



O PALCO DA APRENDIZAGEM: UMA PROFESSORA ESTAGIÁRIA (RE)DESCOBRINDO O ROTEIRO DO SEU “ESPETÁCULO” PEDAGÓGICO

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.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Sara Catarina Amorim Pereira

Porto, julho de 2020

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Pereira, S (2020). O palco da aprendizagem: Uma professora estagiária (re)descobrimdo o roteiro do seu “espetáculo” pedagógico. Relatório de Estágio Profissional. Porto: S. Pereira, Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; APRENDIZAGEM; CLIMA MOTIVACIONAL; APRENDIZAGEM COOPERATIVA.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,

por me darem liberdade para sonhar,
por me fazerem acreditar que tudo é possível
e por me apoiarem em todos os momentos.

Ao meu irmão,

que mesmo longe está sempre perto
e que com poucas palavras consegue dizer as corretas.

Ao Simão,

por me dar a mão sempre que eu caí.

AGRADECIMENTOS

Quando se sonha sozinho, é apenas um sonho....

Quando sonhamos juntos, é o começo da realidade.

(Miguel de Cervantes)

O presente Relatório de Estágio não seria exequível sem o contributo de várias instituições que me acolheram e pessoas que me incentivaram, auxiliaram e apoiaram durante todo este percurso.

O maior agradecimento recai à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e à Escola Cooperante, instituições que possibilitaram e contribuíram diretamente no processo de construção da minha prática profissional e do presente documento, assim como todas as entidades subjacentes às mesmas.

À Professora Cooperante, Fernanda Borges, por ter partilhado comigo as suas vivências e conhecimentos, por nos ter acolhido da melhor forma e por ter concebido um ambiente seguro entre nós. Por todos os conselhos e pelo apoio durante este ano atípico. Obrigada por desafiar o meu perfeccionismo e por me mostrar que quando surgem imprevistos temos de manter a calma e fazer adaptações.

Ao Professor Orientador, Professor Doutor Cláudio Farias, pela perseverança, competência científica e por todas as retificações, críticas, avaliações e sugestões erguidas durante a execução do relatório. Obrigada por ter estado sempre disponível para me ajudar nas várias vertentes do meu desenvolvimento profissional.

Aos meus colegas de estágio, a Hélia e o Rafael, por tudo o que partilhamos, nos bons e mais momentos, e pelas palavras de incentivo e conforto. Obrigado por me deixarem desabafar com vocês, tornando esta etapa mais simples.

A toda a Comunidade Educativa da Escola Cooperante, por me ter feito sentir parte integrante da mesma, por toda a disponibilidade, pelo auxílio e por toda a confiança que depositaram em nós. Obrigada ao pessoal não docente por nos

encararem sempre com um sorriso rasgado. Obrigada a todos os professores por partilharem o seu grandioso conhecimento e experiência. Um especial obrigada ao grupo de Educação Física pela sua boa disposição e por nunca me fazer duvidar de que um dia quero fazer parte de um grupo semelhante.

Aos meus alunos, que foram a razão da minha escolha profissional, e sem eles a minha intervenção não faria sentido. Obrigada aos alunos do 7º ano pela sua enorme energia e carinho. Obrigada aos alunos do 11º ano por todos os desafios que me impuseram. Obrigada aos meninos da sala de multideficiência que me fizeram compreender que apesar de todas as adversidades da vida, existe sempre um motivo para sorrir. Cada aluno, do seu modo, contribuiu para o meu desenvolvimento profissional.

Agradeço também todo o apoio colateral por parte das pessoas que me acompanharam durante este processo.

Um agradecimento especial aos três pilares primordiais da minha vida, a quem deve tudo o que sou hoje. Agradeço aos meus pais, por me apoiarem em todos os momentos da minha vida, por nunca duvidarem das minhas capacidades e, acima de tudo, por compreenderem as minhas angústias ao longo desta etapa. É graças a eles que consegui chegar onde estou hoje, através do seu exemplo de persistência e compromisso com os objetivos traçados ao longo da vida. Agradeço ao meu irmão, por, mesmo distante, conseguir estar presente nesta etapa. Nem sempre concordamos um com o outro, mas sei que ele estará sempre ao meu lado com palavras sinceras e sem julgamentos.

Ao meu namorado, Simão, por acreditar nas minhas capacidades mesmo quando eu própria não fui capaz de tal, por aquietar as minhas preocupações e receios com palavras de conforto e por partilhar comigo todos os seus conhecimentos. À pessoa que fez o sol despertar nos dias mais cinzentos, obrigada por todo o apoio incondicional.

À minha madrinha por me mostrar o caminho até à escola que me recebeu durante este ano letivo. Um grande obrigada por seres uma pessoa única e por me ensinares a ser mais descontraída e espontânea.

