U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

# Uma viagem pela árvore que um dia desejou ser docente: da semente aos frutos

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

**Orientadora:** Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

**Cátia Patrícia Cardoso da Silva**

Porto, julho 2020

**FICHA DE CATALOGAÇÃO**

Silva , C . P . C .(2020) . Uma viagem pela árvore que um dia desejou ser docente: da semente aos frutos. Relatório de Estágio Profissional. Porto: C . Silva . Relatório de estágio profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR, ESTÁGIO PROFISSIONAL, CONDIÇÃO FÍSICA, PRÁICA DISTRIBUÍDA.

## AGRADECIMENTOS

À **FADEUP**, por tornar real a realização de um dos meus sonhos, por toda a partilha de conhecimento, momentos felizes e desafiantes que me fizeram saber mais e ser melhor.

À **Professora Doutora Paula Batista**, pelas aulas em que nitidamente demonstrava o seu gosto por ensinar! Depois agradeço também por despertar o meu gosto pela atribuição de significado e fomentar a busca incessante por novos saberes. Por fim, por todo o apoio, disponibilidade e simpatia que revelou ao longo de todo este processo. A sua dedicação é uma fonte de inspiração!

Ao **Professor Cooperante Paulo Cunha**, por me fazer sentir com mais intensidade este momento tão importante da minha vida. Obrigada pela partilha diária de conhecimentos, pelas risadas que nos proporcionava constantemente e pelo carinho que demonstrou ter por nós. Esteve sempre lá, disponível para tudo o que precisássemos. Consigo sei que poderei contar sempre!

Ao **estudante de doutoramento André**, pela sempre disponibilidade ao longo de todo o ano. Obrigada pela dedicação, pelos *feedbacks*, mas essencialmente pela paciência sempre que eu discordava com as tuas opiniões ou fazia perguntas sem fim e tínhamos aquelas “discussões” que, para mim, foram muito enriquecedoras.

À **Andreia e à Cláudia**, companheiras desta viagem, por todos os momentos partilhados ao longo do estágio, mas em especial por toda a entreajuda que sempre marcou presença. Formamos uma boa equipa! Foi muito bom partilhar e aprender convosco.

Aos meus **alunos**, que sempre me trataram com um enorme respeito e fizeram esta experiência inesquecível. Juntos construímos a turma que eu sempre desejei ter. Pena o processo ter sido interrompido. Como vos confidenciei ficarão para sempre na minha memória. Foram os meus primeiros alunos… serão sempre especiais!

À **Escola Cooperante,** por mais uma vez me ter acolhido como se “fizesse parte da mobília”. De facto, senti-me de tal forma bem, que o meu desejo seria continuar a minha viagem convosco…

À **TeamFADEUP,** pelo caminho que percorremos juntas ao longo destes cinco anos. Foram sempre um grande apoio. Nunca esquecerei os nossos almoços de marmita, as nossas preparações para as apresentações, os nossos imensos trabalhos de grupo, os nossos treinos para as várias modalidades, a nossa revisão no carro antes dos exames (Adriana), os nossos desabafos…. Foram muitos os desafios e momentos de nervosismo, mas também de apoio, de partilha e de diversão! Obrigada a todas, nunca vos esquecerei!

À **Catarina,** por se manter presente na minha vida ao longo de todos estes anos em que a gargalhada é certa!

A ti, **Carolina**, por teres estado ao meu lado ao longo de todo este percurso. Obrigada por me teres ajudado a encontrar a confiança que me faltava e nunca me teres deixado pensar que não era capaz. Obrigada por todas as vezes que aturaste o meu nervosismo antes dos acontecimentos importantes e me tentaste acalmar! O teu apoio foi determinante para o meu sucesso!

À minha **mãe,** por me ter transmitido os valores que me permitiram ser uma “boa menina”. Obrigada por me teres dado incentivo para continuar sempre e por teres estado ao meu lado. O orgulho que vejo que sentes por mim, dá-me motivação para querer ir sempre mais além.

Ao meu **pai,** por me ter ensinado a dar os primeiros toques na bola! Quem sabe não foi daí que surgiu este bichinho pelo desporto! Agradeço-te também por todo o apoio ao longo deste caminho!

À minha **irmã**, pelo seu talento natural para me fazer rir nos momentos mais difíceis. Embora com personalidades muito distintas, eu sei que quando preciso te tenho, ao meu lado.

À minha **avó,** que sempre achou que eu estudava demais! Obrigada por acreditares em mim, pelas tuas palavras meigas e por seres quem és comigo. Teremos sempre esta ligação especial.

Ao meu **avô Belmiro,** pela vaidade que demonstra ter na neta que me faz sentir "importante" e ao **avô Amadeu,** por apoiar as minhas conquistas.

À **Maggie,** por ter estado sempre ao meu lado na elaboração deste documento. Foste uma verdadeira companheira que nunca me deixou sentir sozinha!

**ÍNDICE GERAL**

ÍNDICE DE FIGURAS ..... XI

ÍNDICE DE QUADROS ..... XIII

ÍNDICE DE GRÁFICOS ..... XV

ÍNDICE DE ANEXOS ..... XVII

RESUMO ..... XIX

ABSTRACT ..... XXI

LISTA DE ABREVIATURAS ..... XXIII

PREÂMBULO ..... XXV

1. INTRODUÇÃO ..... XXVII

2. ENTENDIMENTOS E CONCEÇÕES: DA GÉNESE ÀS TRANSFORMAÇÕES 31

2.1. A SEMENTE ..... 33

2.2. AS RAÍZES ..... 34

2.3. O TRONCO: Do contexto académico à formação em contexto profissional ..... 36

2.3.1. O percurso formativo: das aprendizagens às transformações ..... 36

2.3.1.1. O estágio profissional ..... 38

2.3.1.1.1. Das expectativas à realidade ..... 40

2.3.1.1.2. Como via e como passei a ver o campo concetual em torno da profissão de professor ..... 46

2.3.1.1.2.1. A Escola ..... 46

2.3.1.1.2.2. A Profissão Docente ..... 50

2.3.1.1.2.3. A Educação Física ..... 55

3. OS GOMOS: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO ..... 61

3.1. A escola cooperante ..... 63

3.2. Os protagonistas da viagem ..... 68

4. “OS RAMOS”: AS DIFERENTES ÁREAS DE ATUAÇÃO ..... 77

4.1. PERNADA UM: Organização e gestão do processo de ensino e da aprendizagem ..... 81

4.1.1. Pressupostos base do processo de planeamento ..... 81

4.1.1.1. Infraestruturas e recursos materiais ..... 82

4.1.1.2. A turma residente – “A turma que me foi atribuída” ..... 84

4.1.2. Planeamento Anual ..... 88

4.1.2.1. Atividades Físicas ..... 89

4.1.2.2. Conhecimentos ..... 96

4.1.2.3. Aptidão Física ..... 98

4.1.2.4. Conceitos Psicossociais ..... 103

4.1.3. Do planeamento das Unidades Didáticas aos Planos de Aula: O que são? Porquê? Como? Que transformações? ..... 105

4.1.4. O apogeu da viagem ..... 110

4.1.4.1. As preocupações iniciais: controlo, clima relacional e gestão 110

4.1.4.1.1. Do controlo à construção de um clima relacional positivo 110

4.1.4.1.2. A gestão das aulas ..... 117

4.1.4.2. Entre modelos e estratégias de ensino ..... 118

4.1.4.2.1. O badminton ..... 121

4.1.4.2.2. Ginástica de solo ..... 126

4.1.4.2.3. Os Jogos Desportivos Coletivos: voleibol versus andebol ..... 141

4.1.4.2.4. O atletismo ..... 144

4.1.4.2.5. Atividades Rítmicas e Expressivas ..... 149

4.1.4.3. Outras experiências de lecionação ..... 152

4.1.4.3.1. A turma partilhada ..... 152

4.1.4.3.2. Uma realidade não planeada: A escola na casa de cada um de nós ..... 157
4.2. A PERNADA DOIS: participação na escola e relações com a comunidade ..... 163
4.2.1. Ser diretor de turma ..... 163
4.2.2. As reuniões ..... 164
4.2.3. Participação e organização de atividades ..... 167
4.3. A PERNADA TRÊS: desenvolvimento profissional ..... 172
4.3.1. A Condição Física nas aulas de Educação Física: efeitos na aptidão cardiorrespiratória e envolvimento dos alunos ..... 172
4.3.1.1. Nota prévia ..... 172
4.3.1.2. Resumo ..... 173
4.3.1.3. Abstract ..... 175
4.3.1.4. Introdução ..... 177
4.3.1.5. Objetivos ..... 184
4.3.1.6. Metodologia ..... 185
4.3.1.7. Resultados ..... 189
4.3.1.8. Discussão ..... 196
4.3.1.9. Conclusões ..... 199
4.3.1.10. Limitações do estudo ..... 200
4.3.1.11. Referências Bibliográficas ..... 201
5. AS FOLHAS E OS FRUTOS: O QUE SERÃO? ..... 209
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS PARA O FUTURO ..... 215
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 221
ANEXOS ..... CCXXV

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - A SEMENTE ..... 33
Figura 2 - AS RAÍZES ..... 34
Figura 3 - O TRONCO ..... 36
Figura 4 - OS GOMOS ..... 63
Figura 5 - AS PERNADAS ..... 80
Figura 6- Polidesportivo ao ar livre ..... 83
Figura 7- Pavilhão "de cima" - espaços GN1, GN2 ..... 83
Figura 8- Pavilhão "de baixo" - espaços G1, G2, G3 ..... 83
Figura 9 - Logótipo dica da Aula ..... 102
Figura 10 - Excerto da sistematização dos níveis e estratégias de ensino para promover a responsabilidade ..... 104
Figura 11 - Excerto PDA ..... 108
Figura 12 - Planos Inclinados ..... 132
Figura 13 - Exemplo aula em circuito ..... 146
Figura 14 - Exemplo aula em vaga ..... 146
Figura 15 - Cartaz corta mato ..... 168
Figura 16 - Logótipo turma residente ..... 169
Figura 17 - Participação no mega sprinter ..... 171
Figura 18 - AS FOLHAS E OS FRUTOS ..... 211
Figura 19 - A árvore que um dia desejou ser docente: da semente aos frutos ..... 219

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das modalidades ao longo do ano ..... 94
Quadro 2 - Temas Dica da Aula ..... 101
Quadro 3 - Estatística descritiva (média, dp, min, máx) para medidas antropométricas. ..... 189
Quadro 4 - Estatística descritiva (média, dp, min, máx) para o teste de vaivém 1 e 2 e valor de p. ..... 190
Quadro 5 - Estatística descritiva (média, dp, min, máx) diferenças por sexo para o teste vaivém 1 e 2. ..... 191
Quadro 6 - Estatística descritiva (média, dp, min, máx) diferenças em função do sexo para o teste vaivém 1 e 2. ..... 191

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Opinião relativa à forma como a Condição Física foi organizada nas aulas de EF ..... 192
Gráfico 2 - Opinião relativa aos exercícios propostos. ..... 192
Gráfico 3 - Opinião relativa à melhoria nas capacidades motoras. ..... 193
Gráfico 4 - Opinião sobre aprendizagens mais relevantes com o trabalho de Condição Física..... 194

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Ficha individual do aluno ..... CCXXVII
Anexo 2. Planeamento Anual ..... CCXXVIII
Anexo 3. Plano de treino de força e flexibilidade ..... CCXXX
Anexo 4. Afl Condição Física (googleforms) ..... CCXXXII
Anexo 5. Competição “Corredor do mês” ..... CCXXXIV
Anexo 6. Conceitos Psicossociais ..... CCXXXV
Anexo 7. Unidade Didática Ginástica de solo ..... CCXXXVI
Anexo 8. Plano de aula ..... CCXXXVIII
Anexo 9. Ficha de Afl Ginástica de solo ..... CCXL
Anexo 10. Exemplo de material disponível por estação (situação de aprendizagem + critérios de êxito) ..... CCXLII
Anexo 11. Ficha Afl atletismo (onde estou? o que me falta fazer?) ..... CCXLIII
Anexo 12. Ficha de Afl (heteroavaliação) ..... CCXLIV
Anexo 13. Ficha de registo momento competitivo ..... CCXLV
Anexo 14. Questionário estudo Condição Física ..... CCXLVI

**RESUMO**

Uma viagem pela árvore que um dia desejou ser docente: da semente aos frutos, é um documento construído por uma estudante-estagiária (a autora), que reporta o seu percurso até à entrada na profissão docente. Uma Escola Secundária em Vila Nova de Gaia foi o contexto de atuação, tendo a experiência letiva decorrido em duas turmas do 10º ano de escolaridade, uma em autonomia e outra partilhada com as duas colegas de estágio. Estruturalmente, a metáfora do crescimento de uma árvore norteou todo o discurso. É uma árvore que aporta os desafios e aprendizagens da autora! De destacar o leque concetual que enriqueceu, as imensas aprendizagens em torno do processo de planeamento e intervenção, o desafio superado de estabelecer uma relação pedagógica construtiva com os alunos, as experiências ao nível das estratégias de ensino, a reconstrução do conceito de avaliação e a paixão pelo ato de ensinar que cresceu exponencialmente. De evidenciar ainda uma realidade para a qual ninguém estava preparado: a escola em casa de cada um de nós. A organização de atividades, o acompanhamento do trabalho de um diretor de turma e a presença em reuniões também nutriram a estudante estagiária de um conjunto vasto de conhecimentos e competências. O estudo de investigação visou analisar a eficácia de um programa de treino de aptidão cardiorrespiratória durante as aulas de Educação Física. Os resultados evidenciaram que os alunos melhoraram significativamente a sua aptidão cardiorrespiratória, sendo os do sexo masculino os que revelaram melhorias estatisticamente significativas. A variável sexo revelou ser diferenciadora do nível de aptidão cardiorrespiratória. Os alunos valorizaram o trabalho que foi desenvolvido no âmbito da condição física.

**Palavras-chave:** EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR, ESTÁGIO PROFISSIONAL, CONDIÇÃO FÍSICA, PRÁICA DISTRIBUÍDA.

**ABSTRACT**

A trip through the tree that one day wanted to be a teacher: from seed to fruit, is a document built by a preservice teacher (the author), who reports her journey until she entered the teaching profession. A Secondary School in Vila Nova de Gaia was the context of action, and the teaching experience took place in two classes of the 10th schooling level, one in autonomy and the other shared with the two practicum training colleagues Structurally, the metaphor of the growth of a tree has guided the entire discourse. It is a tree that provides the challenges and learnings of the author! We highlight the conceptual range that enriched it, the huge learning around the planning and intervention process, the overcome challenge of establishing a constructive pedagogical relationship with the students, the experiences in terms of teaching strategies, the reconstruction of the concept of assessment and the passion for teaching that grew exponentially. Also to emphasize a reality for which no one was prepared: the school at home for each one of us. The activities organization, the work monitoring of a class tutor and attendance at meetings also nourished the preservice teacher with a vast set of knowledge and skills. The research study aimed to analyze the effectiveness of a cardiorespiratory fitness training program during Physical Education classes. The results showed that students significantly improved their cardiorespiratory fitness, with male students showing statistically significant improvements. The gender variable was found to be different from the level of cardiorespiratory fitness. Students valued the work that was developed in the context of physical condition.

**Keywords:** PHYSICAL EDUCATION, TEACHER, SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL CONDITION, DISTRIBUTED PRACTICE.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AE - Aprendizagens Essenciais

AFI – Apoio Facial Invertido

AfL- Assessement for Learning

ARE - Atividades Rítmicas Expressivas

DT- Diretor de Turma

EE - Estudantes Estagiários

EEFEBS - Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FIA - Ficha Individual do Aluno

JDC - Jogos Desportivos Coletivos

MED – Modelo de Educação desportiva

MEJC – Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

MI – Membro Inferior

MS – Membro Superior

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PA - Planeamento anual

PAA - Plano Anual de Atividades

PC - Professor Cooperante

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PES - Prática de Ensino Supervisionado

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

PO – Professora Orientadora

REP - Relatório de Estágio Profissional

Sc – Serviço Curto

Sl – Serviço longo

UC - Unidade Curricular

## PREÂMBULO

> "A atividade de pensar confere ao homem "asas" para mover-se no mundo e "raízes" para aprofundar-se na realidade"
>
> *(Medeiros, 2010, p. 16)*

Já alguma vez imaginaram ter a possibilidade de entrar no pensamento de alguém? Pois bem, eu estou a dar-vos essa oportunidade: ingressar numa viagem única, rumo aos pensamentos de uma pessoa igual a tantas outras que, desde cedo, **desejou** ser docente. O que fiz? Por que fiz? Como fiz? Que resultados? Aceitem este convite e desfrutem da viagem.

Para ilustrar o trajeto percorrido, recorri à metáfora de uma árvore que iniciou o seu crescimento bem antes de ter consciência disso. Para mim faz sentido, porque as árvores nascem de uma pequena semente e crescem, ano após ano, se tiverem as condições necessárias. No meu caso, a semente foi o **desejo** e, ao longo de todo este processo, tenho sentido que fui reunindo as condições requeridas para fazer crescer esse ser. Curiosos para saberem de que condições falo? Será que as vou partilhar com todos vocês? Bem, todos aqueles que, de alguma forma, me ajudaram nesse processo, "regaram a árvore" e, dessa forma, hoje fazem parte dela. Embora sem saberem, um fragmento de vós faz parte do meu modo de ser e de fazer. Essa é a chave para vos deixar aceder aos meus pensamentos… quem não a tem sabe o que fazer…

Pois bem, deixem então dizer-vos que esta viagem é longa… passaremos por vários "apeadeiros": raízes, tronco, gomos, pernadas, braças, ramos, raminhos, folhas e vamos ainda vislumbrar os frutos. A semente? Essa já não a encontrarão…, mas, talvez, ao longo do discurso, também partilhe convosco um pouco acerca dela.

Para iniciarem a viagem, partindo do interior da árvore, basta-vos apenas dar a vossa vontade como senha de entrada. Sabem… como não a tinham

dado, estavam ainda presos ao início da raiz. O resto fica a cargo do xilema que vos guiará até ao topo!

Boa viagem e divirtam-se!

# 1. INTRODUÇÃO

Começo por vos falar acerca daquilo que tornou possível estar hoje a partilhar convosco esta viagem - ter ingressado num curso de formação de professores! Esta aventura será reportada no presente documento, o Relatório de Estágio Profissional (REP), inserido na Unidade Curricular (UC) de Estágio Profissional (EP) que também comporta a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esta UC insere-se no 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). De acordo com o documento das normas orientadoras do EP, o objetivo da PES é integrar os Estudantes Estagiários (EE) na profissão docente, de forma gradual e guiada, num contexto real de ensino, promovendo o desenvolvimento de competências que permitam aos futuros professores dar resposta aos desafios decorrentes da docência[1].

A formação de professores existe para quem tem o sonho de ensinar. À partida, quem tem um sonho desses demonstra ter a pretensão de contribuir para a construção de um outro ser. Nesse sentido, para que isso se torne realidade, o desígnio de formar bons professores exalta-se! A realidade está em constante transformação e, por isso, surge cada vez mais a necessidade de formar docentes preparados para aquela realidade que ainda está por vir. Nóvoa (2016) menciona a necessidade de a formação ser realizada dentro da profissão, para se atingir o grande desígnio de formar docentes competentes capazes de pensar e agir de forma diferente, própria e especial! Segundo o mesmo autor, a formação de professores deve , para isso, comportar: (i) uma forte componente prática que não se fique apenas por aí, mas que seja enriquecida quer pela reflexão, quer pela pesquisa, de forma a gerar-se novo conhecimento; (ii) deve proporcionar a criação de uma cultura profissional que só é possível se esta formação for realizada "dentro da profissão", exaltando aqui o papel preponderante dos professores mais experientes; (iii) não deve descurar as dimensões pessoais, pois estas são indissociáveis das dimensões profissionais e têm um papel distintivo que se reflete na relação e comunicação (que define o que mais adiante vamos designar como tato pedagógico); (iv) pressupõe

[1] *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP*.

também que seja valorizado o trabalho em equipa, que é determinante para gerar novo conhecimento, mas também para dar resposta à complexidade do trabalho na escola; por fim (v), deve também contemplar o princípio da responsabilidade social que tenciona preparar os futuros docentes para a capacidade de intervir no espaço público da educação. Face a este quadro, importa refletir acerca do que a PES permitiu desenvolver e adquirir.

O presente documento que dará a conhecer todo o percurso, foi construído recorrendo à metáfora do crescimento de uma árvore, que ilustra o meu crescimento pessoal e profissional ao longo do processo. Nesta viagem terão a oportunidade de entender o que lhe deu origem e o que permitiu que a mesma se desenvolvesse ao longo de cinco etapas: (1) retrata o início deste sonho e o modo como começou a transformar-se em realidade. A reflexão acerca das aprendizagens e transformações decorrentes do contexto académico e da formação em contexto profissional são também objeto de desenvolvimento. (2) salienta as características do contexto onde ocorreu a prática de ensino supervisionada. (3) remete para as diferentes áreas de atuação: organização e gestão do processo de ensino e da aprendizagem, a participação na escola e relações com a comunidade e o estudo de investigação. (4) retoma os objetivos definidos inicialmente em relação aos alunos e reflete acerca dos resultados alcançados (5) Contempla as conclusões do processo e projeta o futuro.

# 2. ENTENDIMENTOS E CONCEÇÕES: DA GÉNESE ÀS TRANSFORMAÇÕES

## 2.1. A SEMENTE

Sejam todos bem-vindos a esta viagem que, para vocês, começa agora e está longe de terminar… tal como prometi, farei uma breve alusão à semente (Figura 1). Esta semente não foi comprada, nasceu comigo. Em pequena não sabia que a tinha, mas hoje percebo que ela já existia dentro de mim.

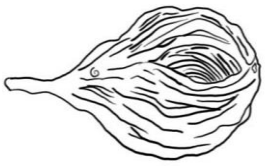


*Figura 1 - A SEMENTE*

A prática desportiva estava no meu dia a dia. Isso era visível por todos aqueles que passavam pelo meu caminho. A minha mãe diz que "*quem te quisesse ver feliz dava-te a bicicleta ou a bola para a mão!*". De facto, isso resume grande parte da minha infância. Paralelamente a esses possíveis sinais, foram-se juntando algumas características da minha personalidade que podem ter contribuído para ser uma boa profissional/ docente: organização, paciência, e uma propensão especial para lidar com as crianças… evidenciando-se, mais tarde, o meu gosto por ensinar. Dava-me uma satisfação tão grande sentir que contribuía com um pedacinho de mim para ajudar alguém… Por outro lado, revelaram-se também características menos positivas, como a timidez e a insegurança, que me criaram algumas barreiras difíceis de ultrapassar.

Os anos foram passando e estas características mantiveram-se, mas continuava longe de perceber qual viria a ser o meu caminho. O entendimento da Educação Física como uma disciplina menor fazia-me perspetivar que o caminho não deveria passar por aí. Sempre integrou o meu *ranking* de disciplinas preferidas, e a verdade é que eu gostava do que lá se fazia, mas não sabia bem a sua importância no meu currículo escolar. Sabia apenas aquilo que todos sabem: **É A ÚNICA QUE SERVE PARA MEXER O ESQUELETO!**

Mais tarde, na escola Secundária que frequentei, tive um professor (autor da frase a negrito e maiúsculas) que, mais do que aumentar a minha paixão pela disciplina, me fez perceber melhor a sua importância. Além disso, enquadra-se naquilo que eu considero ser um bom professor: não só geria os alunos na perfeição (quando assim pretendia, conseguia manter o silêncio e a ordem), como também cativava os alunos para as atividades, quer através do seu talento natural de os fazer rir com piadas características, quer através dos resultados evidentes verificados na evolução dos mesmos.

Em paralelo, ingressei no desporto escolar na modalidade de ginástica acrobática, onde descobri outros valores do desporto como a afiliação, trabalho em equipa, competição, festividade, responsabilidade e liderança.

Sentia-me diferente quando estava a fazer algo que envolvesse o exercício físico! Há uma energia que despoleta em mim um enorme sorriso e me faz sentir que a felicidade está aí. Ligando isso ao meu gosto por ensinar, passei a acreditar que ser professora de Educação Física (EF) poderia ser a minha profissão de sonho. Esse era o meu **desejo** e foi ele que originou a árvore. Não sabia…mas hoje sei… era a **semente**!

## 2.2. AS RAÍZES

Quando percebi o significado da semente, semeei-a, ingressando na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, onde o meu **desejo** se começou a transformar em realidade (raízes) (Figura 2).

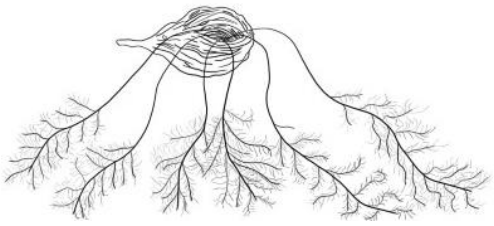


*Figura 2 - AS RAÍZES*

A semente não origina uma árvore de um dia para o outro. É fruto de um processo exponencial de crescimento e transformação. Hoje já sinto o efeito desse processo. Pensava que existiam coisas da minha personalidade que já não podiam ser modificadas, mas, nesta instituição, cresci, pois para além de transformar o meu entendimento em relação ao Desporto e à Educação Física em particular, alterei algumas das minhas características pessoais. Deu lugar a alguém que já não se limita a concordar com tudo. Sinto necessidade de ouvir, de questionar e de investigar até conseguir atribuir significado às coisas. Além disso, já não me limito a realizar tarefas por ”obrigação”, mas passei a procurar o seu sentido e a tirar proveito das mesmas. Era muito introvertida, tinha medo de errar e com sentimentos de insegurança relativamente às minhas capacidades. Contudo, encontrei o meu lugar, aprendendo e fazendo coisas que me levaram a acreditar nas minhas capacidades e no melhor que podia tirar de mim. Fiz apresentações vezes sem conta, dei aulas com inúmeros olhares sobre mim, fui submetida a inúmeras avaliações com tempos, distâncias, execuções e tudo isso me fez sair da minha zona de conforto. Se, no imediato, eu reclamava por ter a “infelicidade” de ter de me submeter a situações dessas, hoje penso: ainda bem que isso aconteceu! Hoje, fruto desta panóplia de experiências, sou uma pessoa com mais capacidades, conhecimentos e autoconfiança em relação ao que era quando ingressei em 2015. É um caminho que percorri e continuo a percorrer, com o objetivo de minimizar as minhas fragilidades, potenciar os meus pontos fortes e descobrir outros, desconhecidos, possíveis contributos para o meu permanente crescimento pessoal e profissional.

## 2.3. O TRONCO: Do contexto académico à formação em contexto profissional

### 2.3.1. O percurso formativo: das aprendizagens às transformações

Das raízes passamos ao tronco (Figura 3), o qual iniciou a sua formação alicerçada nas vivências e conceções construídas até ao final da licenciatura. O crescimento deu-se, principalmente, durante o 2º ciclo em ensino de EF nos ensinos básicos e secundário, no qual o percurso direcionado para a docência teve início. Neste 1º ano de formação inicial de professores, os conhecimentos adquiridos foram vastos, sendo difícil selecionar quais foram os mais relevantes. Contudo, estou certa de que assumiram um papel crucial no meu desempenho no estágio profissional.

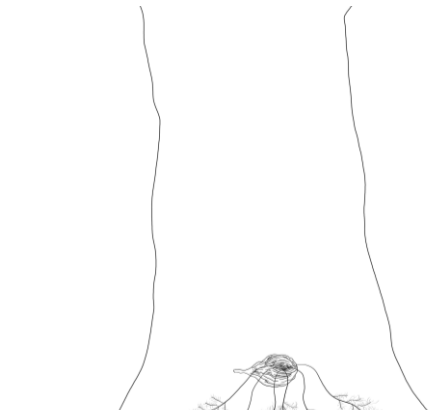


*Figura 3 - O TRONCO*

Neste sentido, um conhecimento que considero basilar na nossa profissão é sabermos legitimar a nossa área disciplinar, no meu caso a Educação Física. É sabermos o porquê de ela ser tão importante, para que sejamos capazes de difundir, fundamentando, essa ideia por todos. Também as questões relativas ao currículo se assumiram como relevantes para o estágio, na medida em que a compreensão dos níveis de decisão curricular me permitiu perceber que documentos orientam as escolas e a prática pedagógica. Além disso, também me ensinaram a “pensar global e agir local”, no sentido de perceber que a escola

se insere numa dada realidade, com uma pluralidade de alunos que merecem ser tratados de forma diferente, porque também eles o são. O conhecimento relativo às dimensões da atividade docente (conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social) ajudam-me a orientar o meu "percurso", no sentido de ir melhorando e enriquecendo nessas dimensões, assim como o conhecimento dos critérios de profissionalismo docente (competência, autonomia, identidade, abertura à inovação). Para além disso, foi muito importante perceber o ciclo de construção de conhecimento: conhecimento – prática – reflexão. Hoje não só percebo na "teoria" como posso comprovar a partir da minha experiência o quão importante é colocarmos em prática os nossos conhecimentos e refletir acerca deles, no sentido de estarmos sempre a incrementá-los e melhorá-los. Por outro lado, os conhecimentos mais do âmbito da didática deram-me uma ajuda fundamental para a minha prática, pois estão relacionados com a aprendizagem da realização do modelo de estrutura do conhecimento (MEC). Este serve como guião para o ensino e a aprendizagem dos modelos instrucionais e curriculares que nos permitem escolher a opção mais adequada a cada realidade. A abordagem que foi feita à avaliação na EF permitiu-me distinguir as várias modalidades de avaliação, mas fundamentalmente perceber a grande importância da avaliação formativa. Para além destes conhecimentos, não poderia deixar de salientar a importância do conhecimento experiencial que adquirimos através da prática pedagógica nas várias didáticas específicas. Nelas adquirimos conhecimentos, colocamos em prática e refletimos sobre eles.

Depois deste breve resumo, não são precisas muitas mais palavras para descrever a importância deste primeiro ano. Foi crucial para desconstruir e/ou tornar mais sólidas algumas das conceções que tinha oriundas de uma socialização antecipatória com a profissão. Por **socialização antecipatória** entende-se a ideia que é formada acerca da profissão, através das situações vividas ou observadas enquanto alunos e estagiários (Queirós, 2014). Este facto serviu também para criar conceções que anteriormente eram inexistentes.

Todo este caminho, desde o primeiro ano da licenciatura, foi percorrido com muita paixão. O 2ºciclo fez-me sentir ainda de forma mais intensa que fiz a

escolha certa. Foi aqui que enveredámos pelo ensino. Foi aqui que, finalmente, tudo estava direcionado para o que é ser professor, como ensinar, que estratégias, o que devemos considerar… Até então era tudo mais centrado nos conhecimentos do âmbito das ciências do desporto, assim como no domínio da execução motora das diversas modalidades mais comummente praticadas no nosso país. Isso foi uma base determinante neste processo, mas quando se começou a falar em trocar a lente do aluno para a lente do professor, nas primeiras aulas deste ciclo de ensino, tudo fez um sentido diferente. Fez-me sentir intensamente que era mesmo ali que queria estar. Isso era visível na atenção com que eu estava em praticamente todas as aulas. Alguns colegas diziam-me em tom de brincadeira “estás muito atenta”, “estás muito interessada”. E na realidade estava. Nem percebia bem como alguns deles não estavam também. A razão disso era que eu estava a ouvir coisas de pessoas que pareciam que pensavam como eu. Que faziam transparecer a paixão e a importância que veem no ensino, tal como eu. Eu sentia-me bem ao ver essa forma de olhar o ensino partilhada e ansiava por todas as oportunidades de descobrir aquilo que eu ainda não sabia acerca da profissão docente.

Mais tarde chegou o momento de ingressar neste novo desafio: o estágio profissional. Com ele tive a oportunidade de continuar o processo de construir, desconstruir e/ou tornar mais sólidas algumas das conceções que tinha. Foi nesta realidade que tive a oportunidade de confrontar aquilo que foi falado em termos teóricos na faculdade e o que efetivamente acontece na realidade. Foi esta experiência que me permitiu pensar, mas também ir além do pensamento. Ver, experimentar, sentir, aprender e modificar. Mas afinal, perguntam vocês: o que é isto de estágio profissional?

#### 2.3.1.1. O estágio profissional

O estágio profissional pode ser visto como o elo entre a formação inicial e a profissão. Esta etapa é apontada como a responsável por deixar as principais marcas na identidade que irá caracterizar os futuros docentes no decorrer da sua

carreira, assim como determinante para estes continuarem ou não na profissão Queirós (2014). De acordo com Queirós (2014, p. 70), “a prática real de ensino possibilita a construção e consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais ao desempenho da profissão”. Flores (1999) apelida esta fase das primeiras experiências profissionais de **período de indução.** A mesma autora acrescenta que, por oposição a outras profissões, “a entrada no ensino é, pelo contrário, repentina e abrupta. De um dia para o outro, o professor principiante tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com experiência, encontrando-se, por vezes, isolado e com pouco apoio.” (p.172). É neste período que habitualmente ocorre o chamado “choque com a realidade”. Por estar consciente de tudo isto, não nego que a minha ansiedade era muita, mas os receios também. O “choque com a realidade” é entendido por Veenman (cit. por Flores, 1999, p. 174) como "o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a fase de formação e a crua e dura realidade da vida quotidiana da sala de aula". Além disso, alguns dos sentimentos como o receio de fracassar, dificuldade na resolução célere de problemas e o facto de ainda não estarem integrados no núcleo de professores, contribui para que os professores estagiários se sintam desconfortáveis e em “choque” (Queirós, 2014).

Para Huberman & Gonçalves (cit. por Folle et al., 2009) esta fase de entrada comporta dois estágios: o de sobrevivência e o de descoberta. O **estágio de sobrevivência** corresponde à tal discrepância existente entre aquilo que pensávamos ser a prática real de ensino e que nem sempre corresponde à realidade, à complexidade da profissão docente e à preocupação com o eu. Por seu turno, o **estágio de descoberta** remete-nos para a emoção, descoberta e orgulho por integrar um grupo profissional. Esta definição destes dois estágios faz sentido para mim e considero que os senti. Se, por um lado, existiram preocupações e sentimentos de insegurança também existiu muita emoção, e orgulho por estar, finalmente, na pele de professora.

O meu choque com a realidade foi, de certa forma, ténue (mais à frente irão perceber uma das razões que mais contribuiu para isso). Os meus sentimentos de insegurança, timidez, receio de fracassar e tensão foram muitos,

mas não se deveram à diferença que senti entre os ideais elaborados ao longo da formação e a prática de ensino real. Foram sentimentos normais da minha personalidade, que já eram exaltados em contexto de apresentações orais ou avaliações e que, nesta situação pela qual ansiei todos estes anos, se acentuaram. O peso da responsabilidade também se fazia sentir. Estava perante alunos reais que estavam dependentes de mim para aprender. Não senti isso como sendo um choque, mas algo natural.

Em síntese, não senti grandes diferenças entre o que eu pensava e o que eu encontrei naquele contexto real de ensino, mas confesso que esta entrada repentina na profissão me assustou. Isso sim foi um choque, chegar e perceber que tudo estava nas minhas mãos. Era eu que analisava, planeava, realizava, arranjava soluções e refletia acerca dos efeitos das minhas decisões. Não foi fácil assumir esta enorme responsabilidade de um dia para o outro, mas existiram coisas que permitiram suavizar/ apoiar esta fase. Quais foram essas coisas? Já vos revelo…por agora fiquem a conhecer um bocadinho melhor do que eu era e pensava e o que se foi alterando neste percurso… viajaremos desde as minhas expectativas ao que se veio tornar numa realidade!

#### 2.3.1.1.1. Das expectativas à realidade

Em novembro, bem no início da minha reentrada nesta escola, desta vez como professora estagiária, escrevi o meu projeto de estágio. Lá contemplava algumas conceções/entendimentos, uma reflexão acerca das características que via como sendo úteis e menos úteis para o estágio e as expectativas que tinha. Estes entendimentos não excluíam aqueles que emergiram da minha socialização antecipatória, mas acrescentava o contributo que a formação inicial já me tinha dado. Hoje foi bom revisitá-lo. Mais do que o sentimento reconfortante que senti ao lê-lo, percebi a importância que tem para fazer um paralelismo entre aquilo que eu pensava nesse momento e aquilo que se transformou, ou não, depois do contacto com a prática real de ensino na escola.

Ansiosos por saberem o que aconteceu? Será que as minhas expectativas foram atingidas? Será que algumas conceções foram modificadas? Que elementos contribuíram para a transformação da minha identidade? Neste momento, como pista, tenho a dizer que a rega foi de tal forma intensa ao longo deste caminho, que a entrada de água por osmose está a dificultar a minha tarefa de impedir que a pressão radicular exercida no xilema não vos leve adiante nesta viagem. Posto isto, sigamos caminho! A vossa curiosidade não está a ser favorável a que eu consiga suportar esta pressão…. Querem saber já tudo? Curiosos…

ATENÇÃO! Apesar de considerar que, atualmente, algumas características pessoais estão, de alguma forma alteradas, elas não pertencem ao tronco, mas considero oportuno colocá-las aqui como forma de ajudar a estabelecer uma comparação em relação àquilo que eu via e ao que vejo, agora, depois deste processo.

Vamos começar com as **características pessoais** que acreditava que seriam mais úteis para o estágio profissional! Em primeiro lugar, a minha **vontade de querer sempre mais**. Tinha consciência de que muito do que conquistei até então foi graças ao meu esforço, persistência, trabalho e dedicação diários. Para além disso, considerava que também seria positivo o facto de eu ser **paciente, organizada, estar sempre recetiva a críticas construtivas, ter espírito crítico e procurar sempre mais para estar melhor preparada para ajudar os alunos a construir os seus próprios conhecimentos**. Uma outra característica que também considerava fundamental, era a capacidade de **dar resposta a várias tarefas em simultâneo**. Com a quantidade de tarefas e trabalhos que tivemos de desenvolver no primeiro ano do mestrado, difícil era não adquirir essa capacidade que considero fundamental.

Hoje só tenho a dizer que estas características foram cruciais, não me enganei! Não tenho quaisquer dúvidas disso. Mas de todas elas, tenho de destacar a vontade de querer sempre mais. Encaro todos os dias como uma nova oportunidade de aprender e ser melhor. Vivo ansiosa por encontrar a melhor estratégia, a mais apelativa, o melhor método, a melhor forma de transmitir os conteúdos aos alunos… a preparação de cada aula era sempre uma

grande aventura. Ficava à volta dela imenso tempo, mesmo depois de, naturalmente, começar a ganhar uma maior facilidade em estruturá-la. Contudo, a minha vontade de que tudo fosse perfeito (embora não haja aulas perfeitas) fazia com que eu a revisse e a pensasse de inúmeras formas até estar realmente satisfeita com o resultado. Aí… e quando a aula não corria como eu tinha idealizado ao ínfimo pormenor? Sabia que era algo naturalíssimo de acontecer e encarava sempre como uma aprendizagem, mas não descansava enquanto não melhorava isso! E sabem que mais? Adoro essa minha característica de querer sempre mais… apesar disso, tenho de concordar que os alunos, a escola e o Professor Cooperante (PC) tiveram um papel crucial na minha motivação intrínseca neste processo.

Por outro lado, identificava como competências importantes, mas que ainda devia trabalhar mais nelas, ser capaz de **tornar simples aos olhos dos alunos aquilo que poderá não ser** e **ter capacidade de resolução de problemas ou resposta a algo inesperado**. Além disso, um dos meus maiores receios era ter **dificuldades em controlar os meus alunos** por ser "boa de mais".

Em retrospetiva, considero que estava certa em quase tudo isso… de facto, uma das coisas que me foram apontadas nas aulas observadas e que eu própria também me apercebi ao ouvir as gravações em áudio, foi a minha dificuldade em ser concisa na instrução. Desta forma, embora considere que tenho conseguido transmitir a informação de forma simples aos alunos, por vezes prolongava-me na explicação. A resolução de problemas era algo que eu receava muito pela insegurança e nervosismo que sinto em situações inabituais que complicam a minha tomada de decisão. Assim, no início desta experiência, deparei-me com algumas situações que me deixavam muito ansiosa, mas, surpreendentemente, considero que consegui resolvê-las de forma mais tranquila do que eu esperava. Confesso que numa fase inicial a tranquilidade não era muita, mas acredito que consegui ocultar esse nervosismo dos alunos e tomar uma decisão rápida e aparentemente segura, mesmo que, na realidade, não fosse a mais acertada.

*“No momento em que dividi os alunos por pares e lhes pedi para irem buscar o material, apercebi-me de que não tinha ido buscar os volantes. Para piorar essa minha falha (ter ido buscar o material sem consultar o meu plano de aula onde o tinha todo discriminado), não encontrei os volantes na arrecadação. O PC apercebe-se de que estes deveriam estar na posse de outra docente do desporto escolar de badminton. Assim, face a esse imprevisto, tive de pedir aos alunos que pousassem novamente as raquetes. Depois, fizemos um jogo de “caçadinhas” para que tivessem um pequeno momento lúdico, mas que os obrigasse a “mexer” visto se tratar de uma aula de apenas 50 minutos. Posteriormente, utilizei os restantes 15 minutos para fazerem condição física.”*

*Diário de bordo, 27 setembro 2019*

Aos poucos, a relação que fui construindo com os alunos foi fundamental para me sentir muito mais confortável e mais tranquila quando algo fugia do previsto. Calmamente, arranjava uma alternativa e tentava lembrar-me de que é normal nem sempre tudo correr como o planeado. Por exemplo, no início, se me deparasse com uma situação em que algum professor estivesse a usar o material que ia necessitar, ficava muito nervosa por ter de alterar, no momento, tudo o que eu tinha planeado. Contudo, com o passar do tempo e com a repetição deste tipo de situações, tornei-me mais confiante e, consequentemente, capaz de dar resposta ao problema.

*“Nesta aula tive de recorrer novamente ao improviso: substituir o andebol por ginástica por falta de condições no piso. Ao contrário do que aconteceria noutros tempos, encarei esta modificação com tranquilidade e dei continuidade ao trabalho que estava a ser desenvolvido na UD de ginástica, mesmo sem ter sido planeado previamente. Senti-me bem por ver o meu crescimento, por perceber que me estou a transformar a cada dia.”*

*Diário de bordo, 28 janeiro 2020*

Face às minhas características pessoais, considero que o receio de não conseguir controlar os alunos foi ultrapassado com sucesso! Embora pudesse já revelar como se desenrolou esta relação, não o vou fazer… vou aproveitar para ampliar a vossa curiosidade e manter-vos comigo até à parte mais mágica deste processo!

Quanto às minhas **expectativas**, uma delas era que o **leque de competências** que já referi **fosse enriquecido no decorrer deste estágio,** pois, tal como Queirós (2014, p. 70) afirma "A prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão". E será que foi enriquecido o meu leque de competências com o estágio? Calma… não podem querer saber já tudo na primeira "paragem" que fazemos! Ou é o xilema que está a exercer pressão radicular sobre vocês?

Além disso, esperava encontrar um local de estágio acolhedor, com docentes dispostos a partilhar os seus conhecimentos e alunos afáveis. No fundo, ambicionava que todo esse ambiente fosse favorável a **colocar em prática os conhecimentos** adquiridos até então, atendendo às exigências que me eram impostas, transformando-o e tornando-o mais sólido, de forma a contribuir para o meu crescimento enquanto profissional e como pessoa e para o crescimento dos meus primeiros alunos. Para incrementar ainda mais esse conhecimento, uma vez que a **prática é o melhor meio para gerar nova teoria**, acreditava que a atitude reflexiva podia vir a assumir um papel preponderante, aumentando substancialmente o meu conhecimento oriundo da faculdade. Neste âmbito, lembrava-me ainda da importância que o núcleo de estágio podia desempenhar pela vasta partilha de ideias que certamente também iria gerar conhecimento. Considerava também que desde a licenciatura tinha percorrido um longo caminho de aprendizagens vastas, que me permitiram chegar mais perto de ser alguém capaz **de provocar alterações positivas e significativas noutros indivíduos**. Dessa forma, a minha principal missão era **promover alterações no pensamento dos meus primeiros alunos**, fazendo com que

essa pequena amostra deixasse de fazer parte do grupo que desvaloriza a disciplina por não lhe encontrar razão de existir. Assim, conseguiria **deixar a minha marca neles** tornando-os melhores do que já eram.

> *"O estágio profissional é algo que desde o início da frequência deste mestrado me trouxe um misto de sentimentos. Se, por um lado, é algo que anseio experienciar, pois trata-se do culminar deste ciclo com tantas aprendizagens que carecem de ser postas em prática, por outro lado, é algo que sempre me trouxe muitos receios e inseguranças. Passar da lente do aluno para a lente de professor já nos tem sido incutido progressivamente desde o início deste 2º ciclo, como forma de nos preparar para ingressar nesta gigantesca viagem. Contudo, agora que estamos prestes a dar início, os receios e inseguranças urgem, cada vez mais, com mais intensidade".*
>
> *Diário de bordo, 1 agosto de 2019*

Em síntese, confiava que o estágio me fornecesse as ferramentas de que necessito para me tornar uma profissional docente competente, capaz de contribuir para renovação de que tanto carece o sistema educativo. Esperava também ser capaz de superar a minha barreira da insegurança, a qual podia constituir um entrave neste novo desafio.

O que terá acontecido? Começo por desvendar que todas as minhas expectativas em relação ao estágio não só foram cumpridas como extrapoladas! Foi, possivelmente, a melhor experiência da minha vida! Por isso, o desejo que tinha de que o estágio "me trouxesse muitos mais conhecimentos" foi cumprido! Todos os dias são uma aprendizagem: ou pela reflexão que fazemos subsequentemente à aula que eu leciono, ou pela reação que eu vejo nos alunos, ou pela observação das aulas das minhas colegas, ou pela partilha que existe frequentemente no núcleo de estágio. Ainda é cedo para falar nas alterações que vi acontecerem nos meus alunos, mas, uma vez que era também uma das minhas expectativas e estamos no momento de estabelecer essa comparação,

sim, acredito que consegui deixar a minha marca nos meus alunos e, sim, vi alterações fruto da minha influência neles. E que bom foi!!! Sei que estão ansiosos por saber o que conquistei com os alunos que me foram atribuídos, mas vão ter de seguir viagem até chegarem à paragem que a isso diz respeito. Até lá, continuem a desfrutar daquilo que partilho, genuinamente, convosco.

#### 2.3.1.1.2. Como via e como passei a ver o campo concetual em torno da profissão de professor

No que concerne às **conceções** específicas da área que considero determinantes dominar, sinto que estas não foram totalmente alteradas, mas sim enriquecidas com as vivências que tive no decurso do estágio. Escola, profissão docente, tato pedagógico, EF, ensinar, comunidade educativa, identidade profissional são conceitos fulcrais a explorar nos pontos subsequentes desta viagem enriquecedora.

##### 2.3.1.1.2.1. A Escola

A **escola** não foi sempre como a vemos hoje, nem eu a vi sempre da mesma forma. De facto, a escola, fruto das transformações da sociedade, assumiu novas configurações e eu, em resultado das experiências que tive, também alterei a minha conceção acerca dela.

Historicamente, a escola teve início num ambiente familiar, onde a socialização existia, assim como a transmissão de valores, conhecimentos e ofícios. Mais tarde, esse papel passou ainda a ser assumido pela igreja. Como vemos, a escola, até ser considerada uma instituição, passou por diversos momentos e só surge como tal com a revolução industrial, quando o estado a assume. A escolaridade primária para todos começou por ser apenas um meio para atingir um fim maior- pacificação social e formação dos adultos necessários para se conseguir um aumento de produtividade (Fino, 2001). Nesse tempo,

falava-se em classe, havia um só programa, um só livro e um só professor. E agora? O que se alterou?

Para chegarmos à escola de hoje, houve um longo processo com múltiplas alterações. Apesar disso, há coisas que se mantiveram semelhantes: ser um dos principais veículos de socialização e um contexto de desenvolvimento humano.

Mas afinal o que é a escola? “A escola é uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade da qual sofre e nela exerce influência. Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Deve organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade. A sua função é, portanto, preparar o indivíduo, proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social. É também dar-lhe uma compreensão da cultura e uma ‘visão de mundo’ e prepará-lo para cidadania. [...]” Schmidt (cit. por Nadal, 2012, p. 140). Esta definição de escola possibilitou-nos, desde já, tirar um conjunto de ilações: influencia e é influenciada pela realidade social e serve para preparar o individuo. De facto, é nas escolas que cada um de nós confia que irá adquirir o conhecimento necessário para se tornar mais culto, com mais destrezas, preparado para encarar o futuro incerto que se avizinha. É nisso que desde pequenos acreditamos- “vamos para a escola aprender”. Depois, a par disso, quando pensamos em escola, uma das primeiras coisas de que nos lembramos é do currículo, ou como mais vulgarmente se diz- as disciplinas que compõem cada nível de escolaridade. Isso é o que mais importa aos olhos da sociedade- “que disciplinas vai o meu filho ter?”. Assim, a escola, tende a ser vista, essencialmente, como um meio de transmissão de conhecimentos e pouco mais. De facto, fruto da minha socialização antecipatória como aluna, era assim que eu a via antes de ingressar neste ciclo de ensino. Mas será que é só isso? O que é isso de socialização na escola? Qual a sua importância? E currículo oculto? Sabem o que significa? Muitas perguntas e poucas respostas, não é? Face a este conjunto de questões, importa explorar alguns conceitos com os quais me fui deparando no decorrer do mestrado e que me fizeram ver a escola de forma diferente…

A escola assume a grande responsabilidade de transmissão de conhecimentos, porém, além disso, também ilustra os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. E que importância têm os valores a par do conhecimento das várias matérias? É neste contexto que podemos introduzir o conceito de **cultura** que, de acordo com Carvalho (2006, p. 1) "se cria e preserva através da comunicação e cooperação de indivíduos em sociedade" e podemos falar ainda, segundo o mesmo autor, em **cultura escolar,** que consiste num "conjunto de aspetos, transversais, que caracterizam a escola como instituição". Se, como vimos no início, a escola é um dos principais veículos de socialização, isto significa que também pode ser vista como um local que favorece a difusão de uma cultura e, por isso, uma **instituição cultural**. Não restam dúvidas quanto ao facto de a escola refletir um conjunto de elementos que espelham a sociedade. Apesar disso, podemos também afirmar que a própria escola produz e transmite uma cultura interna que expressa os valores e as crenças partilhados pelos membros da escola. Essa cultura escolar é o que diferencia as escolas umas das outras. Assim, podemos concluir que cultura de uma escola "não se trata de um recetáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização"(Carvalho, 2006, p. 6). Só desta forma se torna possível considerar o contexto local e as necessidades específicas de cada escola.

Esta temática, por sua vez, remete-nos para um outro conceito fundamental - a **autonomia da escola**. Foi esta autonomia, que foi sendo conquistada pelas escolas, que tornou possível tomar decisões que possibilitem considerar as necessidades locais. De acordo com Moura (1999), embora os intervenientes estejam limitados pelo facto da sua capacidade de escolha estar restrita pela sua pertença a culturas (nacionais, organizacionais e profissionais), não estão impossibilitados de escolher. Ainda segundo o mesmo autor, é desta autonomia escolar, que vai sendo produzida através da inter-relação, que é possível a construção da própria identidade escolar.