Às minhas amigas que me acompanharam desde o ensino secundário, por me terem apoiado e aturado os meus monólogos em relação ao Estágio. Um verdadeiro obrigada por acreditarem em mim.

A todos os meus amigos da licenciatura, que partilharam comigo o gosto pelo desporto e que fizeram com que a faculdade se tornasse a minha nova casa durante os cinco anos passados. Obrigada por fazerem parte da minha família.

Aos meus eternos colegas de grupo do primeiro ano do mestrado, a Ana Rita, a Ana Silva e o Pedro Fabião, que com as suas personalidades distintas, me ensinaram a trabalhar em equipa, a saber partilhar e a respeitar o ritmo de trabalho de cada um. Nem sempre foi fácil, mas nós conseguimos. Obrigada.

A todos os meus amigos que me acompanharam durante os dois anos de mestrado. Obrigada por partilharem comigo as mesmas preocupações e receios. Foi indispensável saber que não estava sozinha.

E por fim, um OBRIGADA a todos os que de algum modo me ajudaram e que de certa forma me apoiaram ao longo desta etapa.

Obrigada por contribuírem para a conclusão deste “espetáculo”!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS.....	V
ÍNDICE GERAL.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS	XV
ÍNDICE DE ANEXOS	XVII
RESUMO.....	XIX
ABSTRACT.....	XXI
ABREVIATURAS.....	XXIII
PREÂMBULO	XXVII
1. INTRODUÇÃO	3
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	9
2.1. Conhecer a personagem principal	9
2.2. Perspetivas Para o espetáculo final: Um Guião por escrever	15
2.2.1. Passagem de aluna a professora.....	15
2.2.2. Palco de construção da profissão	17
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	23
3.1. Um Espetáculo único: O Estágio Profissional.....	23
3.2. O palco de aprendizagem: A escola	25
3.2.1. Palco Principal: Escola Cooperante	27
3.2.2. Palco Secundário: Escola de Apoio	29
3.3. Aprendizagem nos bastidores: O grupo de Educação física	31
3.4. A partilha de uma história numa comunidade de prática: O núcleo de estágio	33

3.4.1. Companheiros da coreografia: Colegas de Estágio.....	34
3.4.2. O ensaiador: Professora Cooperante.....	35
3.4.3. A música: Professor Orientador	36
3.5. A plateia: Os alunos.....	38
3.5.1. O entusiasmo dos Alunos do 7º ano	38
3.5.2. O Desafio dos alunos do 11º ano.....	41
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – Abrem-se as cortinas e começa o Espetáculo.....	45
4.1. Organização e gestão do ensino aprendizagem.....	45
4.1.1. A necessidade da Educação Física para uma formação integral do ser humano: Um ato único	45
4.1.2. Um Guião para o ensino: O currículo.....	51
4.1.3. Interpretação do meu papel na escola: Ser Ator.....	54
4.1.4. Do planeamento à realização do ensino: Ensaaios de preparação para entrar em palco	57
4.1.4.1. Plano Anual: Os primeiros Ensaios.....	59
4.1.4.2. Unidade Didática: Ensaio de Marcação	63
4.1.4.3. Plano de Aula: Ensaio Geral	69
4.1.5. Do Plano de Aula à sua Aplicação: Entrada em Palco	74
4.1.5.1. O professor na teoria: Uma alternativa para minimizar a lacuna da Educação Física prática	77
4.1.5.2. O professor na prática: Da insegurança inicial para a confiança adquirida aula após aula	82
4.1.5.3. O professor à distância: novos conceitos, novas formas de comunicação	89
4.1.6. Uma plateia reflexiva: Diário do Aluno	95
4.1.7. Relação Pedagógica: Plateia como condutora da ação do ator	97
4.1.8. O clima motivacional: o Clímax do Espetáculo	99
4.1.9. Desenvolvimento Profissional – Implementação do Modelo da Aprendizagem Cooperativa: Efeitos na motivação dos alunos e no seu	

envolvimento nas experiências de aprendizagem durante uma Unidade	
Didática de Dança	100
4.1.9.1. Resumo	100
4.1.9.2. Abstract	101
4.1.9.3. Introdução	102
4.1.9.4. Objetivos	107
4.1.9.5. Material e Métodos.....	107
4.1.9.6. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	115
4.1.9.7. Procedimentos de análise	119
4.1.9.8. Apresentação dos resultados.....	121
4.1.9.9. Discussão dos resultados	131
4.1.9.10. Conclusões	134
4.1.9.11. Referências Bibliográficas.....	136
4.1.10. Avaliação: Como melhorar o Espetáculo Pedagógico?.....	139
4.2. Participação na escola e relações com a comunidade: Para além	
dos limites do palco	143
4.2.1. Papel ativo nos bastidores: Reuniões	144
4.2.2. Projeto cantina	145
4.2.3. Sala de Multideficiência.....	146
4.2.4. Desporto Escolar.....	149
4.2.5. Aulas Cidadania e Desenvolvimento.....	151
4.2.7. Atividades Lúdico Cooperativas – Coadjuvação com	
Matemática.....	154
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ÚLTIMA DEIXA	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165
ANEXOS	XXIX