Recordam-se de quando, anteriormente, falei em **currículo**? Toda a gente sabe o que é…não acham? O que não sabe é que, se entendermos este conceito de forma holística, podemos distinguir vários tipos de currículo. E porque é que

decidi falar disto agora? Porque considero que ajudará a perceberem uma das formas desta identidade escolar ser construída. Posto isto, o currículo por todos conhecido é o chamado **oficial ou formal**. É aquele que contém as orientações curriculares definidas ao nível nacional que, por remeter para enunciados gerais, desconsidera o contexto da sua aplicação. Posteriormente, podemos falar em **currículo percebido,** que acaba por se constituir como a forma que o oficial ou formal é interpretado. Depois, segue-se o **currículo operacional**, que consiste naquele que é realizado em sala de aula como resultado do planeamento e ação do docente. Uma vez que cada professor operacionaliza o currículo de forma particular, podem já aqui existir muitas variações. Por conseguinte, a forma como cada aluno interpreta o currículo é designado como **currículo experienciado**. Por último, mas não menos relevante, temos o **currículo oculto**. Este diz respeito a tudo o que os alunos aprendem na escola, fruto da forma como o trabalho é desenvolvido, e não está incluído no planeamento, nem formalmente em nenhum papel. São simbologias que compõem o ambiente escolar e que têm também uma forte influência nos alunos. Daqui advém a importância de existir uma certa uniformização da comunidade educativa por forma a remarmos todos no mesmo sentido. Viram como a partir de um currículo que é igual para todas as escolas facilmente se torna tudo bastante diferente? Tudo isto vai ou não ao encontro do que estivemos a falar? Deve haver uma coerência entre as escolas e daí existir o currículo formal, contudo, posteriormente, deve ser usada a autonomia para se adaptar esse currículo ao contexto em questão.

Uma vez que o grande desígnio das escolas, a meu ver, é o de fomentar o desenvolvimento integral dos alunos, só desta forma, atendendo às características da escola, população escolar, contexto económico, social e cultural, é que podemos chegar a bom porto.

Ficaram curiosos por saber em que medida a escola cooperante onde eu estou a realizar o meu estágio profissional aproveita a autonomia que lhe é dada? Em que contexto está inserida? Quais são as suas prioridades? Qual é a sua filosofia? Já falta pouco para vos dar conta de tudo isso! Por agora digo-vos apenas que a minha conceção não se alterou, apenas se fortificou. Pude ir além daquilo que a teoria me fez aprender e comprová-la. Detetei que efetivamente

existem marcas fruto da cultura escolar, como, por exemplo, a proibição do uso de chapéu em todo o recinto, a utilização de caixas para colocar os telemóveis em sala de aula, formulação de medidas acompanhadas de sensibilização para a pontualidade, tudo coisas que nos remetem para a valorização vincada do saber ser que se faz sentir nesta escola. Acredito que quando tiver mais contacto com outras escolas, mais fácil deverá ser estabelecer as semelhanças ou dissemelhanças. Ainda assim, já me permitiu constatar o impacto que efetivamente uma escola pode ter noutras dimensões que vão muito além da mera transmissão de conteúdos.

#### 2.3.1.1.2.2. A Profissão Docente

Mesmo antes do estágio profissional ter tido início, uma ideia que tinha bem definida é que para se **ser professor** se pressupõe que exista uma transformação da identidade que se inicia antes da formação inicial e tem continuidade na mesma, mantendo-se no decorrer do percurso profissional. Por ter esse entendimento e uma vontade enorme de ver a minha identidade reconfigurar-se, um dos meus focos principais no estágio profissional foi procurar aprender, todos os dias. Confesso que esta intenção não se modificou muito neste período de estágio. Sempre lhe conferi uma importância imensa e agora só vim a comprovar isso mesmo! Afinal, é a profissão que está na base da pirâmide, responsável por gerar as restantes profissões. É a profissão que (trans)forma pessoas e é isso que a torna tão especial. Segundo Roldão (2007), o que diferencia a profissão docente das restantes é a ação de **ensinar** que se determina pelo dom de fazer aprender alguma coisa a alguém. Fazer aprender alguma coisa a alguém é diferente do mero ato de transmissão conhecimentos. Ensinar exige aprender a ensinar. Não tenho dúvidas quanto ao gosto que sinto e a vontade que tenho de ensinar, mas afinal **o que é ser professor** e o que será que um **professor deve ter ou ser para fazer dele um bom profissional?**

Se antes de dar início a esta experiência já estava convicta de que um dos aspetos principais para se ser um bom **professor** é estar **recetivo a aprender todos os dias:** observar, aceitar sugestões, trocar ideias, refletir de forma a melhor poder corresponder às alterações que se vão verificando na nossa sociedade ou aos desafios que nos são impostos, hoje não me restam quaisquer dúvidas disso. Procuro todos os dias estar atenta e recetiva a tirar o melhor partido de todas as situações do estágio, pois percebo que um professor que se mantiver inalterado não será um bom professor.

A realidade escolar foi ao encontro desse meu entendimento inicial. É visível, mesmo aos meus olhos de docente estagiária, que ainda estou a ingressar no mundo da docência, quais são os professores que investem no seu conhecimento e aqueles que se limitam a reproduzir práticas sem **refletirem acerca delas**. Será que pensam que não nasceram com a capacidade de refletir e desacreditam que isso é algo que pode ser trabalhado? Alarcão (1996, p. 9) advoga que "o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar". Neste sentido, é crucial que um professor desenvolva a sua capacidade reflexiva, pois tal como outras, se for trabalhada, é passível de ser melhorada. É através dela que se gera novo conhecimento. Conhecimento este que advém da teoria e da prática, mas que só se gera se houver reflexão acerca da mesma. Infelizmente, já tive oportunidade de comprovar que esta carência de renovação de conhecimentos compromete o sucesso da prática pedagógica nas escolas.

> *"Outro aspeto que me deixou bastante entristecida pelo facto de tornar real aquilo que por diversas vezes era dito nas aulas teóricas da faculdade, foi ver que muitos eram os professores que não refletiram acerca das aulas dadas no ano precedente. Deste modo, quando questionados sobre o que tinha corrido melhor ou pior, se conseguiram cumprir com o planeamento ou não, alguns nem tinham em mente o que tinham feito."*
>
> *Diário de bordo. Reunião de departamento de EF, 4 de setembro 2019.*

Agora pensem comigo: como pode haver uma melhoria se não houver este trabalho reflexivo por parte de cada professor? Se cada um se limitar a replicar práticas sem refletir acerca das mesmas, é isso mesmo que vai fazer toda a sua vida enquanto docente - replicar práticas! Não, isso não é ensinar! Porque para se ensinar tem de se ter em conta uma panóplia de aspetos, como os alunos que temos em mãos, o local onde a escola está inserida, as condições de espaço e material… poderia ficar aqui a enumerar, mas não o vou fazer. E sabem porquê? Porque isto só não está visível para aqueles que não querem ver! Como posso utilizar as mesmas práticas com alunos com necessidades ou prioridades diferentes? Não posso! Ou melhor, desculpem o lapso… posso! Tanto posso que é isso que, a meu ver, se verifica com alguns docentes. Posso, mas não estou a ensinar, estou apenas a transmitir informação para aqueles que têm a sorte de se enquadrar nessas necessidades que eu decidi generalizar. Tal como referiu Graça (2015, p. 23) "o ensino não é uma atividade que se baste a si própria, é uma atividade relacional e tem que atender não apenas à especificidade da matéria, mas também às particularidades dos aprendentes e dos contextos, das situações e das circunstâncias".

Neste âmbito, permitam-me que retorne a uma frase já aqui escrita - **"pensar global e agir local"**. Isto é o trabalho que os docentes deveriam tentar fazer. Não esquecer que estamos inseridos numa sociedade e que é nossa obrigação seguir algumas orientações, mas que a nossa escola está inserida num dado espaço que pode requerer diferentes focos em comparação com outra escola ainda no mesmo concelho. Além disso, é errado pensarmos nos alunos como um todo. Pensar local é pensar que cada aluno é uma pessoa diferente e, como tal, possui carências ou valências distintas dos demais. Assim, ser professor é fazer um esforço constante para conhecer os alunos com quem trabalha, de forma a dar o melhor de si a cada um deles, porque todos eles, independentemente das suas dificuldades, são especiais à sua maneira. Por isso, devemos dar resposta às particularidades e necessidades de cada um deles ou, pelo menos, procurar caminhar nesse sentido.

Um vocábulo específico da profissão que aprendi no primeiro ano do segundo ciclo e que fez todo o sentido para mim foi o **tato pedagógico**. O tato pedagógico representa uma espécie de sexto sentido que se relaciona com a capacidade de comunicação e relação. Esta capacidade permite que o ato educativo exista e seja único. Nóvoa (2016) acrescenta que o tato pedagógico se reporta à "serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem (…)". No meu ponto de vista, esse tato é um dos responsáveis pela paixão pelo ensino. Paixão essa que move os professores atrás de novo conhecimento que tão necessário é para lecionarmos a matéria de ensino da forma que os nossos alunos merecem. Contudo, estou certa de que existem docentes que buscam incessantemente o conhecimento e possuem-no, mas não o sabem transmitir, não têm o chamado tato de que falava anteriormente.

Face a este quadro, para mim ser professor é ter a ambição de procurar mais e melhor para orientar aquele que ainda se está a formar. Ser professor é ajudar na construção de um ser, é deixar a sua pegada na vida de alguém. Ser professor é amar ensinar, tal como reportei no meu diário de bordo.

> *"Ser professor é muito mais que ensinar, ser professor é ajudar a construir pessoas. Se todos os professores refletissem acerca da marca que podem deixar nos seus alunos, será que havia atitudes desse tipo que relatei? Se sim, tenho pena que assim seja. Tenho pena que os professores não passem por uma triagem que decida se têm ou não tato pedagógico. É muito cruel uma pessoa ter o poder de determinar o caminho que um aluno vai seguir para a sua vida. Muito ou pouco, bem ou mal, todos os docentes contribuem para isso e, por esse motivo, gostava que todos os professores repensassem os seus valores e formas de atuação."*
>
> *Diário de bordo. Reunião de conselho de turma 10º, 30 outubro 2019.*

A minha experiência enquanto aluna foi determinante para hoje considerar que possuo esse tato pedagógico. Tive um leque variadíssimo de professores, como todos os alunos tiveram, que me permitiu sentir o impacto positivo e

negativo que cada estilo de professor tinha em mim. Certo é que esse impacto depende também da personalidade de cada aluno. Desde pequena passava muito tempo a pensar acerca da maneira de ser de cada professor e, se por um lado os valorizava, por outro também questionava o porquê de alguns serem, aos meus olhos, tão maus. E acredito que essa reflexão tinha uma razão de ser. Sem querer já estava a formar a minha **identidade profissional**. A identidade profissional é algo que se caracteriza por ser instável e inacabado, pois desenvolve-se ao longo da vida e depende de vários fatores. Flores e Day (cit. por Cardoso, 2014) identificam o efeito de três fatores contextuais no processo de (re)construção da identidade profissional docente, sendo eles as experiências prévias, a formação inicial e o impacto do contexto de trabalho.

Hoje sei bem que estilo de docente eu quero ser e o que quero evitar fazer. Essa minha experiência fez-me sentir na pele o poder de um professor. Se, por um lado, a minha professora da primária conseguiu ter interferência num momento complicado da minha vida pessoal e fazer com que eu encontrasse a felicidade que não via na escola, por outro, tive professores que me desvalorizaram e se eu já era insegura, pior fiquei. Por tudo isto, tenho bem definido o que é para mim ser uma boa professora e anseio pelo momento em que possa ter essa oportunidade de, novamente, contribuir positivamente para a vida de muitos alunos! “O professor, no desempenho de sua função, pode moldar o caráter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação” (Machado, citado por Galvão, 2002, p. 67). Apesar de ter escolhido este excerto para frisar a ideia que estava a transmitir, não concordo que um dos desígnios do professor deva ser “moldar os alunos”, mas sim “deixar marcas” em resultado da partilha de valores que os auxiliará na construção dos seus modos de ser.

Em síntese, para mim **um bom professor** é aquele que procura incessantemente pela renovação de conhecimentos, que aceita críticas construtivas, que está disponível para ajudar o outro, que reflete acerca do que faz e dos resultados que tem. Além disso, mais no âmbito do relacionamento com os alunos, considero que um bom docente é aquele que consegue manter o respeito, ordem e organização na aula e que prima pela exigência,

conquistando uma autoridade que é aceite pelos alunos. Mas é também aquele que consegue equilibrar tudo isso com uma relação próxima com os alunos, de forma a permitir que se crie um ambiente propício à aprendizagem. Creio que já não vos restam dúvidas de que sou uma defensora da profissão docente e que sinto um orgulho enorme por estar a integrá-la! Têm razão… está aqui a faltar falar-vos de algo fundamental, a disciplina que me ajudou a tornar este caminho pela docência possível: a EF!

#### 2.3.1.1.2.3. A Educação Física

É agora o momento de dar destaque àquela que era a minha conceção acerca desta disciplina quando ingressei no estágio. Não deve ser difícil prever que tinha já um forte significado para mim, pois não? Para mim esta, era (e é), a que se constitui como a única capaz de trabalhar o aluno de forma integral. Quando falava em "integral" referia-me a um aluno que é "lapidado" pelo docente em todos os diferentes níveis que compõem o ser humano, os quais não são passíveis de serem desenvolvidos noutras disciplinas. Já nessa altura, a minha questão era: será que todas as pessoas se lembram que o ser humano é um todo, não é o somatório do corpo e da mente? Além disso, interrogava-me sobre o motivo desta disciplina, que trata fundamentalmente as questões da corporalidade, ser tão negligenciada, bem como o porquê de os alunos que têm excelentes apetências no desporto não serem tão valorizados como aqueles que acabam com média de vinte.

> *Acrescentava ainda que: "a sociedade está longe de perceber o que de facto é valioso num ser humano. Certo é que eu apenas estou a discorrer acerca daquilo que é a minha opinião que, para muitos, também pode não ser válida. Contudo, acredito nela e vou continuar a lutar para que pessoas com outras qualidades que não a capacidade de decorar integralmente um livro, sejam igualmente valorizadas por, por exemplo, serem seres humanos exemplares. Por esse motivo, considero que é tão importante desenvolvermos todos os domínios que estejam ao alcance da EF além*

*do cognitivo (socioafetivo, motor) que não é tanto o alvo de preocupação das restantes disciplinas".*

*Projeto de estágio, novembro 2019*

A forma como eu a defini no projeto de estágio era facilmente uma forma que utilizaria novamente para a descrever. Pouco foi aquilo que se alterou. Apesar disso, uma das coisas que se modificou foi a minha certeza quanto à sua importância. Essa fortificou-se, fruto daquilo que eu vi, fiz e senti na escola. A outra, foi relativamente ao que referi acerca de a EF ser uma disciplina desvalorizada em relação às restantes.

Posso afirmar que raramente senti ou presenciei a nossa disciplina a ser discriminada naquele que era o meu local de estágio. Felizmente, considero (embora ainda seja muito cedo para dizer isso) que os tempos estão a mudar. Lembro-me de um dia, na sala dos professores, umas docentes de outras disciplinas pedirem a nossa opinião na realização de alguns exercícios e estavam entusiasmadas a falar do exercício físico que realizam fora da escola. Se elas próprias o fazem, deve ser porque atribuem algum significado a isso…ou então não. Ainda é uma batalha que temos de continuar. Pois o facto de fazerem exercício por se sentirem bem, ou para fins estéticos, não é sinónimo de considerarem importante a sua integração no currículo escolar. Provavelmente ainda há professores que consideram que isso deveria ser uma atividade extracurricular por servir apenas para "desanuviar" ou manter os corpos em forma. De acordo com Graça (2015), a inclusão de uma disciplina no currículo é validada por se considerar que tem importância educativa, que pode desempenhar um papel importante na compreensão e ação no mundo, mas também pela coadjuvação que se espera que essa tenha para o bem estar e melhoria da comunidade. E na EF aprende-se a viver! Quem ainda tem dúvidas relativamente à importância educativa desta disciplina, porque é que não se debruça sobre o estudo da importância da mesma antes de a pôr em causa?

O corpo é o nosso cartão de visita e é através dele que socializamos, criamos, existimos. E a EF não serve apenas para “entreter” ou “gastar energia” aos alunos que passam horas sentados nas aulas ditas “importantes”. Tem intencionalidade, é pensada e necessária. Merece o mesmo respeito que as restantes, ou será que as questões da corporalidade não são importantes? Indo ao encontro do que o autor acima citado referiu, permitam-me que elabore algumas questões: haverá disciplina que contribua mais do que esta para a sensação de bem-estar? Haverá disciplina que ponha em prática, como esta faz, muitos dos valores que estão e estarão presentes ao longo de toda a nossa vida em sociedade? É no desporto que encontramos valores como esforço, superação, cooperação, aceitação, partilha, competição. São estes valores que nos preparam para a vida. Existe alguma disciplina que permita que os alunos se relacionem como está permite?

É certo que o que determina que esta disciplina vai efetivamente contribuir com aprendizagens para a vida dos alunos é a forma como esta é lecionada. De acordo com Crum (1993) e recorrentemente confirmado ao longo das últimas décadas, prevalecem ainda duas perspetivas que revelam ter uma influência negativa nas práticas dos docentes e que acentuam o dualismo corpo-mente: a biologista e a pedagogista. A primeira ideologia dita que “The human body is a machine, an instrument, and movement exercises can improve the status of the body-machine. PE is then seen as "training of the physical," an important guard against the threats of disease” (Crum, 1993, p.344) De acordo com esta ideia, os programas de EF possuem como característica uma preocupação em melhorar as várias capacidades motoras, visando o incremento da competência da “máquina”. Por seu turno, a ideologia pedagógica apoia que “that movement is an outstanding medium for exploration, communication, personal development, and character building.” (Crum 1993, p.344) Neste prisma, o desígnio da EF passa a ser visto como um meio para a construção da personalidade. Estas perspetivas não consideram o ensino-aprendizagem como o grande desígnio da nossa disciplina. Estas assunções fizeram-me refletir novamente… afinal qual deve ser o papel da EF? Em que sentido devo orientar a minha prática? A resposta aponta para que o importante é que os alunos tenham aprendizagens

que sejam relevantes para as suas vidas. De facto, existiram aspetos na minha prática que tocaram estas ideologias, mas, com uma diferença importante – sempre procurei ajudar os alunos a compreender o porquê das várias atividades que fazíamos e de que forma as podiam transferir para a sua vida.

Voltando a um exemplo prático que ocorreu no meu local de estágio que pode ir ao encontro desta visão mais negativa daqueles que ainda não acreditam nas potencialidades desta disciplina, foi o dia do patrono. Nesse dia, as atividades letivas são suspensas para os alunos que participarem em atividades preparadas para a celebração do dia da escola cooperante. Ainda assim, alguns docentes insistiram em contrariar as diretrizes da direção da escola e impedir a participação de alguns alunos, coagindo-os com falta. Tais atitudes foram alvo de represálias por parte do diretor.

Além disso, outra situação que de certa forma remete para a desvalorização da disciplina e valores a ela inerentes, envia-nos para o dia do corta-mato escolar. Este realiza-se, sempre, no último dia de aulas do primeiro período. Ainda assim, embora todos os professores tenham conhecimento disso, poucos são aqueles que planeiam as suas aulas considerando a possibilidade de libertar os alunos nesse dia. Essa iniciativa iria proporcionar a possibilidade de a restante turma apoiar os participantes. Isso, a meu ver, é um indicador do desconhecimento relativo aos valores que existem inerentes ao desporto e da importância que estes podem desempenhar no desenvolvimento dos alunos. De acordo com Darido e Júnior (2007), o desígnio da EF transcende o ensino das várias modalidades e até mesmo a transmissão de conhecimentos acerca do próprio corpo (dimensão procedimental). Esta contempla também os valores subjacentes à disciplina que visam educar os alunos relativamente às suas atitudes (dimensão atitudinal). Além disso, procura também fazer com que o aluno entenda o significado daquilo que faz, ligando os conceitos aos procedimentos (dimensão conceitual).

Apesar dessa visão mais negra, eu acredito que o facto de o diretor da escola ser também docente de EF pode ter contribuído para a mudança de

algumas mentalidades neste estabelecimento de ensino. A EF tem de ser encarada com a importância que ela realmente tem. E cabe-nos a nós, profissionais do desporto, futuros professores ou professoras de EF, fundamentar cada vez mais e melhor a sua importância. Só assim conseguiremos mudar mentalidades e fazer com que esta disciplina assuma, finalmente, a importância que sempre deveria ter assumido aos olhos de todos. Somos um todo e não uma soma de partes, temos de nos consciencializar que sem corpo nada seria possível.

Este crescimento relativo às minhas características pessoais e conceções definem aquilo que está a ser a transformação da minha identidade. Por enquanto ficamo-nos por aqui. As restantes mutações que contribuíram para o meu desenvolvimento irão ser desvendadas nas próximas paragens. Xilema?? Força! Exerce pressão em nós rumo à próxima componente desta árvore tão especial…

# 3. OS GOMOS: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

Mas que caras são essas? Então não estavam ansiosos para chegarem a outro patamar? Que se passa com vocês? Ahhhhh! Já me podiam ter dito que não sabem em que órgão da árvore estamos… estamos nos gomos (Figura 4)! Os gomos, são pequenos rebentos a partir dos quais se formam várias partes da árvore, uma delas são “os ramos”. Coloco ramos entre aspas. Mais adiante perceberão porquê. Esclarecidos? É neles que vejo os momentos que antecederam o início da prática profissional: a minha chegada ao local de estágio e o conhecer da minha equipa de trabalho. Estão ansiosos para conhecer esses momentos? Sigamos viagem então!

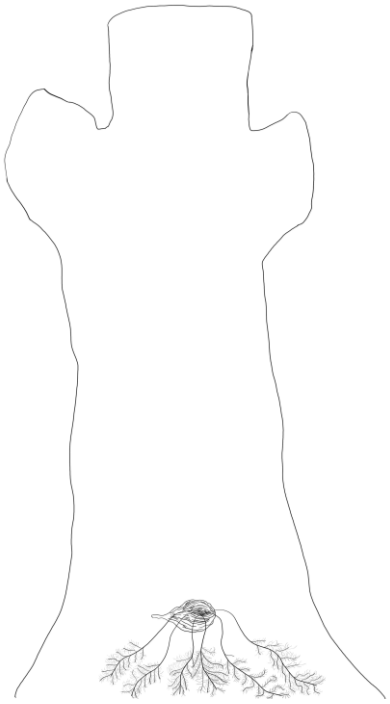


*Figura 4 - OS GOMOS*

### 3.1. A escola cooperante

Esta é a escola que me acolheu para realizar o estágio profissional. Como será que me senti nesse regresso por mim tão desejado? A ansiedade era tanta que o nosso núcleo de estágio não perdeu pela demora. Dia um de agosto apresentamo-nos na escola cooperante. Fomos recebidas pelo subdiretor da

escola *“de forma calorosa e o docente fez logo com que nos sentíssemos em casa”.*

*Diário de Bordo, primeira visita à escola, 1 de agosto de 2019*

Considero que esta frase descreve bem este primeiro contacto. Além da simpatia, apresentou-nos logo a todo o pessoal docente e não docente que estava presente na escola. Fez-me sentir que era mesmo real, que ia mesmo iniciar-se aquela aventura. Idealizei aquele momento de várias formas, mas nenhuma delas correspondeu à realidade. Uma pessoa descontraída, a falar como se já nos conhecesse, a fazer-nos sentir que, a partir daquele momento, fazíamos parte daquela comunidade educativa. Falou-nos superficialmente acerca da filosofia da escola, das regras que mais se evidenciam e deu-nos o contacto do nosso PC para que comunicássemos com ele.

Quem está com atenção a esta viagem já se apercebeu que eu sou uma pessoa muito ligada aos sentimentos. Sou e gosto de ser, porque acredito que é através deles que captamos o melhor da vida. É isso que nos faz ver e viver as coisas com mais intensidade. Posto isto, este dia teve um significado especial para mim, pois foi um retornar àquela que, durante seis anos, já foi a minha segunda casa.

> *“(…) foi imensa a nostalgia que senti, pois, para todos os cantos que olhava, era uma nova memória que em mim despoletava. Para incrementar ainda mais esses sentimentos, deparei-me com uma fotografia da minha turma de décimo segundo ano nos corredores da escola, o que me deixou ainda mais saudosa. Eu sempre fui uma pessoa que deu muito valor à escola, professores e à comunidade escolar em geral, o que justifica o prazer que sinto ao reviver tudo isso novamente”.*
>
> *Diário de Bordo, primeira visita à escola, 1 de agosto de 2019*

Já estava a ser um momento muito especial por se tratar do culminar de um imenso percurso escolar e académico, contudo, não nego que o facto de

mais de meia década ter sido passada naquela instituição de ensino me fez sentir tudo com um carinho especial. Ansiava por me sentar junto daqueles que, em tempos, foram meus professores e que contribuíram, à sua maneira, para hoje ser quem sou. Ansiava por recordar com eles os velhos tempos, sentar-me ao pé deles na sala dos professores e olhá-los, agora, enquanto colegas. Isso significa muito para mim. Significa que contra todas as adversidades alcancei mais um sonho: estagiar na escola onde em tempos fui aluna!

Foi a esta escola, que em tempos me acolheu enquanto aluna, que voltei para dar seguimento à minha formação. Se foi aqui que encontrei a semente e se tinha a oportunidade de voltar, por que não o faria? Acreditei que voltar às origens iria ter um impacto e significado especiais, que serviriam como uma espécie de adubo para o crescimento da árvore que encontrou, lá, o seu desejo de ser docente. Como parte da minha socialização antecipatória foi lá realizada, via como sendo algo enriquecedor fazer um paralelismo entre aquilo que eu via enquanto aluna naquele estabelecimento de ensino e o que se alterou.

Nos primeiros momentos do meu regresso pensei: agora que cheguei a esta instituição de ensino para ser professora, que tipo de coisas terei de descobrir acerca dela, para perceber de que forma terei de orientar a minha atuação? Comecei então por apurar as questões mais de natureza organizativa e tentar perceber em que contexto se insere e quais as linhas orientadoras que definem o seu trabalho.

Assim, apurei que se trata de uma escola não agrupada, que se localiza na cidade de Vila Nova de Gaia, na união de freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso. A Escola está inserida num meio predominantemente urbano e grande parte dos alunos que a frequenta reside na União de Freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso. No entanto, um número considerável de alunos provém da União de Freguesias de Santa Marinha e Afurada e da Freguesia de Oliveira do Douro. O contexto socioeconómico da escola é de dois numa escala de zero (menos favorecidos) a três (mais favorecidos), o que nos dá a indicação relativamente à taxa de alunos com ação social escolar e a média dos anos de

escolaridade dos pais.[2] Tem alunos desde o sétimo até ao décimo segundo ano de escolaridade e oferece quatro cursos cientifico-humanísticos: ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais.

Agora que já conhecem um pouquinho do contexto onde o meu local de estágio se insere, do lugar onde os momentos mais inesquecíveis e enriquecedores aconteceram, vamos aprofundar algo mais. Vamos passar daquilo que é visível aos olhos de todos para a dimensão mais inacessível - o que se constrói dentro dessas instalações... Para isso, voltamos aos níveis de decisão curricular. Lembram-se de termos falado no currículo formal, certo? E da autonomia que as escolas têm para reconfigurarem esse currículo face àquelas que são as suas necessidades. Então, o primeiro nível de reconfiguração curricular é o Projeto Educativo de Escola (PEE). Segundo afirma Ferraz (2018, p. 31) "O Projeto Educativo permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento." O PEE tem em consideração a escola e o contexto local onde a mesma está inserida e procura estabelecer valores e princípios. O PEE acaba por exprimir o modo como o estabelecimento de ensino vê a sua identidade. Para este ser construído, exige que haja um levantamento das necessidades e uma definição de objetivos. Contudo, para que não se fique apenas pelas intenções, exige também que haja uma definição de meios, estratégias e, claro, uma avaliação.

O PEE desta escola tem início com duas frases na capa que, por si só, já dizem muito da filosofia desta escola: "Analisar o Passado, compreender o Presente para antecipar o Futuro" e "Ensinar e APRENDER a SER"[3]. Gosto particularmente dessas frases e considero que ilustram bem aquilo que, para mim, são as grandes prioridades que orientam a minha ação. Ou seja, a primeira frase remete-nos para a reflexão que deve ser feita por todos nós acerca do passado, para que as práticas possam ser alteradas, e compreender o presente,

[2] Ranking das escolas. (2018). Público Consult. 29 ABR 2020, disponível em https://www.publico.pt/ranking-escolas-2018/em-que-lugar-ficou-a-sua-escola#-

[3] *Projeto Educativo (2017-2020). Analisar o Passado, compreender o Presente para antecipar o Futuro.* Conselho Geral da Escola Secundária Almeida Garrett.

através da identificação das principais potencialidades ou necessidades dos alunos que temos em mãos. Melhorando as práticas do passado através da reflexão acerca das mesmas e atentando aos problemas que temos no presente, considero que estamos a fazer de tudo para preparar os nossos alunos para o amanhã. Já no que concerne à segunda frase, essa poderia facilmente ter sido escrita por mim. Sempre dei muito valor ao ser e dá-me um gozo especial poder ajudar a melhorar o ser de outros seres. Aprender é muito importante, mas de que nos serve a sabedoria se o nosso ser for de tal forma malicioso que vai deixar um cunho negativo em todo e qualquer lado por onde passamos? Para mim, um bom profissional terá tanto mais impacto quanto melhor for também o seu ser.

Fazendo uma breve síntese relativamente à missão, visão e valores deste estabelecimento de ensino, verifica-se que esta preza o ensino rigoroso e de qualidade, o desenvolvimento de competências de cidadania ativa e a formação integral. Defende valores e princípios como a promoção de autoestima, responsabilidade, respeito pelas diferenças, o voluntariado, a criação de hábitos de prática física, prevenção e combate aos fenómenos de indisciplina. Para que tudo isto seja conseguido, há um apelo a toda a comunidade escolar para que participe na tomada de decisões, através da reflexão e da análise crítica “não apenas do que se faz, mas também por que se faz e para que se faz” (PEE, 2017-2020, p. 14). Também os princípios de orientação pedagógica preveem que as estratégias adotadas no processo de ensino-aprendizagem tenham em conta o modo como os alunos aprendem, as suas diferenças individuais, necessidades, motivações, expectativas e resultados. Tendo em conta tudo isto, felizmente para mim, foi fácil agir em conformidade e foi nesta linha que procurei projetar a minha ação, uma vez que estou profundamente de acordo com o trabalho que esta escola procura desenvolver.

Um dos aspetos fundamentais na reconstrução do currículo a nível nacional é pensar em formas de enriquecimento curricular. Também neste âmbito a escola possui um conjunto de apoios e complementos educativos pensados como é o caso da tutoria (modalidade de apoio pedagógico transdisciplinar destinada, essencialmente, aos alunos do ensino básico),o aluno

tutor (um projeto que tem como objetivo promover o voluntariado jovem na escola, em que um aluno preferencialmente do décimo segundo ano apoia colegas com maiores dificuldades), serviço psicológico de orientação ( unidade especializada de Apoio Educativo da responsabilidade de uma psicóloga). Além disso, apresenta também um leque variadíssimo de atividades de enriquecimento curricular promovidos pelos professores ou pela comunidade educativa e que estão contempladas no Plano Anual de Atividades da Escola. São também importantes as atividades que integram o Plano Plurianual de Atividades tais como o desporto escolar (ginástica acrobática, esgrima, voleibol, badminton), o jornal da escola, o programa eco escolas, o projeto de educação para a saúde e o projeto de voluntariado. Este tipo de atividades de enriquecimento curricular assumem uma grande importância na formação integral dos alunos e é o que faz com que um currículo seja ou não seja rico. Esta foi uma das grandes diferenças que senti relativamente a quando era aluna. Nesse tempo, havia já várias atividades, mas nada que se equipare à atualidade. Posso afirmar que quase todos os dias existia uma atividade que fazia desse dia um dia especial. É certo que nem todos os alunos estão envolvidos em todas as atividades, contudo são sempre momentos diferentes que tocam alguns alunos e que, de alguma forma, ajudam a enriquecer a sua personalidade.

Desculpem… estava aqui a faltar-me uma parte fundamental! Que lacuna… quem me acompanhou logo neste começo de descoberta do local de estágio? a minha equipa de trabalho!! Venham conhecer um pouco acerca dela também…

### 3.2. Os protagonistas da viagem

Uma das variáveis mais determinantes do contexto de estágio foi o núcleo de estágio! Não, não é mais um compartimento da árvore!! É uma equipa que se une com um objetivo comum – formar bons profissionais docentes. O núcleo de estágio é composto pelos estudantes estagiários (EE), PC e orientador da

faculdade. Descansem, não precisam de ficar envergonhados! Até há bem pouco tempo eu também desconhecia o significado desta expressão…

Desde cedo, os docentes da FADEUP falavam nesse núcleo como sendo um elemento fundamental para que o estágio fosse bem-sucedido. Na verdade, eu ainda não estava bem ciente de como isso ia funcionar, o que tínhamos de fazer, que implicações ia ter. Sabia apenas que a sua importância se devia essencialmente à partilha, que é fulcral num processo de aprendizagem. Por esse motivo, saber quem ia compor o meu núcleo de estágio era algo que me dava um certo nervosismo, pois sou uma pessoa exigente e perfecionista com o meu trabalho. Não nego que receava encontrar alguém que não o fosse e que, por isso, colocasse em causa a qualidade dos produtos apresentados pelo núcleo e diminuísse a riqueza que poderia ser tirada dessa relação.

Tal como nos referem Batista e Queirós (cit. por Queirós, 2014) o núcleo de estágio tem como intuito levar os EE a gerar novo conhecimento e novas competências, funcionando como uma comunidade de prática. Uma **comunidade de prática** pode então ser definida como um grupo de pessoas associadas a um determinado exercício, que se unem em prol do desenvolvimento de um domínio do conhecimento (Souza-Silva & Schommer, 2008). Segundo Wenger et al. (2002) esse grupo de pessoas partilha perspetivas, ambições, discute situações, reflete em conjunto e dá conselhos de forma a encontrar soluções para os diversos problemas. Ainda segundo o mesmo autor, é dessa forma que os seus elementos acumulam conhecimento e se sentem vinculados pelo valor que encontram em aprender juntos.

Hoje não me restam dúvidas que o estágio foi extraordinariamente enriquecedor, mas nada seria assim sem este grupo. É natural que o grupo seja composto por indivíduos com diferentes personalidades, paixões e ambições, o que faz com que haja diferenças no modo de viver as coisas. Apesar dessas diferenças, sinto-me satisfeita por poder hoje afirmar que fizemos uma boa equipa. Uma equipa que, com algumas diferenças, com alguns momentos de teimosia, fizeram com que a entreajuda fosse cada vez maior. Nós, EE, naturalmente nem sempre estávamos de acordo, nem sempre dávamos

resposta às coisas com a brevidade que todas desejávamos, nem sempre nos empenhávamos em todas as tarefas de igual forma, mas algo que nunca falhou foi a nossa presença e companheirismo. Estivemos sempre nas aulas umas das outras a observar, anotar, partilhar e refletir, mas, mais do que isso, não havia uma única aula em que não ajudássemos na montagem do material. E se, por algum motivo de força maior, isso não acontecesse, aparecíamos logo atrapalhadas e com sentimento de culpa como se fosse uma "tragédia". Isso, aos meus olhos, é também uma das vertentes da comunidade de prática que, a certo ponto, transcende a partilha de conhecimentos e alcança a vertente dos relacionamentos pessoais.

Segurança era o que eu sentia por saber que ia poder contar com a ajuda delas para o momento precedente à aula. Aquele momento em que todos os detalhes são importantes para começarmos a aula com confiança. Sabíamos que no futuro, enquanto docentes, não iremos ter sempre dois braços direitos connosco. Apesar disso, preferimos tirar proveito desta situação única para exaltar outros valores que fazem de nós pessoas especiais e que, a meu ver, enriqueceram esta nossa experiência.

Lá estão vocês outra vez ansiosos! Bem gosto de vos ver assim… eu sei que não falei de todos os elementos que compõem esta equipa, mas obrigada por me lembrarem! É bom ver que ainda estão comigo! Faltam-nos os *expertises*… passamos agora para o PC - aquele que nos acompanhou em todo este processo. E sabem? Este professor é especial. Lembram-se daquele docente que vos falei no início? Ainda na semente? Aquele que eu via como um modelo de bom professor e que mais do que aumentar a minha paixão pela disciplina me fez perceber um bocadinho mais a sua importância? É ele! Agora é o meu PC! Ele foi meu docente de EF durante os meus três anos do ensino secundário e eu voltei a escolhê-lo por saber que ia ficar em boas mãos. Conseguem agora imaginar o significado que esta experiência teve e está a ter para mim? Lutava todos os dias por conseguir uma boa média, não só porque isso me dava satisfação, mas, fundamentalmente por ter em mente conseguir que o meu local de estágio fosse nesta escola com este docente.

Esse meu sonho concretizou-se e aqui estou eu junto daquele professor que me chamava “elétrica” por estar sempre a criar linhas de passe até que alguém enviasse a bola, aquele que me mandava jogar futebol com os rapazes, aquele que me chamava quase sempre para exemplificar por ser levezinha, aquele que me ensinou a fazer flexões “em condições”, aquele que me ensinou a saltar sem fazer barulho na receção, aquele que me ensinou a fazer Apoio Facial Invertido (AFI) em suspensão nos espaldares, aquele que me ensinou a saber realizar ajudas na ginástica, aquele que me fez ter consciência da importância de fazer exercícios com correção postural e me fez ver o quão importante é sabermos dominar o nosso corpo. Aquele que me ensinou tanto e me fez sentir tão feliz enquanto estava nas suas aulas.

Centremo-nos agora naquilo que permitiu suavizar o meu “choque com a realidade”. O primeiro elemento a realçar é que estava num local familiar. Tinha o PC que já não me era estranho e ainda, juntando a isso, o facto de conhecer outros docentes (como é o caso da coordenadora da área disciplinar de EF que foi também minha professora). É por esse motivo que considero não ter tido um **“choque com a realidade”** tão forte como os descritos na formação inicial pelos docentes que tentavam preparar-nos para ele, por me ter sentido apoiada e confortável na escola mais celeremente. Se por um lado sentia uma certa pressão por saber que era conhecida e se fizesse um mau trabalho todos iriam saber disso, por outro dava-me uma certa motivação mostrar naquilo em que me tornei. Independentemente disso, acredito que as minhas colegas que não tiveram o passado delas naquela escola, também se sentiram confortáveis pelo facto de termos sido muito bem recebidas, o que minimizou o nosso tempo de adaptação.

Retomando novamente o foco no PC, de acordo com Batista et al. (2014, p. 355) este elemento do núcleo é considerado “uma peça fundamental e dinamizadora de todo o processo formativo que ocorre na prática real de ensino, sob a égide da função de supervisão que assume”. É, portanto, um professor mais experiente que tem como função orientar os EE que por ele passam, deixando inevitavelmente transparecer um pouco da sua identidade profissional, mas tendo como intuito maior guiar-nos em busca da nossa própria identidade.

Este professor esteve desde o primeiro ao último dia disponível para nos ajudar. É um professor no qual a paixão pela constante procura de novos conhecimentos se manifesta de forma muito nítida. Mas não ficamos por aqui. O lado melhor disto é o gosto que ele tem em partilhar esse conhecimento que adquire. O professor tem os seus conhecimentos muito bem fundamentados, quer pela pesquisa a que se dedicou e continua a dedicar-se, quer pela vasta experiência que tem, quer na escola quer no treino de alto rendimento de voleibol. Por assim ser, principalmente numa fase inicial, era complicado realizarmos alguma coisa que fosse contra os seus entendimentos. Apesar disso, paulatinamente, à medida que o professor nos começou a conhecer melhor e a depositar mais confiança em nós, acabou por nos ir dando alguma liberdade para algumas "experiências". Mas nem sempre era tarefa fácil convencê-lo, e a forma que encontrei de o fazer foi dizendo-lhe: "eu só vou saber se efetivamente não resulta, se experimentar". A minha teimosia controlada e educada, acabava, por vezes, por me permitir ganhar algumas "batalhas".

Este docente tem uma coisa que eu adoro - espírito crítico! Estando ao pé dele, difícil é de não discutir acerca de qualquer que seja o assunto que apareça. Faz-me pensar e querer saber mais de tudo. E essa característica foi preponderante para que tudo o que fizéssemos ou víssemos fazer fosse pensado e discutido pelo núcleo. Apesar das suas ideias firmes, considero também que ele gostava de nos ouvir e dava-nos espaço para também emitirmos as nossas opiniões. Se numa fase mais inicial isso não acontecia tanto, eu considero que a relação do PC comigo e com as restantes EE foi-se fortificando e acabamos por conquistar a confiança dele para isso.

> *"(…) nada melhor que o PC que é uma pessoa que se preocupa com a renovação do conhecimento e que procura ir sempre mais além. Gosto das nossas conversas, apesar de muitas vezes não concordarmos… Mas este não concordar já não é igual àquele do início do ano letivo. Agora sinto que ambos nos ouvimos um ao outro e o professor, por vezes, faz aquele meio sorriso que me dá a perceber que não discorda totalmente."*
>
> *Diário de bordo, 11 de fevereiro de 2020*

Agora que terminamos esta experiência, eu sinto que o professor confia em nós. Essa confiança é fruto das atitudes que tivemos, desde o início, com ele. É fruto de um longo percurso que fizemos e em que todos pensávamos, discutíamos e aprendíamos juntos. Esta relação que se criou, para mim, foi a base de todo o sucesso nesta aventura. Mais do que uma relação professor cooperante - estudantes estagiárias, considero até que fizemos uma amizade. Transcendemos o âmbito exclusivamente escolar e fomos desde "momentos alimentares" como o professor gosta de apelidar, até aos jogos de basquetebol antes das aulas. Passamos de uma relação com muita timidez para uma relação divertida, em que nos sentíamos todos à vontade para, com respeito, brincar uns com os outros. Tudo isto me vai deixar saudades, até mesmo de ouvir o professor a dizer piadas machistas, ou a dizer que "a bola tem olhinhos" e incestar mais do dobro das vezes que eu conseguia. Ou ainda ouvir que a bola com que eu jogava voleibol já estava "a chorar". São estas brincadeiras que mostram, a meu ver, a relação saudável que se criou e a falta que nos vai fazer.

Falta-nos agora apenas uma peça para dar por terminado este puzzle, a Professora Orientadora (PO), que também já não me era desconhecida! Tinha sido nossa docente de desenvolvimento curricular no primeiro ano da formação inicial, além do cargo que ocupa como regente do estágio profissional. Esta professora era uma das que, a meu ver, mais transmitia o gosto que tinha no trabalho que estava a desempenhar. Simpática, exigente e emotiva seriam os primeiros adjetivos que usaria para a descrever. Não posso mentir que fiquei feliz ao saber que habitualmente ela ficava com as escolas de Vila Nova de Gaia, afinal, para além de ser uma docente que contava com a minha admiração pelo seu trabalho, gostava também do lado emotivo que ela mostrava ter. Sentia que, com ela, teria todo o apoio necessário, a máxima exigência mas, ao mesmo tempo, sentir-me-ia confortável. A PO da faculdade é uma docente do estabelecimento de formação inicial indicada para coordenar todo o processo de estágio dos EE. Esta "assume um lugar de relevo, o qual se materializa na ajuda prestada ao estudante estagiário no processo de mobilização do conhecimento para a prática de ensino, isto é, ajudando-o a interpretar e a qualificar o seu discurso e ação por recurso a uma prática reflexiva" (Costa et al., 2013, p. 64).

Correspondendo às minhas expectativas, esta docente manteve-se disponível para nos ajudar em todos os momentos até ter um incidente que acabou por, contra a sua vontade, limitar a sua ação. Apesar disso, até aí, mantinha contacto connosco semanalmente, mesmo que, por vezes, através do seu estudante de doutoramento. Essa sua preocupação e disponibilidade frequentes mostram o empenho e dedicação desta docente. É nítido o gosto que tem em ver que nos ajuda a crescer enquanto futuros profissionais. Todas as semanas trazia assuntos que visavam sempre, em última instância, enriquecer as nossas práticas. Além disso, fomentava a partilha e reflexão grupal, procurando sempre encaminhar-nos para as melhores soluções. Foi um gosto enorme poder continuar a partilhar conhecimento com esta docente e é lamentável que tenha cessado mais cedo que o previsto. Ainda assim, além das sessões enriquecedoras que tivemos semanalmente na faculdade, os dois momentos em que veio observar as aulas por mim lecionadas e posterior reflexão foram muito, muito ricos. Era notória a atenção que tinha prestado a cada detalhe. Era evidente o cuidado que teve em refletir acerca dessas práticas que observou, não só tentando comentar ao máximo os aspetos que careciam de melhoria, como também exaltava as qualidades.

Ainda no âmbito do núcleo de estágio, considero que o estudante de doutoramento merece estar incluído. Também ele mostrou estar sempre disponível para nos ajudar em tudo. Observou aulas, ouviu áudios, viu planos de aula, unidades didáticas e, fundamentalmente, ajudou-nos a compreender e a avançar no âmbito da temática da avaliação para a aprendizagem (assessment for learning - AfL). Considero que a ação dele foi além daquilo que, a meu ver, seriam as suas obrigações. Além de orientar algumas das sessões semanais, realizar entrevistas, observar e comentar as aulas observadas, mostrou-se sempre disponível para me ajudar. Além disso, as respostas dele a quaisquer que fossem as minhas perguntas eram quase instantâneas. Por assim ser, aproveitei algumas vezes essa abertura que ele nos deu e refleti, com ele, acerca de várias temáticas. Nem sempre estávamos de acordo em tudo, o que é normal, mas era sempre bom ouvir outra perspetiva. Mas também houve muitas vezes em que eu concordei e tentei melhorar, aproveitando essas sugestões.

*“Penso que nunca é de mais refletir e transparecer o quão bom tem sido para mim esta experiência: desde a aprendizagem gigantesca que tenho sentido a acontecer, passando pelo professor cooperante magnífico que nos dá todo o apoio e que tem sido incansável connosco, à professora orientadora da FADEUP que sempre se mostrou muito presente, disponível e que também sempre nos deu todo o apoio, ao estudante de doutoramento que também me tem ajudado em tudo o que solicito e dá feedbacks construtivos acerca de tudo o que fazemos, à escola a toda a comunidade docente que me faz sentir como na minha segunda casa.”*

*Diário de bordo, 6 de março de 2020*

Em suma, considero que este núcleo de estágio dificilmente poderia ser melhor. Senti-me acompanhada em todo o processo, senti a partilha de informação por parte de todos esses intervenientes e, mais importante de tudo, considero que todos nos sabíamos ouvir, o que tornou possível que cada um de nós enriquecesse. Fizemos uma boa equipa!

Companheiros, agora já conhecem parte dos protagonistas desta aventura, mas o melhor ainda está para vir…sigam-me, estou ansiosa por continuar esta aventura!

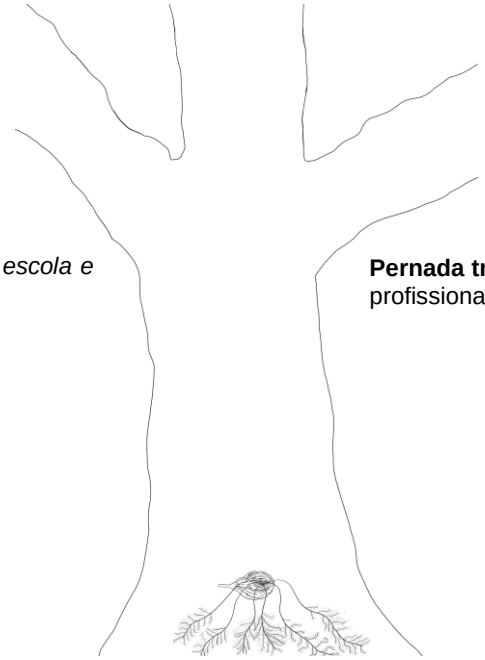
# 4. “OS RAMOS”: AS DIFERENTES ÁREAS DE ATUAÇÃO

Chegamos à zona mais complexa da árvore… aos órgãos que mais se multiplicaram e cresceram neste processo – “os ramos”. Terão de estar bem atentos! Depois do aparecimento dos gomos, era expectável que de lá surgisse alguma coisa, certo? Nem sempre… a árvore, por variadíssimas razões, poderia ter cessado o seu crescimento. Tal não aconteceu! Os “ramos” multiplicaram-se e muito! Cada brotar de um novo “ramo”, corresponde à aquisição de um novo conhecimento. E perguntam vocês agora: - porque é que, até então, todos os conhecimentos não foram equivalentes a um “ramo”? Excelente questão! Todos os conhecimentos adquiridos até então, contribuíram, tal como vocês tiveram a oportunidade de acompanhar, para a formação desta árvore. Eram conhecimentos, mas não iguais a estes. Estes são oriundos da junção desses com a prática profissional docente. Algo que outrora nunca acontecera. E para ser possível chegar até eles, todas as outras aprendizagens foram fundamentais, pois serviram, literalmente, como base para a formação destes “ramos” - os “ramos” de uma árvore que sempre sonhou ser docente e, finalmente, lhe está a ser concedida essa oportunidade.

Antes de prosseguirmos, considero importante explicar-vos como vejo ter sido o crescimento da árvore a partir daqui... As ramificações que surgiram posteriormente aos gomos, não se ficam pela nomenclatura vulgarmente conhecida por todos como: “ramos”. Por esse motivo, esta tem surgido entre aspas. Não sabiam? Até aqui chegar, eu também desconhecia… esperem! Será que também isto vai dar direito a mais uma ramificação? (risos) Voltando ao assunto, esclareço-vos então que as ramificações de primeira ordem são denominadas **pernadas** (Figura 5), as de segunda **braças**, as de terceira, **ramos** e as de quarta **raminhos**. Original, não é? As pernadas são então as ramificações mais fortes. Seguindo esta ordem de ideias, vejo três pernadas: **pernada um -** organização e gestão do processo de ensino e da aprendizagem; **pernada dois -** a participação na escola e relações com a comunidade e **pernada três -** desenvolvimento profissional (projeto de investigação).

Relativamente às restantes ramificações, serão abordadas de forma integrada em cada pernada!

***Pernada um -*** *organização e gestão do processo de ensino e da aprendizagem*



***Pernada dois -*** *a participação na escola e relações com a comunidade*

**Pernada três -** desenvolvimento profissional (projeto de investigação).

*Figura 5 - AS PERNADAS*

Chegou então o momento pelo qual tanto ansiei - o início da prática profissional docente. É hora de pôr os conhecimentos à prova! Aqueles que estavam guardados, já com preguiça, a ansiar por este momento. Espero que não tenham vertigens, nem enjoos… além de estarmos já a uma altura considerável, vamos andar de ramificação em ramificação…vai valer a pena! Aqui vamos nós!!

## 4.1. PERNADA UM: Organização e gestão do processo de ensino e da aprendizagem

### 4.1.1. Pressupostos base do processo de planeamento

O ensino e a aprendizagem devem decorrer de um processo integrado e dialético. Digo que devem pelo facto de acreditar que isso nem sempre acontece como seria expectável. A palavra ensinar exige que lhe estejam inerentes algumas questões: A quem? O quê? Como? Onde? Na opinião de Tardif (cit. por Bagio et al., 2019, p. 4) "Ensinar exige a apreensão de realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo". Isto, mais uma vez, vai ao encontro de uma temática já debatida, mas que necessita ser relembrada - a importância de atendermos aos alunos e ao seu envolvimento. De facto, não nos restam dúvidas quanto à necessidade de "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 (…)"[4] (p. 3). Por outras palavras, urge a necessidade de o professor solidificar a sua conceção de ensino a partir dos conhecimentos e vivências que já possui, mas desta vez enquadrada a conjetura que lhe é apresentada.

Face a este requisito para construir e organizar um Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) de qualidade, os primeiros dias do EP foram em torno destas preocupações: analisar o envolvimento, os alunos, estruturar o conhecimento, determinar as matérias e definir objetivos. Na verdade, em pleno mês de agosto já tinha dado início à leitura do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) por indicação do PC. Para além desse documento, rapidamente surgiu a necessidade de recorrer a uns quantos mais, tais como: Aprendizagens Essenciais (AE), PEE, Regulamento Interno, Planificação Anual, critérios de avaliação e Ficha Individual do Aluno (FIA). Estes foram os documentos que

[4] *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP*.

nos permitiram, numa fase inicial, em NE, pensarmos e organizarmos o nosso trabalho e, ao longo de todo o ano, paulatinamente de forma mais individualizada, foram ferramentas cruciais para a tomada de decisões.

Importa salientar que a organização de todo o processo é feita de forma faseada, mas sempre interligada. Só assim será possível alcançar-se um alinhamento instrucional que pressupõe que haja uma relação entre a clarificação dos objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento de tarefas que auxiliem os alunos a alcançar esses objetivos e as respetivas tarefas de avaliação que permitam aos alunos demonstrar se alcançaram esses objetivos (MacPhail et al., 2013).

Mas afinal, quais foram os passos seguintes? Posteriormente a conhecer o contexto de intervenção e a equipa que me iria acompanhar nesta viagem, uma vez que tivemos a oportunidade de ingressar antes do começo do ano letivo, fomos conhecendo também o pessoal docente e não docente que compunha aquela comunidade educativa. Além disso, aproveitamos para analisar as condições de aprendizagem (espaço, materiais, estado de conservação, condições de segurança).

#### 4.1.1.1. Infraestruturas e recursos materiais

No que diz respeito ao espaço físico, esta escola possui boas infraestruturas propícias ao desenvolvimento do processo educativo. No que concerne às instalações destinadas à prática de EF, a escola possui dois pavilhões gimnodesportivos e, ao ar livre, um polidesportivo (Figura 6). O ginásio “de cima”, como vulgarmente o designamos, é constituído por dois espaços (Figura 7). O ginásio “de baixo” é constituído por três espaços (Figura 8). Habitualmente cada um desses espaços está ocupado por uma turma, em todos os horários, a não ser que um dos docentes se desloque até ao polidesportivo exterior, o que faz com que o espaço seja algo limitado para a lecionação de algumas modalidades. A distribuição das várias turmas pelos espaços, ficou

decidida no início do ano letivo através da elaboração de um *roulement* anual. Este pressupunha a rotação pelos espaços a cada duas semanas. O facto de este documento ter sido elaborado para todo o ano letivo, permitia que os professores realizassem os seus planeamentos tendo já em consideração o espaço onde iam estar. O espaço exterior não é contemplado nesse *roulement* evitando, assim, constrangimentos provocados pelas alterações atmosféricas. Contudo, sempre que as condições temporais assim o permitissem, os docentes que ficavam no espaço mais reduzido tinham prioridade na utilização do espaço exterior, espaço subdividido em duas partes: uma parte com três meios campos de basquetebol e a outra com um campo de futebol com duas balizas.

Em termos de recursos materiais e equipamentos disponíveis, considero que existe uma variedade e quantidade bastante razoável de materiais, sendo que a grande maioria está em bom estado de conservação. Os materiais que considero que seria de maior importância adquirir/construir seria uma caixa de areia (visto ser muito limitativo e até desaconselhado abordar o salto em comprimento e triplo salto com colchões de queda) e mais balizas amovíveis ou colchões com uma espessura suficiente para executar as funções de baliza. No entanto, considero que o material disponível na escola é bastante diversificado e suficiente em termos de quantidade, sendo que apenas não é suficiente para suprir as necessidades de três turmas em simultâneo. Esta situação, exige apenas que haja diálogo entre os docentes de forma a partilharem o material.

*Figura 6- Polidesportivo ao ar livre*

*Figura 7- Pavilhão "de cima" - espaços GN1, GN2*

*Figura 8- Pavilhão "de baixo" - espaços G1, G2, G3*

Mais tarde, seguiram-se algumas reuniões de área disciplinar que serviram para delinear a planificação dos conteúdos a lecionar e avaliar no decorrer do ano letivo, assim como o respetivo número de aulas programadas

para cada modalidade e ainda as atividades que iriam integrar o PAA, estávamos em condições de determinar a sequência da matéria de ensino. Para isso recorremos ainda ao PNEF e AE. Estes dois documentos foram fundamentais em todo o meu percurso de tomada de decisões neste âmbito, contudo não me cingia a lê-los e replicá-los. Afinal o PNEF "constitui, portanto, um guia para a ação do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores de Educação Física da Escola (e das «escolas em curso») e também com os seus colegas das outras disciplinas." (Jacinto et al., 2001, p. 8).

Depois de essa análise estar praticamente concluída e com o início das aulas à porta, não tardou que conhecêssemos a peça fundamental para o processo de planeamento: os alunos!

#### 4.1.1.2. A turma residente – "A turma que me foi atribuída"

Ai, vocês não imaginam como foi este dia…este foi o grande dia… o dia com que eu já sonhava há muito tempo. Que alunos? Que rostos? Será que vão ser simpáticos e educados? Será que vão ter uma boa impressão de mim? Será que eu vou conseguir ter um discurso adequado? Será? Será? Será? As questões que pairavam na minha cabeça eram infinitas… E chegou o momento de dar resposta a todas elas. É mesmo agora! Eu e as minhas colegas percebíamos bem o que cada uma de nós estava a sentir: se, por um lado, estávamos ansiosas por conhecê-los, por outro o nosso corpo tremia todo!

Cada uma de nós, de forma aleatória, ficou encarregue de fazer a apresentação numa turma, isto porque ainda não estava definido quem iria ficar com que turma. Uma vez que estava determinado que todas as aulas de apresentação fossem meramente teóricas, esta teve lugar no auditório da escola. Quando lá entrei, só me conseguia lembrar de quando era eu que estava sentada do outro lado… Mas, pouco tempo depois, quando percebi que em breve

os alunos iriam chegar, já não tive espaço para pensar mais nisso. Naquele momento eu só pensava:

> *"Ui que eles estão a entrar… chegou o momento, é agora! Olhava para todas as caras, para todas as atitudes, para todos os gestos… e que nervosismo! Dentro de breves instantes eles vão sentar-se todos, ficar em silêncio e eu vou ter de falar. Calma, eu treinei muito este momento, a primeira impressão vai ser boa… tenho de transmitir confiança a falar!". Entretanto, depois de uma breve introdução do PC a explicar-lhes que somos EA da FADEUP e que íamos ser professoras de uma das turmas, chegou a minha vez… inspirei fundo e lá comecei… considero que, apesar do meu nervosismo, a apresentação correu bastante bem. Senti que a mensagem que eu passei relativamente à legitimação da disciplina foi transmitida de forma bastante segura e convincente, o que me possibilitou "ter os alunos comigo". Assim, a certa altura comecei a sentir-me confortável com a minha posição e a "ganhar o gosto". O que eu mais queria era ter um discurso fluente e convincente, o que considero que consegui! Mas qual será a impressão com que eles ficaram?"*
>
> *Diário de Bordo, primeiro dia de aulas, 17 de setembro de 2019*

Foi um dia que eu nunca vou esquecer… Apesar de ter sido marcante, não posso negar que a maior parte das informações biográficas que os alunos transmitiram, "entraram-me a cem e saíram à duzentos". Queria tanto que tudo corresse bem que acabei por me centrar demasiado em mim. Não que não tivesse curiosidade em conhecê-los melhor, mas o meu estado de nervos impedia que a minha memória funcionasse… Ainda assim, vou guardar esse momento para sempre.

Vocês não deixam escapar nada! Vi logo que iam estranhar eu ter escrito "turma que me foi atribuída" ...já me começam a conhecer bem! É sinal que estão a permitir a entrada dos fluidos que por aqui circulam! Isso! Deixem-se levar pela pressão xilémica que nos está a conduzir até ao topo. Permitam que, em cada paragem, absorvam a seiva elaborada (formada no topo da nossa árvore, encarregue de alimentar todos os tecidos da mesma, com o conhecimento que

de lá advém). Sentir tanto como eu senti não vão sentir, é certo, mas todo o conhecimento que aqui se formou, ainda cá está prontinho a ser partilhado convosco! Ora vocês já sabem que, atendendo à forma como sinto as coisas e de acordo com a minha maneira de ser, utilizaria expressões como “a minha turma” ou “os meus meninos”. Apesar disso, considerei pertinente deixar patente aquela frase no título por também ela constituir parte da história vivida. O PC teimava em espicaçar as suas EE, sempre que uma de nós usava os pronomes possessivos para falar da nossa turma, *ups*, da turma que nos foi atribuída! Esta será uma boa memória para, daqui a uns anos, relembrar.

Voltando ao que nos trouxe aqui a esta pernada, chegou o momento de vos falar da minha primeira turma, dos meus primeiros alunos reais, da minha matéria prima ao longo de todo este desafio.

> *“(…) é uma turma do décimo ano de escolaridade do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias. É constituída por vinte alunos, sendo* ***doze do sexo masculino*** *e* ***oito do sexo feminino****. As idades estão compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos de idade, havendo* ***um repetente*** *e* ***três alunos de nacionalidade brasileira****. (…) recorri à análise das Fichas Individuais do Aluno (Anexo 1) (…) com elas acedi a um conjunto de informações tais como: dados pessoais, escolares, saúde, ocupação dos tempos livres e em relação à disciplina de EF. Concluí que (…)* ***onze praticam exercício físico*** *de forma regular fora do contexto escolar. (…) acerca das disciplinas favoritas, cinco deles nomearam a EF e a mesma nunca foi nomeada como disciplina que menos gostam. Todos os alunos obtiveram nível quatro (treze alunos) ou cinco (quatro alunos) no ano precedente, sendo que os restantes três alunos não transmitiram essa informação.* ***Sei ainda que todos pretendem ingressar no ensino superior.***
>
> *(…)* ***treze alunos frequentam a escola pela primeira vez****. (…) conheceram-se apenas este ano. Apesar disso são uma* ***turma***

***simpática*** *que, até então, demonstra ter um* ***relacionamento positivo.*** *(…) Apenas verifiquei que existe um aluno e uma aluna que são muito introvertidos (…) são estes que ficam sempre sem par. (…) temos apenas três alunos com asma e seis que já foram submetidos a uma cirurgia, contudo, em nenhum dos casos tal é impeditivo de realizar as aulas de EF. Relativamente ao domínio antropométrico, a turma apresenta uma* ***média de peso considerada normal****, não havendo nenhum aluno com obesidade. (…) não existe* ***nenhum caso com deficiências físicas, motoras ou psíquicas.***

*No que concerne à disponibilidade motora, à aptidão física e à cultura desportiva, a turma, de uma forma geral, apresenta um nível muito rudimentar em todos os parâmetros. Existem 2 alunas que nunca tinham tido a disciplina de EF, uma aluna que nunca tinha realizado abdominais e um aluno que não sabia o que é uma prancha. Assim, para além das grandes dificuldades notórias ao nível de todas as modalidades (…) é também evidente o* ***baixo nível de aptidão física*** *(…).”*

MEC Voleibol 13 de janeiro

No fundo, depois de começar a conhecer as características dos alunos da turma de forma mais profunda e individualizada, compreendi que a maioria deles não percebia qual a verdadeira importância da prática de exercício físico. Estes faziam **EF** por ser parte do currículo, mas não **sabiam bem para que servia**, o que acabava por ter impacto na sua motivação. Além disso, entendi que um dos grandes problemas era o **desacreditar das suas capacidades**, o que se constituía, também, como um entrave ao seu progresso.

Em termos de aspetos psicossociais, os alunos da turma sempre demonstraram ter uma **boa relação entre eles**, nunca houve casos extremos de indisciplina, mas tiveram de ser impostas algumas regras desde o começo para que percebessem, desde logo, a forma como queria que se organizassem durante as aulas. Apesar disso, existiam valores que careciam de melhoria

(liderança, cooperação, trabalho em equipa, espírito de superação…) e, nesse sentido, foi elaborado um plano de que falaremos em breve.

Face a estas particularidades, os meus principais objetivos foram: (1) procurar fazer com que os alunos entendessem o porquê daquilo que fazíamos (atribuir significado); (2) fazê-los entender a importância do exercício físico nas suas vidas tentando, com isso, mudar os seus hábitos a médio e longo prazo; (3) fazer com que eles entendessem que o esforço e persistência dão frutos!

Agora sim! Conhecido o contexto em que a escola está inserida, os seus valores e filosofia, os recursos e instalações disponíveis e os alunos, estamos a postos para avançar para o planeamento! Permitam-me que celebre a chegada a este tema com uma frase que de certa forma me inspirou: “O planeamento do professor constituiu-se como uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino” (Graça, 2001, p. 108). Ainda segundo o mesmo autor, o planeamento permite perceber a forma como o docente interpreta e transforma o conhecimento e como atua em função dele. Depois de eu entender a importância que iria ter na aprendizagem daqueles jovens, só pensei - “tenho que dar mais do que o melhor que penso ter para dar”. E o melhor centrava-se, em grande parte, neste trabalho de planeamento. Era eu que tinha a responsabilidade de analisar tudo o que estava à minha volta, a escola, os alunos, as suas necessidades e tomar decisões. Eu juntamente com o apoio do restante NE claro. Estão a imaginar o peso da responsabilidade que eu senti?

O planeamento apresenta três níveis distintos: o planeamento anual, o planeamento das unidades didáticas e, a nível mais micro, o planeamento de aula. Como veem, nada aconteceu ao acaso; foi tudo muito bem planeado, pensado e reformulado. Vamos conhecer o nível macro do planeamento…mas acautelem-se que a ramificação está a adelgaçar!

### 4.1.2. Planeamento Anual

O PA (Anexo 2) caracteriza-se por ser um documento que contempla a calendarização de todo o ano letivo, que se constrói em função das matérias de

ensino, da forma como as queremos distribuir, das atividades planificadas ao nível da escola e decisões tomadas pelo departamento de EF. Além disso, considera outras condições, tais como: o clima, os espaços, o horário, entre outros. Seguindo o descrito nas AE referentes ao décimo ano de escolaridade, devem ser selecionadas: duas matérias da subárea dos jogos desportivos coletivos, uma matéria da subárea da ginástica, uma subárea das Atividades Rítmicas Expressivas (ARE) e duas matérias entre as subáreas de atletismo, raquetas, patinagem ou outras.

Depois de clarificar o teor deste documento, isto é, a sua configuração e o número de aulas que tínhamos, chegou o momento de avançar para o processo de operacionalização das 3 áreas presentes nas AE - Atividades físicas, conhecimentos e aptidão física – acrescendo as questões psicossociais.

#### 4.1.2.1. Atividades Físicas

No que concerne a esta área, o NE optou por organizar as diferentes matérias tendo por base o princípio da prática distribuída. A opção por esta metodologia deve-se ao facto de o nosso PC ser defensor da mesma, pois a sua experiência dita que o processo de retenção nos alunos é superior. Não! Não me refiro a reprovações… (estavam atentos) mas sim à retenção que se dá na memória! A **prática distribuída ou aleatória** e a prática **massiva ou em blocos** distinguem-se, fundamentalmente, pelo tempo entre repetições. Assim, numa prática distribuída, pressupõe-se que haja intervalos significativos entre repetições, enquanto que uma prática massiva contempla intervalos diminutos (Barreiros, 2016). Relativamente à prática distribuída, de acordo com Sekiya (cit. por Costa & Freire, 2017), esta possui uma alta interferência contextual e a prática em blocos detém uma interferência contextual reduzida. Esta prática ganha uma certa vantagem na fase de aquisição o que leva Shea et al., (cit. por Barreiros et al., 1997) a afirmarem ser necessário um certo nível de sucesso antes de provocar uma interferência contextual considerável. Porém, Keulen et al. (2016, p. 2) afirma que “a prática aleatória cria um traço de memória mais

forte e menos dependente do contexto no qual a habilidade foi adquirida permitindo maior retenção e transferência do que foi aprendido. Sugere-se ainda, que a prática aleatória leva à reconstrução do plano de ação de cada habilidade praticada devido ao esquecimento provocado pela execução de outras tarefas". Percebemos, então, que a prática distribuída parece ter melhores resultados no processo de retenção e transferência, enquanto que a prática por blocos tem resultados mais evidentes na fase de aquisição. A meu ver, cabe-nos a nós, docentes, definir qual é o objetivo mais importante no ensino de uma habilidade: adquirir ou reter e transferir? Parece-me óbvia a resposta.

Mas, afinal, a que se devem estas diferenças? Parece que, o esforço complementar de reconstrução referidos é um dos responsáveis pelas melhores prestações em retenção e *transfer*. Além disso, o que se depreende é que o esforço em processar a informação é substancialmente superior na prática distribuída e é esse "processamento adicional, tornado necessário pela permanência de várias tarefas em memória ativa, o grande responsável pela melhoria verificada na retenção e *transfer.*" (Barreiros et al., 1997, p. 53). Além destas evidências, o facto de eu própria ter tido a possibilidade de vivenciar essa forma de estruturação das aulas no meu ensino secundário, possibilitou-me ter algo a dizer sobre o assunto: recordo as aulas de forma bastante positiva e vi na minha turma uma evolução enorme (embora fale de três anos letivos consecutivos). Assim, também por essa vivência que tive, acreditei que seria uma boa decisão.

Paralelamente à opção de mesclar a exercitação de várias UD's ao longo de todo o ano letivo, também decidimos incluir duas modalidades nas aulas de 100 minutos, não só para dar resposta à prática distribuída, mas também para atender às questões de natureza motivacional. Assim, caso alguns alunos estivessem desmotivados numa determinada modalidade (pouco interesse ou falta de aptidão), podiam sempre pensar: "ufa, ainda bem que não é esta modalidade a aula toda". Para além disso, serviria para criar pontos altos nas aulas, quebrando a monotonia.

Passo agora a desvendar-vos aqueles que foram os resultados desta opção pela prática distribuída. Confesso que, numa fase inicial, estava preocupada. Não por sentir que os alunos não gostavam, ou por sentir que eu própria tinha dificuldades em lecionar as várias áreas, mas sim pelos resultados que tardaram a aparecer nos alunos. Esta resposta vai ao encontro do que a literatura nos disse relativamente ao período de aquisição. Hoje reflito sobre a eventualidade de ser mais vantajoso, numa primeira fase, diminuir a interferência contextual (com a minimização do tempo entre repetições) e, paulatinamente, ir aumentando. Por exemplo, realizar ginástica com apenas o intervalo de uma aula pelo meio e ir incrementando esse intervalo para duas, três ou quatro aulas. A minha ideia era minimizar a discrepância que se verifica entre a prática massiva e distribuída relativamente ao período de aquisição. Assim, permitindo o alcance de um certo nível de sucesso considerável antes de provocar uma interferência contextual tão elevada, poderia, talvez, ter diminuído o tempo de espera pelo aparecimento dos primeiros resultados. Ainda neste âmbito, uma desvantagem que detetamos em realizar duas áreas numa mesma aula foi a seguinte:

> *"Outro assunto de que também falámos foi sobre as vantagens e desvantagens da prática distribuída. Se por um lado ajuda a quebrar a monotonia, por outro contribui para que existam paragens maiores na aula."*
>
> *Diário de Bordo, 11 de fevereiro de 2020*

De facto, em aulas de 100 minutos a troca de modalidade requeria mais paragens. Apesar disso, considero que uma vez que já deixávamos todo o material preparado no local da aula, esse tempo "perdido" era minimizado. Ainda assim, era impossível não interromper a aula para proceder a algumas explicações.

> *"Algo curioso que se passou no desenrolar desta aula foi que uma aluna da minha colega, que estava a assistir, sentada ao meu lado, fez-me a seguinte questão: "porque é que não lecionam as modalidades todas*

*seguidas?". A primeira coisa em que pensei face a essa pergunta foi em aproveitar esse momento para tentar perceber o que a aluna pensa acerca do assunto. Assim, respondi com outra questão: "porquê? gostas ou não gostas que seja assim?" e a aluna respondeu: "acho que assim é muito confuso, quando voltamos a dar a modalidade, já não nos lembramos daquilo que demos". (…) expliquei à aluna o porquê de o fazermos, pelo facto de a literatura indicar que há uma retenção e transferência maior e também para evitar que haja momentos nas aulas em que os alunos já estão fartos ou cansados de determinada modalidade. Utilizei o seguinte exemplo: se dessemos a modalidade de ginástica em setembro/outubro será que se lembrariam de alguma coisa em junho? Eu acredito que haja realmente vantagens neste tipo de organização em alternância, contudo só a experiência me dará as respostas certas. (…)"*

*Diário de Bordo, 19 de novembro de 2019*

Para terminarmos de falar acerca desta opção pela prática distribuída, falta-nos aqui um ingrediente fundamental… afinal, o que sentiram os alunos acerca deste tipo de organização? As opiniões dos alunos, expressa em questionários que foram solicitados via online no *googleforms, foram as seguintes:*

*"Acho interessante o facto de aprendermos diferentes modalidades, contudo acho que seria mais interessante se aprendêssemos menos modalidades e as que trabalhássemos fossem mais aprofundadas e dadas e forma mais seguida." (Aluno M)*

*"As vantagens de ter as modalidades lecionadas de forma alternada é evitar ficar cansado de fazer sempre a mesma coisa. A desvantagem é que pode misturar as matérias" (Aluno PB)*

*"Para mim correu muito bem, pois as aulas não se tornaram repetitivas." (Aluno D)*

*"Na minha opinião este método de ensino é bom, porque deste modo os alunos não ficam desmotivados ou cansados de praticarem o mesmo desporto aula após aula." (Aluno JA)*

*"Acho que globalmente foi divertido, e foi diferente dos outros anos, assim não enjoamos sempre a fazer a mesma coisa e vamos variando... A única desvantagem que vejo é pelo facto de poder alguém perder o fio à meada" (Aluno IV)*

*"Acho que foi uma mais valia para mim pelo menos, pois variava as modalidades e dava para aprender cada uma e não nos cansávamos de só ter uma modalidade por período. Uma desvantagem que encontrei é que quando já estávamos a melhorar o que aprendíamos numa aula, não o conseguíamos mostrar na aula seguinte pois a aula já era sobre outro desporto." (Aluno X)*

*"Acho que por um lado foi bom, pois se estivéssemos a ter uma aula de dois tempos sempre com a mesma modalidade, se calhar íamos acabar por nos cansar de ser sempre a mesma coisa, mas quando as modalidades são alternadas, além de nós, quando chegamos não sabermos o que vamos dar naquele dia, não é tão "cansativo", pois podemos estar a fazer ginástica e depois ir jogar andebol.... Mas o lado negativo é que, às vezes, quando damos matérias alternadas, acabamos por nos esquecer de algumas regras ou acabamos por misturar as regras das modalidades." (Aluno y)*

Para a distribuição das modalidades ao longo do ano letivo, além da preocupação para que a prática fosse distribuída, foram também tidos em conta os espaços previstos para cada dia, as previsões climatéricas para as várias estações do ano e um equilíbrio entre a realização de modalidades coletivas e individuais (ver Quadro 1). Contudo, pelo facto de o *roulement* ter sofrido algumas alterações posteriormente à realização do PA, tornaram-se desajustadas algumas das decisões tomadas a *priori*, o que exigiu novos ajustes.

Mais acrescento que, o facto de no começo desconhecermos algumas “regras” da escola, como quem está no espaço do meio (mais pequeno) ter prioridade para dar ginástica ou para ir para o espaço exterior, fez com que algumas das opções não tenham sido as melhores. Ficou decidido lecionar dezoito aulas de andebol, vinte aulas de ginástica de solo, seis aulas de ARE, oito aulas de badminton, vinte aulas de voleibol e, por último, dezoito aulas de atletismo. Cada aula é correspondente a um tempo de cinquenta minutos.

*Quadro 1 - Distribuição das modalidades ao longo do ano*

<table>
<tr><th colspan="4">1º PERÍODO</th><th colspan="3">2º PERÍODO</th><th colspan="3">3º PERÍODO</th></tr>
<tr><th>setembro</th><th>outubro</th><th>novembro</th><th>dezembro</th><th>janeiro</th><th>fevereiro</th><th>março</th><th>abril</th><th>maio</th><th>junho</th></tr>
<tr><td rowspan="5">AD concentrada de todas as modalidades</td><td colspan="6">Voleibol (20)</td><td colspan="3">--------</td></tr>
<tr><td colspan="3">Badminton (8)</td><td colspan="6">Andebol (18)</td></tr>
<tr><td colspan="9">Ginástica de solo (20)</td></tr>
<tr><td colspan="9">Atletismo (18)</td></tr>
<tr><td colspan="4">--------</td><td colspan="2">--------</td><td colspan="3">ARE (6)</td></tr>
</table>

O planeamento teve início com as modalidades de atletismo, voleibol, ginástica e badminton no primeiro período, de forma a cumprir com o requisito de conjugar a prática de modalidades coletivas com individuais. O badminton, por ter apenas oito aulas, foi considerado adequado para ter início e término no mesmo período, a fim de evitar um espaçamento excessivo entre estímulos. No caso do voleibol, este teve seguimento para o segundo período e a ginástica e atletismo tinham previsão de continuidade para todo o ano letivo. Estas tomadas de decisões justificaram-se por consideramos que a ginástica de solo é uma subárea fundamental para melhorar a consciência e o controlo corporal, algo que traz benefícios transversais a todas as modalidades. No que concerne ao atletismo, dado o elevado número de aulas e dado o potencial que consideramos que iria ter com a utilização do Modelo de Educação Desportiva (MED), foi

pensado de forma a prolongar-se até ao terceiro período. Isto por considerarmos que os alunos já teriam ganho os níveis de autonomia e de responsabilidade necessários à aplicação deste modelo de ensino.

Para o segundo período, além da permanência do atletismo (embora com subáreas distintas) e da ginástica, previu-se o acréscimo das ARE e do andebol. O andebol surgiu nesse período não só para compensar a saída do Jogo Desportivo Coletivo (JDC) - voleibol, mas também para que houvesse uma maior probabilidade de darmos uso ao espaço exterior que tanto é preciso nessa modalidade. As ARE, foram introduzidas neste período intermédio por considerarmos que os alunos já se conheceriam melhor e estariam mais à vontade uns com os outros. Dessa forma, tornar-se-ia mais simples explorar movimentos corporais acompanhados de música que, não raras vezes, são encarados com grande desconforto pelos alunos. Ainda relativamente a esta área, decidimos permitir que tivesse continuidade no último período, de forma a dar um tempo de construção e investimento na coreografia superior e, eventualmente, possibilitar a participação de algum grupo no sarau do final de ano. Além disso, como é uma área em que valores como a criatividade e a autonomia devem ser exaltados, acreditámos que seria precoce para um período inicial. Face a esta organização no terceiro período (período muito curto), não existiria introdução de nenhuma modalidade.

E onde fica tudo aquilo que eu senti sobre todas estas tomadas de decisão? Quando me deparei com a necessidade de lecionar seis áreas, sendo que uma delas, o atletismo, contemplava ainda seis sub-áreas, confesso que fiquei, de certa forma, desapontada. Não pelo facto de saber que tinha uma panóplia de conteúdos que teria de dominar (isso até me agradou), mas por ser apologista de que menos é mais. A quantidade de prática tem sido vista como o fator que mais importância tem na qualidade da aprendizagem (Barreiros, 2016). Apesar disso, claro é que é inevitável a associação da quantidade a outras variáveis. Ainda assim, acredito que uma das razões pelas quais a EF está como está (os alunos chegarem ao décimo segundo ano ainda num nível introdutório) se deve muito a isso. São muitos conteúdos que, para serem cumpridos, não nos resta outra hipótese que não dedicarmos pouco tempo de exercitação a cada

um deles. Que benefícios isto nos acarreta? Afinal estamos a lecionar uma determinada modalidade ou a dar aulas de sensibilização (como ouvi alguns docentes dizer)? Mesquita e Graça (2018, p. 41) reforçam ainda esta ideia dizendo que “aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação”. Chegar até ela, requer tempo. Há que refletir mais e agir! Se algo está a funcionar mal, não o podemos ignorar e continuar… sei que a nossa função não é formar atletas de alta competição, mas também não se fica por sensibilizar os alunos para as várias modalidades. Isso seria de compreender em idades mais tenras, uma vez que o nosso programa faz alusão à importância da evolução de um currículo mais eclético para um mais específico. É nesses primeiros anos de vida que faz sentido que exista uma aprendizagem que abarque mais experiências motoras. Posteriormente, deveria dar-se primazia aos interesses dos alunos e aproveitar isso para aprofundar e retirar o melhor que há em determinadas modalidades. Existem certas coisas que só conseguem ser atingidas se houver insistência. Se queremos que a nossa disciplina seja tida como relevante, há que fazer com que o seu impacto nos alunos se faça sentir.

Apesar de tudo o que tínhamos planeado, a pandemia Covid-19 apareceu de repente para nos trocar as voltas! No momento em que se começavam a sentir com mais força os efeitos da prática distribuída (que passam despercebidos na fase de aquisição), tivemos que pôr fim às atividades físicas. Mas que injustiça! Senti uma grande desilusão quando percebi que não iria haver continuidade nem consolidação de todo o trabalho que tinha sido iniciado. Basicamente, como podemos aferir pela observação do Quadro 1, já tinha introduzido todas as modalidades previstas, contudo, quatro delas ficaram por terminar…

#### 4.1.2.2. Conhecimentos

No que diz respeito aos conhecimentos inerentes às atividades físicas, optámos por apresentar um *powerpoint* nas primeiras aulas de cada modalidade, alusivo a todos os conhecimentos que iriam ser alvo de tratamento ao longo das

várias Unidades Didáticas (UD). Esta tomada de decisão teve por base o facto de considerarmos que a apresentação deste recurso educativo era mais atrativo e que o estímulo visual poderia fazer a diferença no processo de memorização, *isto* sem que se traduzisse num dispêndio excessivo de tempo, nem pusesse em causa a densidade motora das aulas. Este *powerpoint* era partilhado com os alunos para que o pudessem consultar sempre que o pretendessem. Claro que a passagem de informação não se ficava por este momento. Os conhecimentos apresentados nessa primeira aula eram "diariamente" requisitados nas situações de exercitação e, por sua vez, relembrados. Como forma de avaliar os conhecimentos adquiridos, tínhamos previsto a realização de dois testes de avaliação escrita agendados para o final dos primeiro e segundo períodos, contudo, apenas um foi realizado devido ao término antecipado das aulas presenciais. Considero que esta opção, por ter sido realizada sempre de forma breve, apelativa e relembrada ao longo de toda a UD, favoreceu a consolidação de aprendizagens. Também neste contexto encontro relação com o que anteriormente falámos acerca do processo de retenção, uma vez que também foi algo que foi falado e relembrado em diversos momentos.

Mas qual será a opinião dos alunos relativamente a esta partilha de conhecimentos das várias matérias utilizando o *powerpoint* como ferramenta inicial? De forma a reportar essa opinião recorri a questionários que foram sendo solicitados via online no *googleforms.*

> *"Era uma boa forma de apresentar os conteúdos, uma vez que íamos recordando com o tempo e não ficava esquecido" (Aluno PB)*
>
> *"é uma forma fácil e apelativa de aprender" (Aluno MA)*
>
> *"Eu gostei quando eram apresentados em PowerPoint, pois não só na aula eu captava o conteúdo como também em casa podia rever a matéria". (Aluno M)*
>
> *"Achei mais eficaz e que era mais fácil para mim entender por powerpoints e dicas da professora, em vez dos conteúdos serem só explicados na prática. Acho que melhorei devido aos powerpoints que a professora foi*

*mandando para casa, pois eram mais uma forma de estudarmos." (Aluno W)*

*"Na minha opinião, a forma como os conteúdos foram lecionados foi interessante, considero que os PowerPoints foram bastante úteis, na medida em que me permitiram observar figuras que me ajudam a realizar as atividades mais corretamente, bem como a partilha dos mesmos por parte da professora que me ajudou na preparação para os testes teóricos." (Aluno JA)*

Claro que a partilha de conhecimentos não se ficou por aqui! Existiram também outras ferramentas, nomeadamente fichas de Afl e a dica da aula, com o propósito de contribuir para a aquisição de conhecimentos não só das modalidades, mas também relativos à aptidão física, objeto de referência em seguida.

#### 4.1.2.3. Aptidão Física

No que concerne à área da aptidão física, decidimos incluí-la em todas as aulas, tanto de 50 como de 100 minutos, dada a relevância que todos nós, elementos do NE, considerávamos que a mesma poderia assumir neste processo. Optámos por incidir o nosso trabalho no desenvolvimento da força, flexibilidade e aptidão cardiorrespiratória. Isto por estas capacidades se constituírem como algumas das contempladas no PNEF, mas também pelo facto de acreditarmos que são as capacidades que mais falta fazem aos indivíduos no dia a dia e que podem ser responsáveis por gerar problemas relacionados com a saúde. Mas claro que só a nossa opinião não foi suficiente para esta seleção. O facto de a literatura ter apresentado evidências que iam ao encontro disso, foi o que deu ordem de início a todo este trabalho! Ratamess (2012) clarifica que as componentes da aptidão física podem ser descritas de duas formas: componentes de aptidão física relacionada com a saúde e componentes mais direcionadas para a performance. Voltámos a nossa atenção para a aptidão física relacionada com a saúde dada a importância que conferimos a esta vertente, mas também por acreditamos que seria nesse âmbito que poderíamos

ter uma diferença mais impactante com a nossa intervenção nas aulas de EF. A aptidão relacionada com a saúde possui os seguintes componentes: resistência **cardiorrespiratória**, resistência **muscular**, **flexibilidade** e composição corporal (Ganley et al., 2011). Também Corbin et al. (2000) acrescenta que "*Health-related physical fitness consists of those components of physical fitness that have a relationship with good health. The components are commonly defined as body composition, cardiovascular fitness, flexibility, muscular endurance, and strength*." Além disso, também o nível que os alunos apresentavam inicialmente se constituiu como um fator de peso! A falta de flexibilidade apresentada pela turma era preocupante, a força aproximava-se desse quadro e dois minutos de corrida contínua já eram uma vitória! Foi este panorama que me fez sentir que tinha a obrigação de tentar ajudar os alunos a melhorarem essas capacidades, mas, acima de tudo, mudar mentalidades! Foi neste sentido que surgiu a ideia de tentarmos perceber em que medida é que a nossa ação nas aulas de EF (duas vezes por semana) era capaz de desencadear melhorias nos alunos. Uma vez que esta dimensão será objeto de exploração no estudo, deixarei em aberto os resultados e alguns detalhes da respetiva operacionalização. Apesar disso, posso-vos já desvendar algumas opções!

A CF existiu desde o primeiro dia de aulas! Contudo, foi sofrendo mutações ao longo de todo o ano. Assim, começou por estar integrada no aquecimento, com corrida contínua no começo, em que o objetivo era incrementar o tempo aula após aula, até atingirmos, pelo menos, oito minutos. Desta forma estaria a preparar os alunos para a participação no corta mato escolar e estaria a dar resposta às indicações apontadas pelo PNEF "O aluno realiza, em situação de corrida contínua, de jogo, em percursos de habilidades, ou noutras situações: ações motoras globais de longa duração (acima dos oito minutos), com intensidade moderada a vigorosa, sem diminuição nítida de eficácia, controlando o esforço, resistindo à fadiga e recuperando com relativa rapidez após o esforço." (p. 49). Os exercícios de força e flexibilidade estavam incorporados na parte final do aquecimento, sendo realizados à minha contagem. Os exercícios selecionados tinham apenas a preocupação de incluir os MI, MS e o tronco (eram iguais para todos os alunos).

Mais tarde, foi elaborado um plano de treino de força e flexibilidade (anexo 3) que continuava a ter como função trabalhar os Membros Superiores (MS), Membros Inferiores (MI) e tronco, mas contemplava três níveis de dificuldade para atender às necessidades de cada aluno. Eu observei os alunos, atribui-lhes um nível e, ao longo do ano, esse nível era ajustado com base na evolução que eu observava ou através do diálogo com os alunos em que eles decidiam se podiam ou não avançar. Mais tarde, recorrendo a fichas de auto e heteroavaliação, designadas de Afl de que falarei com mais detalhe adiante, ajudavam-me a perceber se aquilo que eu percecionava, coincidia com a opinião dos alunos (anexo 4).Estas alterações visavam também ir concedendo mais autonomia aos alunos. Assim, o plano de treino passou a ser realizado a pares (sem a minha contagem), ao longo da linha final, em que enquanto um dos elementos realizava dois exercícios do plano de força, o colega realizava corrida (vaivém). Posteriormente, trocavam de funções até terminarem todo o plano. O trabalho de flexibilidade, embora por vezes tivesse sido realizado, autonomamente, à medida que iam terminando o trabalho de força e cardiorrespiratório, a maioria das vezes foi realizado sob a minha contagem para assegurar que ficavam os segundos necessários e para que fosse mais fácil efetuar correções. Este modo de trabalho funcionou muitíssimo bem. Os alunos tinham, em todas as aulas, uma folha para cada par que contemplava o plano de força. Quando eu indicava, eles davam início à sua realização de forma completamente autónoma.

No que concerne ao trabalho cardiorrespiratório, não existia um plano para consultar, mas os alunos tinham bem estipulado como objetivo superar-se a cada aula. Superar-se significava que eles se empenhassem ao máximo, correndo ao maior ritmo que conseguissem, mas nunca descurando a gestão desse esforço. Ou seja, queria que corressem à velocidade que lhes permitisse aguentar até ao momento de troca de funções com o parceiro. Como estratégia para os motivar para esse trabalho, inventei uma competição Intra turma – “o corredor do mês!” (ver Anexo 5). Esta competição pressupunha que cada um deles contasse o número de percursos realizados. Para o efeito, juntamente com o plano de treino, disponibilizava pequenos papéis para que cada um deles

efetuasse o registo a cada vez que trocava de funções com o colega. Foi algo que teve um efeito positivo aliado à motivação constante!

Em paralelo com esse trabalho “prático”, consideramos oportuno realizar breves momentos teóricos (cinco minutos) em cada aula de dois tempos, os quais intitulamos – dica da aula. Dada a relevância desta componente, elaborei um logótipo para a mesma (Figura 9). Esses momentos visaram auxiliar no processo de aquisição de significado de todo o trabalho por eles desenvolvido. E porque é que esta ideia surgiu? Face aos receios que tínhamos de perceber que a nossa ação nas aulas de EF poderia não se constituir como suficiente para gerar melhorias na aptidão física dos alunos, percebemos que, mais importante do que isso, era preciso fazê-los perceber o porquê do trabalho que estavam a desenvolver. Assim, procurámos dar-lhes ferramentas para eles próprios se tornarem capazes de construir e monitorizar os seus planos de treino no futuro. Aliando isso aos aspetos que consideramos fundamentais serem de conhecimento da comunidade em geral, surgiram os seguintes temas para serem tratados nas dicas da aula (Quadro 2):

| | |
|---|---|
| I. | Sedentarismo |
| II. | Benefícios do treino de força; |
| III. | Benefícios do treino da flexibilidade; |
| IV. | Benefícios do treino cardiovascular; |
| V. | Leis do treino – Intensidade, progressão e continuidade; |
| VI. | Postura e movimentos utilitários; |
| VII. | Composição corporal; |
| VIII. | Ser um consumidor informado – Parte I; |
| IX. | Ser um consumidor informado – Parte II: Se só poder fazer uma atividade qual faço? Cardio - força – flexibilidade? |
| X. | Como podem aproveitar as APPS; |
| XI. | Nutrição; |
| XII. | Hidratação; |

*Quadro 2 - Temas Dica da Aula*

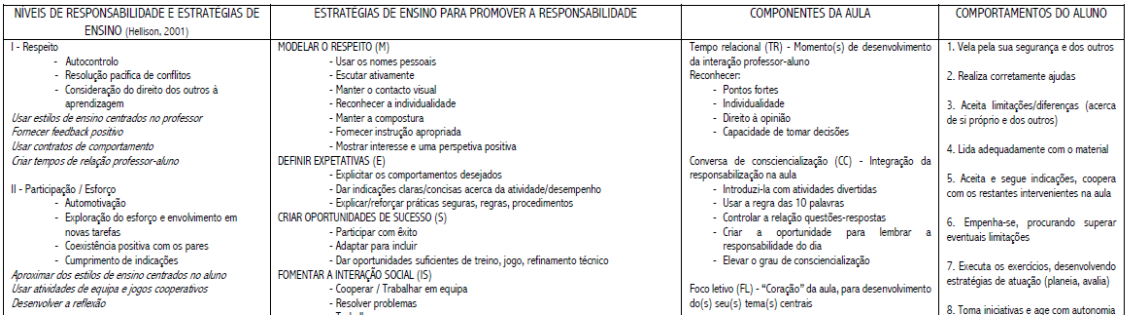
Na minha opinião, o trabalho da CF evoluiu de algo que era encarado como “sacrifício” pela maior parte dos alunos, para algo que se tornou gratificante! Não só pelo facto de eles sentirem que estavam a melhorar, como pelo ambiente motivador que tentava que se fizesse sentir. Além disso, sem dúvida alguma que o entendimento deles acerca dessa temática triplicou! Seria interessante sabermos se os alunos corroboram estas opiniões…aguardem pela componente do estudo, onde acederemos a essa informação.

*Figura 9 - Logótipo dica da Aula*

#### 4.1.2.4. Conceitos Psicossociais

No que diz respeito aos conceitos psicossociais, decidimos que em cada aula deveria ser trabalhado algum aspeto deste âmbito, recorrendo quer a situações de aprendizagem (ex. trabalhar o espírito de equipa através da existência de um capitão), quer através de dinâmicas de responsabilização na aula que contribuíssem para a criação da identidade da turma (ex. arrumar o material). Embora estejamos a falar de uma turma que a nível comportamental nunca levantou grandes problemas, acreditamos que a EF é um excelente meio para se desenvolverem comportamentos que vão além do respeito e que são fundamentais para o desenvolvimento de jovens íntegros. Valores que, seja qual for a profissão, ou o rumo de vida que seguirem, são decisivos para fazer deles bons ou "maus" seres. Para alcançarmos esse desígnio, estruturamos o plano com base nos níveis de responsabilidade e estratégias de ensino de Helison (2010) (Anexo 6).

A sistematização do processo foi feita pela conjugação do trabalho árduo das EE e do PC. Cada um de nós fez o seu "trabalho de casa", sendo dele que surgiu a súmula, estruturada, em forma de tabela. Podia dizer que esta tabela foi construída de forma a dar resposta às necessidades das várias turmas, mas, na verdade, optámos por fazer uma que englobasse todas as possibilidades que considerávamos importantes, uma vez que, numa fase inicial, ainda temíamos não conhecer os verdadeiros alunos! À medida que os fomos conhecendo, mais fácil ficava organizarmos os nossos esforços para determinados comportamentos que se mostravam aquém daquilo que pretendíamos e, aí sim, dávamos ênfase a esses aspetos. Em síntese, este modelo surgiu posteriormente a concedermos importância a que os alunos percorressem os vários níveis de responsabilidade social e pessoal. Face a isso, utilizando como suporte o livro "*teaching personal and social responsibility through physical activity" (Helison,2010)* pensámos nos comportamentos que esperávamos que os alunos tivessem para darem resposta a isso. Para tornar isto possível, apenas faltava pensar em estratégias de ensino e em que momentos da aula seria mais rentável promover esses aspetos… que foi o que fizemos! (Figura 10)



| NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE E ESTRATÉGIAS DE ENSINO (Hellison, 2001) | ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA PROMOVER A RESPONSABILIDADE | COMPONENTES DA AULA | COMPORTAMENTOS DO ALUNO |
|---|---|---|---|
| I - Respeito<br>- Autocontrolo<br>- Resolução pacífica de conflitos<br>- Consideração do direito dos outros à aprendizagem<br>*Usar estilos de ensino centrados no professor*<br>*Fornecer feedback positivo*<br>*Usar contratos de comportamento*<br>*Criar tempos de relação professor-aluno*<br><br>II - Participação / Esforço<br>- Automotivação<br>- Exploração do esforço e envolvimento em novas tarefas<br>- Coexistência positiva com os pares<br>- Cumprimento de indicações<br>*Aproximar dos estilos de ensino centrados no aluno*<br>*Usar atividades de equipa e jogos cooperativos*<br>*Desenvolver a reflexão* | MODELAR O RESPEITO (M)<br>- Usar os nomes pessoais<br>- Escutar ativamente<br>- Manter o contacto visual<br>- Reconhecer a individualidade<br>- Manter a compostura<br>- Fornecer instrução apropriada<br>- Mostrar interesse e uma perspetiva positiva<br>DEFINIR EXPETATIVAS (E)<br>- Explicitar os comportamentos desejados<br>- Dar indicações claras/concisas acerca da atividade/desempenho<br>- Explicar/reforçar práticas seguras, regras, procedimentos<br>CRIAR OPORTUNIDADES DE SUCESSO (S)<br>- Participar com êxito<br>- Adaptar para incluir<br>- Dar oportunidades suficientes de treino, jogo, refinamento técnico<br>FOMENTAR A INTERAÇÃO SOCIAL (IS)<br>- Cooperar / Trabalhar em equipa<br>- Resolver problemas | Tempo relacional (TR) - Momento(s) de desenvolvimento da interação professor-aluno<br>Reconhecer:<br>- Pontos fortes<br>- Individualidade<br>- Direito à opinião<br>- Capacidade de tomar decisões<br><br>Conversa de consciencialização (CC) - Integração da responsabilização na aula<br>- Introduzi-la com atividades divertidas<br>- Usar a regra das 10 palavras<br>- Controlar a relação questões-respostas<br>- Criar a oportunidade para lembrar a responsabilidade do dia<br>- Elevar o grau de consciencialização<br><br>Foco letivo (FL) - "Coração" da aula, para desenvolvimento do(s) seu(s) tema(s) centrais | 1. Vela pela sua segurança e dos outros<br><br>2. Realiza corretamente ajudas<br><br>3. Aceita limitações/diferenças (acerca de si próprio e dos outros)<br><br>4. Lida adequadamente com o material<br><br>5. Aceita e segue indicações, coopera com os restantes intervenientes na aula<br><br>6. Empenha-se, procurando superar eventuais limitações<br><br>7. Executa os exercícios, desenvolvendo estratégias de atuação (planeia, avalia)<br><br>8. Toma iniciativas e age com autonomia |

*Figura 10 - Excerto da sistematização dos níveis e estratégias de ensino para promover a responsabilidade*

Posteriormente à elaboração deste documento, para que não se ficasse apenas pelo papel, escrevíamos em cada plano de aula (através de uma correspondência entre os números e letras) que conceitos psicossociais pretendíamos enfatizar nessa aula. Este trabalho teve resultados visíveis. Embora não tenhamos tido tempo de alcançar com profundidade tudo o que desejávamos, considero que existiram muitos comportamentos que se manifestaram da forma que idealizei, tais como: a preocupação pela segurança dos colegas, realizar ajudas corretamente e com responsabilidade, aceitar as limitações uns dos outros, demonstrar iniciativa em arrumar o material, desempenhar funções de liderança, empenhar-se, participação em atividades extracurriculares. Estávamos numa fase em que havia já muitas coisas que não precisava de lhes pedir para fazer. Ou seja, eram coisas às quais eles já atribuíam significado e, por isso, percebiam que era a "obrigação" deles cumprir com elas. Refiro-me fundamentalmente à organização e postura que tinham no decorrer das aulas, à arrumação do material, à entreajuda e ao empenho que alguns desacreditavam que valesse a pena.

Será que os próprios alunos sentiram o trabalho que estava a ser feito ao nível dos conceitos psicossociais? Vejamos a opinião de alguns deles, expressa em questionários que foram solicitados via online no *googleforms:*

> *"(…) aqueles em que eu senti que melhorei mais foram o* ***esforço****, que foi trabalhado através da forma como a professora nos ensinou a importância de manter a intensidade na realização das atividades nas aulas, e o* ***espírito de equipa****, que foi incentivado pela professora em várias*

*atividades propostas pela mesma, como por exemplo a criação de um logótipo da turma para ser utilizado nas várias atividades promovidas pela escola."*

*"(…) trabalhamos o* ***respeito****,* ***o trabalho em equipa*** *nos desportos de equipa e* ***ajuda entre os colegas.****" (Aluno I)*

*"(…)* ***entreajuda,*** *pois, de certa forma éramos obrigados a ajudar-nos e isso fortaleceu as nossas relações enquanto turma." (Aluno MA)*

*"Esforço, determinação, espírito de equipa, arrumar material, persistência" (Aluno M)*

*"Acho que esta disciplina* ***uniu mais a turma*** *e que houve mais entreajuda entre nós todos. Foram trabalhados a* ***persistência****, o* ***respeito*** *uns pelos outros (no âmbito de que temos todos corpos diferentes e não julgar ninguém) e* ***esforço****, tentarmos sempre dar o nosso melhor em todas as aulas." (Aluno X)*

### 4.1.3. Do planeamento das Unidades Didáticas aos Planos de Aula: O que são? Porquê? Como? Que transformações?

Cá estamos nós, ilesos! Mais uma aventura e com está não contavam… recomponham-se para darmos continuação a esta história! Para quem dizia que não tinham vertigens… enganaram-me! Chegamos à braça três, a braça do planeamento das UD e Planos De Aula (PDA) (Anexo 7). Agora vamos estar em constante aventura! Para vos dar conta de todo este PEA teremos de saltar constantemente entre braças, ramos e raminhos! Estão preparados? Creio que com o hábito irão perder o medo…

Nunca neguei que o planeamento era fruto de um longo processo… Agora, ficarão a perceber em que consistem os próximos dois níveis de planeamento (UD e PDA), para que servem, como são realizados e de que forma caminhamos de um para o outro.

Uma UD é um documento que se elabora para cada modalidade. Mais específico que o PA, a UD utiliza o anterior para atentar o número de aulas disponíveis para cada área, os espaços em que as mesmas se realizarão e as respetivas datas. Posteriormente a isso, resta-nos fazer uma gestão dos conteúdos que tencionamos transmitir pelo número de aulas disponíveis para tal. Estes conteúdos devem percorrer todas as categorias transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, aptidão física e conceitos psicossociais).

Depois desta breve explicação, estaremos nós já em condições de perceber o porquê da sua elaboração? Este documento ajuda-nos a organizar os conteúdos, determinando a extensão e sequência dos mesmos. De que forma? Mais uma vez, tomando decisões… A construção deste quadro de conteúdos programáticos tem por base a estrutura do conhecimento da modalidade em causa, as condições de aprendizagem e o nível dos alunos. Estaremos prontos para dar início à construção deste instrumento quando detivermos essas informações. Depois de avaliarmos o nível dos alunos, será mais fácil determinarmos quais os conteúdos que carecem de um trabalho maior ou menor. Com o domínio do conteúdo, será também mais simples tomarmos decisões relativas à organização metodológica do conteúdo. Apesar de tudo isto, confesso que a elaboração das UD'S foi, para mim, das coisas mais complexas de realizar ao longo deste caminho. Sentia uma dificuldade imensa em organizar os conteúdos, não só por, independentemente de me debruçar sobre as matérias, poder ter algumas lacunas no conhecimento das mesmas, mas fundamentalmente pela dificuldade em prever o ritmo da evolução dos alunos. É certo que este é um documento passível de sofrer várias alterações, mas, mesmo sabendo isso, a tarefa de o construir parecia sempre muito abstrata. Julgo que uma das coisas que fomentou esta minha dificuldade, foi o facto de termos realizado todas as AD no início do ano letivo. Por diversos fatores, como o nervosismo, considero não ter tido o foco nem a destreza necessária para retirar as informações que eram fundamentais para a elaboração destes documentos. A par disso, o facto de nunca ter acompanhado a evolução de alunos reais, também deve ter dado força a essa minha dificuldade em planear.

Nos primeiros dias passados no local de estágio, a elaboração deste tipo de planeamento foi uma das preocupações do PC. Para ele, mais relevante do que contemplar as funções didáticas, era descrever o tipo de situação de aprendizagem prevista para esse momento. Desta forma, tornar-se-ia mais simples, mais tarde, elaborar o plano de aula e teríamos uma noção mais concreta da evolução dos conteúdos. Por assim ser, acabei por deitar por terra a aprendizagem que tínhamos tido de preencher a tabela apenas com funções didáticas e passei a ocupar esses espaços com as situações de aprendizagem. Mais tarde, a PO da faculdade, alertou-nos para a importância da presença de objetivos para cada aula, estratégias de regulação e ainda a especificação do modo como a avaliação estava pensada. E tudo isto porquê? Para tentarmos dar resposta ao conceito de alinhamento instrucional de que vos falei há pouco. Ainda se lembram? Isso mesmo! Com as UD's elaboradas, embora tenha demorado um certo tempo a adquirir a forma final, tornou-se bastante mais simples ter uma visão mais integrada. Assim, o tempo "perdido" na sua elaboração, era tempo ganho em todo o restante processo.

> *"Relativamente à elaboração das unidades didáticas, compreendi que é fundamental ao invés de escrever avaliação sumativa descrever de que forma é que esta vai ser realizada. Assim conseguiremos perceber se as aulas estão bem orientadas para isso. Se a AS for uma situação analítica, não faz sentido termos muitas aulas a fazer jogo.*
>
> *As estratégias de autorregulação e o objetivo geral estão ainda em falta nas minhas UD e a sessão de hoje serviu também para recordar isso mesmo. É importante vermos os Conteúdos – atividades - avaliação, de forma a darmos cumprimento ao alinhamento instrucional."*
>
> *Seminário FADEUP 27 janeiro*

Passaremos, agora, para a elaboração dos PDA, o último patamar do planeamento. Trata-se de um documento que integra as orientações definidas nos dois níveis anteriores (PA e UD), mas que se aproxima, cada vez mais, do

momento em que aquela prática pedagógica que foi pensada ao ínfimo detalhe, acontece. “The lesson plan is a personal document created to assist you as you activity teach, therefore the plan should be easy to read, with just enough information to guide you through the lesson”(Vickers, 1990). Este documento é então elaborado para cada aula como forma de auxiliar a nossa prática (Figura 11).

Não estão a perceber o porquê de uma “mísera” aula passar por um processo tão minucioso? De facto, eu compreendo que possa ser “assustador” para quem não é docente, perceber o como e o porquê de se preparar cada aula como se fosse um momento único. Porque de facto é isso que é, um momento único! São as aulas que renovam constantemente a satisfação inerente à profissão docente. São elas e os resultados que vemos desse nosso trabalho que nos dá forças para acreditar no verdadeiro valor da nossa profissão e querer mais e melhor. Estas aulas são as responsáveis por fazer crescer ou manter estagnado o conhecimento de pessoas! Assim, cada aula é sim um momento importante para todo o processo.

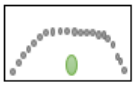
*Figura 11 - Excerto PDA*

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO UNIVERSIDADE DO PORTO

esag

**Plano de Aula**

| | ANO/TURMA: 10ºC | 2º PERÍODO |
|---|---|---|
| AULA Nº: 54 e 55- ARE (1), Andebol (6) | Nº ALUNOS: 20 alunos | DATA: 18/02/2020 |
| DURAÇÃO: 100’ | HORA: 10:20-12:10;<br>Tempo de aula: 80’ (10:25-11:55) | LOCAL: G3 |
| **CONTEÚDOS:** Condição física (CF); **ARE**: Noção corporal (ações, partes e formas) e energia (tempo, peso, fluência) **Andebol**: passe e receção, organização do ataque | **MATERIAL: CF:** folhas de CF, 10 canetas, folhas de registo; **ARE**: Colunas, cabo para música, computador, vendas **Andebol:** 10 bolas de andebol, sinalizadores de borracha, 8 cones grandes, 3 cores de coletes (x5), apito+desinfetante. | |
| **OBJETIVOS GERAIS: Motor: CF**: Desenvolvimento da resistência de força, flexibilidade ativa e aptidão cardiovascular, em pares, cumprindo com os critérios de êxito definidos **(*consultar critérios programa de CF);**<br>**ARE:** Perceber o que se entende por noção corporal e energia e ser capaz de criar um elemento coreográfico que englobe temas.<br>**Andebol**: Trabalhar a técnica do passe de ombro e picado em deslocamento e enfatizar a noção de abertura de espaço de jogo, finalização se espaço esta livre ou envio posteriormente à identificação de uma linha de passe segura) através de 4x4.<br>**Psicossociais**: II-E-FL-6<br>I-M-CC-6 | | |

| PARTE DA AULA | | DESCRIÇÃO E CONDIÇÕES DE EXERCITAÇÃO | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CRITÉRIOS DE ÊXITO/ OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS |
|---|---|---|---|---|
| INICIAL | 15’<br>10:25<br>-<br>10:40 | **Diálogo com os alunos:**<br>-Apresentar os conteúdos da aula (Dica da aula, CF, ARE e andebol).<br>-Apresentação da dica da aula;<br>-Apresentação da área de ARE;<br>  | -Garantir que os alunos percebem os objetivos da aula;<br>-Despertar o interesse pelo conhecimento de novas temáticas inerentes à atividade física (medição da FC, leis do treino: duração, progressão, continuidade); | -Atenção e interesse pelas informações apresentadas;<br>-Esclarecimento de dúvidas. |

É isto que, a meu ver, justifica o cuidado e dedicação que todas e cada uma destas aulas merece.

Mas como é construído cada PDA? Na verdade, não existe uma receita fixa para a elaboração deste documento. Cada profissional deve construí-lo da forma que considerar ser mais útil. Apesar disso, existem algumas componentes que devem ser comuns a todos, tais como: situação de aprendizagem, objetivo geral da sessão e específico das situações de aprendizagem, duração, critérios de êxito… A prova de que não existe um documento único é o meu PDA (Anexo 8)! Este sofreu inúmeras alterações desde o início do ano letivo até à estabilização da presente estrutura. Como dizia a docente Susana Soares da didática de natação, um PDA deve ser feito de forma a que se um professor nos viesse substituir, fosse capaz de lecionar a aula tal e qual a queríamos dar.

A título de exemplo, uma das alterações mais importantes deu-se quando compreendi que colocava demasiados objetivos e critérios de sucesso, o que acabava por fazer com que eu perdesse o foco. Depois de algumas conversas com a PO, PC e ainda com o estudante de doutoramento, acabei por compreender que a minha ação seria tanto mais eficaz quanto mais eu tivesse presente "para onde queria olhar".

> *"(…) parece-me que a minha colega* ***define muitos objetivos*** *para uma só aula, o que acaba por não os deixar claros e que, por isso, não são também refletidos nas ações dos alunos. Isto é outro dos grandes problemas, saber exatamente aquilo que queremos para aquela aula e para aquele exercício em concreto. Também nesse sentido as sessões com a PO ajudaram-me muito a perceber isso. Hoje tenho já a preocupação de tentar reduzir o meu número de objetivos, pois percebi que o facto de termos muitos complica bastante a nossa ação e, por consequência, a dos alunos."*
>
> *Diário de Bordo, dia 3 de março de 2020*

O PDA deve ser um instrumento que apoie a prática. Face a isso, todas as alterações que realizei foram nesse sentido. A passo e passo comecei a incluir

aspetos que me apoiavam verdadeiramente em vários momentos. Colocava palavras chave que me auxiliassem a relembrar/melhorar o meu discurso, na instrução; colocava também algumas anotações referentes à forma como queria realizar as transições para minimizar o risco de indisciplina; para gerir melhor a aula, incluí a hora de início e término prevista para cada momento da aula (embora fosse mutável), incluí ilustrações de todos os momentos da aula. Foi este tipo de informações que fez deste documento um apoio fundamental na concretização do ato de ensino!

#### 4.1.4. O apogeu da viagem

##### 4.1.4.1. As preocupações iniciais: controlo, clima relacional e gestão

###### 4.1.4.1.1. Do controlo à construção de um clima relacional positivo

Tal como foi apresentado na justificação das decisões tomadas ao nível do PA, uma das considerações na organização das diferentes matérias teve relação com a ambição de caminharmos das abordagens mais centradas no professor para as abordagens mais centradas no aluno. Esta opção prendeu-se fundamentalmente com o facto de, numa fase inicial, os nossos principais objetivos serem "controlar a turma" – disciplina – e organizar todo o PEA – gestão e, por isso, termos considerado que essa seria a forma mais segura e favorável para atingir esses propósitos.

> *"(…) PC reforça que o controlo da turma se sobrepõe à atividade pois sem controlo não conseguiremos fazer nada com a turma. No fundo podemos pensar que perdemos no imediato, mas certamente que ganhamos no futuro. Assim, neste momento não devemos sentir que é um problema dedicarmo-nos a explicar como queremos que se comportem ou se organizem."*
>
> *Diário de Bordo, dia 1 de outubro de 2019*

Ainda se lembram de eu vos ter deixado curiosos para saberem o porquê de eu considerar que superei o meu receio inicial de não controlar os meus alunos? Chegou o momento de partilhar convosco como tudo se passou!!

O facto de ser facilmente confundida com uma aluna daquela escola, fez com que sentisse a necessidade de me impor. Não consegui entrar sem mostrar um sorriso, tal como o PC sugeria para que não perdêssemos o controlo da turma. Era mais forte do que eu… a alegria que sentia era tanta, como acham que ia conseguir estar carrancuda? Ainda sabendo que corria o risco de aproveitarem essa minha faceta simpática, decidi manter-me. Mas não sempre!

> *"(…) os únicos comentários do PC em relação a minha aula de hoje foram que eu me rio muito para os meus alunos, que pareço irmã deles e que tenho de os incentivar mais na CF… fiquei desiludida, não o nego. Em relação à CF, eu não faço outra coisa que não motivá-los e puxar por eles… E em relação ao "parecer irmã deles", não acho que seja bem assim. É certo que sorrio muito para eles, mas é porque sinto que o posso fazer, que não me estão a faltar ao respeito. Quando vejo que algo não está a correr da forma que eu quero, por desinteresse, falta de empenho ou respeito, a minha postura muda radicalmente. Agora, se eles estão a ser impecáveis comigo, que motivo tenho eu para não lhes sorrir? Posso vir a dar razão ao professor, não tiro isso das minhas hipóteses, mas, para já, não sinto essa necessidade de mudar. Sinto que os alunos gostam de mim e das minhas aulas exatamente por ser assim. Por não estar séria em todos os momentos, por "brincar" com eles, por eles se sentirem bem comigo…"*
>
> *Diário de bordo, 18 de fevereiro de 2020*

A minha estratégia, desde o início, fruto da insegurança que tinha relativamente ao controlo dos alunos, foi definir bem o que queria. Assim, quando os alunos chegassem, deveriam sentar-se junto a mim, ordeiramente e começar a aula em silêncio; manter o colchão sempre ocupado; correr sem conversa; correrem até mim ao apito com o elevar do braço; arrumar sempre todo o material antes de alguém sair do pavilhão; beber água apenas quando eu permitisse; não

conversar aquando da instrução/ demonstração, iniciar e terminar os exercícios quando a instrução fosse dada … Quando algo fugia daquilo que explicitamente eu lhes tinha pedido, posso-vos garantir que o meu sorriso desaparecia. Parava o que quer que fosse que estivéssemos a fazer e elevava o tom de voz, sem sorrisos, para que percebessem que também me sei impor e compreendessem a diferença entre o papel da professora e o dos alunos. Por contraste, quando tudo estava a correr como eu havia solicitado, estava sempre muito emotiva, brincalhona, entusiasta e motivadora. Acredito que foi esse equilíbrio que os cativou e que possibilitou que a relação professora - alunos se tornasse, a cada dia, melhor.

> *"(…) eu gosto desse contraste que sinto que estou a conseguir fazer: mais autoritária quando não cumprem com as regras estipuladas desde o início, ou quando sinto que não estão a realizar a situação de aprendizagem dando uso ao seu esforço máximo. Por oposição, quando nenhuma dessas duas exceções acontecem, procuro ser uma professora como eu gostava que fossem comigo: exigente com o cumprimento das regras e daquilo que eu solicito que façam, mas com abertura para brincadeiras, desde que não excedam os limites para a manutenção de um bom funcionamento da aula."*
>
> *Diário de bordo, 8 de outubro 2019*

> *"Senti-me feliz por perceber que estava a conseguir controlar a turma e, mais do que isso, que já tenho algumas dinâmicas e simbologias que estão interiorizadas por todos eles. Por esse motivo sinto que já se começa a formar uma cultura própria entre a turma e a professora."*
>
> *Diário de Bordo, dia 19 de novembro de 2019*

> *"O meu lema é máxima exigência, máxima diversão!"*
>
> *Diário de bordo, 28 de janeiro*

Estes excertos retratam aquela que foi a minha atitude e postura com os alunos e a sua resposta ao meu comportamento. Nem sempre tudo foi perfeito, mas faço um balanço bastante positivo no que concerne a este domínio do controlo da turma. Hoje vejo o quão importante foi "perder" algum tempo no começo a "educar" os alunos com a aquisição de hábitos e regras que queria que começassem a acontecer de forma natural. Tal como o PC nos dizia, só dessa forma conseguiríamos que o resto do ano seguisse um bom rumo. Foram essas restrições que estipulei desde o começo que me permitiram, a pouco e pouco, ir-lhes concedendo outra liberdade que até então desconheciam. Sem ser demasiado séria e autoritária, acabava por conseguir controlá-los com estas "regras". Passei de uma autoridade imposta para uma autoridade aceite.

A par destas regras, existiram também outras estratégias que o PC nos ensinou para controlar melhor a turma: aprender a posicionar-me de forma estratégica no pavilhão, desabituar-me de recorrer ao toque para ensinar e optar por falar à distância através de gestos ou palavras chave, enquanto falava para um aluno, manter o olhar fixo noutra zona do pavilhão, pensar muito bem na organização de todos os momentos da aula, de forma a evitar confusões. Nesta última "regra" falo, por exemplo, de posicionar o material em locais estratégicos do pavilhão para que quando pedir que o vão buscar, possa dividi-los em grupos para não ser um processo moroso e gerar confusão. Além disso, também os momentos de arrumar o material eram pensados, para que não se aglomerassem.

> *"Voltou a falar na importância do **posicionamento sempre pela periferia** para que consigamos ver e, consequentemente, controlar toda a turma."*
>
> *Diário de Bordo, dia 27 de setembro de 2019*

> *"**À medida que ia formando os grupos**, cada um deles ia buscar um colchão ao carrinho e colocava no local que eu tinha dito. Apenas quando o grupo anterior já tivesse retirado o colchão do carrinho podiam seguir os próximos, para que não se gerasse confusão em torno dos colchões"*
>
> *Diário de Bordo, dia 24 de setembro de 2019*

*"No final da aula, optei por realizar a arrumação de todo o material de uma forma que o professor sugeriu:* ***sentar todos os alunos e nomear alguns*** *que fiquem responsáveis por arrumar x e y coisa. De facto, foi algo que resultou bastante bem, embora resulte numa perda de tempo maior".*

*Diário de Bordo, dia 12 de novembro de 2019*

*"O que fiz foi, gradualmente, ir chamando alguns grupos para irem arrumar, à vez, o material que estava ao seu redor, enquanto os restantes grupos se mantinham a trabalhar."*

*Diário de Bordo, dia 4 de fevereiro de 2020*

A distribuição e arrumação do material foi determinante para manter a organização da aula, ao invés de se constituir como uma "desculpa" para a conversa e perda de tempo. Foi, sem dúvida, algo ao qual eu me habituei de tal forma que, se algum dia me esquecia de lhes conceder tarefas distintas ou organizá-los de forma faseada, deixava-me logo chateada!! Faz toda a diferença numa aula ver que os alunos estão organizados, cada um com uma tarefa importante. Não só se consegue dar resposta ao pretendido de forma muito mais rápida, como não se gera desordem.

No que concerne a ter de me habituar a ensinar/ corrigir à distância, confesso que foi algo que não aceitei muito bem num primeiro momento. Uma vez que tenho alguma experiência como treinadora de ginástica acrobática, fácil é perceber o quão habituada eu estava a corrigir de perto, com toque, com explicações… A minha "casmurrice" terminou apenas quando, ao assistir à aula de uma das minhas colegas de estágio, percebi o que os alunos faziam nas suas costas, enquanto ela se aproximava de um aluno/grupo: paravam todos de trabalhar.

*"(…) o PC, no final da aula, apontou como sendo um aspeto negativo essa* ***atenção individualizada*** *pelo facto de perder o controlo de toda a turma. O que pensei para solucionar isso, e uma vez que considero fundamental*

*o "toque" na ginástica, seria colocar um colchão num local estratégico do pavilhão, onde eu conseguisse ver toda a turma sem virar costas e chamava todos os grupos à vez."*

*Diário de Bordo, dia 24 de setembro de 2019*

*"(…) assim poderemos ir ao encontro do que o PC nos diz ser o mais importante nesta fase: organização e controlo da turma. Para isso torna-se fundamental aprimorarmos a nossa capacidade de* ***corrigir à distância****, recorrendo à utilização de palavras chave."*

*Diário de Bordo, dia 1 de outubro de 2019*

Passemos agora para o **clima relacional** que se construiu no decorrer desta viagem! No começo muito tímidos e contidos, mas, com o passar do tempo, além de ser visível que a relação entre eles estava bastante diferente (o que motivava a que houvesse mais conversa e brincadeira), também comigo começaram a surgir diferenças: simpatia, brincalhões e sempre disponíveis para ajudar é o que melhor os caracteriza. Nunca deixaram de ser uma turma pouco entusiasta e com muitos elementos tímidos, o que exigiu um longo processo até conseguir que, por exemplo, festejassem uma vitória de forma entusiasta! Apesar de serem um pouco contidos a demonstrarem as suas emoções, o que às vezes me fazia sentir algumas dúvidas, comecei a detetar em todos eles vontade e alegria em virem para as aulas de EF, o que me dava cada vez mais motivação para pensar em estratégias que tornassem as aulas mais e mais apelativas. Cheguei ao ponto de terminar a aula e eles simplesmente não se levantarem e ficarem mais uns momentos a conversar comigo, ou a pedirem-me para lhes ensinar mais alguma coisa. Foram essas pequenas coisas que me fizeram acreditar que estávamos a seguir o rumo certo! Ver que o clima relacional estava cada vez melhor fazia-me ganhar o dia! A meu ver, esta relação e ambiente positivo que se criou foi fundamental para aumentar o gosto pelas aulas de EF.

As citações que se seguem ajudam a caracterizar o ambiente que se fazia sentir em todas as aulas:

*"(…) considero que a aula teve um ambiente sempre positivo, com os alunos empenhados e envolvidos nas tarefas."*

*Diário de Bordo, dia 1 de outubro de 2019*

*"Paralelamente, algo que também me deixa muito feliz é sentir que começa já a existir uma ligação entre mim e a turma que me foi atribuída"*

*Diário de Bordo, dia 8 de outubro de 2019*

*"Começar a aula com os alunos a perguntarem-me se não podemos prolongar a aula para compensar a greve da sexta anterior e outros a dizerem que podia ser todo o dia, deixa-me muito feliz. Faz-me sentir realizada por acreditar que estou a conseguir manter os meus alunos motivados."*

*Diário de Bordo, dia 6 de dezembro de 2019*

*"Sinto que os alunos gostam de mim e das minhas aulas exatamente por ser assim. Por não estar séria em todos os momentos, por "brincar" com eles, por eles se sentirem bem comigo…"*

*Diário de Bordo, dia 18 de fevereiro de 2020*

*"(…) o que me alegra é ver que os meus alunos estão felizes e empenhados nas minhas aulas."*

*Diário de Bordo, dia 10 de dezembro de 2019*

#### 4.1.4.1.2. A gestão das aulas

Relativamente à **gestão das aulas**, considero que nunca tive grandes dificuldades, quer no que concerne à gestão do tempo, quer na organização das tarefas de aprendizagem e respetiva mobilização dos alunos. Independentemente do tempo que eu tinha previsto para determinada situação de aprendizagem, não sentia grandes problemas em prolongá-la ou encurtá-la de acordo com o efeito que a mesma estivesse a ter nos alunos.

> *"Tive necessidade de adaptar no momento o plano de aula, para que conseguissem exercitar durante mais tempo o serviço curto e Lob e, mais tarde, o serviço longo e clear."*
>
> *Diário de Bordo, dia 21 de novembro de 2019*

> ***"(…)** foi uma aula rica em conteúdos (…) O facto de assim ser implica também que eu faça uma boa gestão do tempo. Contudo, existem coisas, tais como o atraso dos alunos, a colocação de muitas questões durante uma apresentação (entre outras coisas) que acabam por fugir ao meu controlo. Além disso, eu própria opto por não avançar nos exercícios, quando percebo que será mais vantajoso para os meus alunos permanecerem, por mais tempo, em determinada situação de aprendizagem."*
>
> *Diário de Bordo, dia 14 de janeiro de 2020*

A maior dificuldade que sentia numa fase inicial era em largar o plano de aula! Não apenas pelo receio de ultrapassar o tempo que estava previsto para a atividade sem que se justificasse, mas também por medo de esquecer qual a situação de aprendizagem que se seguia. Olhar o plano fazia-me sentir mais segura por relembrar o que se seguia.

#### 4.1.4.2. Entre modelos e estratégias de ensino

Em paralelo com as preocupações mais do foro relacional e organizacional, as inquietações relativamente ao como ensinar nunca se ausentaram… surgiam cada vez com mais intensidade, à medida que o foco ia deixando de estar nas preocupações iniciais. A ambição de querer nutrir o aluno de novas aprendizagens era gigante! Mas, para isso, as decisões tinham um peso cada vez maior… como deve ser a minha instrução, que estratégias serão mais eficientes, que modelos de ensino… as dúvidas eram várias, mas só a prática pedagógica fez com que fosse possível colocar em prática as decisões que, naquele momento, nos pareciam as mais adequadas e tirarmos as nossas próprias conclusões. Mas afinal, como é que tudo aconteceu?

Antes de partirmos para o particular, para aquele que foi o trabalho que de alguma forma se distinguiu em cada modalidade, considero oportuno relembrar algo que norteou todo o PEA: o "**alinhamento instrucional**". Esta, a meu ver, é a expressão que orientou este caminho de tomadas de decisão. Uma vez que esta expressão já não é nova para vocês, estou certa de que já conseguem acompanhar-me…este caminho está longe de ser considerado unidirecional! Para a lecionação de TODAS as áreas e subáreas, existiu isto em comum: a definição de objetivos, o planeamento, a realização e a avaliação estabeleceram-se sempre com uma dupla direção – "em diálogo". Ou seja, todos estes passos eram pensados na globalidade, tendo sempre a preocupação de incluir os alunos, através de momentos de auto e heteroavaliação, favorecendo a coerência e complementaridade necessárias para um PEA eficaz. Por conseguinte, os objetivos de aprendizagem eram partilhados com os alunos, procurando garantir que estes os compreendiam e que ficavam na posse dos critérios de avaliação para se autoavaliarem e avaliarem os seus colegas ao longo do processo e as tarefas eram construídas de forma a ser possível ir ao encontro desses objetivos. Este foi um diálogo que teve de estar sempre presente em todos os momentos, em todas as áreas. É também aqui que entra a importância da Avaliação Formativa (AF), na medida em que nos permitia recolher as informações de que necessitávamos para perceber de que forma a

realização estava a caminhar de acordo com os objetivos delineados. A Avaliação Diagnóstica (AD), em todas as áreas, permitia-nos traçar os objetivos, o planeamento, pensar a realização e a avaliação. A Avaliação Sumativa (AS) permitia-nos perceber quais as conquistas alcançadas. Mas também o Afl foi uma ferramenta crucial, em algumas das modalidades, para auxiliar os alunos nesse processo de consciencialização acerca do que já tinham atingido e do que ainda lhes faltava fazer para melhorar. Isto, como vos disse, foi o que norteou as minhas ações. Confesso que, numa fase inicial, não estava bem a seguir esta linha. Pensava mais de forma isolada em cada um dos momentos. Contudo, gradualmente, à medida que fui percebendo a importância de pensar como um todo para que o PEA fosse constantemente ajustado e melhorado, nunca mais pensei as coisas da mesma forma.

Voltando o foco para a AD, foi a partir dela que consegui situar a grande maioria dos elementos que compõem a minha turma, no nível introdutório, em todas as modalidades… As AD, pelo facto de terem sido todas realizadas no início do ano letivo, acabaram por ter muitos erros em comum: tabelas com demasiados conteúdos a serem observados e observações muito gerais e pouco particulares. Não nego que este foi um dia assustador! Eu só pensava “eu não estou a conseguir ver nada” “eu não sei quem é o aluno x”. É certo que de uns dias para os outros, houve coisas que foram melhoradas, tais como a tentativa de redução de conteúdos a observar, o posicionamento dos alunos por números… apesar dessas tentativas de melhoria, algo que não mudou nesse intervalo de uma a duas semanas foi a minha capacidade de observação. Por assim ser, a certo ponto, passei a fazer observações mais de carácter geral e realçava apenas casos que se destacavam pela positiva ou pela negativa.

> *“Assim, juntando o facto de termos pouco tempo de aula, o facto de termos dificuldade em reconhecermos os alunos através de fotografias que nem sempre existem, tivemos ainda de direcionar a nossa atenção para diferentes âmbitos. O resultado disso, foi uma AD muito incompleta e, com eventuais erros.”*
>
> *Diário de Bordo, dia 19 de setembro de 2019*

Apesar das dificuldades em realizar as AD's, foi através delas que avançámos para a organização dos conteúdos de cada uma das modalidades. Esta **organização dos conteúdos** foi realizada de duas formas, dependendo das modalidades lecionadas: do topo para a base e da base para o topo (Vickers, 1990). Ainda segundo a mesma autora, uma organização da base para o topo pressupõe que haja uma evolução do mais simples para o mais complexo, repartindo o conteúdo em partes, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos. A pouco e pouco, essas partes vão-se tornando num todo. Por oposição, uma organização metodológica do conteúdo que ocorre do topo para a base prevê que o aluno tenha uma visão global do contexto antes de compreender as diversas componentes que o constituem. Por assim ser, considera-se que esta organização ocorre do complexo para o simples.

Neste sentido, optámos por organizar a modalidade de andebol do **topo para a base** e a ginástica de solo, voleibol, badminton, atletismo e ARE da **base para o topo**. Esta opção justifica-se pelo facto de as últimas modalidades referidas serem de carácter mais técnico, com exceção do voleibol, que tem uma forte componente tática, mas que, por opção do núcleo, foi dado enfoque à componente técnica. Além dessa exceção, no caso das ARE, o nosso principal objetivo não era o domínio da técnica, mas sim o conhecimento dos vários temas que compõem uma coreografia. Assim, seria através desse soma de conteúdos que se constituiria uma coreografia (do simples para o complexo). Esta opção de organização justifica-se, também, no caso da ginástica, por questões de segurança, no voleibol pela forte influência do PC, no badminton pelo facto de os alunos terem dificuldades muito acentuadas que impossibilitavam a manutenção do volante e, por último, no atletismo, por defendermos que é a forma mais eficiente de se atingir o resultado desejado. No caso do andebol, um JDC de invasão, considerámos que seria mais enriquecedor que os alunos conhecessem o jogo e que, através dele, fossem trabalhados os diferentes elementos que o constroem.

As minhas preocupações iniciais para me preparar para lecionar cada modalidade eram sempre as mesmas: analisar bem os documentos orientadores, rever quais as maiores necessidades dos alunos e aprofundar ao

máximo o conhecimento de cada uma delas. Só assim me sentia preparada para elaborar as UD's e, mais tarde, os planos de aula. Querem conhecer o que fizemos em cada uma das áreas e perceber de que forma estas se diferenciaram?

#### 4.1.4.2.1. O badminton

No **badminton**, uma vez que o nível dos alunos era, à exceção de apenas um, bastante rudimentar, posicionei-os no nível introdutório. Assim, os objetivos definidos para as habilidades motoras ficavam-se apenas pela situação de jogo de singulares e pela aprendizagem do *clear, lob*, Serviço curto (Sc) e Serviço longo (Serviço longo). Desta forma, estava previsto abordarmos apenas duas sequências*: Sc-lob-clear* e *Sl - clear*. O facto de os alunos terem sérias dificuldades em sustentar o volante e só termos oito aulas para esta área (sendo que duas delas eram de avaliação), fez com que tomássemos a decisão de dar primazia a aspetos técnicos e ao jogo de cooperação. Apesar de a nossa intenção inicial ser incluir também situações de jogo de oposição, por ser muito mais atrativo para os alunos, o facto de não conseguirem sustentar o volante tornou-se impeditivo disso. Além disso, também por termos perdido mais uma aula, veio a inviabilizar ainda mais essa possibilidade. Apesar do número reduzido de aulas, as alterações que se verificaram foram evidentes! A maioria dos alunos passou a ser capaz de sustentar o volante e realizar, algumas vezes, as sequências, embora com pouca correção técnica e consistência.

> *"Embora ainda existam alguns alunos com sérias dificuldades nesta modalidade, gostei bastante do esforço e atenção que foram notáveis nesta aula pela maioria dos alunos. (…) existem falhas fruto do domínio rudimentar que têm desta modalidade. Ainda assim, a meu ver, as melhorias são já notórias. Assim, nesta aula conseguimos já avançar para a sequência SC- LOB- CLEAR".*
>
> *Diário de Bordo, dia 12 de novembro de 2019*

No que diz respeito aos conhecimentos desta modalidade, posso mesmo afirmar que eram praticamente inexistentes! Desconheciam inclusivamente o tipo de batimentos que existiam e as linhas do campo. Arrisco-me a dizer que praticamente tudo o que eles sabem hoje da modalidade foi graças às nossas aulas! Apenas na primeira aula da modalidade apresentei um *powerpoint* com todos os conhecimentos que considerava relevantes que eles soubessem acerca do badminton e, posteriormente, a estratégia que eu utilizava era, em cada aula, recorrer ao **questionamento** e, com isso, relembrar os conteúdos que já tínhamos abordado ou iríamos abordar na aula.

> *"(…) considero que os conhecimentos que eles já adquiriram sobre a modalidade são bastante satisfatórios. Vejo que a grande maioria já sabe distinguir os vários tipos de batimentos que demos e quando se utiliza cada um deles, sabem como são as pegas, a posição base e, embora não baste saber, mas também realizar, também aí identifico melhorias grandes. Todas as aulas faço* ***perguntas*** *acerca disso mesmo, para perceber em que medida eles estão realmente a acompanhar aquilo que lhes tento transmitir, mas também para relembrar e fazer com que se torne quase impossível esquecer."*
>
> *Diário de Bordo, dia 19 de novembro de 2019*

O **questionamento** constitui-se como uma ferramenta fundamental não só para o controlo da aquisição de conhecimentos, como também pode ser determinante para desenvolver a capacidade de reflexão, para motivar os alunos, para aumentar a interação professor - aluno e para melhorar os aspetos relacionados com clima e gestão da disciplina. De forma a alcançarmos objetivos distintos, urgia apenas selecionar bem que tipo de pergunta fazer: de revisão, de valor, convergentes, divergentes, de controlo ou de retórica… Todas podem ser úteis, mas dependendo do objetivo que pretendemos e do perfil do aluno, pode prover mais ou menos resultados no momento em que escolhemos utilizá-las. Esta estratégia, não só nesta como nas outras modalidades, foi uma ferramenta decisiva para que aos poucos caminhasse no sentido de os alunos serem

também construtores das suas aprendizagens, isto pelo facto do questionamento levar o aluno a pensar sobre o que está a fazer e porque está a fazê-lo. Neste sentido, Mesquita (cit. por Rosado & Mesquita, 2018, p. 103) afirma que "(…) ao utilizar o questionamento em detrimento da prescrição de soluções, possibilita aos praticantes o incremento do desenvolvimento do raciocínio tático e da autonomia decisória (…) ".

Paralelamente, aproveitando o facto de ter um aluno praticante da modalidade, recorria à sua ajuda para **demonstrar** os aspetos que pretendia salientar. A visualização do movimento ou situação de aprendizagem a efetuar constitui-se como um complemento à exposição que é fundamental na apresentação das tarefas motoras. Algumas investigações revelam que a demonstração ajuda a minimizar o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance (Rosado & Mesquita, 2018). Neste sentido, não me restam dúvidas quando à pertinência de utilizar esta estratégia instrucional. Até porque, fruto da experiência que fui adquirindo, era visível a diferença que isso tinha na compreensão dos alunos. De acordo com Laguna (cit. por Rosado & Mesquita, 2018), podemos falar em dois modelos de demonstração: modelo correto e modelo de aprendizagem. A mesma autora acredita que ambos devem ser utilizados, mas em diferentes momentos do processo: o primeiro permite ao aluno criar uma representação cognitiva do movimento, mas não auxilia na deteção dos erros, já o segundo torna possível o contacto com os erros de execução embora não garanta que o erro seja reconhecido nem que seja criada a imagem do movimento correto. Desta forma, o primeiro modelo terá mais efeito na apresentação das tarefas motoras, enquanto o segundo só faz sentido depois do aluno ter a imagem correta do movimento.

De facto, mesmo antes de ter conhecimento destes dois modelos, acabava por utilizar estas duas formas de demonstração: uma para que os alunos percebessem o movimento global ou situação de aprendizagem e a outra para que detetassem os erros. Para a deteção dos erros acabava por conjugar a demonstração com o questionamento. Para demonstrar recorria habitualmente a alunos que se aproximavam de um bom modelo, o que nem sempre significava

que fosse um grande executante. Mais do que isso, interessava-me que estivesse mais perto da técnica que eu pretendia. No que concerne à identificação dos erros, NUNCA escolhia alunos com dificuldades por saber o impacto negativo que isso pode ter na autoestima de um individuo. Algumas vezes fui eu mesma a demonstrar o que pretendia, muito até pela "insistência" do PC, que afirmava ser importante os alunos criarem uma imagem mais positiva do professor. O que é certo é que, das poucas vezes que demonstrei, foi nítido que os alunos ficaram "espantados" e que isso contribuiu para que eles tivessem uma imagem distinta de mim… o PC tinha razão!

> *"(…) optei por ser eu a demonstrar os vários elementos gímnicos a realizar na vaga e, para meu espanto, os alunos ficaram de tal forma surpreendidos comigo que inclusivamente aplaudiram e sussurravam – a professora faz o pino sozinha."*
>
> *Diário de Bordo, dia 6 fevereiro de 2020*

Corroborando o que acima referi acerca da importância da demonstração, nesta modalidade que tão poucas aulas teve, foi mesmo decisiva. Lembro-me de falar, e inclusivamente demonstrar, a importância de eles acelerarem o MS e realizarem a extensão do pulso no final do movimento, para que se tornassem capazes de enviar o volante para o fundo do campo. Contudo, assim que pedi ao colega jogador da modalidade que demonstrasse, enquanto eu acompanhava a **demonstração** com **palavras-chave**, as diferenças foram notórias. De acordo com Landim (cit. por Rosado & Mesquita, 2018, p. 99) "palavras-chave são conceitos que incluem, a maior parte das vezes, apenas uma ou duas palavras, com a finalidade de focar a atenção sobre aspetos críticos da tarefa". Posto isto, não me restam dúvidas que a **demonstração** assumiu um papel crucial. Contudo, esta e as outras modalidades contaram ainda com um ingrediente decisivo – **o entusiasmo e clima motivacional**!

Uma vez que os alunos eram muito fraquinhos nesta modalidade, existiam alguns que sentiam vergonha e tinham grandes dúvidas se iriam

conseguir melhorar. Nesses casos em particular, acredito que foi fundamental o incentivo que eu lhes dei todos os dias, assim como o **feedback positivo** que, a meu ver, ajudava a minimizar o sentimento de fraqueza. O PC costumava dizer: "têm que vender o produto como se fosse a melhor coisa do mundo". Considero que esta frase se insere aqui na perfeição! Embora eu seja uma pessoa muito pacata e pouco efusiva, sinto que alguma coisa muda na minha maneira de ser quando estou a ensinar… acho que isso reflete a minha paixão, entusiasmo e motivação pelo ato de ensinar. Hoje, fruto desta prática de ensino e também de algumas aulas observadas, não me restam dúvidas quanto ao facto de o entusiasmo de um professor contagiar e afetar os alunos e todo o PEA. Isto porque eu tive a oportunidade de sentir que, quando eu, por algum motivo, não estava tão entusiasta com eles como era o normal, isso refletia-se na motivação deles. Assim, acredito também que o facto de eu tentar demonstrar sempre esta postura foi uma das razões para conseguir que os alunos retirassem prazer das diversas atividades, o que, por sua vez, pode ter sido determinante para a aprendizagem.

> *"(…) a postura do professor também tem um papel preponderante no entusiasmo dos alunos. É certo que estamos ainda muito centradas noutros aspetos mais do foro organizativo que nos prendem bastante, contudo, considero importante começarmos a tomar consciência disso e, embora seja difícil por implicar que estejamos relaxadas, procurar seguir por essa via."*
>
> *Diário de Bordo, dia 9 janeiro de 2020*

Uma vez que a exercitação desta modalidade se ficou pelo jogo de cooperação, a AS, como não poderia deixar de ser, foi pensada de forma a ir ao encontro do que foi trabalhado ao longo das aulas. Nesse sentido, foram avaliados através das duas sequências treinadas aos vários batimentos, à aquisição da posição base e ao reconhecimento das várias linhas do campo. Para os alunos foi uma aula normal, fizeram apenas aquilo que já tinham exercitado em aulas anteriores. Para mim é que foi mais complicado…

*"(…) senti muitas dificuldades em observar e realizar a avaliação quer de badminton quer de voleibol. Não sei como melhorar essa minha dificuldade… Preparei as grelhas da forma que considerava ser mais fácil para me ajudar nessa observação. Concluo que detalhei demasiado os conteúdos e que isso pode ter sido a causa de a minha dificuldade ter sido maior."*

*Diário de Bordo, dia 10 de dezembro de 2019*

Era a primeira vez que estava a fazer uma AS e, por isso, sentia o peso da responsabilidade! Sabia que a AS deveria apenas servir para tirar dúvidas, mas, ao mesmo tempo, sentia que o reduzido número de aulas que tivemos não tinha sido suficiente para ter uma ideia sólida de cada um dos alunos. Por assim ser, tinha medo de ser injusta! Rapidamente percebi que não ia ser com a grelha que preparámos que eu ia combater essa "injustiça". Queria ver tudo e não via quase nada. Foi aqui que percebi que tinha que mudar de estratégia: olhar mais ao comportamento geral e menos ao particular. Face ao número de alunos e ao tempo disponível, se quisesse olhar para cada detalhe (ex: o avançar do MI) era necessário ter uma familiarização com a modalidade muito maior! Além disso, é certo que é importante que os alunos saibam que um *lob* se faz com o MI do lado da raquete avançado, contudo, não será mais fácil olhar o elemento (*lob*) de forma mais geral (faz bem, faz mais ou menos, não faz)? Arranjar símbolos próprios que facilitem fazer indicações relativas a esse desempenho do aluno?

#### 4.1.4.2.2. Ginástica de solo

Como modelos de ensino, na ginástica de solo, acabou por não se aplicar apenas e exclusivamente um. Tal como referi anteriormente, houve uma tentativa de caminhar das abordagens mais centradas no professor para as mais centradas no aluno. Neste caso específico, uma vez que é uma modalidade de alto risco, existiu a necessidade de estipular regras sólidas e de realizar um controlo apertado, principalmente numa fase inicial, para garantir que a

segurança não era posta em causa. Nesse sentido, alguns aspetos centravam-se no **modelo de instrução direta**: controlo estreito das atividades dos alunos, tomadas de decisão por mim, estruturação minuciosa das situações de aprendizagem… apesar disso, existiu um esforço em conciliar isso com a possibilidade do ensino **por pares** (observar e corrigir), para lhes conceder responsabilidades (ajudas/ material), ajudá-los a perceber o porquê de não conseguirem realizar determinado elemento e orientá-los na monitorização da própria aprendizagem.

Esta modalidade começou logo por se revelar um desafio na AD! Tínhamos planeado realizar a AD de todos os conteúdos presentes no PNEF do décimo ano de escolaridade, mas, para meu espanto, logo no segundo elemento proposto (rolamento à frente de MI afastados) praticamente ninguém foi capaz de o concretizar.

> *"Poucos eram aqueles que conseguiram fazer rolamento a frente de MI afastados e rolamento atrás engrupado. Face ao panorama da turma, optei por reunir todos os alunos e partir para a explicação da execução técnica do rolamento à frente de MI afastados e rolamento atrás com as respetivas ajudas."*
>
> *Diário de Bordo, dia 24 de setembro de 2019*

Depois dessa aula, percebi o longo trabalho que tinha pela frente… principalmente por não saber bem como iria ensinar, ajudar, corrigir sem recorrer a "atenções individualizadas" e sem ter planos inclinados e outro tipo de materiais de apoio a que estava habituada em contexto de treino. Deste modo, acabei por considerar mais vantajoso dar início à UD com a aprendizagem do AFI, não só pelo facto de ser um elemento que exige mais exercitação, mas também por ser crucial para a aquisição de outras capacidades fundamentais na ginástica como a orientação espacial, força de MS e tonicidade geral. Além disso,

é também um elemento passível de ter sucesso com duas ajudas ou com a criação de situações facilitadoras.

No começo desta UD, a forma de trabalho era fundamentalmente por grupos de três, sempre no mesmo colchão, a realizarem os exercícios que eu solicitava. A **apresentação da tarefa** e a **demonstração** eram sempre realizadas depois do aquecimento. Posteriormente, os alunos eram encaminhados para os colchões para que exercitassem os conteúdos. Acontece que, uma vez que se tratava de aulas de apenas 50 minutos, com aquecimento prévio e CF posterior, acabava por restar pouco tempo para a exercitação dos elementos gímnicos, principalmente por estarem três alunos por colchão. Era possível exercitar apenas dois elementos por aula, no máximo, e uma vez que tínhamos um intervalo significativo entre aulas de ginástica, os elementos que tinham sido introduzidos à *priori*, acabavam por ficar esquecidos. Face a este quadro, foram efetuadas algumas alterações, sendo a primeira ao nível do momento de **instrução/demonstração**:

> *"Outro aspeto apresentado pelo PC prende-se com o momento de instrução/demonstração. Realizei a apresentação da dica da aula, aquecimento e, só depois, imediatamente antes de dar início à parte fundamental da aula, é que expliquei o que era pretendido. Contudo, o conselho do professor é que também essa explicação tivesse sido dada antes do aquecimento para que não existisse uma paragem tão grande da aula. Percebo e atribuo significado ao que o professor argumenta, contudo o que eu sinto é que com o aquecimento pelo meio, parte da informação vai acabar por se perder...".*
>
> *Diário de Bordo, dia 4 de fevereiro de 2020*

Experimentei esta forma sugerida pelo PC e, de facto, evita-se que haja novamente uma paragem na aula. Contudo, continuo também a acreditar na ideia de se **poder perder alguma informação nesse intervalo de tempo**. Como estratégia, depois do aquecimento, reunia novamente os alunos e relembrava só os aspetos principais e respetiva dinâmica da aula.

Sempre que ia lecionar ginástica sentia esta preocupação relativamente à exposição, mas o problema não se ficava apenas pelo momento em que ela era feita e não era apenas na ginástica. A **exposição** diz respeito ao principal meio através do qual é transmitido o conteúdo aos alunos. Este é um momento fundamental da aula pois não só pode comprometer o tempo restante para a exercitação como também pode ser determinante para os alunos perceberem a situação de aprendizagem e os respetivos objetivos. A exposição deve, por isso, ser concisa (para que reste tempo suficiente para a parte fundamental da aula ou para não quebrar o seu ritmo), mas também deve ser bem pensada, para que toque nos pontos que são realmente essenciais. Esta era uma das grandes dificuldades que eu sentia pelo facto de ter aprofundado, e muito, o conhecimento das modalidades e que queria que os alunos acedessem a esses detalhes! Na minha cabeça, todos os aspetos eram interessantes e pertinentes e eu tinha gosto e entusiasmo em partilhá-los! Apesar de considerar que o facto de eu falar de forma entusiasta enquanto partilhava essas informações acabava por cativar a atenção de parte dos alunos, comecei a perceber que tinha de despender menos tempo e focar-me no essencial. Só assim a retenção da informação e os objetivos que pretendia deixar patentes para as situações de aprendizagem passariam a ser superiores.

Perante isto, a minha estratégia para todas as modalidades foi, além de treinar em casa o discurso que queria ter em cada um desses momentos, escrever tópicos no PDA que me ajudassem a seguir o raciocínio da forma que tinha planeado. Acredito que surtiu algum efeito, na medida em que os alunos ficavam mais cientes dos objetivos da tarefa, no entanto, quando tentava ser mais concisa na explicação do exercício, surgiam mais dúvidas em relação à sua organização.

> *"O PC incentiva a que esses momentos de instrução sejam curtos, mas o que tenho vindo a concluir é que, quando o faço, as ideias não ficam claras para os alunos."*
>
> *Diário de Bordo, dia 24 janeiro de 2020*

Contudo, conforme reportam Rosado e Mesquita (2018, p. 95) “a um período de informação deve seguir-se um momento de verificação da qualidade da compreensão desse material pelos atletas, exigindo-se a criação de momentos de questionamento, discussão e resposta a dúvidas”. Importa também referir que, muitas vezes, quando tentava ser mais concisa, acabava por não “gastar” tanto tempo com o questionamento, perguntando apenas se havia dúvidas. Uma vez que se tratava de uma turma em que a maioria dos alunos eram tímidos, talvez não tenha sido muito sensato abandonar o questionamento. No entanto, o PC também nos incentivava a não utilizar sempre o questionamento, pois embora seja uma boa estratégia, iriamos incorrer em grandes perdas de tempo…

Ainda relativamente aos momentos de instrução, um outro aspeto que teve de ser modificado foi o posicionamento dos alunos. Estes posicionavam-se, uns atrás dos outros, o que favorecia a existência de conversa sem que eu me apercebesse ou, pior do que isso, alguns alunos ficavam sem ter contacto visual comigo, o qual é um fator determinante da aprendizagem. Se olharmos os alunos, facilmente perceberemos quais os que nos estão a acompanhar. Nesse sentido, se algum demonstrar estar apenas “de corpo presente”, podemos usar o questionamento para que eles entendam que estamos atentos!

Por esse motivo, a certo momento, passou a ser “regra” os alunos posicionarem-se em “U”.

> *“(…) Os alunos posicionam-se constantemente uns atrás dos outros e alguns mantêm a conversa. A meu ver, a solução seria a minha colega “perder” algum tempo, nas próximas aulas, a explicar-lhes que quer que estejam em U com a obrigatoriedade de existir apenas uma linha. Para além disso, deve chamá-los à atenção e interromper o discurso sempre que existem conversas paralelas.”*
>
> *Diário de Bordo, dia 16 janeiro de 2020*

Voltando o foco apenas para a modalidade de ginástica, uma outra alteração que ocorreu mais tarde prende-se com a minha insatisfação com a forma de organização (três alunos por colchão), pelo que procurei explorar a organização em vaga.

> *"Como a metodologia que estava a utilizar na ginástica não me estava a deixar completamente satisfeita, decidi experimentar organizar a aula em vaga. O meu objetivo seria conseguir rentabilizar mais essas aulas, possibilitando a exercitação dos conteúdos introduzidos desde o início do ano letivo e possível evolução dos mesmos, conciliando com a introdução de novos conteúdos. Assim, nesta aula, em que o conteúdo a ser introduzido era o rolamento atrás engrupado, queria arranjar uma forma de o fazer, mas não me cingir a ele. O que costumamos fazer nas aulas de ginástica (de 50 minutos) é exercitar, no máximo, dois conteúdos. Como acho que isso é pouco produtivo, optei então por experimentar a situação acima explicada".*
>
> *Diário de Bordo, dia 4 de fevereiro de 2020*

Pensei nesta metodologia de forma a permitir dividir a turma em quatro colunas (cinco alunos em cada). Os alunos eram dispostos por grupos, de forma a ficarem dispostos pelas colunas que davam resposta às suas necessidades. Uma vez que cada uma das colunas continha cinco situações de aprendizagem (uma para cada aluno), eu colocava uma folha que ilustrava o que realizar em cada "estação", para que fosse mais simples para os alunos lembrarem-se, evitando paragens. O facto de ter um exercício por aluno eliminava o problema do tempo de espera. Para isso, se algum aluno ou algum elemento gímnico requeresse mais tempo de execução, o aluno que se encontrava no exercício anterior deveria repeti-lo antes de avançar.

De forma a atender às dificuldades individuais, existiam duas colunas com planos inclinados e outras duas colunas sem planos inclinados. Planos

inclinados, sim, ouviram bem! Não existiam, mas demos asas à nossa imaginação até criarmos uns que dessem resposta àquilo que pretendíamos. Existiram diversas variações desses planos. A forma inicial foi a que está ilustrada na Figura 12, sendo que estão em falta as duas pastilhas (colchões grossos) sobre as “rampas”. Estes planos ilustrados eram perfeitos para a exercitação do rolamento à frente e rolamento à retaguarda de MI afastados, uma vez que com o afastamento dos MI, os alunos conseguiam alcançar o solo, o que tornava muito mais simples a elevação da bacia. No caso dos rolamentos engrupados, optámos por substituir as duas pastilhas por uma maior que colocávamos sobre o banco sueco, deitado (também ele tem uma inclinação). Dessa forma era possível, com segurança, dois alunos realizarem os rolamentos em simultâneo. Através destas inovações, tornou-se possível ter quatro alunos em simultâneo a usar planos inclinados na vaga!

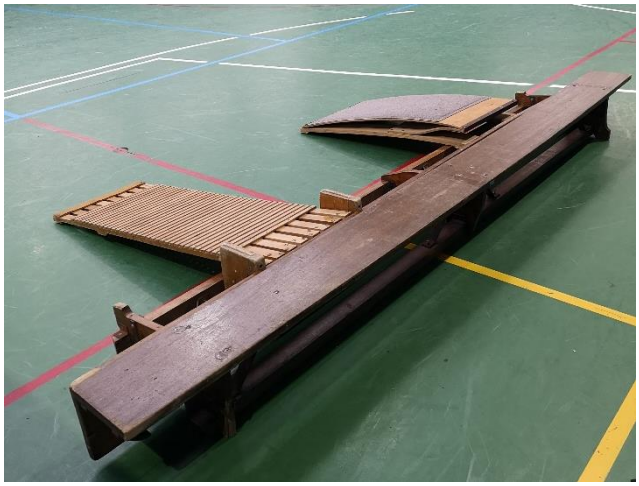


*Figura 12 - Planos Inclinados*

*“Gostei especialmente do plano inclinado que realizámos, pela primeira vez, para o rolamento atrás com a pastilha grande. Para além de permitir que dois alunos o fizessem em simultâneo, foi o suficiente para que grande parte deles, se não todos, tivesse conseguido ter sucesso na tarefa mesmo que não à primeira tentativa. Contudo, posteriormente a um ou outro feedback ou com a ajuda de um colega, acabaram por conseguir. Também os dois reuthers que coloquei no solo para auxiliar na realização*

*do rolamento à frente de MI afastados foi fundamental para que alguns com algumas dificuldades conseguissem ter mais sucesso na tarefa."*

*Diário de Bordo, dia 4 de fevereiro de 2020*

Algo que foi também alvo de modificação diz respeito ao número de vezes que realizavam cada elemento: passou a ser realizado duas vezes seguidas, pois o PC alertou-nos para a importância disso. Ao realizarem duas vezes solidificam melhor as possíveis aprendizagens conseguidas. Além desse pormenor, a seguir a cada plano inclinado existia um colchão para que tentassem realizar, logo de seguida, o rolamento sem o plano inclinado. Foi também uma situação que teve bastante sucesso!

*"A vaga continha o avião, rolamento à frente engrupado saltado, rolamento à frente de MI afastados, posições de flexibilidade, posição de "bolinha" e rolamento atrás engrupado. Cada elemento deveria ser repetido, pelo menos, duas vezes, para que os alunos pudessem ter a perceção do que correu mal, eventualmente até receber um feedback e melhorar logo no imediato de modo a que não caísse no esquecimento. Contudo, talvez pelo facto de os alunos não estarem habituados a realizar dessa forma e também por exigir uma maior concentração da parte deles (não conseguiam entrar no modo automático) nem todos, quando questionados, gostaram dessa metodologia."*

*Diário de Bordo, dia 4 de fevereiro de 2020*

O AFI, como é um exercício que exige que os alunos ainda não estejam em fadiga e requer ajudas, era realizado fora da vaga, em grupos de três em cada colchão. Também esta situação sofreu várias alterações ao longo do ano. No começo, não era o primeiro exercício a ser realizado. Contudo, o PC alertou-nos para o facto de os alunos em fadiga terem muitas dificuldades a realizá-lo, pelo que deveria ser logo o primeiro. Assim, o AFI passou a ser sempre

exercitado a montante da organização em vaga. Além disso, também aqui houve a alteração no sentido de cada aluno realizar duas vezes seguidas a situação de aprendizagem. Acrescento ainda que a situação de aprendizagem para o AFI diferia consoante as dificuldades de cada um, pelo que eu a indicava individualmente numa fase inicial e, mais tarde, eles próprios percebiam qual a mais adequada atendendo às próprias dificuldades: “pino à bombeiro”, AFI com apoio no pé, ou AFI completo (duas, uma ajuda ou sozinhos).

Esta metodologia foi bastante eficaz, porquanto mesmo que introduzisse um elemento novo, permitia a exercitação dos anteriores e imprimia um maior dinamismo à ginástica. Apesar disso, não se concretizou logo da forma idealizada. Na primeira aula, por indicação minha, os alunos iniciaram todos no primeiro exercício. Na minha ideia, os alunos iam avançando até ficar tudo corrido. Contudo, tal não se realizou dessa forma. Os alunos não estavam a imprimir o ritmo que eu pretendia. Dessa forma, reformulei a situação fazendo com que cada um deles começasse já numa situação de aprendizagem. As melhorias foram notórias, mas, ainda assim, nem todos os alunos repetiam o exercício enquanto aguardavam pelo colega da frente finalizar o seu, por exemplo. Em síntese, esta forma de organização deixou-me bastante satisfeita e convicta de que pode dar bons resultados!

> *“(…) melhor estratégia que consegui para dar resposta aos diferentes níveis bem visíveis na turma foi a de trabalhar em vaga e de incluir planos inclinados nas vagas onde havia pessoas com mais dificuldades. Se tivesse optado pela realização de sequências em grupos de três elementos por colchão, seria impensável ter planos inclinados para dar resposta a todos os alunos com dificuldades. No fundo poderia deixar apenas num canto do pavilhão para que se deslocassem até lá, mas considero que serviria apenas para os alunos se aglomerarem e perderem mais tempo.”*
>
> *Diário de Bordo, dia 10 de março de 2020*

Apesar disso, não nego que a organização em vaga é de difícil controlo pelo facto de todos os alunos estarem em movimento ao mesmo tempo e a realizarem elementos gímnicos distintos. Face a isso, na emissão do ***feedback*** torna-se ainda mais importante dominar os vários conteúdos para conseguir ver e processar diferentes tarefas e adequar a resposta a cada uma delas.

O feedback é um elemento fundamental no processo instrucional. No caso particular do ensino, podemos falar em **feedback pedagógico,** que nos remete para a reação que um professor tem à resposta motora de um aluno. É através dele que os alunos adquirem consciência dos resultados da sua prática, o que se constitui como uma forma de motivação ou como ferramenta para melhorarem a sua prática. Muito antes de ingressar no estágio, já tinha ouvido falar acerca deste conceito. Contudo, quando comecei a pôr "as mãos na massa" é que percebi a dificuldade que existe no fornecimento de *feedback,* o qual não trará ganhos na aprendizagem dos alunos se for insignificante. Na verdade, dar essa informação obriga a dominar o conteúdo em causa, muito mais numa situação como a vaga que implica estar atenta a vários elementos. Nesse sentido, não vou mentir que nem sempre era capaz de dar feedbacks pertinentes nas modalidades com que não tinha tanta afinidade. Sentia, inclusivamente, que algumas vezes não era capaz de perceber o que os alunos estavam a fazer que os estava a impedir de terem sucesso. Percebia isso quando emitia um determinado feedback e a ação era modificada, mas, ainda assim, a dificuldade mantinha-se. Acredito que a capacidade de observação também é algo passível de ser trabalhado e, claro, o aprofundamento do conhecimento da modalidade é crucial. Por ter essa dificuldade, nem sempre conseguia ajustar a tarefa de acordo com as necessidades dos alunos não no caso da ginástica, mas, por exemplo, no voleibol. Para de alguma forma auxiliar nesse processo, o PC sugeriu que no próprio PDA colocássemos vários níveis de uma mesma tarefa para que, no momento, conseguíssemos identificar que a tarefa estava desajustada e soubéssemos logo que exercício poderíamos recomendar.

> *" (…) falta ainda a todas nós fazermos as alterações certas aos exercícios consoante os diferentes níveis dos alunos. "*

*Diário de Bordo, dia 19 novembro de 2019*

Mas as variáveis que devemos ter em conta na emissão do feedback para que ele seja otimizado não ficam por aqui…Devemos considerar a **frequência** com que os emitimos (todos os praticantes devem receber informação mas não devemos criar essa dependência); devemos priorizar o **feedback positivo** (promovemos o empenho dos alunos); devemos verificar se o feedback teve o efeito pretendido (**ciclo de feedback**); devemos dar primazia ao feedback aquando ou imediatamente após a sua execução e podemos optar entre **direcionar o feedback** de forma individual ou a toda a turma. Ao longo do processo de ensino tentei dar resposta a estas variáveis e à medida que a prática se foi prolongado, senti que isso estava cada vez mais enraizado em mim.

> *"(…) começo a ver a correção dos movimentos a aparecerem e o meu feedback a ter resultados. A propósito, quando dou um **feedback** e **vejo a melhoria a acontecer** logo de seguida é dos melhores sentimentos que podia ter! Sentir e ver a evolução fruto daquilo que eu preparo para eles e lhes digo é um sentimento insubstituível."*
>
> *Diário de Bordo, dia 26 novembro de 2019*
>
> *"Gostei do empenho deles, no geral, e continuo a recorrer muito ao **feedback positivo,** pois é algo que considero que tem sido preponderante para a sua atitude positiva e de empenho ao longo das aulas".*
>
> *Diário de Bordo, dia 28 janeiro de 2020*
>
> *"Primeiro iniciei com grupos de 2 e 3 a realizar o AFI com a obrigatoriedade de cada aluno o realizar duas vezes seguidas para que fosse possível completar o **ciclo de feedback**."*
>
> *Diário de Bordo, dia 14 fevereiro de 2020*

Ainda neste âmbito, considero de extrema importância falar no **feedback dialógico**. Este conceito remete-nos para a importância da construção do conhecimento ser promovida através da interação entre os intervenientes (aluno - aluno ou aluno - professor). O *feedback* dialógico tem como objetivo conduzir os alunos à autorregulação do processo de aprendizagem, ensinando-os a compreender e utilizar os *feedbacks* que são recebidos (Cabrera & Mayordomo, 2016). Segundo os mesmos autores, "Esta innovación responde a la necesidad de fomentar que los estudiantes dejen de ser meros sujetos pasivos del proceso de aprendizaje y sean capaces de autorregularlo a través de la comprensión y el uso adecuado del feedback que el profesorado les proporciona." (p.42)

> É fundamental *"construir um diálogo com os alunos (ex. se tens os MS fletidos, o que consideras que iria acontecer? Por que é que estamos a fazer a CF?) de forma a envolvê-los num diálogo sobre a aprendizagem, para os ajudar a perceber o que estão a fazer e o que têm que fazer para melhorar. Este processo começa a permitir criar uma relação de confiança entre os alunos e o professor. Ir além do questionamento, construir diálogo que os leve a perceber. E se conseguirmos que eles também construam essa relação entre eles, vamos estar ainda mais a potenciar essa aprendizagem".*
>
> *Diário de Bordo, dia 27 janeiro de 2020 (seminário FADEUP)*

No âmbito da monotorização da própria aprendizagem, surgiu, por desafio da PO e do estudante de doutoramento que trabalhou connosco, a oportunidade de investir nos princípios da AfL. A AfL foi algo para o qual estávamos pouco sensibilizados, uma vez que ao longo de todo o nosso percurso enquanto alunos nunca ou raramente sentimos isso na pele. Talvez por assim ter sido, confesso que foi algo difícil de perceber e colocar em prática. Por isso, embora já tenha dado alguns passos nesse sentido, acredito que ficou muito por fazer.

Comecei a perceber que a forma como via a avaliação estava errada… A avaliação não devia ser encarada como um mero processo de "prestar contas",

mas sim ser utilizada para beneficiar todo o PEA. No fundo, “o processo de avaliação deixa de suspender e apartar-se do processo de instrução, assim como este deixa de se desenvolver sem cuidar de atender aos sinais associados de envolvimento ativo e produtivo dos alunos com a sua aprendizagem, de extrair dados para professores e alunos poderem regular, ajustar, corrigir, modificar o rumo de sua ação.” (Graça et al., 2019) Fruto de alguma discussão com a PO e com o estudante de doutoramento, percebi que além do professor também os alunos teriam um papel crucial nesse processo. É através dessa **relação** de simbiose entre o **professor - alunos e aluno - aluno** que este caminho adquire um novo sentido. Para isso, é necessário dar voz aos alunos, de forma a que também eles sejam promotores do seu próprio conhecimento. Neste sentido, Wiliam e Thompson (cit. por Graça et al., 2019) sugerem três questões (para onde vai o aluno? onde está agora? como chegar lá?) e cinco princípios da AfL. Três deles ficam a cargo do docente (clarificar os objetivos e partilhar os critérios de avaliação, criar atividades em conformidade com estes, fornecer *feedback* para ajudar os alunos a alcançar os objetivos), e dois dos alunos (avaliar e dar feedback aos colegas e autoavaliarem-se).

Neste sentido, depois de muitas incertezas relativamente à melhor forma de operacionalizar este novo caminho, acredito ter conseguido realizar todas as estratégias com a exceção da heteroavaliação que tinha sido prevista, mas, infelizmente, as aulas presenciais terminaram mais cedo que o previsto. Paulatinamente, à medida que as preocupações iniciais se iam desvanecendo, fui conseguindo focar-me noutros aspetos, tais como a **partilha de objetivos** com os alunos! As atividades, desde o início, eram pensadas de forma a tentar ir ao encontro dos objetivos pretendidos. Porém, a partilha de objetivos com os alunos surgiu mais tarde assim como a sua autoavaliação. O ***feedback* entre os alunos** foi algo sempre patente nas nossas aulas. Já em janeiro, a ambição de irmos mais além fez-nos criar uma ficha de apoio à aplicação dos princípios do AfL (Anexo 9). Nela estavam descritos os objetivos de cada elemento gímnico, tinha um espaço reservado aos comentários do professor (o que falta melhorar) e um local destinado aos alunos para refletirem acerca de “onde estão?” Vejam

a reação dos alunos no primeiro momento em que partilhei com eles essas fichas:

> *"Na parte final da aula distribuí, pela primeira vez, as fichas de AfL relativas à ginástica. Uma vez que cada uma possuía comentários escritos por mim, os alunos ficaram admirados e questionaram: "a professora escreveu comentários diferentes para cada um de nós?" Quando respondi afirmativamente, o espanto foi evidente. Essa pergunta, a meu ver, significou que eles atribuíram valor a esse "trabalho" e dedicação que tenho com eles. Além disso, importa também salientar que me pareceram bastante compenetrados na tarefa e não apenas a preencher por obrigação. Gostei da postura deles! Agora resta-me analisar os resultados…"*
>
> *Diário de Bordo, dia 16 de janeiro de 2020*

Fruto da atitude dos alunos, é um dia que recordo com prazer. Os alunos surpreenderam-me! Contudo, embora tenha considerado importante esse momento da aula para que eles refletissem acerca do que lhes faltava para atingirem os objetivos, também sei que as aulas são muito curtas para tantos conteúdos e ambições. Por assim ser, surgiu a ideia de transformar essa ficha de AfL em formato digital e partilhá-la com os alunos através do ***googleforms***. Foi neste âmbito que surgiu a criação do ***classroom***, uma plataforma que estávamos a utilizar nas sessões com a PO na FADEUP e que pareceu ser a ferramenta ideal para partilhar as fichas de AfL com os alunos. Mal sabíamos nós o jeito que nos ia dar… Esta foi uma forma que encontrámos de "poupar" o tempo de aula e responsabilizar os alunos por uma pequena tarefa. A maior desvantagem que encontro, que já é bastante grande, foi a de não ter conseguido as respostas de todos os alunos. Apesar disso, esses dois/três alunos que não respondiam, muito provavelmente seriam aqueles que não estavam com disponibilidade para se envolver neste processo… Infelizmente, este processo ficou "em aberto", acabei por não conseguir dar continuidade a este trabalho para que pudessem ser mais evidentes os resultados. Contudo,

acredito muito nos resultados que a AfL pode ter no sucesso dos alunos, se for bem conduzida. Por isso, resta-me esperar pela próxima oportunidade para a poder voltar a pôr em prática, pois será mais uma oportunidade de aperfeiçoar o trabalho desenvolvido!

Partilharei agora convosco testemunhos dos alunos relativamente à modalidade de ginástica, objeto de recolha num grupo focal no término do ano letivo em que participaram seis alunos:

> *"Eu acho que a professora teve sempre como objetivo nós trabalharmos em segurança e ensinar-nos a ajudarmo-nos uns aos outros. Quanto ao trabalho de grupo, fez-nos sentir gosto pela ginástica, porque uns têm mais jeito do que outros, eu pessoalmente não tenho grande jeito para isso, e podiam ajudar-se uns aos outros e não haver aquela coisa de se julgarem, mas tentar fazer sempre mais perfeito, também foi bom haver vários níveis de desenvolvimento, pois assim cada um podia andar ao seu passo e evoluir corretamente, havia também mais atenção." (Aluno MA)*

> *"Havia exercícios que era a professora que decidia, porque nós não conseguíamos ver como é que o nosso corpo dava para fazer um exercício ou não, nós podíamo-nos magoar a fazer um exercício e não termos consciência do nosso corpo, e a professora já sabia mais ou menos o que cada um conseguia. Mas havia outros exercícios que conseguíamos fazer o nível 1, nós já passamos para o nível 2 na aula seguinte" (Aluno A)*

> *"Nós seguíamos os objetivos da professora e tentávamos cumprir ao máximo. Falo por mim, mas também por todos." (Aluno IV)*

> *"Na ginástica nós tínhamos algumas fichas a dizer como é que devíamos fazer os exercícios e acho que acabava por ser uma forma, para além de termos a professora enquanto estava lá presente e nos explicava como fazer, tínhamos sempre a folha para recorrer e se tivéssemos alguma dúvida voltávamos a perguntar à professora, portanto, acho que as folhas acabavam por ser um recurso, ah eu não estive atenta, vamos ver outra*

*vez que é para não fazer nada de errado e acabava por nos orientar". (Aluno M)*

#### 4.1.4.2.3. Os Jogos Desportivos Coletivos: voleibol versus andebol

No primeiro período começámos a lecionar voleibol e, uma vez que o PC foi inclusivamente selecionador nacional da modalidade, tivemos como ponto de partida as suas orientações. Embora as conceções adquiridas na FADEUP apontassem para outro rumo, acabámos por priorizar a técnica em detrimento da tática. Assim, centrámo-nos fundamentalmente no **modelo desenvolvimental** que "decorre da assunção de que a matéria de ensino exige um tratamento didático, materializado na manipulação da complexidade das situações de aprendizagem (aumento ou diminuição) e na estruturação do desenvolvimento do trabalho do aluno" (Mesquita & Graça, 2018). Neste sentido, trabalhava para apurar a minha capacidade de observação e domínio da modalidade para conseguir o ajustamento da dificuldade das situações de aprendizagem ao nível de desempenho demonstrado pelos alunos. O objetivo era, de acordo com o conceito de **progressão**, ir aproximando todos os alunos do resultado desejado. Para isso, além da **articulação vertical** (base para o topo) que pressupunha a criação de tarefas com níveis de dificuldade distintos, tínhamos também a **articulação horizontal,** com a criação de diferentes tarefas, mas com níveis de dificuldade semelhante. Posteriormente, tal como sugere o modelo, houve tempo dedicado ao **refinamento** das tarefas e à **aplicação**. Contudo, não obstante os objetivos iniciais delineados, ficámos apenas pelo jogo 1x1, pois o tempo dedicado à técnica foi muito elevado.

Agora, em retrospetiva acerca das opções para a lecionação desta UD, os meus pensamentos são díspares. Se, por um lado percebo o que o PC nos disse relativamente à falta da técnica ser um impedimento para que houvesse jogo, por outro, tenho pena de não ter arriscado e explorar mais a componente tática. Com as aulas eu tive a oportunidade de constatar que efetivamente os alunos demonstram um nível muito abaixo daquilo que seria expectável para um décimo ano de escolaridade. As dificuldades ao nível técnico eram enormes e,

por isso, a “simples” tarefa de sustentar a bola era praticamente impossível. Nesse prisma, eu percebia a ideia do professor ao dizer que a tática de nada lhes interessaria se os alunos não fossem capazes de manter a bola no ar. Apesar de compreender isso, a minha experiência prática, tanto nos estudos práticos como na didática de voleibol, em que o modelo instrucional MED foi a base da estruturação do ambiente de aprendizagem e o modelo de ensino de abordagem progressiva ao jogo da matéria de ensino, levou-me a acreditar que é possível melhorar a técnica através do jogo. Ainda assim, uma vez que não tive a oportunidade de ensinar os meus alunos através desses modelos, a forma como eu lecionei essas aulas não deixaram de ser importantes para eu crescer enquanto futura docente. A lecionação centrada na técnica, tal como suspeitava, levou a um decréscimo da motivação dos alunos para esta modalidade. Na procura de ultrapassar esta desmotivação, recorri a estratégias, como os sistemas de ***accountabillity***, de **competição**, de atribuição de diferentes papéis nas tarefas (como por exemplo a de **treinador**). O efeito foi positivo.

> *“(…) este exercício contribuiu bastante para o envolvimento e consequente motivação dos alunos para a tarefa. Os treinadores saíram da minha beira a correr e rapidamente chamaram os colegas para explicar o exercício. Foi visível o esforço que fizeram para iniciar rapidamente o exercício e confesso que fiquei surpreendida com a rapidez que todos eles tiveram a iniciar a tarefa.”*
>
> *Diário de Bordo, dia 10 de janeiro de 2020*

Em conclusão, acredito nas vantagens que poderia ter tido se tivesse optado por exercitar a técnica à medida que os problemas táticos fossem surgindo. As maiores desvantagens que poderia ter era os alunos não alcançarem um nível de técnica considerado satisfatório face ao número de aulas que tínhamos (18) e isso gerar desmotivação. Por oposição, acredito que, apesar dessa possibilidade, eles iriam divertir-se muito mais e o gosto deles pela modalidade iria contribuir para o incremento do seu empenho e, consequentemente, para uma maior fidelização à prática desportiva.

Transitando para a modalidade de **andebol**, infelizmente o trabalho foi interrompido aquando da oitava aula pela situação da pandemia. Apesar de o período em que lecionei a modalidade ter sido curto, optei por recorrer ao Modelo de Ensino do Jogo para a compreensão (MEJC). Mais uma vez a experiência que tive na FADEUP foi fundamental para que tivesse optado por este modelo de ensino.

Embora seja uma turma de décimo ano de escolaridade, situei-os na forma básica de jogo dois devido aos problemas de jogo que revelaram ter. Para eles, a defesa praticamente não existia e, por isso, atacavam com uma certa facilidade. Não por serem bons atacantes, mas pela ausência da defesa. Posto isto, uma vez que a estratégia para defender a baliza e recuperar a bola era praticamente inexistente, comecei por dar primazia aos comportamentos defensivos. O objetivo era colmatar o quanto antes essa lacuna da defesa, para que essa melhoria começasse a implicar mudanças no comportamento ofensivo. Posteriormente à defesa, a UD previa que houvesse uma preocupação com a organização do ataque, depois com a criação de oportunidades de finalização e, por fim, com a finalização. De modo a operacionalizar estas opções, recorri a **jogos pré desportivos** como forma de aquecimento e procurei trazer tarefas de aprendizagem que ajudassem a desenvolver a capacidade de ler e resolver situações-problema representativas do nível de jogo em que se encontravam. Paralelamente, em todas as aulas realizava jogo 4x4 sem guarda redes, em que a finalização era o derrube de um/dois cone(s). Face ao espaço disponível no pavilhão (um terço) e face ao facto de não possuir balizas (nem colchões que servissem para o efeito) foi a melhor solução que encontrei.

O jogo foi assim a ferramenta utilizada para os alunos desenvolverem o sentido de jogo, compreensão tática, com o elemento lúdico presente. Esta foi a grande diferença daquilo que aconteceu no voleibol. Sem sombra de dúvida que o momento em que os alunos jogavam era o momento ideal para eu observar e decidir o que ensinar. Além da observação, aproveitava para "**congelar" o jogo** e recorrer ao **questionamento** (descoberta guiada), na tentativa de fazer dos meus alunos "jogadores" inteligentes. Essa estratégia de congelar o jogo funcionava muitíssimo melhor do que quando eu tentava explicar sem ter uma

imagem para acompanhar o meu discurso. Com esta estratégia, pude constatar que os alunos ficavam espantados porque, de facto, agiam sem terem verdadeira consciência do que estavam a fazer. Quando falo nisto, lembro-me, por exemplo, de uma aula em que estávamos a trabalhar a amplitude e a profundidade e, quando congelei o jogo, foi quando realmente os alunos perceberam que estavam todos muito próximos uns dos outros. A cara de espanto deles foi nítida! Foi tão bom ver que algo naquelas cabecinhas entrou em confronto!

Em suma, não me restam quaisquer dúvidas que esta modalidade estava a funcionar melhor do que o voleibol em termos de motivação dos alunos. Estes, independentemente das dificuldades e lacunas ao nível da técnica, que existiam, divertiam-se, o que, a meu ver, é um ingrediente fundamental para que haja sucesso no PEA. Além da diversão, a compreensão do jogo e o pensamento estratégico também começavam a evidenciar-se.

#### 4.1.4.2.4. O atletismo

A modalidade de atletismo deixou-me com um certo entusiasmo pela experiência enriquecedora que tivemos na FADEUP. Gostei tanto da forma como foi conduzida (MED), que acreditava poder fazer o mesmo com os meus alunos. Contudo, o PC manifestou logo algumas reservas em relação a essa modalidade pelo facto de, por vezes, ter abordagens marcadamente técnicas e originar longos tempos de espera, o que, além de não atrair os alunos, acabava também por não dar resposta a um dos nossos maiores desígnios – densidade motora. Por assim ser, sugeriu a realização de um circuito de forma a possibilitar aos alunos exercitarem várias subáreas, evitando a monotonia e as paragens características de algumas aulas de atletismo. Tentámos pensar em como podíamos organizar a aula dessa forma, mas percebemos que seria difícil, em apenas 50 minutos, introduzir diferentes conteúdos. Assim, acabámos por realizar a UD contemplando, no máximo, a introdução de dois conteúdos e, à medida que as aulas iam avançando, íamos incluindo mais conteúdos no "circuito". Assim, uma vez que a lecionação desta modalidade estava prevista

acontecer em todos os períodos, a prática de todas as subáreas em simultâneo estava planeada, em formas competitivas, apenas para o terceiro período, quando tencionávamos usar o MED.

De facto, depois de refletir um pouco acerca disto, concluí que na faculdade as aprendizagens foram muitas e o ambiente de festividade estava sempre presente, contudo havia muito tempo em que estávamos parados. O que permitia que, ainda assim, alcançássemos as aprendizagens pretendidas era termos um tempo de aula muito superior. Será que é isso que se pretende em contexto escolar? Para mim, a densidade motora assume um papel preponderante, mas o gosto pela prática desportiva pode ser ainda mais importante. E porquê? Porque, a longo prazo, pode ser isso que leva os alunos a darem continuidade ao trabalho iniciado em EF. O facto de se mexerem é determinante, já todos nós sabemos, mas será que não lhes vai trazer só benefícios a curto prazo? Apesar desta linha de pensamento, também nada nos garante que esse entusiasmo faça com que eles mantenham esse trabalho no futuro, a única garantia que temos é estar a incrementar os seus níveis de densidade motora enquanto estão nas nossas aulas se nós as prepararmos para tal… por assim ser, e também por o PC ser mais defensor da densidade motora em detrimento da motivação, acabámos por orientar as nossas aulas nesse sentido. Apesar disso, como já tive oportunidade de partilhar com vocês, o entusiasmo foi algo que tentei sempre ter patente nas minhas aulas.

Assim, para dar resposta a isso, acabei por experimentar diferentes formas de organização da aula, desde a pares pela linha lateral, em circuito, mas maioritariamente em vaga por ter sido a forma que mais me agradou. As Figuras 13 e 14, ilustram um exemplo em circuito e outro em vaga. No primeiro caso, o circuito permitia desenvolver a corrida de velocidades e a corrida de obstáculos. Cada estação era pensada de forma a que todos os cinco alunos tivessem uma tarefa. Por exemplo, enquanto dois alunos realizavam a corrida de obstáculos, os restantes tinham a responsabilidade de dar as vozes de partida e observar os colegas para tentar dar-lhes *feedback*. No caso da vaga, a mesma preocupação era mantida. No exemplo apresentado, não só estava a introduzir o salto em

comprimento, como a permitir que exercitassem a corrida de velocidade e a corrida de obstáculos.

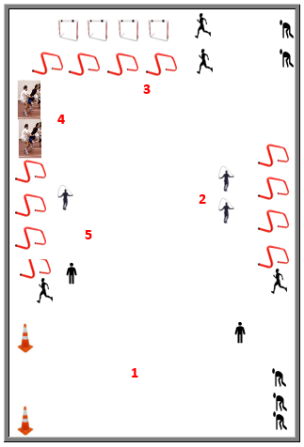



*Figura 14 - Exemplo aula em circuito*

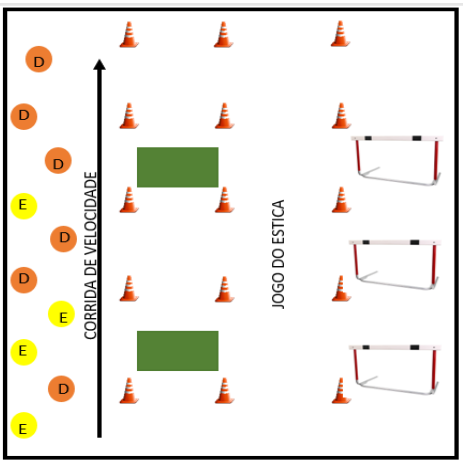



*Figura 13 - Exemplo aula em vaga*

Estas aulas ilustram bem aquilo que foram as aulas de atletismo. Paralelamente, tentava contemplar em cada aula uma situação de competição para os manter mais motivados para aprenderem e terem melhores resultados. Os momentos de competição eram aproveitados também no período de treino, para lhes atribuir outras tarefas de registo ou observação dos colegas ou ainda de monotorização da sua própria prática. Em cada "estação" disponibilizava uma folha em que ilustrava o que pretendia que realizassem em cada situação de aprendizagem e quais eram os critérios de êxito (Anexo 10). Além disso, proporcionei momentos de reflexão acerca de onde cada aluno se situava (Anexo 11), momentos para avaliarem o desempenho dos colegas (Anexo 12) e momentos para eles próprios registarem os resultados competitivos (Anexo 13). Com este tipo de tarefas, pretendia que os alunos fossem além da mera exercitação. Desejava que eles estivessem cientes dos objetivos pretendidos, pois, só assim, seriam capazes de atribuir significado ao que realizavam. Por sua vez, isso torná-los-ia mais aptos para observarem os colegas e darem um *feedback* útil, ajudando-os também a terem consciência do nível em que cada um deles se situava. Estas experiências de auto e heteroavaliação exigiam mais conhecimento, gerando um maior domínio do conteúdo.

*"(…) Sob risco de perder o controlo da turma, optei por desenvolver uma forma de lhes atribuir mais responsabilidade e menos a mim: elaborei uma ficha para cada estação do circuito onde incluía um desenho de todo o circuito e, no verso, uma imagem daquilo que eu pretendia que os alunos realizassem com os respetivos critérios de êxito descritos. Assim, procedi à formação de grupos de quatro elementos e distribui uma dessas folhas para cada grupo. Dessa forma, cada grupo ficou responsável por consultar a folha e proceder à montagem de todo o material exatamente como estava representado. Foi algo que correu melhor do que eu esperava, os alunos foram rápidos e montaram o material exatamente como solicitei. No final, elogiei-os por isso e afirmei que deu para perceber que posso depositar mais responsabilidade neles."*

*Diário de Bordo, dia 22 de outubro de 2019*

Apesar de, infelizmente, não termos tido a oportunidade de experienciar o MED, que tinha até em vista terminar com um evento culminante com as quatro turmas, considero que foi uma experiência positiva e agradável para os alunos, na qual os momentos competitivos assumiram um papel importante.

*"A técnica de lançamento foi explicada através da exposição de um vídeo da técnica completa realizada por um atleta profissional e a partir da minha exercitação posterior. Assim, neste exercício, os alunos realizavam a 1ª etapa de lançamento – posição lateral para a zona de lançamento e estática. Posteriormente ao lançamento do mesmo para uma zona que era mais ou menos pontuada considerando o alcance que conseguiam (assinalada com papeis numerados no solo e áreas desenhadas com sinalizadores), o aluno deslocava-se até ao mesmo em corrida lateral cruzada (transferência para a corrida lateral cruzada do lançamento do dardo) e voltava em deslocamento em posição de mesa com o dardo sobre o corpo (aquecimento dos MS)." Foi um exercício que funcionou muitíssimo bem por deixar os alunos motivados para a tarefa que, muitas vezes, se torna entediante para alguns. Considero então que cumpriu com*

*o propósito de "aquecimento" e, ao mesmo tempo, para a reintrodução da subárea."*

*Diário de Bordo, dia 28 de janeiro de 2020*

Outro aspeto que importa reportar prende-se com a ativação geral, que procurava que tivesse transferência para as situações de aprendizagem que se seguiam e tivesse elementos lúdicos.

Por seu turno, o facto de serem muitas subáreas para o número de aulas disponíveis, fez com que o investimento ficasse muito aquém daquilo que deveria ser feito. Considero ter sido esse o motivo que contribuiu para que a evolução dos alunos ficasse aquém daquilo a que poderiam ter chegado. Um outro "problema" prendia-se com a preocupação com a técnica. Eu tenho muitas dificuldades em ensinar atletismo sem dar importância a essa componente, pois considero importante que os alunos percebam o que se pretende para cada disciplina e, embora as aulas não sejam suficientes para exercitar de forma a aprimorar essa técnica, pelo menos os alunos ficavam com a ideia de que ela existe e com uma imagem mental dela.

*"Depois surgiu também o confronto entre dar ou não dar ênfase à técnica. O professor considera que me preocupo demasiado com a técnica e que, na verdade, os alunos não querem saber… será que essa é a verdade? Todo o tempo em que estou a dar feedbacks nesse sentido é em vão? Eu, mais uma vez, argumentei que considero que a densidade motora é fulcral na nossa disciplina, mas que vai completamente contra os meus princípios lecionar uma determinada matéria sem me centrar minimamente em aspetos técnicos que me aproximem, o mais possível, da realidade da modalidade. No caso concreto do lançamento do dardo, não ensinar a corrida cruzada? Não concordo. Em primeiro lugar, está inserido nas aprendizagens essenciais, e, mais que isso, não acho correto ensinar algo aos alunos que está longe de se assemelhar à realidade. E a cultura desportiva?"*

*Diário de Bordo, dia 11 de fevereiro de 2020*

#### 4.1.4.2.5. Atividades Rítmicas e Expressivas

Chegámos à modalidade revelação do ano! Uma das mais discutidas em contexto de reunião de área disciplinar pelo facto de muitos docentes não apoiarem a sua lecionação. Isto devia-se, fundamentalmente, ao facto de existir alguma resistência por parte dos alunos e porque a maioria dos docentes considerava não ter formação suficiente para a ministrar.

Confesso que também para mim esta área sempre me gerou um certo desconforto. Apesar disso, não nego que a forma como ela foi conduzida na FADEUP acabou por me fazer sentir prazer e gosto em realizá-la. Ainda assim, não deixava de estar apreensiva com a recetividade dos alunos. Os receios eram muitos: e se os alunos não se mexem?

> *"Estava com receio não só por ser a primeira vez que ia lecionar essa área na qual não me sinto muito à vontade, mas também pelo facto de os meus alunos poderem não ser recetivos à atividade. Embora eu considere que a minha turma é recetiva à generalidade das atividades, sei que existem alguns alunos mais tímidos que poderiam não se deixar levar pela música."*
>
> *Diário de Bordo, dia 18 de fevereiro de 2020*

Para tentar evitar ao máximo que os alunos se sentissem constrangidos e que encarassem a modalidade com naturalidade, introduzi a modalidade com algumas frases motivacionais no *PowerPoint* de apresentação da modalidade:

> *"Tornar isto divertido só depende de nós! Não precisamos de saber dançar bem…mas sim empenhar-nos! Não precisamos de ter vergonha, porque estamos todos no "mesmo barco". Somos uma equipa, lembram-se? Basta-nos apenas incluir numa coreografia os temas que vamos aprender e sermos criativos. Isto será o suficiente para fazermos da dança mais uma experiência que marcará a nossa memória pela positiva*!"

*Powerpoint de apresentação de ARE*

Posteriormente, como primeira situação de aprendizagem pensei em algo que fosse marcante para eles, mas, ao mesmo tempo, que os ajudasse a desinibir – dançar com vendas!

> *"(…) acreditei que poderia ser engraçado e mais fácil para os alunos, se dançassem com vendas. Na minha forma de pensar, o facto de eles não se sentirem observados iria contribuir para que se libertassem. Assim, acreditei que seria uma boa forma de dar início à modalidade."*
>
> *Diário de Bordo, dia 18 de fevereiro de 2020*

Ansiosos por saberem qual foi a reação deles? Também eu estava!

> *"A atitude inicial dos alunos foi bastante positiva, ficaram contentes e entusiasmados com as vendas e a excitação pela atividade era visível. Apesar disso, muitos foram os alunos que permaneceram imóveis. Deixei que a música continuasse para tentar que eles, com o tempo, se fossem sentindo à vontade para se movimentarem mesmo que de forma muito ténue. Tal não aconteceu a grande parte deles. Assim, optei por reuni-los e perguntar: qual é o motivo de alguns de vocês permanecerem imóveis? Obtive respostas como: não saber o que fazer e ter vergonha. Face a isto, disse-lhes que a venda servia para esse mesmo propósito de perder a timidez, por não estarem a ser observados, e que pedi que, pelo menos, se tentassem mover levemente ao som da música até que em aulas seguintes a criatividade começasse a surgir".*
>
> *Diário de Bordo, dia 18 de fevereiro de 2020*

Com o avançar da aula a timidez foi-se desvanecendo! Ainda um pouco contidos, mas a alegria era nítida! Contudo, o último exercício (gota de água) foi sem dúvida o melhor!

*"(…) Os alunos gostaram do exercício e, finalmente, todos estiveram em movimento!! (…) Posteriormente, ao invés da gota solicitei que imaginassem muitas gotas (um garrafão). Foi engraçado! Ver alunos inclusivamente a cair por imaginarem o peso enorme que o garrafão teria. As respostas foram várias, mas o melhor foi sentir aquele ambiente positivo que se fazia sentir. Percebi que os alunos estavam motivados para o que se seguia, (a elaboração de uma coreografia) e eu estava muito feliz por ter proporcionado aquele momento que foi notoriamente um dia marcante para eles."*

*Diário de Bordo, dia 18 de fevereiro de 2020*

Imaginam o que é eles saírem da aula e eu estar a ouvi-los do balneário, logo após a primeira aula, a falarem já acerca da coreografia? Uma coisa que eu nunca tinha imaginado conseguir com as ARE. Esta modalidade, uma vez que já estávamos perto do final do segundo período, em que a turma já se encontrava regida pelas normas e hábitos construídos, estava já em condições de lhes conceder mais autonomia, responsabilidade e compromisso. Assim, permiti que fossem eles mesmos a formar os grupos, colocando apenas a regra de ter duas raparigas por grupo (visto serem apenas oito). Além disso, distribui uma folha por cada grupo que tinha a informação relativa ao que eu queria que cada coreografia incluísse e dei-lhes a possibilidade de serem eles próprios a escolher o tema e a música. Mas as minhas ideias para os envolver neste processo não ficaram por aqui…

"*Por forma a envolvê-los (…), utilizei o classroom para que os alunos pudessem enviar sugestões de músicas com o intuito de melhor adequar as músicas aos gostos deles. A minha ideia era que, através desse ajuste, conseguisse "chegar mais perto" deles e, por sua vez, envolvê-los mais."*

*Diário de Bordo, dia 3 de* março *de 2020*

O resultado de permitir que fossem os alunos a decidir o reportório musical foi positivo! Não só porque gostavam do que estavam a ouvir, mas por sentirem que estavam a contribuir para a construção da aula. Infelizmente ficámo-nos pela

segunda aula… As expectativas que se formaram depois destas duas aulas eram enormes, mas, infelizmente, não passaram disso…

Estamos prestes a dar por terminada a parte principal desta viagem, mas falta ainda um ingrediente que também assumiu alguma importância neste percurso – a turma partilhada!

#### 4.1.4.3. Outras experiências de lecionação

##### 4.1.4.3.1. A turma partilhada

O nosso PC tinha quatro turmas no seu horário. Face a isso, mesmo estando cada uma delas destinada a uma das EE, ficava uma de fora, pelo que se decidiu que essa turma fosse partilhada, pelas três, ao longo de todo o ano letivo. As aulas eram então ministradas de forma rotativa por cada uma de nós. As decisões eram tomadas em conjunto, mas cada uma de nós realizava o plano de aula, articulando sempre com as aulas precedentes que todas nós observávamos.

A turma era do décimo ano de escolaridade, do curso científico-humanístico de artes visuais, na qual o PC exercia a função de Diretor de Turma (DT). Esta era constituída por vinte e quatro alunos, sendo apenas cinco do sexo masculino e os restantes dezanove do sexo feminino. Apesar dessa discrepância, isso nunca constituiu um problema. Os alunos tinham idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos, havendo um aluno de vinte anos que apenas comparecia às aulas uma vez por semana. Este aluno apresentava um espetro de autismo e havia ainda outros dois com NEE - dislexia. Havia apenas um aluno repetente e, no que concerne às nacionalidades, um era de nacionalidade ucraniana e dois alunos de nacionalidade brasileira. A aluna de nacionalidade ucraniana, numa fase inicial, era vista como um “problema” pelo facto de não falar nem perceber a língua portuguesa. Além disso, eram também visíveis as dificuldades ao nível da língua

inglesa. Face a isso, optámos por recorrer mais aos gestos, à **demonstração** e solicitar a alguns colegas que a fossem acompanhando mais de perto.

Também esta turma preencheu as FIA *(anexo 1)*. Concluímos que dos vinte e quatro alunos, apenas seis praticavam exercício físico de forma regular fora do contexto escolar e quando questionados acerca das disciplinas que mais e menos gostavam, quatro afirmaram não gostar de EF. Em relação às classificações que tinham obtido a esta disciplina no ano precedente, um aluno tinha tido três, nove alunos quatro, sete alunos cinco e seis alunos não responderam a esta questão. Como problemas de saúde apenas um aluno indicou ter bronquite. No que concerne aos aspetos mais de ordem psicossocial, pelo facto de ser uma turma muito heterogénea (apenas três alunos já tinham frequentado este estabelecimento de ensino e os restantes tinham vindo de uma multiplicidade de escolas) praticamente não falavam nas primeiras semanas de aulas. A turma de artes, que costuma ser conhecida por ser "a turma complicada" parecia uma turma de "anjinhos". Todos os docentes tinham a mesma opinião e afirmavam que inclusivamente lhes fazia alguma confusão serem tão silenciosos. Aquilo que pensávamos ser algo passageiro, fruto de não se conhecerem, acabou por se manter semelhante ao longo de todo o ano letivo. Naturalmente que começaram a falar mais entre si, mas mantiveram-se exemplares em termos de comportamento.

Relativamente ao domínio antropométrico, a turma apresentava uma média de peso considerada normal, havendo seis alunos com sobrepeso.

Ao nível da disponibilidade motora, da aptidão física e da cultura desportiva, os alunos da turma, de uma forma geral, apresentavam um nível igualmente rudimentar em todos os parâmetros. Assim, para além das grandes dificuldades notórias ao nível de todas as modalidades às quais realizámos AD (mesmas da turma anterior) é também evidente o baixo nível de aptidão física face às dificuldades que apresentaram nas primeiras aulas. Apesar disso, o esforço de praticamente todos eles se superarem aula após aula era evidente.

*"Esta turma é muito pacifica e recetiva a tudo o que é solicitado."*

*Diário de bordo, 27 de fevereiro de 2020*

O PEA desta turma, uma vez que em termos de características era bastante semelhante à turma residente, acabou por ser bastante similar. Mas havia um aspeto distintivo que fez com que a minha passagem por lá fosse especial – o contacto que estabeleci com o D – o aluno com NEE. A determinada altura do ano, recebemos a notícia de que esta turma iria integrar um aluno com espetro de autismo. Face à inexperiência que o nosso PC tinha nesse âmbito, juntamente com a falta de formação que nós EE tínhamos, encarámos esta notícia com algum desconforto. Eu tinha receio de não saber como atuar e que isso fizesse com que se sentisse excluído. No primeiro dia em que compareceu à nossa aula, estava apenas ele, pelo facto de os colegas estarem numa atividade. Ainda assim, e sem equipamento apropriado, considerámos uma boa oportunidade para o conhecermos e começar a perceber que relação tinha ele com o exercício físico.

> *"(…) recebemo-lo e questionámos se queria jogar badminton como havíamos preparado para a aula. O PC em jeito de brincadeira, disse-lhe para ele escolher a professora que queria para jogar, e ele escolheu-me a mim. (…) senti-me feliz, mas também com uma responsabilidade acrescida por querer fazer daquele momento um momento bom para ele. (…) De um início em que ele não era capaz de realizar um serviço, conseguimos chegar aos 10 toques. Foi um momento muito agradável para mim, porque senti que consegui fazer com que o D tivesse um momento feliz. Ele revelou ter um comportamento adequado, foi simpático e trabalhador. No final disse-me que é pena ter apenas uma aula por semana de EF e que queria que fosse sempre eu a dar-lhe aulas."*
>
> *Diário de Bordo, dia 31 de outubro de 2019*

Não sei explicar concretamente o que senti nesse dia. Não tinha qualquer experiência com alunos com NEE e a felicidade que senti ao trabalhar com o D

foi especial. Ele, de facto, tinha um espetro de autismo severo, mas eu senti logo que estava a conseguir arranjar forma de o fazer entender aquilo que eu queria que ele fizesse! E a felicidade nítida na cara dele quando via que conseguia? Impagável… sempre que possível, tentávamos incluí-lo na aula juntamente com a restante turma. Ele acompanhava o aquecimento, embora com um ritmo lento e com bastantes dificuldades motoras. Na parte principal da aula é que se tornava mais complicado… sempre que possível, incluíamo-lo num grupo, contudo, ele precisava de uma atenção constante. Além disso, por muito que os colegas fossem simpáticos com ele, não conseguia realizar as tarefas propostas para os demais. Deste modo, tentávamos adequar os exercícios de forma a que ele os conseguisse realizar, mas, a certa altura, ele parava e sentava-se num canto do pavilhão. Eu não conseguia ficar sentada no banco a ver isso… sei que temos de estar preparadas para dar aulas sozinhas, mas, uma vez que éramos quatro professores naquelas aulas, eu considerava uma falha não aproveitarmos isso em prol de uma possível partilha de aprendizagem e momentos felizes com aquele aluno. Pedi autorização ao PC e fui! Sempre que estava a trabalhar com ele nunca parou ou desistiu, estava sempre alegre! Isso só me dava motivação para continuar!

> *"(…) ajudámo-lo a realizar o AFI com subida pela parede e, embora não tenha chegado completamente à vertical, ficou bastante perto disso. A satisfação do aluno foi notória, até porque foi logo a primeira coisa que quis partilhar com a funcionária do pavilhão mal saiu da aula." (…) Também na CF, o acompanhei na realização dos exercícios. No começo, nem um abdominal estava a conseguir realizar, pois não conseguia sequer retirar os ombros do chão. Mais tarde, eu, para além de segurar os pés dele, solicitei que ele tentasse bater nas minhas mãos "hi five" a cada vez que estivesse a subir do abdominal. Essa estratégia funcionou muito bem, ele terminou a aula a realizar dez sit-ups com subida completa do tronco.*
>
> *Diário de Bordo, dia 7 de novembro de 2019*

*"(…) não realizava o passe, apenas agarrava e transportava a bola. Depois de muitas tentativas a explicar a forma como deveria realizar o passe sem transportar a bola, decidi realizar como estratégia a suposição de que a bola estaria a queimar. Assim, algumas vezes depois de em tom de brincadeira lhe dizer que já tinha os dedos todos pretos, "queimados", ele finalmente realizou o movimento que eu pretendia! Foi um momento de imensa felicidade para mim! É uma grande vitória cada conquista que faço com este aluno. Mais do que um mero passe sem transporte, acabámos por conseguir realizar 14 passes sem deixar a bola cair!! Fiquei radiante e ele também!"*

*Diário de Bordo, dia 21 de janeiro de 2019*

*"(…) o D saiu da aula a saber o que é um passe de peito, um passe picado, um drible. Sim, saiu da aula a saber tudo isso e ainda com a técnica de lançamento melhorada! Se me surpreendeu? Muito! Quando no final da aula, eu o questiono: Então D, o que aprendeste hoje? E ouço: passe de peito, picado, drible, como será que me fiquei a sentir? Orgulhosa, muito orgulhosa dele!*

*Diário de Bordo, dia 30 de janeiro de 2019*

*"Mais um dia em que fiquei feliz pelo facto de ele ter saído da aula a saber que esteve a aprender o lançamento do dardo e que nas competições dessa modalidade o vencedor é quem envia o dardo mais longe. Além disso, consegui que ele enviasse o dardo com bastante correção técnica (flexão do MI traseiro, MS em extensão, dardo no prolongamento da linha do olho) embora que só da posição de parado. Concomitantemente, realizava "corridas" para ver qual de nós apanhava o dardo primeiro, algo que o divertia muito!"*

*Diário de Bordo, dia 20 de fevereiro de 2019*

Os excertos apresentados refletem o trabalho que desenvolvi com o D! Confesso que não elaboráramos um planeamento especificamente para ele, até porque a sua presença era irregular. A opção foi ir acompanhando as matérias que os colegas estavam a dar ou, em casos em que o aluno manifestava interesse noutra atividade, explorava-a com ele! Todas as pequenas grandes conquistas em todas as aulas a que ele vinha, faziam-me sentir que o meu dever estava a ser cumprido! Ainda mais quando terminava a aula e ele dizia:

"(…) é pena a aula ter acabado, eu gosto de vocês. Agora vou para casa e eu gosto de estar aqui".

*Diário de Bordo, dia 21 de janeiro de 2019*

Foi sem dúvida alguma uma experiência que vou guardar, com muito carinho, para toda a vida!

Importa ainda referir que deveria ter havido lugar a outra experiência de lecionação, numa turma do 2º Ciclo do ensino Básico no final do 2º período e 3º período, mas devido à suspensão das aulas presenciais provocada pela pandemia CoVID-19, acabou por não acontecer.

#### 4.1.4.3.2. Uma realidade não planeada: A escola na casa de cada um de nós

Atravessámos um período que fugiu completamente às nossas planificações. O PA ditava que, no terceiro período, estaria a lecionar as modalidades de andebol, ARE, ginástica de solo e atletismo. Mas tudo se alterou! De facto, as planificações existem para que possam ser alteradas consoante os dados que vão surgindo… e foi exatamente isso que fizemos… Apesar disso, estas mudanças tiveram um impacto diferente: tornaram a nossa experiência,

pela qual ansiámos durante anos, ainda mais curta. É certo que a mesma não cessou, mas o sentimento é completamente díspar e a atividade muito mais redutora. Confesso que não foi um momento fácil para mim quando dei conta da realidade - “nunca mais vou voltar a dar aulas aos meus primeiros alunos… acabou tudo… sem aviso prévio.” Foi duro… cruel não ter a oportunidade de me despedir da experiência que estava ainda a pouco mais de meio…

> *“Relativamente a esta nova realidade deparámo-nos com a necessidade de nos reinventarmos.”*
>
> *Diário de Bordo, 2 de abril 2020*

Esta frase retrata algo que é um continuum no dia a dia dos professores. Claro que, desta vez, como nenhuma de nós tinha passado por uma experiência semelhante, tornou-se num desafio maior para todas. As incertezas eram muitas… a única convicção era o interesse que todas nós tínhamos em minimizar as consequências negativas que desta situação podiam advir. Nesse sentido, nas duas semanas que restavam até às férias da páscoa “*optei por continuar a aproveitar a ferramenta que já temos utilizado com os alunos – google classroom - que me possibilitou “poupar tempo”, pois os alunos já estão todos habituados a essa dinâmica. O que ficou definido em núcleo de estágio foi propormos aos alunos a leitura das dicas da aula que ainda estavam pendentes e elaborarmos um questionário no googleforms acerca desses mesmos conteúdos. Paralelamente, os alunos deveriam, no tempo da aula, realizar o plano de CF.”*

*Diário de Bordo, 17 de março de 2020*

> *Relativamente a essa forma de trabalho acima retratada, “não posso dizer que me agrada muito… Sinto-os distantes… é estranho… estraga a essência de ser professor. Gosto do contacto, gosto da relação que se estabelece presencialmente. Assim, com a distância, muitas são as coisas que se perdem.”*
>
> *Diário de Bordo, 20 de março de 2020*

Face a esta nova realidade a duas semanas do início das férias da páscoa, como consideram que a avaliação se processou? Como sabem, grande parte dos professores reserva essas semanas finais para os momentos de avaliação formal. No nosso caso foi exatamente isso que aconteceu - AS ficaram por realizar, assim como o teste teórico. A verdade é que a AS deve ser, sempre, o tipo de avaliação com menos "peso". Contudo, esta escola possui um conjunto de grelhas a serem preenchidas por todos os docentes. Por assim ser, se um domínio ficasse por preencher teríamos "graves problemas". Nesse sentido, em reunião de área disciplinar "o que ficou acordado foi fazer-se uma média da nota do domínio um (atividades físicas) e colocá-la no domínio dois (conhecimentos). Na minha opinião não é muito justo, considerava mais correto eliminar esse domínio para as turmas em que não foi aplicado o teste teórico."

> *Depois destas semanas com uma nova forma de lecionar, "(…) começo a pensar se não teria sido mais vantajoso fazer videoconferência com os alunos, explicando-lhes a dica da aula e fazer juntamente com eles o programa de treino. Agora, considero que isso teria sido uma estratégia mais enriquecedora para todos. Dessa forma a relação professor aluno não se perdia tanto e dava para incluir outras componentes como o feedback, a instrução, o trabalho em equipa…"*
>
> *Diário de Bordo, 24 de março de 2020*

Face a essas conclusões e considerando também o que foi conversado em reuniões subsequentes que visavam encontrar a melhor estratégia para lecionar aulas à distância, ficou acordado, em área disciplinar, que passaríamos a lecionar apenas 50 minutos por semana de forma síncrona e que o trabalho no resto da semana deveria ser autónomo. Além disso, ficou estabelecido por ordem do diretor que as aulas de EF se deveriam resumir à componente prática. Como não nos restavam grandes alternativas, ficámo-nos pela continuação do trabalho da área da CF. De forma a mantermos os alunos mais cativados e uma vez que não teríamos a oportunidade de realizar novos testes físicos, optámos por elaborar novos planos de treino da CF.

*"(…) variámos o plano de duas em duas semanas para quebrar a monotonia e tentar motivar mais os alunos, mas mantivemos o tipo de trabalho: força, flexibilidade e cardiovascular."*

*Diário de Bordo, 28 de abril de 2020*

Estes planos foram reformulados de duas em duas semanas de forma a dar resposta às leis do treino – progressão e intensidade. Além disso, foram elaborados atendendo às três capacidades acima mencionadas e desenhados de maneira a que a parte inicial combinasse exercícios que fomentassem a capacidade cardiorrespiratória com exercícios de flexibilidade. Desta forma, além de servir o propósito de aquecimento, conseguimos aliar a vantagem de os alunos não entrarem em fadiga com o trabalho de flexibilidade que tanto carece de melhoria. Depois, os exercícios de flexibilidade davam lugar aos de força que se mantinham conjugados com o trabalho cardiorrespiratório até ao final do plano. Com isto, considero que fomos conseguindo construir planos diversificados e completos. Bem, quando se fala em continuidade aqui a coisa fica mais complicada… sabem, fui mudando algumas formas de pensar dos meus alunos, mas não consegui mudar os hábitos de todos. Por assim ser, no que respeita à aula de 50 minutos por semana, essa foi realizada por todos os elementos da turma (pelo menos por aqueles que tinham a câmara ativada), mas nos restantes dias da semana, colocou-se uma questão: será que trabalham? Se por um lado tive informação de que alguns o faziam, por outro houve muitos que, infelizmente, não me fizeram chegar essa informação. Isto leva-nos já para outro problema: como avaliar aqueles alunos que nem ligam as câmaras durante a aula, nem falaram, nem escreveram, quer durante a aula, quer durante o resto da semana? Apesar de termos transmitido que a avaliação se iria resumir na valorização dos que tinham realizado todas as aulas, em especial aqueles que, de alguma forma, comunicaram no decorrer da mesma, e ao longo da semana, muitos mantiveram a mesma postura. Uma das tarefas complementares que propus foi que enviassem informação dos dias em que faziam exercício físico além das aulas de EF através do *classroom.* Referi ainda que além dessa informação gostaria que acrescentassem um feedback relativo ao modo como se sentiram a realizar o treino ou que levantassem questões. Dessa forma

podíamos, juntos, proceder a alguns ajustes dando resposta à individualidade de cada um deles. Mas poucos foram os alunos que o fizeram…

Novos desafios criam diferentes sentimentos e, desta vez, não foi exceção… *"Hoje foi a nossa primeira aula síncrona. O nervosismo miudinho voltou a pairar em mim… não tanto pelo contacto com os alunos, mas por saber que o PC iria também estar presente nesta sessão via zoom e que, por isso, iria ouvir tudo o que eu ia dizer. Além disso, tinha receios normais de uma situação à qual não estamos habituados: será que vão conseguir aceder todos os alunos? Será que a minha voz se vai ouvir bem? E a música? Será que vou conseguir vê-los e corrigi-los através do ecrã?".*

*Diário de Bordo, 14 de abril de 2020*

Estes receios foram desaparecendo ao longo da aula. A certa altura, já estava de tal forma envolvida que já só pensava em tornar o momento divertido. Para isso, *"Acompanhei-os na realização do plano e acredito que isso também seja fundamental, não só para terem um "modelo" de como fazer corretamente, mas também como motivação."*

*Diário de Bordo, 21 de abril de 2020*

> *Além disso, "Mantenho-me bem-disposta e enérgica do início ao fim, vou efetuando correções para que eles me sintam próxima deles, vou explicando para que serve cada exercício de forma a dar continuidade ao desígnio de atribuição de significado e seleciono músicas para acompanhar o nosso treino."*
>
> *Diário de Bordo, 12 de maio de 2020*

Estas são as minhas "armas" para tentar manter os alunos cativados e envolvidos nas tarefas, com o objetivo principal de continuar a motivá-los para a prática de exercício físico e fazer com que compreendessem o porquê dos exercícios que selecionei. Isto sempre com o intuito maior de que, um dia mais tarde, eles fossem capazes de elaborar de forma consciente os seus planos de

treino. Além disso, "*Em cada final de aula, não perco a oportunidade de os fazer refletir."*

> *"Gosto de terminar a aula sempre com alguma reflexão que considero que poderá fazê-los sentir as coisas de uma forma distinta. Afinal, ser professor não se fica apenas pelo ensinar os conteúdos inerentes ao currículo formal, mas sim usar a criatividade e a paixão para deixar a pegada de cada um de nós na vida dos alunos. Quanto mais impactante for a nossa passagem por eles, mais aprendizagens terão um carácter distintivo na vida deles."*
>
> *Diário de Bordo, 12 de maio de 2020*

Apesar desta situação imprevista, é preciso saber olhar para os aspetos positivos! Foram visíveis as dificuldades na manipulação das novas tecnologias que alguns professores evidenciaram, pela falta de formação na área. Contudo, ainda assim, considero que se pode fazer um balanço positivo. Criou-se um momento que, de certa forma, "obrigou" a criar mais afinidade com esses meios e que certamente lhes será útil para o futuro. Foi também o momento de aqueles professores com mais facilidade com as novas tecnologias revelarem a sua disponibilidade para ajudar, fazendo com que o espírito de entreajuda se fizesse sentir. Além disso, mais no âmbito do estágio profissional, passámos a ser estagiários preparados para novas realidades do ensino! De facto, nenhum EE antes de nós esteve perante uma situação desta natureza que, apesar de ser negativa, nos dotou de novas ferramentas que nos permite estarmos preparados para o ensino à distância.

## 4.2. A PERNADA DOIS: participação na escola e relações com a comunidade

Ingressamos agora na segunda pernada! Esta tem que ver com as atividades não letivas nas quais eu participei, não só com o intuito de me integrar na comunidade escolar como também para incrementar o meu conhecimento noutras áreas que não apenas no que concerne à organização e gestão do processo de ensino e da aprendizagem. Neste âmbito, irei discorrer acerca do meu acompanhamento da função de Diretor de Turma (DT), da participação nas atividades contempladas no PAA e na minha participação nas reuniões.

### 4.2.1. Ser diretor de turma

A **função de DT** foi acompanhada de perto! Afinal, o nosso PC desempenhava essa função com a nossa turma partilhada. Assim, tivemos a oportunidade de seguir esse trabalho desde a primeira aula de apresentação que era já da responsabilidade de todos os DTs. Se tinha dúvidas quanto ao trabalho acrescido que os DT têm, hoje deixei de as ter: recolher informações dos alunos, presidir reuniões, justificar faltas, reunir com encarregados de educação, responsabilidade de transmitir as informações aos alunos, resolver possíveis conflitos entre aluno-professor ou aluno - aluno… Coisas que eu não fazia ideia que existiam, ou de como eram feitas, passaram a ficar claras graças ao acompanhamento que nos foi possível fazer a este cargo. Nós, EE, aprendemos a justificar faltas e inclusivamente fizemo-lo, estivemos presentes em todas as reuniões, quer com os pais, alunos, ou professores, assistimos a momentos de maior gravidade relacionados com um aluno desta direção de turma que envolveu o DT em muito mais trabalho. Com tudo isto ficou claro que ser DT é uma grande responsabilidade, que exige ter um bom poder de liderança para tornar claro aos olhos dos alunos aquilo que é para ser cumprido ao longo do ano letivo e saber agir de forma eficiente em caso de incumprimentos; exige ter também um bom poder de organização, de forma a não deixar escapar qualquer

informação ou detalhe importante para os alunos ou para os professores da turma; exige ter um bom poder de síntese e, mais uma vez, liderança para conduzir as reuniões, indo aos pontos que se pretende sem divagações desnecessárias; e, por fim, ter muita responsabilidade para que falhas em coisas tais como: atrasos nas justificações de faltas, falha nas horas de atendimento dos pais, entre outras coisas, não aconteçam. Ser DT é uma grande responsabilidade, mas também é uma oportunidade de estar mais perto de um grupo de alunos, o que nos dará a oportunidade de ter um maior conhecimento deles e influência, o que, por sua vez, poderá constituir-se como algo determinante no percurso escolar de alguns deles.

### 4.2.2. As reuniões

Passando agora para a minha **participação em reuniões**, esta foi uma componente que se refletiu em ainda mais aprendizagens fruto da minha socialização antecipatória inexistente. Não quero com isto dizer que todas estas reuniões se refletiram em novas aprendizagens… estaria a mentir… foi bom aprender qual o objetivo de cada uma delas e que procedimentos devem ser cumpridos, mas também me vejo obrigada a confessar que, contra o que seria suposto, muitas delas acabavam por se constituir como uma "perda de tempo". Ainda assim, se pensarmos bem, isso ajudou-me também a ver o que é menos correto e a perceber o que evitar fazer no futuro! Que raio de professora queria eu ser, se nem sabia distinguir os vários "tipos" de reuniões? Felizmente, mesmo antes do início das aulas, tive a oportunidade de aprender a distinguir e participar em reuniões de todo o género: gerais de professores, reuniões de DT, reuniões de departamento, reuniões de área disciplinar e, mais tarde, reuniões de conselho de turma e de encarregados de educação.

> *"(…) foi a primeira reunião oficial em que participei enquanto professora estagiária. Desde aluna que ouvia uma série de nomenclaturas distintas para as reuniões da escola e ainda hoje era o dia em que não sabia distingui-las. Se difícil era distingui-las, muito mais era saber o papel que*

*cada uma delas desempenhava. Nesta reunião percebi finalmente qual é a funcionalidade da mesma e, além disso, entendi a forma como são organizadas as reuniões escolares. A reunião de área disciplinar é então composta por todos os professores de EF da escola (…) Para todas as reuniões existe uma convocatória realizada pelo coordenador que discrimina os pontos a serem tratados na mesma (ordem de trabalhos) servindo assim também como documento orientador. Aprendi ainda que, em todas as reuniões, existe um professor secretario que fica encarregue de registar o mais relevante da reunião em ATA. "*

*Diário de bordo, reunião de área disciplinar, 4 de setembro de 2019*

*"Percebi que era uma reunião orientada pelo diretor da escola para dar as boas vindas a todos os docentes e transmitir algumas informações acerca das regras de funcionamento da escola, projetos que a mesma está a desenvolver e os valores pelas quais esta se rege, para que todos os docentes possam "remar" para o mesmo objetivo."*

*Diário de bordo, reunião geral de professores, 9 de setembro de 2019*

***"**A reunião do departamento de expressões, é uma reunião que compreende Área Disciplinar de Educação Artística e Tecnológica e a área disciplinar de educação física e desporto.**"***

*Diário de bordo, reunião de departamento, 9 de setembro de 2019*

*"(…) reunião de diretores de turma, esta tem o papel de orientar todos os docentes para as tarefas a realizar nesse cargo e em especial para aqueles que nunca desempenharam essa função assume um papel fundamental."*

*Diário de bordo, reunião de DT, 10 de setembro de 2019*

*"Estas reuniões quando realizadas no início do ano letivo são momentos bastante breves pelo facto de ainda não serem conhecidas as turmas. (…) Prende-se apenas com o número de alunos, sexo, os repetentes, os que frequentam o conservatório ou ginasiano, doenças já conhecidas, entre outros aspetos simples como a marcação de testes."*

*Diário de bordo, reunião de CT, 11 de setembro de 2019*

Com estas breves citações extraídas do meu diário de bordo, ficaram a perceber quais as conceções que criei relativamente a cada uma das reuniões. Com o passar do tempo, além das conceções passei a retirar outras informações mais pertinentes. Acompanhámos o nosso PC em todas as reuniões desde o início até ao término do ano letivo, o que nos permitiu sentir fazer parte da comunidade escolar e aprender tudo sobre cada uma delas. Uma das primeiras aprendizagens que tenho como bastante importante, prende-se com a realização de uma ATA que, cada uma de nós, EE, teve a oportunidade de fazer e ler, tal como os restantes docentes o fizeram. Foi um momento que gerou alguma ansiedade, mas o retorno foi positivo. Fazendo um balanço geral das minhas aprendizagens neste âmbito, considero que as reuniões que tiveram um impacto maior para mim foram as de área disciplinar de EF. E nem sempre pelos bons motivos… Estas reuniões mostraram-me a verdadeira realidade que se verifica nas escolas:

*"Um dos pontos a ser tratados nessa reunião seria: Planificação do ano letivo (…) o que me chocou foi ver que alguns professores fizeram esse trabalho de seleção de conteúdos sem consultar as aprendizagens essenciais que era o documento chave para esse trabalho."*

*Diário de bordo, reunião de departamento, 9 de setembro de 2019*

*"Mais uma reunião do departamento de EF que, na minha opinião, nem todos os professores levam a sério. (…) Quando chega ao momento de*

*partilha, poucos são os que se esforçam por dar uma opinião bem fundamentada. Na sua maioria, limitam-se a concordar com aquilo que é mais simples. Isto é algo que me preocupa bastante, uma vez que o futuro da nossa disciplina está na mão de quem a dá. Assim, quando de ano para ano são mudadas as regras e formas de atuar num caminho menos correto, são passos que estamos a dar para trás."*

*Diário de bordo, reunião de departamento, 30 de outubro de 2019*

### 4.2.3. Participação e organização de atividades

Transitamos agora para os contributos oriundos da participação nas **atividades previstas no PAA**. Não só se constituíram, mais uma vez, como uma forma de me sentir parte integrante da comunidade educativa, como também serviram como mais uma oportunidade para a integração e a sociabilização dos alunos. A meu ver, estas atividades podem ter potencial para difundir a importância da EF, dar a conhecer diferentes práticas, cativando, assim, os alunos para a prática desportiva. Além disso, se forem bem pensadas e planeadas, podem fazer-se sentir outros valores que o desporto evoca e que marcarão, certamente, o percurso escolar dos alunos. As atividades organizadas pela área disciplinar de EF no decorrer deste ano letivo foram: **dia europeu do desporto**, **torneio de basquetebol 3x3**, **corta-mato**, **voleibol 2x2** e **mega sprinter**. Todas elas, à sua maneira, contribuíram com alguma aprendizagem, quer na preparação, como na realização e consumação. Mas há uma que tenho de destacar, pois foi a atividade organizada pelo NE e a que teve um maior impacto para mim e para os meus alunos – O CORTA-MATO!

Comecemos pelos preparativos! A coordenadora do departamento de expressões foi a responsável por nos inteirar acerca do habitual funcionamento e tarefas que careciam ser realizadas. De facto, agora que reflito, foi-nos dada pouca flexibilidade para "mudar", o que se refletiu na forma como tudo foi realizado.

*"Hoje foi o primeiro dia em que a coordenadora do departamento de expressões e também professora de EF agendou uma reunião connosco para que pudéssemos debater os pormenores iniciais do corta mato. Decidimos qual seria a data limite das inscrições, qual é a turma que iria ficar responsável pelos lanches a distribuir pelos participantes e decidimos que seria dado prémio por escalão aos primeiros 3 lugares e por equipas (elementos da mesma turma) de cada escalão.*

*Ficámos também a conhecer qual o processo habitual da organização do corta mato, desde a forma como se processam as inscrições, online, quais as ofertas habituais aos participantes, quais os prémios, os colares que são distribuídos a cada volta com cores distintas para cada escalão e para cada volta, os autocolantes (dorsais) que se colam nas camisolas (nome do aluno, professor, ano, turma) que à medida que cortam a meta são transferidos diretamente para o painel de classificações."*

*Diário de bordo, preparativos corta mato, 8 de novembro de 2019*

O primeiro passo foi realizar o cartaz para dar início à divulgação desta atividade que, habitualmente, é a mais esperada do ano a par do sarau! Juntando o meu entusiasmo ao gosto pela elaboração desse tipo de atividades, o resultado pode ser observado na Figura 15.

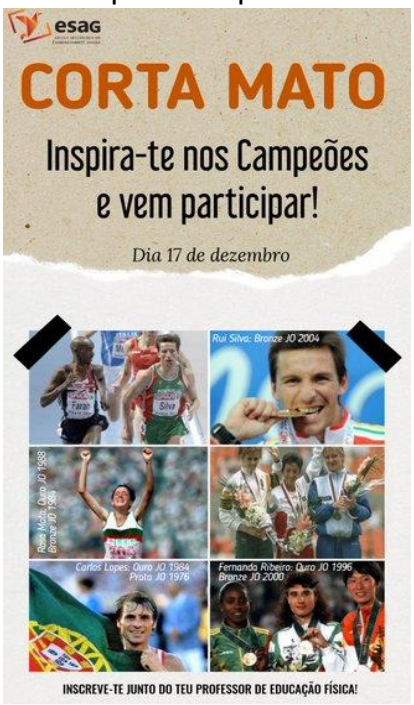


*Figura 15 - Cartaz corta mato*

Confesso que estava muito ansiosa pela chegada desse dia. Não só pelo facto de querer ver o resultado de algo que preparámos, mas essencialmente pelo facto de, desde o início do ano, um dos meus objetivos ser a participação de todos os meus alunos. Além desse, tinha sugerido a realização de um logótipo ou algo que os identificasse e marcasse pela diferença.

Fiquei muito orgulhosa eles terem aceite o desafio! Curiosos para saber como tudo ocorreu?

> *"Cumpri o meu objetivo de ter grande parte da turma (14 em 20 alunos) a participar no corta mato. Mesmo alguns com sérias dificuldades ao nível da aptidão física participaram e todos concluíram o percurso! Inclusivamente uma aluna disse-me "Está tanto frio, estava tão bem na cama, professora… mas vim por si!" Tudo isto para mim significa muito. A meu ver, significa que eles estão a começar a sentir-se envolvidos e a criar uma identidade. Além disso, fiquei felicíssima pelo facto de terem realizado um logótipo de turma tal como eu havia sugerido. Foi giro ver todos os meus alunos, e inclusivamente eu, com algo que nos identificava. Sinto que a nossa identidade está a ser criada e isso dá-me forças para continuar a pensar em novas estratégias para fazer de nós uma turma diferente. Mais uma vez marcámos pela diferença. Quero que sejamos A TURMA e não mais uma turma. Ser-se original é das melhores qualidades que podemos ter e, sim, há quem nasça com ela, mas também há quem lute por ela. Se têm como obrigação andar na escola, então façam com que valha a pena. Façam com que as aprendizagens não sejam apenas aquelas que vêm nos livros. Darmos o melhor de nós só depende de nós próprios."*
>
> *Diário de bordo, corta mato, 17 de dezembro de 2019*

*Figura 16 - Logótipo turma residente*

Na Figura 16 pode ser observado o logótipo da turma de que falei na citação anterior. Depois deste momento repleto de sentimentos de orgulho e realização, seguiu-se um outro momento marcante - *"os professores de EF realizaram um lanche com doces de natal no nosso gabinete, o que fez com que me sentisse num ambiente familiar e acolhedor, e ainda* seguimos para um almoço que foi também um momento feliz de confraternização." Isto fez-me refletir acerca da importância do sentimento de pertença e da existência de boas relações em contexto de trabalho. Embora isso nem sempre se tenha verificado ao longo deste ano, percebi o quão bem uma pessoa se pode sentir no seu local de trabalho se existir um ambiente positivo. Não só gera momentos como estes, como também favorece o trabalho em equipa e a luta atrás de objetivos comuns. Infelizmente, ao longo deste ano, foram mais as vezes em que vi a dificuldade que existe em trabalhar com um grupo heterogéneo e não tenho dúvidas que isso fez com que ficássemos aquém de outras possíveis conquistas.

Retomando o discurso mais geral, dando seguimento ao facto de ter afirmado que todas as atividades contribuíram para diferentes aprendizagens, acredito que algo em comum é que todas elas serviram para proporcionar aos alunos novas experiências que promovem o enriquecimento da sua cultura desportiva e novos sentimentos que acabam por aproximá-los mais da nossa disciplina. A par disso, considero que é um gosto para os professores verem os seus alunos participar (Figura 17) e ajudá-los a superarem-se, mas, fundamentalmente, a divertirem-se com a sua participação.

A elaboração destas atividades pressupõe que exista um investimento em planear a atividade que, mais do que pensar a organização, pressupõe que haja um conhecimento sólido da modalidade em causa, para que se difunda a organização e regras corretas. Neste sentido, foram notórias as dificuldades que senti na preparação do basquetebol 3x3, por ter dificuldade em perceber como se organizam os diferentes jogos.

Assim, como disse anteriormente, acredito na importância que estas atividades podem desempenhar, mas acredito também que se forem mal

organizadas podem ter o efeito contrário - afastar os alunos desse tipo de eventos.

*Figura 17 - Participação no mega sprinter*

## 4.3. A PERNADA TRÊS: desenvolvimento profissional

### 4.3.1. A Condição Física nas aulas de Educação Física: efeitos na aptidão cardiorrespiratória e envolvimento dos alunos

#### 4.3.1.1. Nota prévia

Antes de prosseguir com a apresentação do projeto de investigação, importa colocar-vos a par das inúmeras alterações que este sofreu face à pandemia que se instalou no mundo - Covid 19. Inicialmente, o núcleo de estágio tinha previsto a implementação de um plano de treino (força, flexibilidade, cardiorrespiratório) nas três turmas e a realização de três momentos de avaliação. Esses momentos iriam permitir-nos analisar, em cada turma, a influência do plano de treino de CF na aptidão física dos alunos. Contudo, uma vez que as atividades letivas presenciais encerraram mais cedo, apenas conseguimos realizar os primeiro e segundo momentos de avaliação a alguns alunos de apenas duas das três turmas. Além do número de participantes ter ficado bem mais reduzido, também não foi possível realizar todos os testes na segunda aplicação pelo facto de alguns testes envolverem maior risco de transmissão do coronavírus. Face a estes constrangimentos, ao invés de cada estagiária analisar os dados das três capacidades na sua turma, optámos por agregar os dados e decidir que cada uma exploraria apenas uma das três capacidades motoras, no meu caso foi a aptidão cardiorrespiratória.

#### 4.3.1.2. Resumo

A aptidão física é umas das áreas de intervenção da Educação Física que deve ser materializada não apenas no desenvolvimento das capacidades motoras, mas na partilha de conhecimentos que dotem os alunos de ferramentas para se tornarem ativos na sua vida futura. De entre as componentes da aptidão física, a aptidão cardiorrespiratória assume-se como um poderoso marcador da saúde das crianças e jovens (Ortega et al., 2008). O presente estudo pretendeu verificar a eficácia de um programa de treino da componente da aptidão física relacionada com a saúde (cardiorrespiratória) durante as aulas de Educação Física numa população escolar do 10º ano de escolaridade. Como objetivos específicos foram definidos os seguintes: (1) Analisar os efeitos do programa de treino nos níveis de aptidão cardiorrespiratória; (2) Comparar os níveis de aptidão cardiorrespiratória antes e após a aplicação do programa de treino por sexo; (3) Analisar os efeitos do programa de treino nos níveis de aptidão cardiorrespiratória em função do sexo. Adicionalmente, procurou-se ainda indagar a opinião dos alunos da turma residente relativamente ao trabalho realizado ao nível da condição física. Participaram no estudo 27 alunos que realizaram o teste vaivém em dois momentos distintos, antes e após do programa de treino que decorreu ao longo de 5 meses (de novembro a março). Foi também utilizada a plataforma *googleforms* para a realização de um questionário aos alunos acerca do trabalho que realizaram ao nível da aptidão física. Os dados do teste de aptidão cardiorrespiratória foram analisados recorrendo a medidas descritivas básicas (média, desvio padrão, máximo e mínimo) e a medidas inferenciais (testes não paramétricos – *Wilcoxon* para amostras repetidas e Mann-withney para amostras independentes). Para os dados do questionário recorreu-se às frequências relativas e absolutas e à análise de conteúdo das respostas abertas. Os dados revelaram que os alunos em geral melhoraram significativamente a sua aptidão cardiorrespiratória do momento 1 para o momento 2, sendo que apenas o sexo masculino apresentou melhorias estatisticamente significativas (p= 0,045). A variável sexo revelou ser diferenciadora do nível de aptidão cardiorrespiratória. No que concerne à opinião

dos alunos relativamente ao trabalho de condição física, todos os alunos referenciaram ter gostado da experiência, sendo que a maioria considerou que esse momento da aula era  bem organizado, com continuidade, com tarefas adequadas, com explicação do como e do porquê de as fazerem em autonomia; consideraram ainda que os exercícios selecionados eram adequados às suas capacidades e quando deixavam de o ser, a professora adequava o nível; em termos de aprendizagens mais relevantes destacaram a correção na realização dos exercícios, a atribuição de significado ao trabalho que realizavam e a utilidade para o futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA, APTIDÃO FÍSICA, APTIDÃO CARDIORRESPIRATÁRIA, APRENDIZAGEM.

#### 4.3.1.3. Abstract

Physical fitness is one of the areas of Physical Education intervention that must be materialized not only in the development of motor skills, but sharing knowledge that provide students with tools to become active in their future life. Among the components of physical fitness, cardiorespiratory fitness is seen as a powerful marker of the health of children and young people (Ortega et al., 2008). The present study aimed to verify the effectiveness of a training program for the health-related physical fitness component (cardiorespiratory) during Physical Education classes in a school population of the 10th level. The following specific objectives were defined: (1) Analyze the effects of the training program on the cardiorespiratory fitness levels; (2) Compare the levels of cardiovascular fitness before and after the application of the training program by gender; (3) Analyze the effects of the training program on the cardiorespiratory fitness levels according to gender. Additionally, it was also sought to inquire the opinion of the students of the resident class regarding the work carried out in terms of physical condition. Twenty-seven students participated in the study who took the pacer test at two different times, before and after the training program that ran over 5 months (from November to March). The googleforms platform was used to conduct a questionnaire to students about the physical fitness work they did in Physical Education classes. The data from the cardiorespiratory test were analyzed using basic descriptive measures (mean, standard deviation, maximum and minimum) and inferential measures (nonparametric tests - Wilcoxon for repeated samples and Mann-withney for independent samples). Relative and absolute frequencies and content analysis of open answers were used for the questionnaire data. The data revealed that students in general significantly improved their cardiorespiratory fitness from moment 1 to moment 2, with only the male gender showing statistically significant improvements ($p = 0.045$). The gender variable was found to be different from the level of cardiorespiratory fitness. Regarding the students' opinion about physical fitness work, all students reported having enjoyed the experience, and most considered that this moment of the class was well organized, with continuity, with appropriate tasks, with

explanation of how and why they do it independently; they also considered that the selected exercises were adequate to their abilities and when they ceased to be, the teacher adjusted the level; in terms of more relevant learning, they highlighted the correctness in the performance of the exercises, the attribution of meaning to the work they performed and the utility for the future.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION, PHYSICAL FITNESS, CARDIORESPIRATORY FITNESS, LEARNING.

#### 4.3.1.4. Introdução

A EF é um contexto fundamental de aprendizagem, em que os estudantes desenvolvem as habilidades motoras e os conhecimentos para se tornarem ativos na sua vida futura (Graber et al., 2019; SHAPE America, 2015; Erwin et al., 2013).

O curriculum aponta para que a EF procure atingir objetivos de natureza social, cognitiva e motora. Embora seja objeto de contínuo debate se a disciplina deva dar prioridade ao desenvolvimento da literacia motora (entendida como a combinação de conhecimentos, habilidades e confiança necessários para apreciar a AF ao longo da vida) ou à melhoria da condição física, diferentes autores apontam para que um aspeto não exclui o outro. Apesar da competência motora ser a pedra angular do envolvimento duradouro na AF (Ennis, 2011; Stodden et al., 2008, 2009) parece evidenciar-se uma relação sólida entre aquela, o modo como é percebida pelos alunos e os seus níveis de condição física (Robinson et al., 2015).

Embora os programas nacionais da disciplina de Educação Física (p. 14) proponham, nos seus objetivos gerais, um desenvolvimento alargado das capacidades motoras: "... *elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica*...", a literatura internacional define a condição física (CF) (*physical fitness*) como um constructo complexo e multifacetado, subdividido em componentes relacionados com o rendimento e com a saúde (Welk, Corbin & Dale, 2000). Recentemente, tem-se vindo a acentuar esta última orientação, sobretudo quando relacionada com ao contexto escolar (Pillsbury, Oria & Pate, 2013). Nesta perspetiva, Ortega et al. (2008) referem que as componentes da condição física relacionados com a saúde (CFS), identificados como poderosos marcadores da saúde futura em crianças e jovens, são a aptidão cardiorrespiratória (ACR), a aptidão muscular (AM) (força muscular,

resistência de força e potência muscular) e a composição corporal. Também a flexibilidade parece constituir-se como componente importante da CFS (Centres for Disease Control and Prevention, 2011).

A ACR, também designada como aptidão cardiovascular ou potência aeróbia maximal, é a capacidade global dos sistemas cardiovascular e respiratório em levar a cabo exercícios prolongados e extenuantes, sendo o consumo máximo de oxigénio ($VO_{2max}$), atingido de forma progressiva até à exaustão voluntária, o melhor marcador da ACR (Ortega et al., 2008). Ainda segundo os mesmos autores, podem ser usadas diferentes formas de expressar o $VO_{2max}$, sendo a mais comum referenciar o volume de oxigénio consumido por unidade de tempo à massa corporal (ml $min^{-1}$ $Kg^{-1}$ da massa corporal), devendo, no entanto, verificar-se o modo como está expresso (ml $min^{-1}$ $Kg^{-1}$ da massa corporal ou ml $min^{-1}$ $Kg^{-1}$ da massa magra corporal ou l $min^{-1}$) porque pode influenciar os resultados e a interpretação, levando a conclusões incorretas.

Olds et al. (2007) evidenciam o decréscimo, nas últimas três décadas, dos níveis de ACR, embora estes estejam positivamente relacionados com a prevenção de doenças hipocinéticas (cardiovasculares, diabetes e obesidade) (Dwyer et al., 2009 ; Ortega et al., 2008). A capacidade aeróbia apresenta uma relação inversa com vários parâmetros fisiológicos: resistência à insulina, adiposidade e perfil lipídico, aspetos ligados ao síndrome metabólico e à resistência arterial, pelo que se assume como indicador determinante de risco cardiovascular (George et al., 1997; Hoyos et al., 2011; Juránková, et al., 2015; Lema et al., 2016; López-Martínez et al., 2013).

Valores mais elevados de ACR durante a infância e a adolescência associam-se a um menor risco de desenvolver síndrome metabólico e à obtenção de um perfil cardiovascular mais saudável na idade adulta (Ruiz et al., 2009). Igualmente, a ACR parece ter efeitos positivos em marcadores de âmbito psicológico, tais como a depressão, a ansiedade, o estado de ânimo, a autoestima e maior rendimento académico (Ortega et al., 2008).

Parece também existir uma relação entre o peso corporal e a ACR, como evidenciam Arriscado et al. (2014), que apontam que os valores normais de peso

corporal dos estudantes ligam-se a um melhor rendimento de potência aeróbia máxima. Também os piores valores de rendimento aeróbio parecem corresponder aos níveis mais baixos de AF (Arriscado et al., 2014; Mynarski et al.,2009; Ortega et al., 2016), apresentando os rapazes, estudantes do ensino secundário, valores mais elevados de potência aeróbia máxima (Kaj et al., 2015).

Outros estudos evidenciam uma relação positiva entre o nível de condição atingido e as competências académicas, influenciada pelo género e pelo tipo de habilidade cognitiva implicado na disciplina considerada (Carral et al., 2016). Diversos trabalhos suportam esta ideia, mostrando relação entre a capacidade aeróbia e o rendimento académico em matemática e leitura (Castelli et al., 2007; Wittberg et al., 2009) e a prática diária de 30 minutos de AF e o rendimento académico (Hernández & Ariño,2016). O aumento do $VO_{2max}$, na sequência de uma intervenção controlada, associa-se a uma melhoria da precisão da memória de trabalho (Kamijo et al., 2011; Scudder et al., 2014). Na mesma linha, (Ayán & Cancela, 2014) demonstram uma associação significativa entre aptidão aeróbia e provas de atenção e memória.

A ACR é influenciada por vários aspetos tais como a percentagem de gordura corporal, a idade, o género, o estado de saúde e a genética, mas a sua maior determinante, ligada ao estilo de vida, parece ser a atividade física moderada vigorosa (Armstrong et al., 2011; Pozuelo-Carrascosa et al., 2017).

Diferentes estudos sugerem que as intervenções desenvolvidas em ambiente escolar podem melhorar a ACR (Dobbins et al., 2013; Kriemler et al. 2011; Naylor & McKay, 2009; Ramírez Lechuga et al., 2012; Vasconcellos et al., 2014).

A meta-análise efetuada por Pozuelo-Carrascosa et al. (2017) parece confirmar que os programas escolares destinados a promover a AF são uma estratégia eficaz na melhoria da ACR, particularmente nas raparigas, embora a magnitude do efeito seja pequena. Sendo reduzida esta melhoria, a sua importância não deve ser negligenciada porque poderá corresponder a benefícios consideráveis na saúde das populações infantil e adulta (Boreham & Riddoch; Kaminsky et al., 2013).

A melhoria na ACR, com magnitude de efeito moderada, tem sido evidenciada em diferentes estudos (Eliakim et al., 2007; Lambrick et al., 2016; Walther et al., 2009;).

A investigação indica que os alunos aumentam os seus níveis de AF nos dias em que têm aula de EF (Calahorro-Cañada et al., 2017; Dale et al., 2000; Meyer et al., 2011; Chen et al., 2014). Embora as crianças em zona não saudável da ACR, por comparação com aquelas em zona saudável, sejam menos ativas na aula de EF, poderão colher benefícios extra com a sua frequência, estando mais ativas na parte restante do dia (Calahorro-Cañada et al., 2017)

Outros estudos analisaram o efeito positivo de elevar o volume de prática, com maior número de sessões semanais (Ardoy, et al., 2011; Lechuga et al., 2012; Kriemler et al., 2011; Resaland et al., 2011; Walther et al., 2009), a intensidade (Baquet et al., 2001), ou ambos de maneira conjunta (Eliakim et al., 1996).

Minatto et al. (2016), num trabalho de revisão sistemática, identificaram um efeito moderado significativo, mas com elevada heterogeneidade, das intervenções em contexto escolar no âmbito da ACR em adolescentes. Este efeito é maior nos adolescentes de 16-19 anos e não significativo com a população de 13-15 anos, existindo grande heterogeneidade em ambos os grupos. Indicam igualmente que algumas características metodológicas (desenho do estudo) e programas de intervenção (tipos de estratégias, frequência semanal e duração das sessões) moderam a magnitude do efeito obtido.

As intervenções que não fundamentam as respetivas estratégias em modelos comportamentais teóricos apresentam maiores efeitos do que aquelas que o fazem (Minatto et al., 2016)

Na disciplina de EF, os professores enfrentam várias limitações para desenvolver adequadamente a ACR, nomeadamente a necessidade de lecionar diversos conteúdos curriculares em contextos temporais bastantes limitados,

com a frequência semanal mais comum de 2 aulas por semana, verificada na maioria dos países (Viciana et al., 2014).

Apesar das limitações, alguns estudos mostraram que um programa de treino, aplicado 2 vezes por semana durante as aulas de EF, pode melhorar a ACR dos alunos (Lechuga et al., 2012). No entanto, Minatto et al. (2016) constataram que as estratégias conduzidas apenas no âmbito das aulas de EF não eram suficientes para melhorar a ACR. Contudo, quando combinadas com outro tipo de atividades dentro do horário escolar, oferecem uma perspetiva mais promissora para desenvolver a ACR (Bronikowski & Bronikowska, 2011; Reed et al., 2008). Acresce que a combinação de treino aeróbio e de força produziu efeitos superiores, mas com grande heterogeneidade (ACSM, 2013; Minatto et al., 2016).

São escassos os estudos que procuram compreender a influência do nível inicial de ACR no efeito da intervenção Mayorga-Vega e Viciana (2015). Estes autores sugerem, tal como Resaland et al. (2011) que apenas os alunos com menor CF inicial, tanto no ensino primário como no secundário, melhoram de forma estatisticamente significativa a sua ACR (Mayorga-Vega & Viciana, 2015).

No âmbito do desenho do programa de treino, as intervenções que duram menos de 60 minutos, uma vez por semana, apresentam algum efeito na ACR. O efeito obtido foi significativamente maior, com alta heterogeneidade, em estudos com intervenção superior a 60 minutos, frequência de 3 vezes por semana, comparado com estudos que documentam programas com a duração de 2 vezes por semana (baixa heterogeneidade) ou 4 ou mais vezes por semana. Estes dados parecem indicar a existência de uma relação dose-resposta entre a frequência semanal, duração da sessão e a ACR (Minatto et al., 2016). Ou seja, a evolução surge quando as intervenções são frequentes, os exercícios têm uma duração elevada e são executados com alta intensidade e frequência (Dobbins et al., 2013; Kriemler et al., 2011).

Minatto et al. (2016), constatou um efeito significativo apenas quando as intervenções duram entre 13 e 24 semanas ou se estendem por 32 semanas ou

mais, sendo efeito maior obtido no primeiro caso, mas com alta heterogeneidade em ambos os grupos

Em síntese, de acordo com um vasto conjunto de autores, o programa de treino em ambiente escolar para o desenvolvimento da ACR deve ter em conta que: 1) as estratégias levadas a cabo fora do contexto escolar não apresentam nenhum efeito; 2) as aulas de EF parecem ser insuficientes para promover a ACR, pelo que devem ser complementadas com outras iniciativas dentro do horário escolar; 3) apenas as intervenções focadas na melhoria da ACR produzem um efeito significativo; 4) é interessante combinar as exercitações de tipo aeróbio e de força para conseguir resultados na promoção da ACR; 5) é importante controlar a intensidade da exercitação; 6) as intervenções que duram mais de 60 minutos, com a frequência de 3 vezes semanais, mantidas durante 12-34 semanas, têm maior probabilidade de obter sucesso.

Paralelamente, relembrando o que foi referido na parte inicial relativamente ao desenvolvimento da literacia motora, isto é, à necessidade de harmonizar e trabalhar integradamente a condição física e o conhecimento acerca dela; e ainda atendendo ao facto de que tanto a competência motora como a forma como os alunos percebem a AF parecer evidenciar-se nos seus níveis de condição física, importa refletir acerca desta vertente. De acordo com Darido (2004, p.61) a “Educação Física na escola deveria propiciar condições para que os alunos obtivessem autonomia em relação à prática da atividade física, ou seja, após o período formal de aulas os alunos deveriam manter uma prática de atividade regular, sem o auxílio de especialistas, se assim desejarem.” Para alcançar este desígnio torna-se fundamental que os alunos compreendam a importância do trabalho que estão a desenvolver, aprendam a realizar corretamente os exercícios e adquirirem noções básicas dos princípios do treino para serem capazes de criar e monitorizar os seus próprios treinos. Neste âmbito, torna-se fundamental captar as opiniões dos alunos acerca do trabalho que estão a realizar para entender se, de facto, esse desígnio está a ser ou não alcançado, permitindo igualmente perceber se estes estão envolvidos atividade.

Atendendo a este quadro, e tendo em conta que o currículo de EF em Portugal contempla a área de aptidão física, este estudo explora os efeitos de um programa de treino da aptidão física relacionada com a saúde (ACR) durante as aulas de EF.

#### 4.3.1.5. Objetivos

O principal objetivo deste estudo foi verificar a eficácia de um programa de treino da componente da aptidão física relacionada com a saúde (ACR) durante as aulas de EF numa população escolar do 10º ano de escolaridade.

**Objetivos específicos**

1. Analisar os efeitos do programa de treino nos níveis de aptidão cardiorrespiratória.

2. Analisar os níveis de aptidão cardiorrespiratória antes e após a aplicação do programa de treino por sexo.

3. Analisar os efeitos do programa de treino nos níveis de aptidão cardiorrespiratória em função do sexo.

Adicionalmente, na procura de retirar ilações acerca do trabalho desenvolvido com os meus alunos, procurou-se captar as suas opiniões relativamente ao trabalho de condição física que realizaram ao longo das aulas no presente ano letivo.

### 4.3.1.6. Metodologia

#### Participantes

Participaram no estudo 27 alunos (14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino) pertencentes a duas turmas do 10º ano de escolaridade do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias de uma escola da região do grande Porto, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade.

A autorização da realização do estudo foi dada pelos encarregados de educação, numa reunião com a presença da diretora de turma. Todos os alunos concordaram em participar.

#### Programa de treino

O programa de treino (Anexo 3) era realizado em todas as aulas de EF (duas vezes por semana), quer de 50 quer de 100 minutos, e contemplava exercícios que visavam desenvolver a ACR, a força e a flexibilidade. Os exercícios eram realizados a pares: enquanto um dos elementos realizava dois exercícios do plano de força, o colega realizava corrida (vaivém). Posteriormente, trocavam de funções até terminarem todo o plano. Para o trabalho da ACR, não existia um plano para consultar, mas sim um objetivo bem definido: superarem-se a cada aula. Superarem-se significava que eles se empenhassem ao máximo, correndo ao maior ritmo que conseguissem, mas nunca descurando a gestão desse esforço. Ou seja, deviam correr à velocidade que lhes permitisse aguentar até ao momento de troca de funções com o parceiro. Esta organização permitia atender a todos os níveis de desempenho. Como estratégia para os motivar para esse trabalho, criei uma competição Intra turma – “o corredor do mês!” (ver Anexo 5). Esta competição pressupunha que cada um deles contasse o número de percursos realizados. Para o efeito,

disponibilizava pequenos papéis para que cada um deles efetuasse o registo a cada vez que trocava de funções com o colega. Foi algo que teve um efeito positivo aliado à motivação constante! Para além desta componente de exercitação específica, as aulas eram conduzidas de forma a que houvesse níveis de intensidade moderados a elevados.

O programa de treino decorreu ao longo de 20 semanas, começou em 5 de novembro e terminou em 27 de março.

### Instrumentos e procedimentos de recolha

#### Teste de aptidão cardiorrespiratória

Para identificar a aptidão cardiovascular dos alunos, recorreu-se ao teste do vaivém que integra a bateria de testes *FIT*escola, uma vez que está balizado para esta faixa etária e é o recomendado pelos programas nacionais de EF. Para a concretização deste teste, utilizou-se uma fita métrica, um rádio com ficheiro áudio (mp3) do teste, um recinto com espaço suficiente para marcar um percurso de 20 metros e fita cola.

Na realização do teste utilizou-se o protocolo explicitado na bateria que refere que o aluno se deve colocar atrás da linha que assinala o princípio do percurso e o seu colega deve posicionar-se à retaguarda, pronto para contabilizar o número de trajetos. O executante deve correr ao longo de uma distância de 20 metros, transpondo a marca que assinala o final do percurso aquando ou antes do sinal sonoro. Caso chegue antes do som se fazer ouvir, deve aguardar o mesmo para inverter o sentido da corrida e correr até à extremidade oposta. O ideal é o aluno ser capaz de controlar o ritmo e chegar ligeiramente antes do sinal. A velocidade marcada pelo sinal sonoro vai aumentando ao longo do teste. Esta inicia-se em 8,5 km/h e aumenta 0,5 km/h a cada minuto. Cada minuto corresponde a uma etapa e o número máximo de percursos é 120. O som representa o término de um percurso de 20m, enquanto que um triplo sinal indica o término de cada etapa. Caso o aluno não seja capaz

de cruzar a linha aquando do sinal sonoro, deve inverter de imediato o sentido da corrida (situação que só se pode repetir 2 vezes). A primeira falha é contabilizada para o resultado, à segunda, o teste termina. Quando o teste termina, o aluno que se encontrava a registar o número de percursos, deve partilhar o resultado com o colega e trocar de funções.

Antes da realização do vaivém, todos os alunos realizaram um breve aquecimento. Antes do início do teste, assegurámos que o dispositivo de áudio tinha um volume de som suficientemente audível, usámos fita cola para assinalar o princípio e o final dos percursos e dividimos a turma em três grupos: em cada grupo, metade executava o teste, enquanto os restantes contabilizavam o número de percursos do colega (efetuando o registo em papel). A explicação do procedimento do teste foi dada a cada um dos grupos pela professora, que era a responsável por dar início ao teste após verificar as condições para o seu início. Para garantir a fiabilidade das observações, existia uma professora estagiária em cada extremidade.

O primeiro teste foi realizado no dia 5 de novembro e o segundo teste no dia 27 de março.

### Questionário

O questionário tinha como objetivo captar a opinião dos alunos da turma residente relativamente ao trabalho realizado ao nível da condição física. A sua construção teve em conta os objetivos a que se propunha e foi elaborado sob a ajuda da PO. Estruturalmente, o questionário contém quatro questões de resposta fechada e uma de resposta aberta relativas à organização, à seleção dos exercícios, às melhorias sentidas e às aprendizagens mais relevantes com este trabalho (Anexo 14). O questionário foi enviado através da plataforma *googleforms* a 18 de junho.

**Procedimentos de análise**

Os dados resultantes dos testes de aptidão cardiorrespiratória foram analisados recorrendo a medidas descritivas básicas (média, desvio padrão, máximo e mínimo) e a medidas inferenciais (testes não paramétricos – *Wilcoxon* para amostras repetidas, uma vez que a avaliação foi realizada em dois momentos distintos e o teste de Mann-whitney para amostras independentes, para analisar os dados em função do sexo). O nível de significância foi mantido a $p \leq 0,05$.

Os dados oriundos do questionário foram analisados recorrendo a frequências relativas e absolutas (questões fechadas) e aos pressupostos de análise do conteúdo (questão aberta) (Bardin, 2011).

### 4.3.1.7. Resultados

#### Medidas antropométricas e composição corporal

A análise das medidas antropométricas e composição corporal (Quadro 3), revela que os participantes quer do sexo masculino como do sexo feminino se encontram no mesmo intervalo de idades. Em termos de altura, como seria expectável, os rapazes apresentam uma média superior (1,74 metros) enquanto que as raparigas apresentam uma média de alturas de 1,62 metros. Também na variável peso os rapazes apresentam uma média maior (63,05) em comparação com o sexo feminino (60,34). O sexo feminino, destaca-se, de forma negativa, pelos valores superiores de percentagem de massa gorda (mais do dobro) e Índice de massa corporal (IMC). No que concerne ao IMC, a média de ambos os sexos enquadra-se no peso normal. Contudo, o valor máximo apresentado nas raparigas enquadrasse na obesidade de grau II, enquanto que o valor máximo dos rapazes se situa no sobrepeso de grau I..

*Quadro 3 - Estatística descritiva (média, dp, min, máx) para medidas antropométricas.*

| Género | | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|---|---|---|---|---|---|
| Feminino | **Idade** | 14 | 16 | 15,00 | 0,56 |
| | **Altura** | 1,52 | 1,81 | 1,62 | 0,07 |
| | **Peso** | 42,0 | 80,7 | 60,34 | 11,21 |
| | **% massa gorda** | 19,3 | 37,8 | 27,97 | 5,32 |
| | **IMC** | 18,19 | 28,94 | 22,94 | 3,01 |
| | | | | | |
| Masculino | **Idade** | 14 | 16 | 14,85 | 0,56 |
| | **Altura** | 1,64 | 1,85 | 1,74 | 0,06 |
| | **Peso** | 50,0 | 81,5 | 63,05 | 10,94 |
| | **% massa gorda** | 6,6 | 20,0 | 12,89 | 4,52 |
| | **IMC** | 17,95 | 25,6 | 20,78 | 2,53 |

**Aptidão cardiorrespiratória**

A análise dos dados evidencia que o número médio de percursos percorridos pelos alunos é significativamente superior na 2ª aplicação (p= 0,009) e que a dispersão em torno do valor médio é superior no teste 1 (Quadro 4). Deste modo, pode afirmar-se que os alunos em geral melhoraram significativamente a sua aptidão cardiorrespiratória do teste 1 para o teste 2.

*Quadro 4 - Estatística descritiva (média, dp, min, máx) para o teste de vaivém 1 e 2 e valor de p.*

| | N | Média (X) | Desvio padrão (dp) | Mínimo (min) | Máximo (máx) | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Vaivém teste 1 | 27 | 34,70 | 18,298 | 10 | 70 | |
| Vaivém teste 2 | 27 | 39,30 | 17,938 | 14 | 77 | 0,009* |

- significativo para $p \leq 0,05$

A análise dos níveis de aptidão cardiorrespiratória por sexo (Quadro 5) coloca em evidência que o sexo masculino melhorou significativamente a sua ACR (p= 0,045) do teste 1 para o teste 2. Já o sexo feminino não revelou melhorias significativas (p= 0,086). Apesar disso, ao valor máximo inicial do sexo feminino acresceu 15 percursos enquanto que no sexo masculino apenas 7.

*Quadro 5 - Estatística descritiva (média, dp, min, máx) diferenças por sexo para o teste vaivém 1 e 2.*

| Sexo | | N | Média (X) | Desvio padrão (dp) | Mínimo (min) | Máximo (máx) | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Feminino | Vaivém 1 | 14 | 20,21 | 6,518 | 10 | 32 | ,086 |
| | Vaivém 2 | 14 | 24,79 | 8,469 | 14 | 47 | |
| Masculino | Vaivém 1 | 13 | 50,31 | 13,066 | 30 | 70 | ,045* |
| | Vaivém 2 | 13 | 54,92 | 10,452 | 42 | 77 | |

* significativo para *p ≤ 0,05*

A análise dos dados relativos aos níveis de aptidão cardiorrespiratória em função do sexo (Quadro 6), evidenciam que a variável sexo é diferenciadora dos níveis de aptidão cardiorrespiratória tanto inicialmente como após o programa de treino (p= 0,000).

*Quadro 6 - Estatística descritiva (média, dp, min, máx) diferenças em função do sexo para o teste vaivém 1 e 2.*

| **Teste/ Sexo** | | **N** | **Média (X)** | **Desvio padrão (dp)** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| Vaivém 1 | Fem | 14 | 20,21 | 6,52 | 0,000* |
| | Mas | 13 | 50,32 | 13,07 | |
| Vaivém 2 | Fem | 14 | 24,79 | 8,47 | 0,000* |
| | Mas | 13 | 54,92 | 10,45 | |

* significativo para *p ≤ 0,0*

## Opinião dos alunos

Na questão relativa à **organização do trabalho** de condição física, dos 12 inquiridos, 11 (91,7%) afirmaram que a condição física foi "bem organizada, com continuidade, com tarefas adequadas, bem explicadas de como e o porquê de as fazer em autonomia" e apenas 1 (8,3%) declarou que a condição física foi "bem organizada, sabíamos o que era para realizar e como o fazer" . (Gráfico 1).

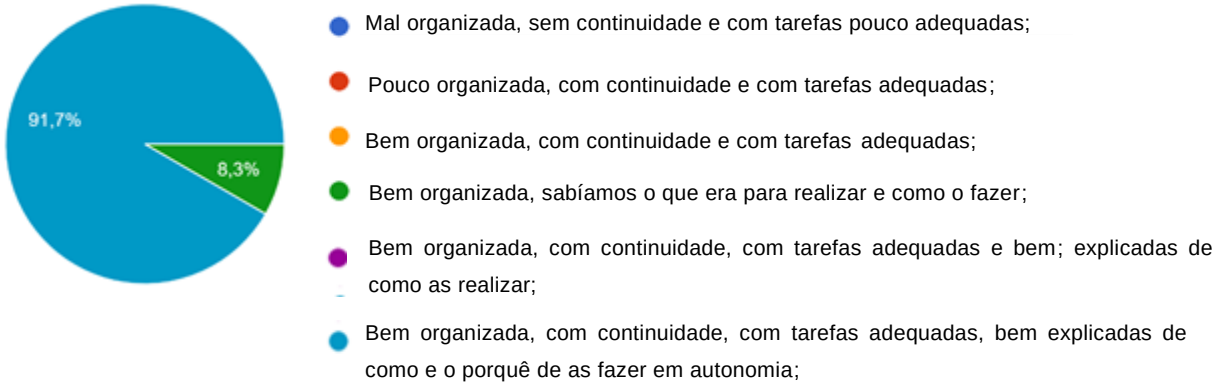



*Gráfico 1 - Opinião relativa à forma como a Condição Física foi organizada nas aulas de EF*

Relativamente aos **exercícios propostos**, dos 12 participantes, 10 (83,3%) afirmaram que os exercícios "eram adequados às nossas capacidades e quando deixavam de o ser a professora subia ou baixava o nível de dificuldade" e apenas 2 (16,7%) notificaram que "eram adequados às nossas capacidades e quando deixava de o ser eu tinha autonomia para baixar ou subir de nível de dificuldade" (Gráfico 2).

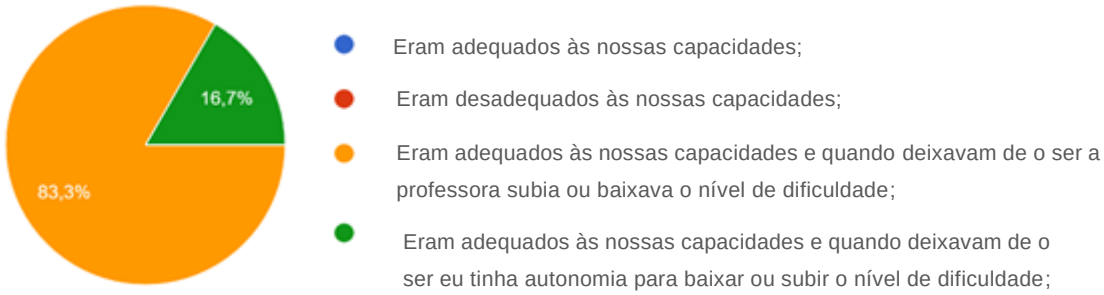
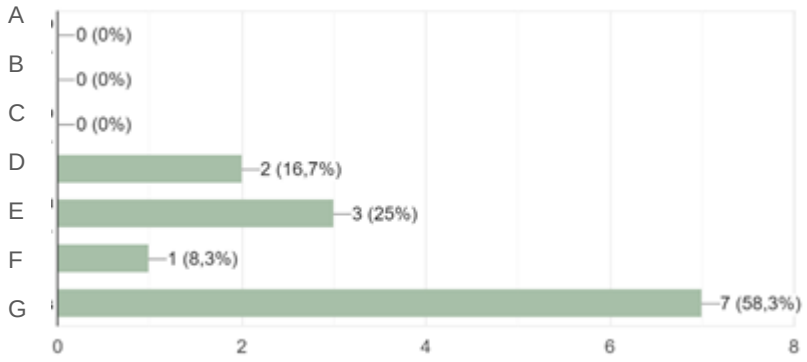



*Gráfico 2 - Opinião relativa aos exercícios propostos.*

No que concerne à questão que procurava aferir quais as **capacidades motoras em que os alunos sentiram melhorias**, 7 alunos (58,3%) selecionaram a opção “Ao nível das 3 capacidades”, 3 alunos (25%) optaram pela questão “Sim, ao nível da força e da aptidão cardiovascular” , 2 alunos (16,7%) responderam “Sim, ao nível da força e da flexibilidade” e, por último, apenas 1 aluno (8,3%) referiu “Sim, ao nível da flexibilidade e da aptidão cardiovascular” (Gráfico 3).




**A-** Só ao nível da força. Consigo realizar exercícios mais complexos que no início e sinto-me mais forte;

**B-** Só ao nível da flexibilidade: Consigo realizar exercícios melhor que no início e sinto-me mais flexível;

**C-** Só ao nível da aptidão cardiovascular: Consigo manter um exercício contínuo, como correr, durante mais tempo do que no início e sinto-me melhor;

**D-** Sim, ao nível da força e da flexibilidade;

**E-** Sim, ao nível da força e da aptidão cardiovascular;

**F-** Sim, ao nível da flexibilidade e da aptidão cardiovascular;

**G-** Ao nível das 3 capacidades;

*Gráfico 3 - Opinião relativa à melhoria nas capacidades motoras.*

Quando questionados acerca do que **aprenderam de mais relevante** com o trabalho desenvolvido ao nível da condição física, 8 alunos (66,7%) escolheram a opção “todas as opções”, 3 alunos (25%) selecionaram a opção que referia “Aprendi algumas coisas que me serão úteis para o meu futuro (quais os benefícios, que princípios devo considerar para realizar um plano de treino, postura...)” e, por fim, apenas 1 aluno (8,3%) selecionou a opção “aprendi a realizar os exercícios com mais correção” (Gráfico 4).

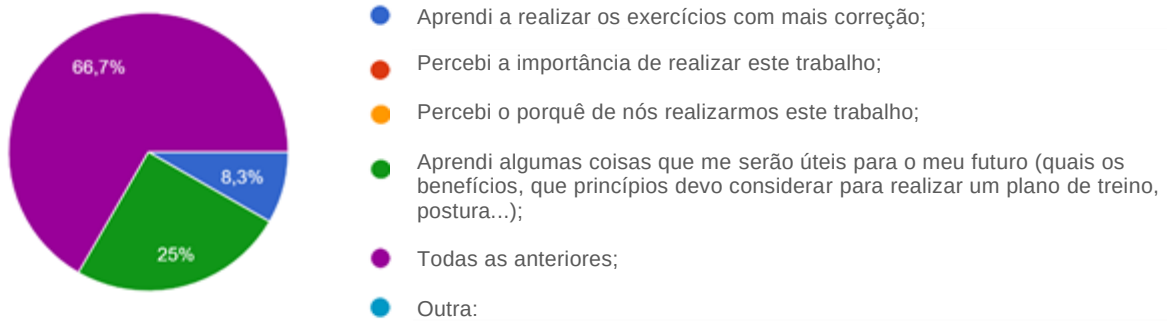



*Gráfico 4 - Opinião sobre aprendizagens mais relevantes com o trabalho de Condição Física.*

Na sequência da questão aberta colocada aos alunos, "considerando todo o trabalho que realizámos nas aulas no âmbito da condição física, refere o que **mais gostaste e o que menos gostaste**, **bem como o significado** que lhe atribuis para a tua vida", foi nítido que todos os inquiridos gostaram do trabalho que foi desenvolvido, fundamentalmente devido às melhorias sentidas ao longo do ano, ao sentimento de superação, ao facto de sentirem que existia um treino adequado para cada um deles, por terem autonomia, por perceberem a utilidade do trabalho que faziam e ainda devido à forma como a condição física foi abordada pela professora.

> *"Em geral **não houve nada que eu realmente não gostasse**, pois todo o trabalho que realizámos foi bom para a minha condição física." (aluno 1)*

> *"Eu **gostei de tudo** o que fizemos em relação à condição física, não vejo nada negativo em termos posto o nosso **corpo à prova e melhorá-lo todos os dias** (…). (aluno 2)*

> *"Eu **gostei de fazer de tudo um pouco**, sinto que **melhorei em muitos aspetos,** principalmente na minha flexibilidade e na minha força, porque já consigo fazer flexões direitas e **muitas mais do que conseguia no início do ano**." (aluno 3)*

> *"Eu gostei mais da flexibilidade porque era uma coisa a que eu não dava grande importância e **agora que sei a utilidade** tento fazer mais*

*exercícios do mesmo, não consigo pensar em algo na condição física que menos gostei." (aluno 4)*

*"O que eu mais gostei foi o facto de* ***estarmos divididos por níveis****, tornando possível evoluir e facilitando esse processo. O que menos gostei foi a parte da flexibilidade." (aluno 5)*

*"Sinceramente, gostei de tudo e da* ***maneira como a professora abordou*** *e, de certa maneira, vai ser importante para o nosso futuro." (aluno 6)*

*"O que mais gostei foi* ***ver a evolução da minha condição física ao longo do tempo,*** *já pontos negativos na minha opinião não existiram." (aluno 7)*

*"O que mais gostei no âmbito da condição física foi o facto de podermos ser* ***autónomos*** *e de ter* ***vários níveis de dificuldade****, o que deu para sermos mais rigorosos com o nosso trabalho para tentar* ***evoluir****." (aluno 8)*

Além do gosto que os alunos evidenciaram ter desenvolvido pelo trabalho realizado, também referenciaram algumas **aprendizagens** e alterações de postura perante o trabalho de condição física:

*"(…) graças a esta iniciativa da professora do exercício físico, comecei a ter aquela força de vontade de praticar exercício por mim próprio e comecei a fazê-lo." (aluno 9)*

*"(…) fez nos perceber o quão importante é estarmos sempre ativos." (aluno 10)*

*"(…) aprendi a saber o meu limite físico." (aluno 11)*

*"(…) ajudou me no meu dia a dia." (aluno 12)*

#### 4.3.1.8. Discussão

A análise dos resultados permitiu-nos aferir que os alunos melhoraram significativamente a sua ACR do teste 1 para o teste 2. Embora a literatura já tenha apontado para a possibilidade de um plano de treino aplicado duas vezes por semana conseguir contribuir para melhorar a ACR dos alunos (Lechuga et al., 2012), existem também outras opiniões contraditórias que afirmam, por exemplo, que estratégias conduzidas apenas no âmbito das aulas de EF não são suficientes para melhorar a ACR (Minatto et al., 2016). Além disso, devem ainda ser consideradas outras variáveis como o volume de prática, número de sessões semanais e intensidade que podem comprometer o sucesso dos programas.

Nesse sentido, parece que o tempo dedicado a esse trabalho (15-20 minutos por aula), duas vezes por semana, com uma intensidade controlada por cada um dos alunos, parece ter sido suficiente para que se verificassem resultados estatisticamente significativos. Além disso, importa relembrar que este programa teve uma duração de 20 semanas o que corrobora o advogado por Minatto et al. (2016) relativamente a existir um efeito significativo apenas quando as intervenções duram entre 13 e 24 semanas. Um outro fator que poderá ter favorecido este desfecho, prende-se com o facto de o trabalho de ACR ter sido desenvolvido em concomitância com o trabalho de força. Esta hipótese vai também ao encontro do que encontramos na literatura - combinação de treino aeróbio e de força produziu efeitos superiores (ACSM, 2013; Minatto et al., 2016).

Apesar deste resultado positivo, após análise dos dados por sexo, conclui-se que apenas os alunos do sexo masculino apresentaram melhorias estatisticamente significativas. De facto, isto é algo que vai contra o expectável, uma vez que a literatura aponta para melhorias mais significativas em alunos com uma CF menor (Mayorga-Vega & Viciana, 2015), estando esse fator diretamente associado a valores menores de aptidão aeróbia (Arriscado et al., 2014; Mynarski et al.,2009; Ortega et al., 2016) e sendo os rapazes do ensino

secundário os que apresentam valores mais elevados de potência aeróbia máxima (Kaj et al., 2015).

A variável que poderá ter tido influência nesse resultado prende-se com a manutenção da intensidade durante mais tempo. Considero que também as raparigas se empenhavam bastante no decorrer de todas as aulas, contudo, parece-me que reduziam a intensidade mais precocemente, quando começavam a sentir fadiga. Uma vez que a evolução surge quando os exercícios são executados com alta intensidade (Dobbins et al., 2013; Kriemler et al., 2011), pode, em parte, explicar os resultados. Por essa ordem de ideias, também a dinâmica do teste escolhido pode ter contribuído para estes resultados, uma vez que para superar o teste de vaivém, além de uma boa ACR é fundamental querer levar o desafio além dos primeiros sinais de fadiga.

Relativamente aos resultados relativos aos ACR em função do sexo terem evidenciado que a variável sexo é diferenciadora dos níveis de ACR tanto inicialmente como após o programa de treino parece coincidir com o que a literatura aponta quando diz existir uma relação entre o peso corporal e a ACR Arriscado et al. (2014). A análise do IMC indica, que, de facto, embora em ambos os sexos os valores médios se encontrem no patamar “peso normal”, o valor apresentado pelo sexo feminino é superior. Tal facto pode ajudar a explicar esses resultados, assim como a percentagem de massa gorda (27,97) no sexo feminino e (12,89) no sexo masculino que também influencia a ACR (Armstrong et al., 2011; Pozuelo-Carrascosa et al., 2017).

No que concerne à opinião dos alunos relativamente ao trabalho de condição física, todos os inquiridos referiram ter gostado da experiência, colocando em evidência uma tendência distinta do que habitualmente acontece, isto é, a não aderência dos alunos a este tipo de trabalho. O incentivo e motivação constante, mas também a criação de dinâmicas como o “o corredor do mês”, podem ter assumido um papel crucial neste processo. Além disso, também o facto de os alunos perceberem o porquê do trabalho que estavam a desenvolver, a organização das aulas, a perceção das melhorias ao nível das capacidades motoras, os planos adequados a cada um deles e a autonomia

conquistada ao longo de todo o processo, parecem ter sido determinantes. Por último, também as aprendizagens relevantes (aprender a realizar os exercícios corretamente, perceber a importância e o porquê de os realizarem e sentirem que estavam a nutrir-se com aprendizagens importantes para o futuro) e a forma como a professora orientou as aulas, parecem ter contribuído para fomentar este gosto e envolvimento no processo.

Também é reportado pela literatura que além dos benefícios notórios que este tipo de trabalho pode trazer para os alunos, existe a possibilidade de as informações que eles adquirem possam ser partilhadas com os familiares podendo, assim, despoletar o aumento dos níveis de atividade física na população (Brolin et al., 2018). Quando pensamos neste tipo de trabalho, por vezes, temos tendência a focarmo-nos nas questões relacionadas com a inatividade e os riscos a ela associados. Contudo, alguns artigos apontam para a importância de passar dessa perspetiva de saúde centrada no risco e nos défices (patogénica) para uma perspetiva salutogénica que pressupõem centrar as atenções nas questões da saúde e não da doença de Antonovsky (cit. por Quennerstedt, 2008). Ou seja, olhar o que pode promover ou impedir o desenvolvimento da saúde ao invés de nos centrarmos apenas no tratamento ou prevenção do que não é considerado normal (ex. obesidade) (Quennerstedt, 2008). Este parece ser o caminho a seguir no contexto da EF, pois como podemos constatar pelas opiniões dos alunos, a atribuição de significado pelo conhecimento adquirido foi importante no envolvimento que tiveram ao longo do programa de treino.

#### 4.3.1.9. Conclusões

O presente estudo teve como desígnio verificar a eficácia do programa de treino da componente da aptidão física relacionada com a saúde (ACR) durante as aulas de EF numa população escolar do 10º ano de escolaridade.

O plano de treino manifestou ser eficaz, uma vez que os alunos melhoraram significativamente a sua ACR do teste 1 para o teste 2, embora, quando feita a análise por sexo, apenas os alunos do sexo masculino apresentaram melhorias estatisticamente significativas. A variável sexo é diferenciadora dos níveis de ACR tanto inicialmente como após o programa de treino.

Um dos motivos mais fortes para o sucesso deste plano poderá dever-se à conjugação da ACR com os exercícios de força. Por outro lado, o gosto mais generalizado dos rapazes pela prática de exercício físico e consequente manutenção do esforço em níveis de intensidade elevados poderá ser um dos motivos que justifique essa diferença. Além dessas, a composição corporal parece ter tido influência nos resultados menos positivos alcançados pelo sexo feminino.

Relativamente à opinião dos alunos sobre o trabalho de condição física que desenvolveram, o balanço é positivo uma vez que todos eles referenciaram ter gostado da experiência e consideraram ter tido aprendizagens relevantes e com utilidade para o futuro. De realçar o gosto e a autonomia que os alunos referem ter conquistado pelo trabalho de condição física.

#### 4.3.1.10. Limitações do estudo

Uma das limitações do estudo foi o facto de terem sido incluídos alunos de duas turmas distintas, orientadas por estudantes estagiárias diferentes, logo com estratégias, organização e implementação distintas do plano de condição física. Este facto deveu-se à pandemia que se instalou e a consequente redução do número de alunos que realizaram o segundo teste.

Outro fator limitativo foi não termos tido controlo da prática de exercício físico extracurricular e o número reduzido de participantes.

Também a falta de instrumentos que permitissem monitorizar a qualidade do esforço nos permitiria tirar ilações mais concretas dos resultados.

#### 4.3.1.11. Referências Bibliográficas


Ardoy, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Ruiz, J. R., Chillón, P., España-Romero, V., Castillo, M. J., & Ortega, F. B. (2011). Mejora de la condición física en adolescentes a través de un programa de intervención educativa: Estudio EDUFIT. *Revista Española de Cardiología*, *64*(6), 484-491.

Armstrong, N., Tomkinson, G., & Ekelund, U. (2011). Aerobic fitness and its relationship to sport, exercise training and habitual physical activity during youth. *British journal of sports medicine, 45*(11), 849-858.

Arriscado, D., Muros, J. J., Zabala, M., & Dalmau, J. M. (2014). Relación entre condición física y composición corporal en escolares de primaria del norte de España (Logroño). *Nutrición Hospitalaria, 30*(2).

Ayán, C., & Cancela, J. M. (2014). Relationship between cardiorespiratory fitness and cognitive function in a group of spanish high school students. In *INTED2014 Proceedings* (pp. 6903-6907). IATED.

Baquet, G., Berthoin, S., Gerbeaux, M., & Van Praagh, E. (2001). High-intensity aerobic training during a 10 week one-hour physical education cycle: effects on physical fitness of adolescents aged 11 to 16. *International journal of sports medicine*, *22*(04), 295-300.

Bardin, L. (2011). Content analysis. *São Paulo: Edições*, *70*, 279.

Boreham, C., & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of sports sciences*, *19*(12), 915-929.

Brolin, M., Quennerstedt, M., Maivorsdotter, N., & Casey, A. (2018). A salutogenic strengths-based approach in practice–an illustration from a school in Sweden. *Curriculum studies in health and physical education*, *9*(3), 237-252.

Bronikowski, M., & Bronikowska, M. (2011). Will they stay fit and healthy? A three-year follow-up evaluation of a physical activity and health intervention in Polish youth. *Scandinavian journal of public health*, *39*(7), 704-713.

Calahorro-Cañada, F., Torres-Luque, G., I López-Fernández, & Carnero, E. (2017). Is physical education an effective way to increase physical activity in children with lower cardiorespiratory fitness? *Scandinavian journal of medicine science in sports 27*(11), 1417-1422.

Carral, J. M. C., Pérez, C. A., & Espiño, M. J. S. (2016). Relación entre la condición física y rendimiento académico en matemáticas y lenguaje en estudiantes españoles de educación secundaria: Un estudio longitudinal. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *11*(31), 7-16.

Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *29*(2), 239-252.

Chen, S., Kim, Y., & Gao, Z. (2014). The contributing role of physical education in youth's daily physical activity and sedentary behavior. *BMC public health*, *14*(1), 1-7.

Darido, S. C. (2004). A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista brasileira de educação física e esporte*, *18*(1), 61-80.

Dale, D., Corbin, C. B., & Dale, K. S. (2000). Restricting opportunities to be active during school time: do children compensate by increasing physical activity levels after school?. *Research quarterly for exercise and sport*, *71*(3), 240-248.

Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane database of systematic reviews,* (2).

Dwyer, T., Magnussen, C. G., Schmidt, M. D., Ukoumunne, O. C., Ponsonby, A. L., Raitakari, O. T., ... & Venn, A. (2009). Decline in physical fitness from childhood to adulthood associated with increased obesity and insulin resistance in adults. *Diabetes care*, *32*(4), 683-687.

Eliakim, A., Barstow, T., Brasel, J., Ajie, H., Lee, P., Renslo, R., Berman, N., & Cooper, D. (1996). Effect of exercise training on energy expenditure, muscle volume, and maximal oxygen uptake in female adolescents. *The Journal of pediatrics, 129*, 537-543.

Eliakim, A., Nemet, D., Balakirski, Y., & Epstein, Y. (2007). The effects of nutritional-physical activity school-based intervention on fatness and fitness in preschool children. *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, *20*(6), 711-718.

Ennis, C. D. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, *63*(1), 5-18.

Erwin, H., Beighle, A., Carson, R. L., & Castelli, D. M. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion: A review. *Quest*, *65*(4), 412-428.

George, J., Stone, W., & BURKETT, L. (1997). Non-exercise VO2max estimation for physically active college students. *Medicine Science in Sports Exercise 29*(3), 415-423.

Graber, K. C., Richards, K. A. R., Killian, C. M., & Woods, A. M. (2019). PETE Faculty Preferences and Responsibilities for Research, Teaching, and Service in the United States. *Journal of Teaching in Physical Education*, *39*(3), 396-406.

Hellison, D. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics.

Hernández, J. G., & Ariño, A. P. (2016). Recomendaciones de actividad física y su relación con el rendimiento académico en adolescentes de la Región de Murcia. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 100-104.

Hoyos, I., Irazusta, A., Gravina, L., Gil, S. M., Gil, J., & Irazusta, J. (2011). Reduced cardiovascular risk is associated with aerobic fitness in university students. *European Journal of Sport Science*, *11*(2), 87-94.

Juránková, M., Bílý, J., & Hrazdíra, E. (2015). Effects of high-intensity strength interval training program on body composition. *Journal of Human Sport and Exercise*, *10*(1), S314-S319.

Kaj, M., Saint-Maurice, P. F., Karsai, I., Vass, Z., Csányi, T., Boronyai, Z., & Révész, L. (2015). Associations between attitudes toward physical education and aerobic capacity in Hungarian high school students. *Research quarterly for exercise and sport*, *86*(sup1), S74-S81.

Kamijo, K., Pontifex, M. B., O'Leary, K. C., Scudder, M. R., Wu, C. T., Castelli, D. M., & Hillman, C. H. (2011). The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children. *Developmental science*, *14*(5), 1046-1058.

Kaminsky, L. A., Arena, R., Beckie, T. M., Brubaker, P. H., Church, T. S., Forman, D. E. & Patel, M. J. (2013). The importance of cardiorespiratory fitness in the United States: the need for a national registry: a policy statement from the American Heart Association. *Circulation*, *127*(5), 652-662.

Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E. M., Andersen, L. B., & Martin, B. W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British journal of sports medicine*, *45*(11), 923-930

Lambrick, D., Westrupp, N., Kaufmann, S., Stoner, L., & Faulkner, J. (2016). The effectiveness of a high-intensity games intervention on improving indices of health in young children. *Journal of sports sciences*, *34*(3), 190-198.

Lema, L., Mantilla, S. C., & Arango, C. M. (2016). Asociación entre condición física y adiposidad en escolares de montería, Colombia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*.

López-Martínez, S., Sánchez-López, M., Solera-Martinez, M., Arias-Palencia, N., Fuentes-Chacón, R. M., & Martínez-Vizcaíno, V. (2013). Physical activity, fitness, and metabolic syndrome in young adults. *International journal of sport nutrition and exercise metabolism*, *23*(4), 312-321.

Mayorga-Vega, D., & Viciana, J. (2015). Physical education classes only improve cardiorespiratory fitness of students with lower physical fitness: A controlled intervention study. *Nutrición hospitalaria, 32*(1), 330-335.

Meyer, U., Roth, R., Zahner, L., Gerber, M., Puder, J. J., Hebestreit, H., & Kriemler, S. (2011). Contribution of physical education to overall physical activity. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, *23*(5), 600-606.

Minatto, G., Filho, V. C. B., Berria, J., & Petroski, L. E. (2016). School-based interventions to improve cardiorespiratory fitness in adolescents: systematic review with meta-analysis. *Sports Medicine, 46*(9), 1273-1292.

Mynarski, W., Rozpara, M., Czapla, K., & Garbaciak, W. (2009). Aerobic capacity of students with different levels of physical activity as assessed by IPAQ. *Journal of Human Kinetics*, *21*(2009), 89-96.

Naylor, P. J., & McKay, H. A. (2009). Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, *43*(1), 10-13.

Olds, T., Ridley, K., & Tomkinson, G. (2007). Declines in aerobic fitness: are they only due to increasing fatness? *Med Sport Sci, 50*, 226-240.

Ortega, F., Jonatan, R., Castillo, M., & Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *International journal of obesity (2005), 32*, 1-11.

Ortega, F., Ruz, R., Garofano, V., Martínez, A., Lucena, M., & González, M., (2016). Perfil del estudiante de Educación Física en primaria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *18*(2), 156-169.

Pillsbury, L., Oria, M., & Pate, R. (Eds.). (2013). *Fitness measures and health outcomes in youth*. National Academies Press.

Pozuelo-Carrascosa, D. P., García-Hermoso, A., Álvarez-Bueno, C., Sánchez-López, M., & Martinez-Vizcaino, V. (2017). Effectiveness of school-based physical activity programmes on cardiorespiratory fitness in children: a meta-analysis of randomised controlled trials. *British Journal of Sports Medicine*.

Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health—a salutogenic approach to physical education. *Sport, education and society*, *13*(3), 267-283.

Ramírez Lechuga, J., Muros Molina, J., Morente Sánchez, J., Sánchez Muñoz, C., Femia Marzo, P., & Zabala Díaz, M. (2012). Efecto de un programa de entrenamiento aeróbico de 8 semanas durante las clases de educación física en adolescentes. *Nutrición hospitalaria, 27*(3), 747-754.

Reed, K. E., Warburton, D. E., Macdonald, H. M., Naylor, P. J., & McKay, H. A. (2008). Action Schools! BC: a school-based physical activity intervention designed to decrease cardiovascular disease risk factors in children. *Preventive medicine*, *46*(6), 525-531.

Resaland, G. K., Andersen, L., Mamen, A., & Anderssen, S. A. (2011). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: The Sogndal school-intervention study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports, 21*, 302-309.

Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports medicine*, *45*(9), 1273-1284.

Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjöström, M., Suni, J., & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: a systematic review. *British journal of sports medicine*, *43*(12), 909-923.

Scudder, M., Lambourne, K., Drollette, E., Herrmann, S., Washburn, R., Donnelly, J., & Hillman, C. (2014). Aerobic capacity and cognitive control in elementary school-age children. *Medicine and science in sports and exercise*, *46*(5), 1025.

SHAPE America - Society of Health and Physical Educators. (2015). The essential components of physical education.

Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Roberton, M., Rudisill, M., Garcia, C., & Garcia, L., (2008). A developmental perspective on the role of motor

skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, *60*(2), 290-306.

Stodden, D., Langendorfer, S., & Roberton, M. A. (2009). The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. *Research quarterly for exercise and sport*, *80*(2), 223-229.

Vasconcellos, F., Seabra, A., Katzmarzyk, P. T., Kraemer-Aguiar, L. G., Bouskela, E., & Farinatti, P. (2014). Physical activity in overweight and obese adolescents: systematic review of the effects on physical fitness components and cardiovascular risk factors. *Sports medicine*, *44*(8), 1139-1152.

Viciana, J., Mayorga-Vega, D., & Merino-Marban, R. (2014). Physical education-based planning for developing and maintaining students' health-related physical fitness levels. *Handbook of physical education research. Role of school programs, childrens attitudes and health implications. New York: Nova Science Publisher*, 237-52.

Walther, C., Gaede, L., Adams, V., Gelbrich, G., Leichtle, A., Erbs, S., ... & Bruegel, M. (2009). CLINICAL PERSPECTIVE. *Circulation*, *120*(22), 2251-2259.

Welk, G. J., Corbin, C. B., & Dale, D. (2000). Measurement issues in the assessment of physical activity in children. *Research quarterly for exercise and sport*, *71*(sup2), 59-73.

Wittberg, R. A., Northrup, K. L., & Cottrel, L. (2009). Children's physical fitness and academic performance. *American Journal of Health Education*, *40*(1), 30-36.

# 5. AS FOLHAS E OS FRUTOS: O QUE SERÃO?

Estamos prestes a dar por terminada esta viagem… Os “ramos”, que vocês já conhecem, vão crescendo até que começa a haver a formação de folhas. Folhas (Figura 18) essas que, neste contexto, também refletem o conhecimento adquirido. É através delas que, agora, depois dos ramos estarem formados, ainda é possível renovar esse mesmo saber. Assim, vejo-me no momento de partilhar mais uma coisa convosco: ESTA É UMA ÁRVORE DE FOLHA CADUCA. É desta forma que o conhecimento ultrapassado vai poder, sempre, ser renovado e/ou melhorado!

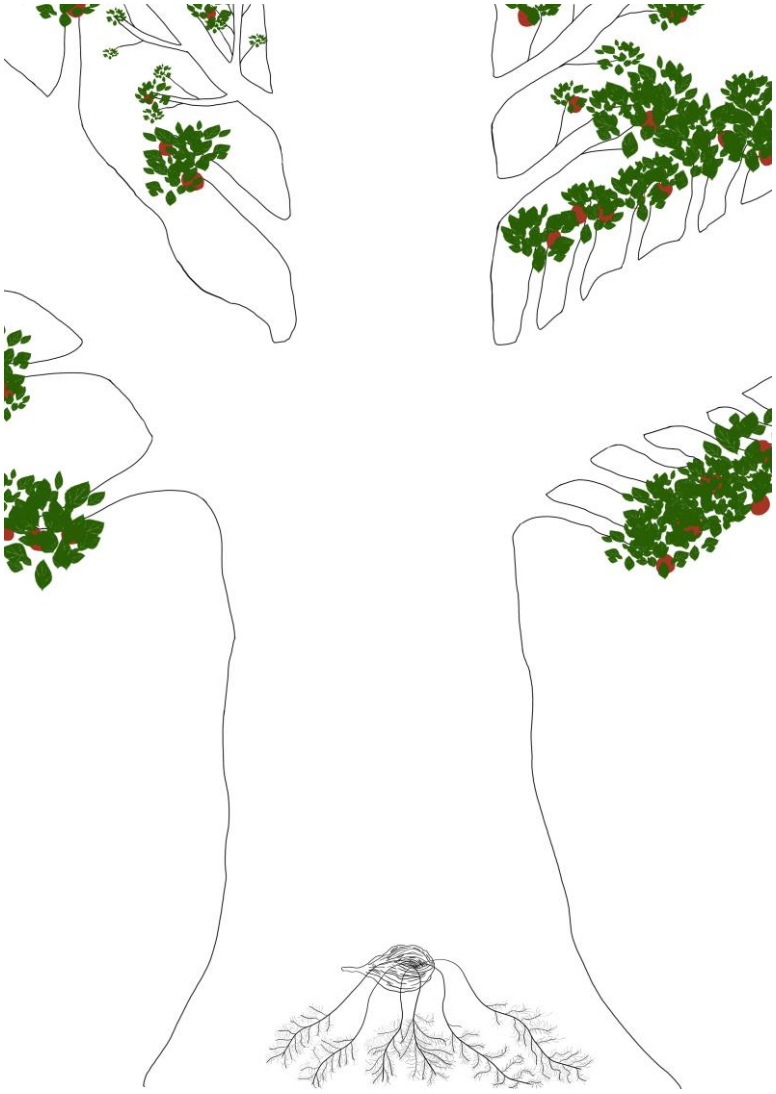


*Figura 18 - AS FOLHAS E OS FRUTOS*

E os frutos? Esses também já começaram a surgir no decorrer desta viagem… imagino os frutos como os resultados que foram sendo visíveis nos alunos como consequência da minha ação sobre eles. É difícil partilhar convosco todas as mutações que eu vi acontecer neles! É uma coisa fácil de ver, mas difícil de explicar. Apesar disso, ao longo deste documento, tentei partilhar convosco algumas das pequenas grandes conquistas que foram sendo conseguidas!

Lembram-se dos meus principais objetivos que defini posteriormente a ter conhecido a turma? "(1) procurar fazer com que eles entendessem o porquê daquilo que fazíamos (atribuir significado); (2) fazê-los entender a importância do exercício físico nas suas vidas tentando, com isso, mudar os seus hábitos; (3) fazer com que eles entendessem que o esforço e persistência dá frutos!" Considero que consegui atingi-los e, por isso, estou feliz! A persistência deles deu frutos e todo o percurso que fiz, com muito empenho e dedicação, também!

Deixo-vos com algumas ideias dos alunos, expressas em questionários que foram solicitados via online no *googleforms* que ilustram bem este meu sentimento de dever cumprido*:*

"(…) as aulas de Educação Física contribuíram para mudar o nosso pensamento e mostrar que é **muito importante fazer atividades físicas** para melhorar a nossa saúde mental e física". (Aluno D)

*"(…) graças às dicas da aula, eu finalmente entendi a* ***real importância dos exercícios físicos no nosso dia a dia e os prejuízos do sedentarismo****."* (Aluno AG)

*"(…) a forma como a professora abordou a disciplina* ***fez-me gostar ainda mais de uma disciplina*** *que já gostava.* ***Criou atividades novas,*** *como as dicas da aula, e com isso fez-me* ***interessar mais pela minha saúde e estado físico****.* ***Incentivou e proporcionou competições,*** *tornando as* ***aulas mais interessantes e motivadoras****."* (Aluno MM)

"(…) a professora conseguiu mudar a minha forma de pensar ,dizendo para **nunca desistir** e **trabalhar arduamente para atingir os meus objetivos pessoais** ,por exemplo , sou uma aluna que apresenta dificuldades no

badminton e voleibol, mas a professora ensinou-me que devia treinar fora da aula também ,pedir ajuda a colegas mas nunca desistir, apesar das dificuldades. Assim, percebi que **com esforço e dedicação consigo chegar onde eu quiser**." (Aluno PB)

"As aulas de Educação Física ajudaram-me a ter outra visão não só pelos desportos em si, mas também ao facto de termos qualquer atividade física, nem que seja mínima, pois as aulas e tudo que nos ensinaram fez-me **perceber a importância que a atividade física tem na nossa saúde física e mental, coisa que antes não dava valor**!". (Aluno M)

"(…) a professora contribuiu para que eu percebesse, ainda melhor, a necessidade de fazer exercício e também para que eu o **começasse a fazer, em casa, para além do que já fazia nas aulas**." (Aluno I)

"As aulas de educação física ajudaram não só a **ter uma noção de que a atividade física é importante para o nosso quotidiano**, como também ensinou a **nunca desistir.** Comecei com imensas dificuldades no voleibol e badminton e a professora sempre me ajudou a perceber as regras dos desportos em si e a fazer com que eu nunca desistisse até que conseguisse fazer melhor." (Aluno T)

"(…) mudei a minha forma de pensar, pois pensava que os exercícios não eram importantes e não gostava de os fazer, mas com a professora aprendi o quão importante é e até **comecei a gostar de os realizar**." (Aluno JA)

"(…) eu acho que a professora este ano mostrou-me que a educação física não é só uma aula para nos divertirmos, também é **uma aula necessária tal como todas as outras**. E fazer desporto contribui muito mais para a nossa saúde do que nós pensávamos, não serve só para ficarmos mais fortes ou mais magros e mais bonitos, **fazer desporto melhora muito a nossa saúde e ajuda muito no nosso dia a dia**, mais do que nós achamos e a professora ensinou-me isso." (Aluno E)

"(…) as aulas da professora conseguiram mudar a minha maneira de pensar e a de muita gente, porque a professora faz algo diferente de todos os outros professores, com os outros professores que tive, treinámos apenas Voleibol,

mas não exemplificavam grande parte dos exercícios. **A professora exemplificava-os e tem uma maneira de ensinar boa**. Já para não falar que os planos treino ajudam imenso a manter-nos em forma, nunca tinha experimentado isso, e resulta! E é muito produtivo!" (Aluno N)

"(…) obrigada por ter sido uma boa professora e ter puxado por nós." (Aluno MA)

Agora sim, estamos em condições de terminar… com estas frases que, para sempre, guardarei na minha memória!

# 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

O EP foi mais um sonho concretizado! Realizou-se na escola onde sempre ambicionei voltar, com um PC que em tempos lecionou as minhas aulas de EF e rodeada de outros docentes que também contribuíram para aquilo em que hoje me tornei. Não podia ter tido um significado maior! Sinto-me concretizada e orgulhosa por ter conquistado esta oportunidade.

Esta passagem pelo EP deu-me mais do que algum dia eu poderia ter imaginado receber. Mais do que as aprendizagens que eu acreditava que ia conseguir alcançar, mostrou-me o quão certa estava quando escolhi este caminho, quando plantei a semente. Esta experiência fez-me sentir, em cada momento que estava com os alunos, o quão feliz eu estava a ensinar. Parecia que a alegria estava a fervilhar de tal forma no meu interior, que me fazia agir de forma inabitual – mais enérgica, entusiasta e, naturalmente, feliz. Cada aula que passava nutria a minha vontade de procurar melhorar qualquer falha que sentia ter tido. Não encarava isso como uma fraqueza, mas sim como mais uma oportunidade de, na aula seguinte, ser melhor e poder orientar melhor os meus primeiros alunos. Não havia uma aula em que eu não ponderasse fazer alguma alteração. Dava-me uma satisfação imensa poder experimentar coisas diferentes! Quando saía da escola, tinha sempre uma alegria enorme em partilhar tudo e quaisquer detalhes com aqueles que me rodeiam. Isso só refletia o quão feliz estava… a minha alegria era visível por todos… hoje, restam as saudades!

Além das aprendizagens diárias que ajudaram a construir a minha identidade profissional, sinto-me obrigada a destacar a relação incrível que se formou no NE. Este foi um aspeto determinante para o desfecho deste processo. Todos os dias eram dias felizes, não existiam julgamentos. Existiam, sim, aspetos que careciam de correções, partilha de conhecimentos e entreajuda. Claro que nem sempre estávamos em acordo em tudo, porém, também era desses desacordos que emergiam as aprendizagens. O bom da história é que a certo ponto da viagem, os momentos passados juntos já iam além do trabalho. A risada era certa nos nossos dias, quanto mais não fosse por uma piada ou história contada pelo PC. Além disso, toda a comunidade educativa nos

acarinhava. Por tudo isto, sentia-me novamente “em casa”. Casa que terei de voltar a deixar…

Este desafio fez de mim uma pessoa renovada! Preparada para o desafio que é ensinar. Tornei-me mais confiante, com capacidades superiores de comunicação e de organização. Mas, acima de tudo, com uma capacidade de reflexão bastante superior que, por vezes, é o suficiente para conseguirmos encontrar o melhor caminho para as nossas escolhas. Perspetivo, por isso, ser capaz de guardar os ensinamentos que esta experiência me proporcionou e não desistir de mudar mentalidades, de abrir novas portas que permitam ver a EF mais além daquilo que ela, para alguns, parece ser. O mundo precisa de ser transformado e essa missão está nas nossas mãos. E eu quero fazê-lo!

A minha árvore (Figura 19) cresceu, e muito, fruto de muito esforço e dedicação. O que eu mais quero agora é dar continuidade a esse crescimento ao invés de a deixar inalterável, a emurchecer...

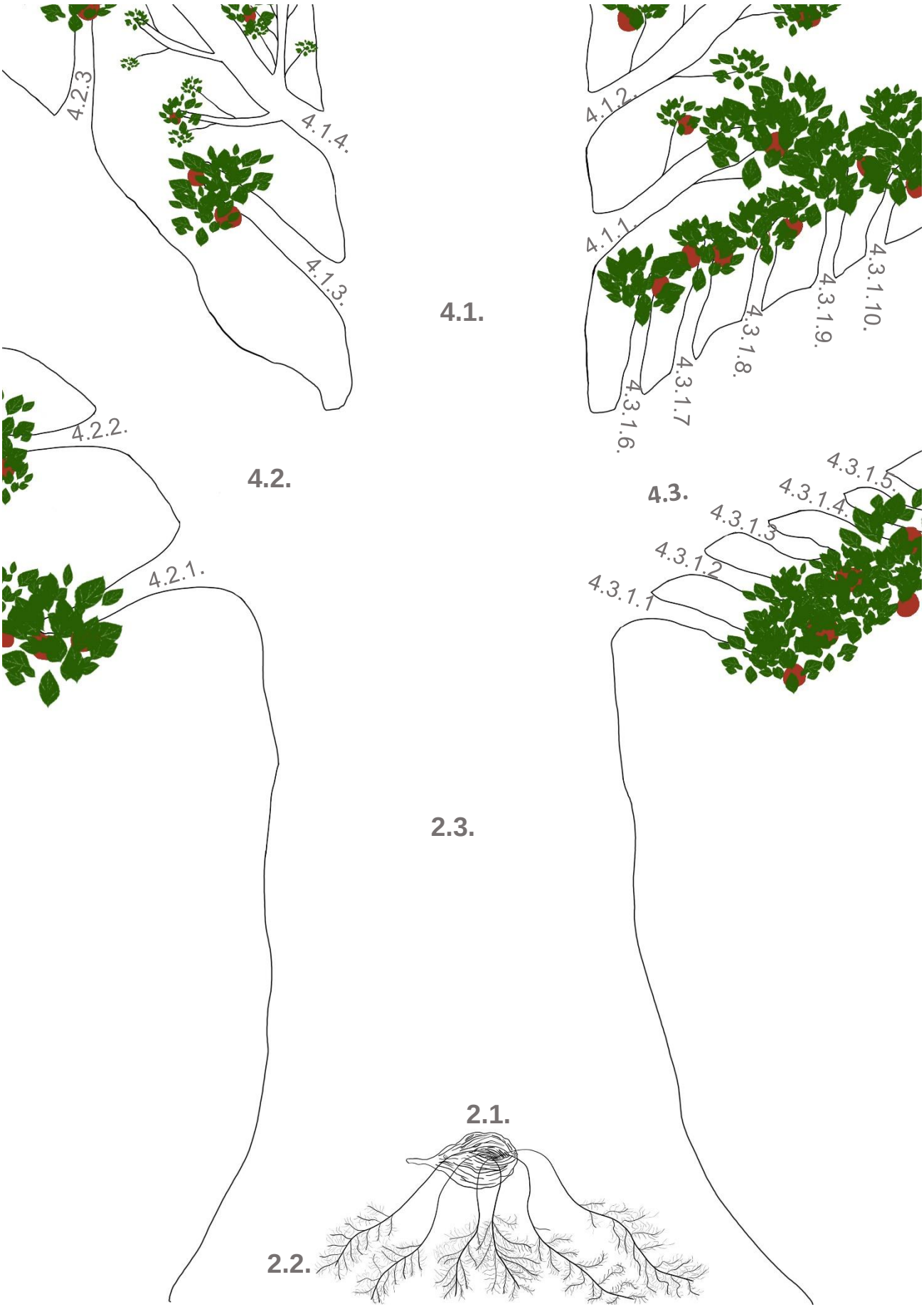



*Figura 19 - A árvore que um dia desejou ser docente: da semente aos frutos*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*, 171-189.

Bagio, V. A., de Lima, M. E., Castanho, M., & Pereira, A. L. (2019). Ser bom professor: quem, quando, como e para quem. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, *41*(2).

Barreiros, J. (2016). Desenvolvimento Motor e Aprendizagem (Vol. 1). Lisboa: Instituto Portugês Do Desporto e Juventude

Barreiros, J., Catela, D., & Godinho, M. (1997). Organização Contextual da atividade Motora. *Sociedade Portiguesa de Educação Física*(15/16), 49-57.

Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 353-375.

Cabrera, N., & Mayordomo, R. M. (2016). El feedback formativo en la universidad. *Colección Transmedia XXI*.

Cardoso, M. (2014). A (Re) Construção da Identidade Profissional do Estagiário de Educação Física em Comunidade de Prática. Porto: Maria Inês da Silva Teixeira Cardoso. Dissertação de Doutoramento.

Carvalho, R. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de educación, 39*, 1-9.

Corbin, C. B., Pangrazi, R. P., & Don, F. B. (2000). Definitions: Health, fitness, and physical activity. *President's Council on Physical Fitness Sports Research Digest*.

Costa, G., & Freire, A. B. (2017). Revisão de literatura sobre a relação entre a aquisição de uma habilidade esportiva e o efeito de interferência contextual. *Pensar a Prática, 20*(1).

Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexoes e experiencias do estudante estagiario e do orientador da Faculdade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 13*(3), 60-77.

Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, *45*(3), 339-356.

Darido, S., & Júnior, O. (2007). *Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola*. São Paulo: Papirus Editora.

Ferraz, S. (2018). *Projeto educativo de escola: análise reflexiva sobre o projeto educativo como promotor de eficácia da escola*. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

Fino, C. N. (2001). Um novo paradigma (para a escola) : precisa-se. *in FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1*(2).

Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos : a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação, 12*(1), 171-204.

Folle, A., Farias, G. O., Boscatto, J. D., & Nascimento, J. V. d. (2009). Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. *Movimento, 15*(1), 25-49.

Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista mackenzie de educação física e esporte 1*(1).

Ganley, K. J., Paterno, M. V., Miles, C., Stout, J., Brawner, L., Girolami, G., & Warren, M. (2011). Health-related fitness in children and adolescents. *Pediatric Physical Therapy, 23*(3), 208-220.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1*(1), 104–113.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 11-27.

Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em educação física orientada para a aprendizagem. In *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55-68). Lisboa: SPEF (Omniserviços): Sociedade Portuguesa de Educação Física

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos–Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. *Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação*.

Keulen, G. E. V., Benda, R. N., Ugrinowitsch, H., Valentini, N. C., & Krebs, R. J. (2016). Influência de uma intervenção utilizando a prática variada e em blocos no desempenho das habilidades de controle de objetos. *Journal of Physical Education, 27*(1).

MacPhail, A., Tannehill, D., & Karp, G. G. (2013). Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education, 33*, 100-112.

Medeiros, F. (2010). Um mar de possibilidades: a medicina no passado, presente e futuro. *São Paulo, Biblioteca, 1*.

Mesquita, I., & Graça, A. (2018). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In FMH (Ed.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada.

Moura, R. (1999). O conceito de autonomia de escola: algumas reflexões. *Educare/Educere, 7*, 85-94.

Nadal, B. G. (2012). A escola como instituição: primeiras aproximações. *Olhar de professor, 14*(1).

Nóvoa, A. (2016). Para uma formação de professores construída dentro da profissão.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Ratamess, N. A. (2012). ACSM's foundations of strength training and conditioning: *Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.*

Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12*(34), 94-180.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2018). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In F. d. M. Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Souza-Silva, J. C., & Schommer, P. C. (2008). A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. *Organizações & Sociedade, 15*(44), 105-127.

Vickers, J. N. (1990). Developing a scope and sequence. In H. k. books (Ed.), *Instructional Design For Teaching Physical Activities: A knowledge structures approach. Human Kinetics*. Champaign.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Press.

# ANEXOS

## Anexo 1. Ficha individual do aluno

esag

Educação Física
Ano letivo 2019/2020

1. **Dados Pessoais**

Nome:..... M: ☐ F: ☐ Ano/Turma:.....

Data de Nascimento:...../...../..... Idade:.....

Telefone:.....Email:.....

2. **Vida Escolar**

Como vens para a escola? Autocarro: ☐ Comboio: ☐ A pé: ☐ Bicicleta: ☐ Outro:.....

Quanto tempo demoras? Até 15 min: ☐ Entre 15 a 30 min: ☐ Entre 30 min a 1 h: ☐

Mais de 1 h: ☐

Já frequentavas a escola? Sim: ☐ Não: ☐ Se sim, gostas? Sim: ☐ Não: ☐

Já reprovaste alguma vez? Sim: ☐ Não: ☐ Porquê? Doença: ☐ Falta de Estudo: ☐

Mudança de escola: ☐ Desinteresse: ☐ Outros:.....

Disciplinas favoritas:.....

E as que menos gostas:.....

Pretendes ingressar no ensino superior? Sim: ☐ Não: ☐ Qual o curso?.....

3. **Saúde**

Possuis algum problema de saúde? Sim: ☐ Não: ☐ Qual?.....

É impeditivo da prática de Educação Física? Sim: ☐ Não: ☐ Qual?:.....

Contacto em caso de emergência:.....

Já foste operado? Sim: ☐ Não: ☐ Se sim, a quê?.....

4. **Hábitos**

Costumas tomar o pequeno almoço? Sempre: ☐ Muitas vezes: ☐ Raramente: ☐ Nunca: ☐

O que tomas ao pequeno-almoço?.....

Onde tomas o pequeno-almoço? Em casa: ☐ Na escola: ☐ Outro (qual?).....

Quantas refeições fazes por dia?.....

Horas de deitar?..... Horas de acordar?.....

5. **Ocupação dos tempos livres**

Quantas horas diárias, em média, tens de tempo livre? 1h ☐ 2h ☐ 3h ☐ 4h ☐ + de 5 h ☐

Como ocupas esse tempo? Ler ☐ Ver TV ☐ Escrever ☐ Cinema ☐ Internet ☐ Ouvir Música ☐ Jogar PC, PS, etc ☐ Praticar Desporto ☐

Outros:.....

6. **Em relação à Educação Física**

Gostas da disciplina? Sim ☐ Não ☐

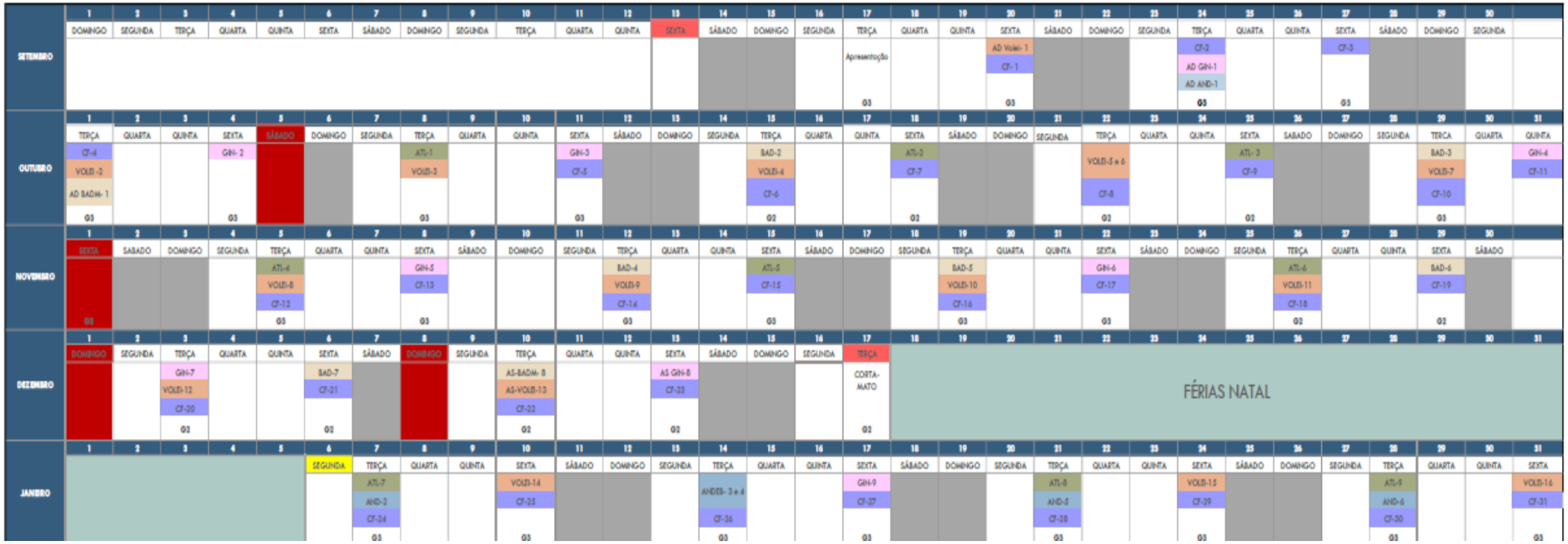
Quais as tuas modalidades preferidas? Andebol ☐ Ténis de mesa ☐ Badminton ☐ Basquetebol ☐ Atletismo ☐ Natação ☐ Futebol ☐ Ginástica ☐ Judo ☐ Voleibol ☐ Dança ☐ Esgrima ☐ Outras, indica quais:.....

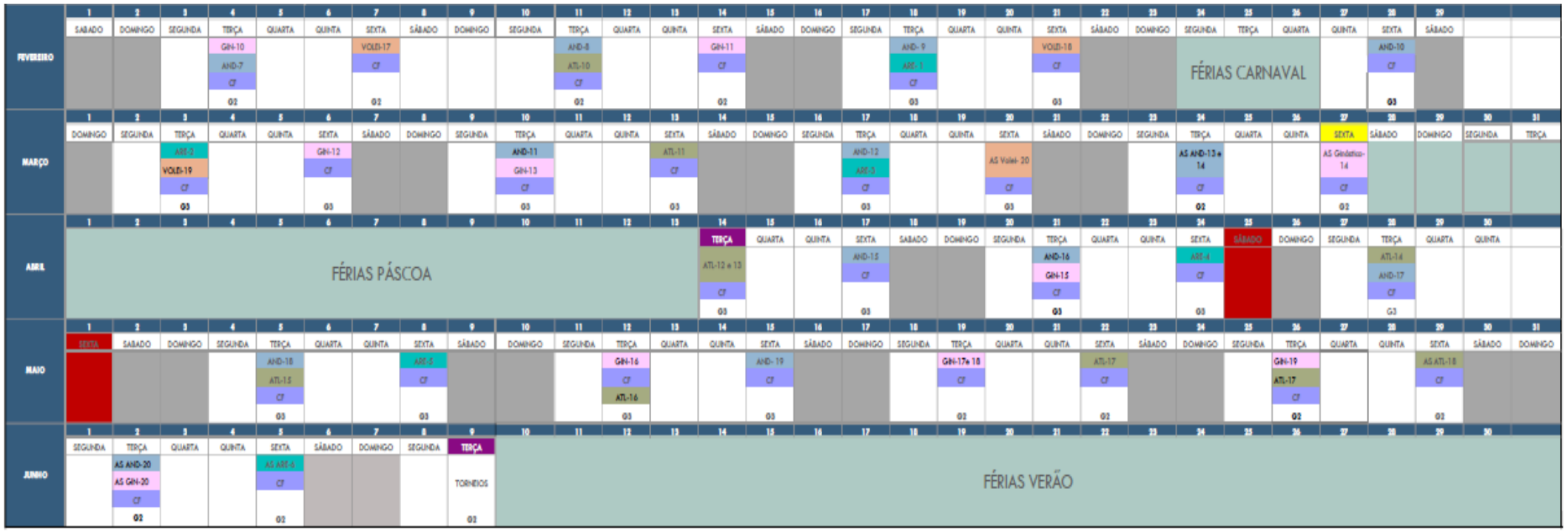
Participas nas atividades desportivas extracurriculares? Sim: ☐ Não: ☐

**Anexo 2. Planeamento Anual**

esag
ESCOLA SECUNDÁRIA DE ALMEIDA GARRETT - VIAGAIA

## Planeamento Anual 10º C




FEVEREIRO
MARÇO
ABRIL
MAIO
JUNHO
FÉRIAS CARNAVAL
FÉRIAS PÁSCOA
FÉRIAS VERÃO
1º Período- 14 semanas
2º Período- 12 semanas
3º Período - 8 semana
Feriados
Interrupções Lativas
Fins de Semana
Ginástica de Solo
Badminton
Andebol
Voleibol
Atletismo
ARE
Condição Física -CF

## Anexo 3. Plano de treino de força e flexibilidade

**Exercícios de condição física**

| FORÇA | | | |
|---|---|---|---|
| **Membros superiores** | | | |
| | Nível I | Nível II | Nível III |
| **Bíceps** | | | |
| **Tronco** | | | |
| **Reto Abdominal** | | | |
| **Oblíquos** | | | |
| **Parte posterior** | | | |
| **Membros inferiores** | | | |
| **Isquiotibiais e quadricípite** | para a frente para trás | | |

## Exercícios de condição física

| FLEXIBILIDADE | | | |
|---|---|---|---|
| **Ombros** | | | |
| | Nível I | Nível II | Nível III |
| **Elevação** | | | |
| **Costas** | | | |
| **Frente** | | | |
| **Atrás** | | | |
| **Membros inferiores** | | | |
| **Abertura** | | | |

## Anexo 4. Afl Condição Física (googleforms)

Avaliação para a Aprendizagem

Onde te situas ao nível da Condição Física?

Nome:

Texto de resposta curta

Indica o teu número da turma *

Texto de resposta curta

Exercícios de força de: *

| | Realizo com dificuldade | Realizo com facilidade |
|---|---|---|
| Membros Superiores | ○ | ○ |
| Membros Inferiores | ○ | ○ |
| Tronco | ○ | ○ |

Como realizas os seguintes exercícios de flexibilidade: *

| | Realizo com dificuldade | Realizo com facilidade |
|---|---|---|
| Ponte | ☐ | ☐ |
| Flexão do tronco à frente de MI ju... | ☐ | ☐ |
| Flexão do tronco à frente de MI af... | ☐ | ☐ |

Grau de empenho na execução do trabalho de condição física *

| | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| Fraco | ○ | ○ | ○ | Bom |

Que alterações sentes ? *

- [ ] Já me sinto com mais força
- [ ] Já me sinto mais flexível
- [ ] Já sinto que aguento mais tempo a correr
- [ ] Ainda não noto nenhuma alteração
- [ ] Outra opção...

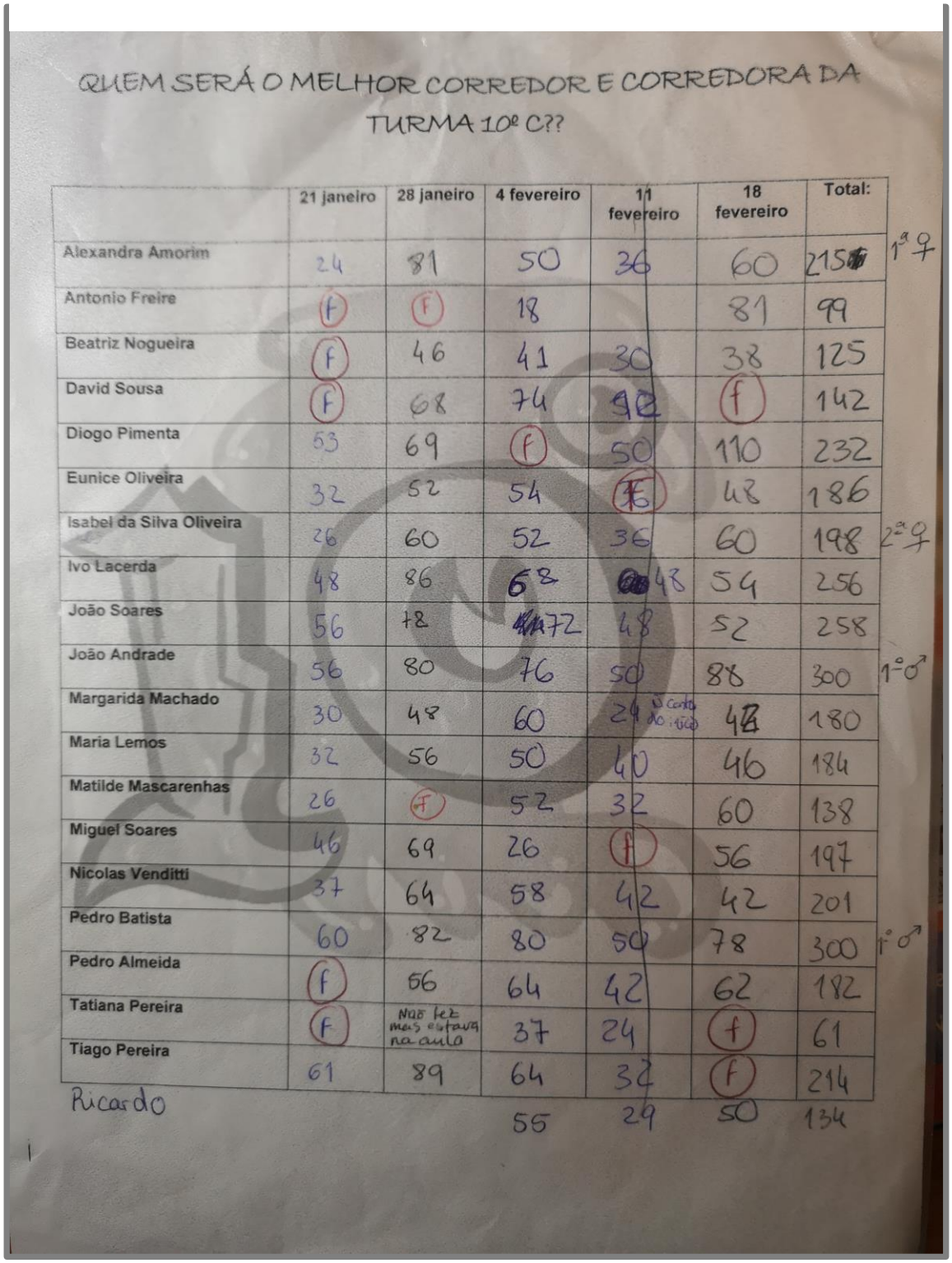
Consideras que a dica da aula tem sido útil ? *

| | 1 | 2 | 3 | |
|---|---|---|---|---|
| Não, nada. | ○ | ○ | ○ | Sim, aprendo mais sobre aspetos importantes do exercícios físico que podem fazer a diferença nas minhas decisões futuras. |

Aspetos que preciso de trabalhar mais *

Texto de resposta curta

**Anexo 5. Competição "Corredor do mês"**

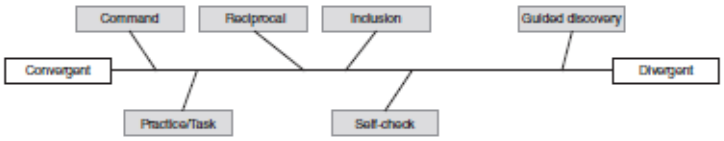


QUEM SERÁ O MELHOR CORREDOR E CORREDORA DA TURMA 10º C??

| | 21 janeiro | 28 janeiro | 4 fevereiro | 11 fevereiro | 18 fevereiro | Total: | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Alexandra Amorim | 24 | 81 | 50 | 36 | 60 | 215 | 1º ♀ |
| Antonio Freire | (f) | (f) | 18 | | 81 | 99 | |
| Beatriz Nogueira | (f) | 46 | 41 | 30 | 38 | 125 | |
| David Sousa | (f) | 68 | 74 | 92 | (f) | 142 | |
| Diogo Pimenta | 53 | 69 | (f) | 50 | 110 | 232 | |
| Eunice Oliveira | 32 | 52 | 54 | (f) | 48 | 186 | |
| Isabel da Silva Oliveira | 26 | 60 | 52 | 36 | 60 | 198 | 2ª ♀ |
| Ivo Lacerda | 48 | 86 | 68 | 48 | 54 | 256 | |
| João Soares | 56 | 78 | 72 | 48 | 52 | 258 | |
| João Andrade | 56 | 80 | 76 | 50 | 88 | 300 | 1º ♂ |
| Margarida Machado | 30 | 48 | 60 | 24 | 48 | 180 | |
| Maria Lemos | 32 | 56 | 50 | 40 | 46 | 184 | |
| Matilde Mascarenhas | 26 | (f) | 52 | 32 | 60 | 138 | |
| Miguel Soares | 46 | 69 | 26 | (f) | 56 | 197 | |
| Nicolas Venditti | 37 | 64 | 58 | 42 | 42 | 201 | |
| Pedro Batista | 60 | 82 | 80 | 50 | 78 | 300 | 1º ♂ |
| Pedro Almeida | (f) | 56 | 64 | 42 | 62 | 182 | |
| Tatiana Pereira | (f) | Não fez mas estava na aula | 37 | 24 | (f) | 61 | |
| Tiago Pereira | 61 | 89 | 64 | 32 | (f) | 214 | |
| Ricardo | | | 55 | 29 | 50 | 134 | |

## Anexo 6. Conceitos Psicossociais

| NIVEIS DE RESPONSABILIDADE E ESTRATEGIAS DE ENSINO (Hellison, 2001) | ESTRATEGIAS DE ENSINO PARA PROMOVER A RESPONSABILIDADE | COMPONENTES DA AULA | COMPORTAMENTOS DO ALUNO |
|---|---|---|---|
| I - Respeito<br>- Autocontrolo<br>- Resolução pacífica de conflitos<br>- Consideração do direito dos outros à aprendizagem<br>*Usar estilos de ensino centrados no professor*<br>*Fornecer feedback positivo*<br>*Usar contratos de comportamento*<br>*Criar tempos de relação professor-aluno*<br><br>II - Participação / Esforço<br>- Automotivação<br>- Exploração do esforço e envolvimento em novas tarefas<br>- Coexistência positiva com os pares<br>- Cumprimento de indicações<br>*Aproximar dos estilos de ensino centrados no aluno*<br>*Usar atividades de equipa e jogos cooperativos*<br>*Desenvolver a reflexão*<br><br>III - Autodireção<br>- Independência na tarefa<br>- Progressão na definição de objetivos<br>- Resistência à pressão dos pares<br>*Usar estilos de ensino centrados no aluno (tarefa, recíproco, autoverificação)*<br>*Desenvolver a definição de objetivos e a auto-avaliação*<br><br>IV - Ajuda aos outros e liderança<br>- Preocupação / Compaixão<br>- Sensibilidade / Capacidade de resposta<br>- Força interior<br>- Assunção de oportunidades de liderança<br>*Usar estilos de ensino centrados no aluno (recíproco, autoverificação, descoberta guiada)*<br>*Criar oportunidades de liderar*<br>*Usar a avaliação/instrução dos pares*<br><br>V - Transferência para diferentes contextos<br>- Aplicação noutros contextos de vida<br>- Ser referência para os outros | MODELAR O RESPEITO (M)<br>- Usar os nomes pessoais<br>- Escutar ativamente<br>- Manter o contacto visual<br>- Reconhecer a individualidade<br>- Manter a compostura<br>- Fornecer instrução apropriada<br>- Mostrar interesse e uma perspetiva positiva<br>DEFINIR EXPETATIVAS (E)<br>- Explicitar os comportamentos desejados<br>- Dar indicações claras/concisas acerca da atividade/desempenho<br>- Explicar/reforçar práticas seguras, regras, procedimentos<br>CRIAR OPORTUNIDADES DE SUCESSO (S)<br>- Participar com êxito<br>- Adaptar para incluir<br>- Dar oportunidades suficientes de treino, jogo, refinamento técnico<br>FOMENTAR A INTERAÇÃO SOCIAL (IS)<br>- Cooperar / Trabalhar em equipa<br>- Resolver problemas<br>- Trabalhar por pares<br>- Exercitar-se com parceiros, encorajando a comunicação<br>DEFINIR TAREFAS DE GESTÃO (T)<br>- Verificar presenças, cumprimento de regras, repetições prescritas<br>- Controlar o tempo<br>- Colocar material<br>- Marcar pontos / Arbitrar<br>PROMOVER A LIDERANÇA (L)<br>- Demonstrar<br>- Liderar grupos / Ensinar/ conduzir exercícios para a turma<br>- Treinar equipas<br>POSSIBILITAR ESCOLHAS / PERMITIR OPINIÕES (EOp)<br>- Discutir em grupo<br>- Votar como grupo e fazer escolhas individuais<br>- Suscitar questões/Dar sugestões<br>- Permitir a avaliação do professor/programa<br>ENVOLVER OS ALUNOS NA AVALIAÇÃO (Av)<br>- Auto e hetero<br>- Negociar acerca do nível atingido ou da progressão<br>PROMOVER A TRANSFERÊNCIA (Tr)<br>Tratar temas transversais: trabalho árduo/perseverança na escola; liderança na comunidade; autocontrolo para evitar conflitos na escola; definir objetivos pessoais; pensar de forma independente para evitar a pressão dos pares; fazer boas escolhas na vida. | Tempo relacional (TR) - Momento(s) de desenvolvimento da interação professor-aluno<br>Reconhecer:<br>- Pontos fortes<br>- Individualidade<br>- Direito à opinião<br>- Capacidade de tomar decisões<br><br>Conversa de consciencialização (CC) - Integração da responsabilização na aula<br>- Introduzi-la com atividades divertidas<br>- Usar a regra das 10 palavras<br>- Controlar a relação questões-respostas<br>- Criar a oportunidade para lembrar a responsabilidade do dia<br>- Elevar o grau de consciencialização<br><br>Foco letivo (FL) - "Coração" da aula, para desenvolvimento do(s) seu(s) tema(s) centrais<br><br>Reunião de grupo (RG) - Balanço da aula acerca do(s) conteúdo(s) apresentados<br>- Respeitar todos, sem invetivar ninguém<br>- Incluir todos na discussão<br>- Resolver os conflitos pacificamente<br>- Usar diários de bordo ou jornais para dar oportunidade de expressão àqueles que têm relutância em fazê-lo publicamente<br><br>Reflexão (R) - Tempo dedicado à análise individualizada da experiência de aprendizagem<br>- Passar da avaliação do programa para a auto-avaliação (com métodos simples – polegares, mãos) – requer honestidade, baseia-se na confiança<br>- Usar listas de verificação<br>- Definir objetivos requer seguimento | 1. Vela pela sua segurança e dos outros<br><br>2. Realiza corretamente ajudas<br><br>3. Aceita limitações/diferenças (acerca de si próprio e dos outros)<br><br>4. Lida adequadamente com o material<br><br>5. Aceita e segue indicações, coopera com os restantes intervenientes na aula<br><br>6. Empenha-se, procurando superar eventuais limitações<br><br>7. Executa os exercícios, desenvolvendo estratégias de atuação (planeia, avalia)<br><br>8. Toma iniciativas e age com autonomia<br><br>9. Expressa-se de forma educada e respeitadora<br><br>10. Desempenha efetivamente funções de liderança<br><br>11. Realiza tarefas de auto e heteroavaliação<br><br>12. Participa em atividades extracurriculares |



# Anexo 7. Unidade Didática Ginástica de solo

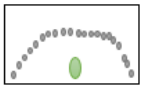
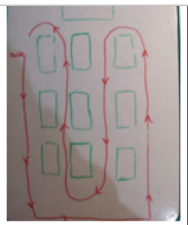
| UNIDADE DIDÁTICA- GINÁSTICA | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Data** | 24/set | 04/out | 11/out | 08/out | 22/out | 03/dez | 13/dez | 17/jan | 04/fev | 14/fev | 06/mar | 12/mar | 27/mar | 21/abr | 12/mai | 19/mai | 26/mai | 02/jul |
| **Espaço** | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 | G3 |
| **Tempo** | 50' | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Objetivos** | Aferir o nível inicial dos alunos | Desenvolver apoio facial invertido seguido de rolamento. | Desenvolver o AFI seguido de rolamento, rolamento à frente com MI juntos e rolamento à frente com os MI afastados. | Realizar o AFI com 2 ajudas e em apoio na parede mantendo as mãos à largura dos ombros, olhar dirigido para as mãos, corpo em extensão e tonicidade; Realizar o rolamento à frente engrupado e com MI afastados sem e com plano inclinado mantendo, no caso do segundo, os MI estendidos, só afastar no final do rolamento e a com repulsão dos MS por dentro dos MI afastados. | Realizaar o AFI em grupos de 3 elementos com 1 ou 2 ajudas e em apoio na parede mantendo as mãos à largura dos ombros, olhar dirigido para as mãos, corpo em extensão e tonicidade;Realização do rolamento à frente engrupado e com MI afastados sem e com plano inclinado cumprindo com os critérios de êxito definidos para cada exercício; | Realizar o AFI em grupos de 3 elementos com 1 ou 2 ajudas e em apoio na parede mantendo as mãos à largura dos ombros, olhar dirigido para as mãos, corpo em extensão e tonicidade; Realizar o rolamento à frente engrupado e com MI afastados sem e com plano inclinado cumprindo com os critérios de êxito definidos para cada exercício | Aferir o nível dos alunos no apoio facial invertido e rolamentos à frente engrupado e de MI afastados, individualmente ou com ajudas se necessário, cumprindo com os critérios de êxito trabalhados em todas as aulas precedentes. | Desenvolver o AFI, em situação grupos de três elementos , cumprindo com os critérios de êxito definidos para cada exercícios. | Desenvolver e/ou aprimorar a técnica do rolamento atrás, rolamento a frente engrupado, rolamento a frente de MI afastados, avião e ponte. | Melhorar a execução dos elementos gímnicos já introduzidos e aprender a realizar o rolamento à retaguarda de MI afastados. | Melhorar a execução dos elementos gímnicos já introduzidos e aprender a realizar o rolamento à retaguarda de MI afastados. | Melhorar a execução dos elementos gímnicos já introduzidos e aprender a realizar o rolamento à retaguarda de MI afastados. | Aferir o nível dos alunos no AFI, avião, rolamentos à frente e à retaguarda engrupado e de MI afastados, individualmente ou com ajudas se necessário, cumprindo com os critérios | Aprimorar a técnica do AFI e dar conhecimento da forma como a roda se realiza. | Aprimorar a técnica do AFI, avião (ou evoluir para pino de cabeça) e dar continuidade ao trabalho iníciado com a roda na aula precedente; | Melhorar a execução dos elementos gímnicos já introduzidos em aulas anteriores transpondo os níveis existentes. | | Aferir o nível dos alunos em relação a todos os elementos exercitados. |
| **Nº de aula** | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| **Conteúdos** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Rolamento à frente engrupado** | X | | | **Nível 1**- C/ plano inclinado para quem necessitar + ajudas; **Nível 2**- C/ plano inclinado s/ ajudas; **Nível 3**-sozinho no solo; | | | X | | Saltado (c/ colega em bolinha) | | | | X | | | | | X |
| **Rolamento à frente de MI afastados** | | | | **Nível 1**- C/ plano inclinado para quem necessitar + ajudas; **Nível 2**- C/ plano inclinado s/ ajudas; **Nível 3**-sozinho no solo; | | | X | | **Nível 1**- C/ plano inclinado para quem necessitar + ajudas; **Nível 2**- C/ plano inclinado s/ ajudas; **Nível 3**-sozinho no solo; | | | | X | | | **Nível 1**- C/ plano inclinado para quem necessitar + ajudas; **Nível 2**- C/ plano inclinado s/ ajudas; **Nível 3**-sozinho no solo; | | X |
| **Rolamento à retaguarda MI juntos** | | | | | | | | | **Nível 1**- C/ plano inclinado para quem necessitar + ajudas; **Nível 2**- C/ plano inclinado s/ ajudas; **Nível 3**-sozinho no solo; | | | | X | | | **Nível 1**- C/ plano inclinado para quem necessitar + ajudas; **Nível 2**- C/ plano inclinado s/ ajudas; **Nível 3**-sozinho no solo; | | X |
| **Rolamento à retaguarda MI afastados** | | | | | | | | | | **Nível 1**- C/ plano inclinado para quem necessitar + ajudas; **Nível 2**- C/ plano inclinado s/ ajudas; **Nível 3**-sozinho no solo; | | | X | | | **Nível 1**- C/ plano inclinado para quem necessitar + ajudas; **Nível 2**- C/ plano inclinado s/ ajudas; **Nível 3**-sozinho no solo; | | X |
| **Avião/ Pino de cabeça** | | | | | | | | | 5' na posição deavião | | | | | | **Nível 1**- 5' na posição de avião; **Nível 2**- Pino de cabeça com 2 ajudas; **Nível 3**- Pino de cabeça com 1 ajuda; **Nível 4**- Pino de cabeça sozinho; | | | | X |
| **AFI** | | AFI à bombeiro c/ rolamento e 3 ajudas | | **Nível 1**- AFI à bombeiro c/ rolamento e 3 ajudas **Nível 2**- AFI à bombeiro c/ rolamento - começar a reduzir ajudas **Nível 3**-AFI à bombeiro c/ rolamento- reduzir ajudas + aguentar 5' | | | X | **Nível 1**- AFI à bombeiro 5' e com o mínimo de ajudas; **Nível 2**- AFI com mãos a iniciar no solo e c/ ajuda no pé para subir o MI; **Nível3**-AFI normal (afundo e rolamento)- 3 ajudas | **Nível 1**- AFI à bombeiro 5' e com o mínimo de ajudas; **Nível 2**- AFI com mãos a iniciar no solo e c/ ajuda no pé para subir o MI; **Nível 3**-AFI normal (afundo e rolamento)- reduzir ajudas ou realizar sozinho. | | | | **Nível 1**- AFI à bombeiro 5' e com o mínimo de ajudas; **Nível 2**- AFI com mãos a iniciar no solo e c/ ajuda no pé para subir o MI; **Nível 3**-AFI normal (afundo e rolamento)- reduzir ajudas ou realizar sozinho. | | | X |

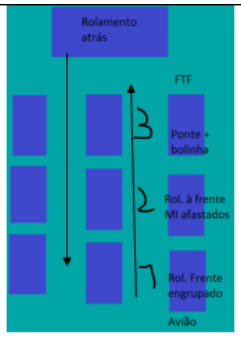
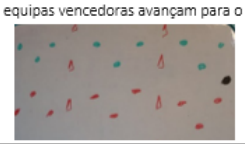
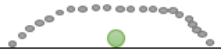
| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Roda** | | | | | | | | | | | | | | **Nível 1**- roda transversal ao cl banco sueco<br>**Nível 2**- roda no solo cl ajuda<br>**Nível 3**- Roda no solo, sozinho sobre uma linha | X |
| **Cultura Desportiva** | | Apresentação de powerpoint com todos os conteúdos, critérios de êxito e ajudas. | Relembrar ajudas e terminologia específica da modalidade. | | | | | Relembrar ajudas e terminologia específica da modalidade. | | | | | | Relembrar ajudas e terminologia específica da modalidade. | |
| **Conceitos Psicossociais** | | *Consultar ficha de conceitos psicossociais II/III-E/S/IS/T/AV-FL-1/2/3/4/6/7/9 | | | | | | *Consultar ficha de conceitos psicossociais II/III-E/S/IS/T/AV-FL-1/2/3/4/6/7/9 | | | | | | *Consultar ficha de conceitos psicossociais II/III-E/S/IS/T/AV-FL-1/2/3/4/6/7/9 | |
| **Condição Física** | | * Consultar plano de CF (Força, flexibilidade e aptidão cardiovascular) | | | | | | * Consultar plano de CF (Força, flexibilidade e aptidão cardiovascular) | | | | | | * Consultar plano de CF (Força, flexibilidade e aptidão cardiovascular) | |
| **Estratégias de regulação** | | Questionamento e estabelecimento de objetivos comportamentais | | | | Distribuição de ficha AFL | | Questionamento e estabelecimento de objetivos | Distribuição de ficha AFL | Questionamento e estabelecimento de objetivos | | | | Questionamento e estabelecimento de objetivos comportamentais | |
| **Avaliação** | AD | **AF (observação)** | | | | | **AS (elementos soltos)** | **AF (observação)** | | | | | **AS (sequência)** | **AF (observação)** | **AS (sequência)** |

| **Legenda:** |
|---|
| AFI- Apoio Facial Invertido |
| AFL- *Assesment for learning* |
| AD- Avaliação Diagnóstica |
| AS- Avaliação Sumativa |
| AF- Avaliação Formativa |

# Anexo 8. Plano de aula

| | ANO/TURMA: 10ºC | 2º PERÍODO |
|---|---|---|
| **AULA Nº:** 46 e 47- Ginástica (10), Andebol (4) | **Nº ALUNOS:** 19 alunos | **DATA:** 4/02/2020 |
| **DURAÇÃO:** 100' | **HORA:** 10:20-12:10;<br>Tempo de aula: 80' (10:25-11:55) | **LOCAL:** G3 |
| **CONTEÚDOS:** Condição física (CF); **Ginástica**: Rolamento atrás engrupado, rolamento a frente engrupado saltado e de MI afastados, avião, ponte; **Andebol**: passe e receção, princípio da defesa individual. | | **MATERIAL:** 7 bolas de andebol, folhas de cf, 10 canetas, folhas de registo, cones, 3 cores de coletes x4 coletes, 7 arcos, 9 colchões, pastilha grande, 2 bancos suecos, 1 reuther. |
| **OBJETIVOS GERAIS: Motor: CF**: Desenvolvimento da resistência de força, flexibilidade ativa e aptidão cardiovascular, em pares, cumprindo com os critérios de êxito definidos **(*consultar critérios programa de CF);**<br>**Ginástica:** Desenvolver e/ou aprimorar a técnica do rolamento atrás, rolamento a frente engrupado, rolamento a frente de MI afastados, avião e ponte.<br>**Andebol**: Trabalhar a técnica do passe de ombro e picado em deslocamento e enfatizar o principio da responsabilidade defensiva individual (realizar o enquadramento e acompanhamento defensivo do oponente direto com e sem bola de forma a intercetar ou dificultar o passe) através de formas jogadas ( 1x1 + apoio, bola ao fundo, jogo dos 10 passes) cumprindo com os critérios de êxito definidos para cada situação de aprendizagem.<br>**Psicossociais:** Desenvolver a responsabilidade e autonomia, em pares, realizando o número correto de repetições dos exercícios de CF descritos na folha sem ordem continua da professora assim como na realização das ajudas do AFI; | | |

| PARTE DA AULA | | DESCRIÇÃO E CONDIÇÕES DE EXERCITAÇÃO | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CRITÉRIOS DE ÊXITO/ OBJETIVOS COMPORTAMENTAIS |
|---|---|---|---|---|
| INICIAL | **10'**<br>10:25<br>-<br>10:35 | **Diálogo com os alunos:**<br>-Apresentar os conteúdos da aula (Dica da aula, CF, ginástica e andebol).<br>-Apresentação da dica da aula;<br>  | -Garantir que os alunos percebem o que irá ser tratado na aula;<br>-Despertar o interesse pelo conhecimento de novas temáticas inerentes à atividade física e alertar para os benefícios do treino da aptidão cardiovascular; | -Atenção e interesse pelas informações apresentadas;<br>-Esclarecimento de dúvidas. |
| | **5'**<br>10:35<br>-<br>10:40 | figura. Ao sinal do apito deverão realizar:<br>-corrida para trás;<br>-rodar MS a frente;<br>-rodar MS atrás;<br>-Skkiping alto;<br>-Nadgueiros;<br>-Pé coxinho MI direito;<br>-Pé coxinho MI esquerdo;<br>- Andar em mesa;<br>...<br>  | -Ativar os alunos preparando-os para o aquecimento (específico) seguinte; | -Respeitar o trajeto apresentado pela docente;<br>- Demonstrar atenção pelo sinal sonoro e respetiva informação subsequente; |
| FUNDAMENTAL | **5'**<br>10:45<br>-<br>10:45 | <br>Os alunos em 4 grupos (3 de 5, 1 de 4) dispõe-se como ilustra a figura (deitados em decúbito dorsal com MI fletidos) e aguardam a chegada de um colete que devem agarrar com os pés e passá-lo, mantendo a posição de bolinha com os MS no solo (como no rolamento atrás). Assim que o colete chega ao último elemento este agarra-o e desloca-se, na posição de prancha, até ao início da fila dando continuidade ao exercício. | - Familiarização com a posição de "bolinha" e preparação/aquecimento para a realização do rolamento atrás; | -Manter as mãos no solo paralelas e no sentido contrário ao rolamento;<br>-Manter o corpo na posição de "bolinha";<br>-Deslocar-se em posição de prancha com o corpo em tonicidade; |
| | **5'**<br>10:45<br>-<br>10:50 | **Aquecimento – Flexibilidade Ativa**<br>Realização dos exercícios de flexibilidade ativa, em xadrez, com toda a turma. O controlo do tempo será realizado pela professora.<br>2.1- MI afastados agarrar com MS (30s);<br>2.2- FTF em posição de pé (30s);<br>A pares:<br>2.3- FTF sentados MI juntos (30s);<br>2.4- FTF sentados MI afastados (30s);<br>2.5-Ponte 2 a 2 (30- 2x) | -Desenvolver a flexibilidade ativa; | 2.1 ao 2.4- MI em extensão e MS a agarrar MI aguentando na "posição limite".<br><br>2.5- MI juntos e em extensão; MS em extensão;<br>**Ajuda:** mãos nas omoplatas exercendo força para ajudar no incremento da flexibilidade; |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **15'**<br>10:50<br>-<br>11:05 | **Ginástica- Vaga:**<br>Os alunos em 3 grupos (2-6, 1-7) deverão passar pelos colchões mantendo-se sempre na mesma fila de colchões sendo que o único espaço comum aos 3 grupos é a pastilha para o rolamento atrás.<br>Deverão realizar o que esta apresentado na figura sendo que no colchão 3, quem já realiza o rolamento atrás de forma autónoma, substitui a bolinha por esse elemento e não necessita de passar pelo plano inclinado. Apenas uma aluno deve estar em cada colchão e só deve avançar para o seguinte quando estiver livre. Se não estiver, deve continuar a realizar o elemento. Quando chegarem ao último colchão (pastilha) deverão voltar ao colchão 1.<br>  | - Aprender a realizar o rolamento atrás;<br>- Melhorar os aspetos relacionados com os restantes elementos gímnicos que já foram introduzidos em aulas anteriores. | **Rolamento atrás**: - Apoio firme dos MS, paralelos e na direção contrária ao rolamento.<br>-Manutenção do corpo engrupado;<br><br>**Rolamento a frente engrupado**: Realizar um pequeno salto sobre um colega não descurando os critérios de êxito- corpo engrupado, amortecer com MS;<br><br>**Rolamento a frente de MI afastados**: Impulsão forte dos MI, apoio dos MS no solo, elevação da bacia e MI em extensão e afastados;<br><br>**Avião**: Corpo em tonicidade e todos os membros em extenção e com uma abertura de pelo menos 90º entre os MI; |
| FUNDAMENTAL | **10'**<br>11:05<br>-<br>11:15 | **AFI**<br>Os alunos deverão agrupar-se em grupos de 3 e realizar o AFI (1- partindo com as mãos no solo; 2- com afundo e rolamento) com as ajudas que cada um deles necessitar. | Motor: -Melhorar as componentes críticas do AFI para que o domínio do corpo seja maior e, consequentemente, possam reduzir às ajudas.<br>Psicossociais: Responsabilidade e autonomia. | -Manter o corpo em tonicidade;<br>-MS e MI juntos e esticados;<br>-MS à largura dos ombros;<br>- Sair em rolamento controlado. |
| | **10'**<br>11:15<br>-<br>11:25 | **Andebol - Jogo dos passes (1+1 apoio) x1**<br>Jogo dos apoios 1x1 com 1 apoio. Formar grupos de 3 ou 4 elementos que vão alternando o papel de defensor, atacante ou apoios.<br>**Sistema de rotação**: se defesa interceta o passe →atacante e atacante → troca com apoio; Se atacante consegue 5 passes seguidos com o apoio -→ apoio passa a defender e defesa a apoio.<br> | -Trabalhar o princípio da responsabilidade individual; | **-Defensor: Marca e acompanha o oponente direto tentando intercetar o passe e agarrar a bola;**<br>**-Adotar uma posição frontal/diagonal relativamente ao par;**<br>**Atacante:** Após receber a bola enquadra-se com o apoio e devolve-a sem infringir a regra dos apoios e movimenta-se de imediato para criar nova linha de passe;<br>**Apoio:** Passa a bola apenas quando tem uma linha de passe (passe de ombro ou picado). |
| FUNDAMENTAL | **15'**<br>11:25<br>-<br>11:40 | **Bola ao fundo campo:** Em equipas de ¾ elementos a equipa em posse de bola tem como objetivo colocar a bola na zona defendida pelo adversário (atrás da linha final). A progressão deve ser feita através de passe e desmarcação. Após finalização devem pousar a bola na área sem a invadir. A bola passa para a equipa adversária. Ao fim de 5' as equipas vencedoras avançam para o terreno da direita.<br>  | -Desenvolver a motricidade específica do passe e receção em movimento;<br><br>-Desenvolver noções básicas coletivas de manutenção da posse de bola e progressão no campo;<br><br>**Defesa: -Enquadrar e acompanhar o oponente com e sem bola de forma a dificultar ou intercetar o passe;** | Atacante com bola:<br>-Passa a bola a um colega sem marcação e corta para perto da zona de finalização;<br>Atacante s/ bola:<br>-cria linha de passe de preferência perto da zona de finalização;<br>Defensor:<br>-posicionar-se entre o jogador o oponente e a "baliza" não perdendo a noção do local da bola;<br>-Tenta intersetar a bola; |
| | **10'**<br>11:40<br>-<br>11:50 | **Condição física- Resistência de força e aptidão cardiovascular**<br>Dispostos a pares atrás dos sinalizadores representados a vermelho na imagem, enquanto um dos elementos realiza dois dos exercícios do programa de força, o colega continua a correr. Quando o que está a realizar a CF tiver finalizado os exercícios, o par para de correr e trocam de funções. Terminam quando realizarem 2 série do programa de força.<br>Os pares que terminarem a série, continuam a correr e a fazer o registo de percursos de corrida realizados até que todos terminem a série.<br> | **Motor**:<br>-Ativar os alunos;<br>- Desenvolver os níveis de resistência de força;<br>-Desenvolver a aptidão cardiovascular;<br>**Psicossociais**:<br>-Fomentar a responsabilidade e disciplina; | **Motor**<br>- Dosear o ritmo da corrida de forma a permitir continuar até ao final da atividade;<br>-Realizar os exercícios com correção de acordo com os critérios de êxito (*consultar programa de CF)<br>**Psicossociais**:<br>- Realizar o número correto de repetições dos exercícios de CF descritos na folha<br>-Realizar os exercícios mantendo o silêncio e organização; |
| FINAL | **5'**<br>11:50<br>-<br>11:55 | Arrumar material e conversa com os alunos<br>--Questionar quais os objetivos da aula e se consideram que foram cumpridos;<br>  | -Esclarecer dúvidas;<br>-Tornar os alunos conscientes dos objetivos atingidos ou que ficaram por alcançar. | -Atenção e participação de todos; |

## Anexo 9. Ficha de Afl Ginástica de solo

esag

És capaz de identificar o que te falta para atingires os objetivos da disciplina?

Aluno:

**Autoavaliação para a aprendizagem**

**GINÁSTICA DE SOLO**

| Onde deves chegar (objetivos) | O que falta melhorar (comentários prof) | Onde estás? (autoavaliação/ reflexão) |
|---|---|---|

**Rolamento à frente de MI juntos**

1. Mãos à largura dos ombros e viradas para a frente;
2. Forte impulsão dos MI;
3. Mãos longe dos pés;
4. Elevação da bacia;
5. Corpo em "bolinha"

| | Data: | | | | Data: | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Já faço bem | Faço + - | Posso melhorar | | Já faço bem | Faço + - | Posso melhorar |
| 1 | | | | 1 | | | |
| 2 | | | | 2 | | | |
| 3 | | | | 3 | | | |
| 4 | | | | 4 | | | |
| 5 | | | | 5 | | | |

Observações:

**Rolamento à frente de MI Afastados**

1. Mãos à largura dos ombros e viradas para a frente;
2. Mãos longe dos pés;
3. Elevação da bacia;
4. MI em extensão - só afastam no final do rolamento;
5. Flexão do tronco para a frente com mãos entre os MI.

| | Data: | | | | Data: | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | 1 | | | |
| 2 | | | | 2 | | | |
| 3 | | | | 3 | | | |
| 4 | | | | 4 | | | |
| 5 | | | | 5 | | | |

Observações:

**Apoio facial invertido**

1. Mãos à largura dos ombros e viradas para a frente com dedos afastados;
2. Olhar para as mãos;
3. Membros Superiores (MS) esticados (empurrar o chão);
4. MI e pés esticados;junto à parede em tonicidade;

| | Data: | | | | Data: | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | 1 | | | |
| 2 | | | | 2 | | | |
| 3 | | | | 3 | | | |
| 4 | | | | 4 | | | |
| 5 | | | | 5 | | | |

Observações:

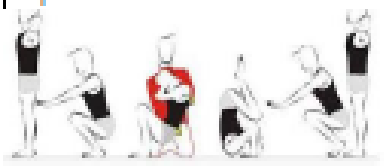
Aluno:

## Autoavaliação para a aprendizagem- GINÁSTICA DE SOLO

| Onde deves chegar (objetivos) | O que falta melhorar (comentários prof) | Onde estás? (autoavaliação/ reflexão) |
|---|---|---|

### Rolamento atrás engrupado

1-Posição de cócoras;
2-Queixo ao peito;
3-Fechar bem os MI sobre o tronco ("bolinha");
4-Colocar mãos no solo à largura dos ombros, viradas para a frente e "impulsionar solo";

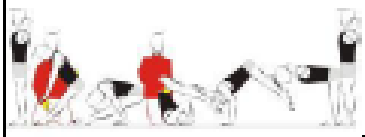


| | Data: | | | | Data: | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Já faço bem | Faço + - | Posso melhorar | | Já faço bem | Faço + - | Posso melhorar |
| 1 | | | | 1 | | | |
| 2 | | | | 2 | | | |
| 3 | | | | 3 | | | |
| 4 | | | | 4 | | | |
| 5 | | | | 5 | | | |

Observações:

### Rolamento atrás de MI afastados

1-Posição de pé, desequilibrar com MI e MS em extensão;
2-Queixo ao peito;
3-Fechar bem os MI sobre o tronco ("fecho");
4-Colocar mãos no solo à largura dos ombros, viradas para a frente e "impulsionar solo";
5- Afastar MI mantendo-os em extensão.

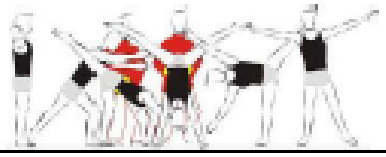


| | Data: | | | | Data: | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | 1 | | | |
| 2 | | | | 2 | | | |
| 3 | | | | 3 | | | |
| 4 | | | | 4 | | | |
| 5 | | | | 5 | | | |

Observações:

### Roda

1- Afundo;
2- Colocação alternada das mãos na linha da perna que avançou;
3- Passagem do corpo em extensão pela vertical do apoio das mãos.
4- Abertura dos MI;
Corpo sempre em tonicidade.

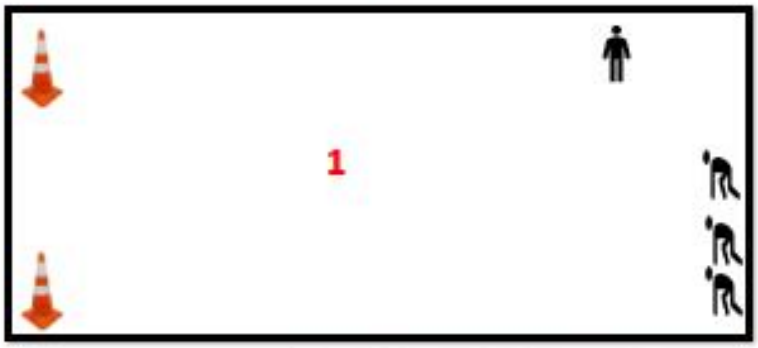


| | Data: | | | | Data: | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | | | 1 | | | |
| 2 | | | | 2 | | | |
| 3 | | | | 3 | | | |
| 4 | | | | 4 | | | |
| 5 | | | | 5 | | | |

Observações:

**Anexo 10. Exemplo de material disponível por estação (situação de aprendizagem + critérios de êxito)**

Estação 1




1ª Fase: Partida "Aos seus lugares + Sinal sonoro"

Tronco ligeiramente inclinado à frente;
Braços contrários às pernas fletidas

2ª Fase: Aceleração

Inclinar o corpo para a frente;

3ª Fase: Vel. Máxima

Tronco vertical; Elevação anterior do joelho;

## Anexo 11. Ficha Afl atletismo (onde estou? o que me falta fazer?)

**O que eu já faço e o que ainda me falta fazer!**

Assinala com uma x na opção que mais se adequa:

**Corrida de Velocidade:**

| | Faço sempre/sei | Faço as vezes/sei mais ou menos | Ainda não faço/não sei |
|---|---|---|---|
| Vozes de partida | | | |
| Posição correta de partida de pé | | | |
| Inclinar tronco à frente na fase inicial da corrida | | | |
| Na fase seguinte, coloco o tronco na vertical e... | | | |
| Elevo o joelhos | | | |

**Corrida de barreiras:**

| | Faço sempre/sei | Faço as vezes/sei mais ou menos | Ainda não faço/não sei |
|---|---|---|---|
| Sei distinguir perna de ataque de perna de impulsão | | | |
| Transponho a barreira de forma a deslocar-me o menor possível na vertical | | | |
| Estico a perna de ataque | | | |
| Coloco a perna de impulsão paralela à barreira | | | |

## Anexo 12. Ficha de Afl (heteroavaliação)

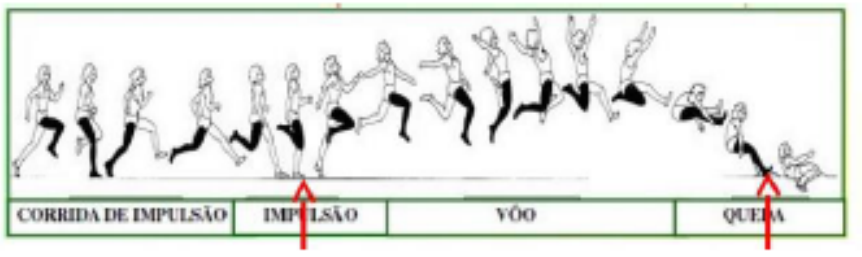
esag

### Ficha de observação- Atletismo

**Estação 1**- Assinala com uma cruz

Grupos de 5: 1 realiza, 1 observa e regista, 3 realizam condição física (CF) enquanto aguardam a sua vez. Quem realiza→observa→quem observa → CF → 1 da CF passa a realizar a tarefa (ponte)

| Nome: | Pé de impulsão: | | Coloca o pé de impulsão na tábua de chamada? (sem a ultrapassar-nulo) | | Realiza a queda com as duas pernas? | | Quantos segundos em ponte (2 a 2)? | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Dir | Esq | Sim | Não | Sim | Não | | | | | |
| Alexandra | | | | | | | | | | | |
| António | | | | | | | | | | | |
| Beatriz | | | | | | | | | | | |
| David | | | | | | | | | | | |
| Diogo | | | | | | | | | | | |
| Eunice | | | | | | | | | | | |
| Inês | | | | | | | | | | | |
| Ivo | | | | | | | | | | | |
| João S. | | | | | | | | | | | |
| João A. | | | | | | | | | | | |
| Marcella | | | | | | | | | | | |
| Margarida | | | | | | | | | | | |
| Maria | | | | | | | | | | | |
| Matilde | | | | | | | | | | | |
| Miguel | | | | | | | | | | | |
| Nicolas | | | | | | | | | | | |
| Pedro B. | | | | | | | | | | | |
| Pedro A. | | | | | | | | | | | |
| Ranny | | | | | | | | | | | |
| Tatiana | | | | | | | | | | | |
| Tiago | | | | | | | | | | | |




**Professora Patrícia Silva**
**Ano letivo - 2019/2020**

## Anexo 13. Ficha de registo momento competitivo

SALTO EM ALTURA

| Raparigas | 1,00m | 1,05m | 1,10m | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Alexandra | | | | | | |
| Beatriz | | | | | | |
| Eunice | | | | | | |
| Inês | | | | | | |
| Margarida | | | | | | |
| Maria | | | | | | |
| Matilde | | | | | | |
| Tatiana | | | | | | |
| **Rapazes** | **1,10m** | **1,15m** | **1,20m** | | | |
| Antonio | | | | | | |
| David | | | | | | |
| Diogo | | | | | | |
| Ivo | | | | | | |
| João S. | | | | | | |
| João A. | | | | | | |
| Miguel | | | | | | |
| Nicolas | | | | | | |
| Pedro B. | | | | | | |
| Pedro A. | | | | | | |
| Tiago | | | | | | |
| Ricardo | | | | | | |

11 fevereiro 2020- Prof. Patrícia Silva

**Anexo 14. Questionário estudo Condição Física**

# A Condição Física nas aulas de Educação Física : Força - Flexibilidade - Aptidão cardiovascular

Assinala a opção que consideras que mais se aproxima do que aconteceu nas tuas aulas de EF

Sem título

Descrição (opcional)

Qual a tua opinião da forma como a Condição Física foi organizada nas aulas de EF? *

- ◯ Mal organizada, sem continuidade e com tarefas pouco adequadas
- ◯ Pouco organizada, com continuidade e com tarefas adequadas
- ◯ Bem organizada, com continuidade e com tarefas adequadas
- ◯ Bem organizada, sabíamos o que era para realizar e como o fazer
- ◯ Bem organizada, com continuidade, com tarefas adequadas e bem explicadas de como as realizar;
- ◯ Bem organizada, com continuidade, com tarefas adequadas, bem explicadas de como e o porquê de as fa...

Em relação aos exercícios propostos: *

- ◯ Eram adequados às nossas capacidades
- ◯ Eram desadequados às nossas capacidades
- ◯ Eram adequados às nossas capacidades e quando deixavam de o ser a professora subia ou baixava o nív...
- ◯ Eram adequados às nossas capacidades e quando deixavam de o ser eu tinha autonomia para baixar ou s...

Tendo em conta o trabalho que realizaste (até ao término das aulas presenciais) sentiste melhorias ao nível das capacidades motoras (força, flexibilidade e aptidão cardiovascular)? (podes assinalar mais do que uma opção) *

- [ ] Só ao nível da força. Consigo realizar exercícios mais complexos que no início e sinto-me mais forte
- [ ] Só ao nível da flexíbilidade: Consigo realizar exercícios melhor que no início e sinto-me mais flexível
- [ ] Só ao nível da aptidão cardiovascular: Consigo manter um exercício contínuo, como correr, durante mais t...
- [ ] Sim, ao nível da força e da flexibilidade
- [ ] Sim, ao nível da força e da aptidão cardiovascular
- [ ] Sim, ao nível da flexibilidade e da aptidão cardiovascular
- [ ] Ao nível das 3 capacidades

O que é que aprendeste de mais relevante com o trabalho da condição física ao longo deste ano letivo? *

- ( ) Aprendi a realizar os exercícios com mais correção
- ( ) Percebi a importância de realizar este trabalho
- ( ) Percebi o porquê de nós realizarmos este trabalho
- ( ) Aprendi algumas coisas que me serão úteis para o meu futuro (quais os benefícios, que princípios devo c...
- ( ) Todas as anteriores
- ( ) Outra:

Considerando todo o trabalho que realizamos nas aulas no âmbito da condição física, refere o que mais gostaste e o que menos gostaste, bem como o significado que lhe atribuis para a tua vida. *

Texto de resposta longa