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Análise SOWT (Strengths & Oppotunities and Weaknesses & Threats) da EE	13
Tabela 2 - Planificação dos domínios específicos de Educação Física.....	61
Tabela 3 - Exemplo Estrutura da Unidade Didática	64
Tabela 4 - Planificação das Unidades Didáticas por Períodos	64
Tabela 5 - Quadro Resumo dos Tipos de Professor.....	76
Tabela 6 - Equipas MED	80
Tabela 7 - Unidade Didática Ensino à distância.....	91
Tabela 8 - Desenho do Estudo.....	109
Tabela 9 - Estratégias implementadas na UD de Dança	113
Tabela 10 - Guião entrevista semiestruturada	118
Tabela 11 - Questionário respostas abertas	119
Tabela 12 - Estatística descritiva da motivação e nível de significância entre o pré-teste e pós-teste	121
Tabela 13 - Estatística descritiva e nível de significância acerca da competência, autonomia e relação social no pré-teste e pós-teste	122
Tabela 14 - Correlação de Spearman entre as três necessidades psicológicas básicas e a motivação intrínseca	124
Tabela 15 - Fases no processo de ensino da dança	125
Tabela 16 - Parâmetro e Critérios de Avaliação do Ensino à distância	142
Tabela 17 - Atividades lúdico cooperativas.....	155

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Cartaz Rifas Camisola do Porto.....	148
Figura 2- Cachorros solidários	148
Figura 3- Visita de estudo na Serra da Freita	154

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Diário do Aluno	XXXI
Anexo 2 - Temáticas Trabalhos Jogos Olímpicos	XXXII
Anexo 3 – <i>Dossiê</i> do aluno - Dança	XXXIII
Anexo 4 - Parâmetros de avaliação de Dança	XXXVIII
Anexo 5 - Entrevista Semiestruturada Aprendizagem Cooperativa	XXXIX
Anexo 6 - Grelha de Observação da Aprendizagem Cooperativa	XLIV
Anexo 7 - Organização do Ensino à distância	XLV

RESUMO

O Estágio Profissional, no contexto da formação inicial, assume-se como uma etapa essencial na passagem da vida académica para o mundo profissional. Trata-se de um contexto autêntico, associado a um processo de partilha com os colegas estagiários, com os professores e com toda a comunidade educativa da Escola Cooperante. O presente documento retrata as experiências vividas por uma Estudante Estagiária (a autora) durante a Prática Profissional. O cenário recriado é um espetáculo, tendo como palco principal uma escola básica, situada em Vila Nova de Gaia. Estruturalmente, o Relatório de Estágio divide-se em cinco grandes capítulos, que conferem uma certa unidade comparativamente ao todo do texto em que se inserem: a Introdução, o Enquadramento Pessoal, o Enquadramento Institucional, a Realização da Prática Profissional e as Considerações Finais. Neste propósito, partindo de uma perspetiva mais pessoal, foi na dependência das restantes personagens, colegas de estágio e professores, que desenvolvi a verdadeira história deste espetáculo. No contacto com a plateia redescobri a Educação Física, tornando-me cada vez mais confiante e autónoma na profissão docente. O processo vivenciado caracterizou-se pela imprevisibilidade, sendo que de acordo com os desafios enfrentados e os contextos vivenciados, distingue-se o professor na prática, o professor na teoria e o professor à distância. O clima motivacional gerado nas diversas ações pedagógicas tratou-se de um ponto crucial durante este espetáculo, denominando-o como o 'Clímax' da narrativa que determinou o meu percurso durante esta etapa e alterou a minha conceção da disciplina e a forma de estar na profissão. Os alunos partilharam o papel principal, passando para o centro da aprendizagem e acreditando que o professor pode motivar os seus alunos através de metodologias e estratégias inovadoras. O documento termina com uma reflexão que enfatiza o valor formativo desta experiência e o seu impacto no meu desenvolvimento pessoal e profissional, denominando-se como a 'última deixa' que gera o mote para uma nova etapa e substituição da personagem.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; APRENDIZAGEM; CLIMA MOTIVACIONAL; APRENDIZAGEM COOPERATIVA.

ABSTRACT

The Practicum Training, in the context of initial training, is an essential step in the transition from academic life to the professional world. It is an authentic context, associated with a process of sharing with fellow preservice, teachers and entire educational community of the cooperative school. This document describes the lived experiences of a preservice teacher (the author) during the school placement. The recreated scenery is a show, having as the main stage a basic school, located in Vila Nova de Gaia. Structurally, the practicum report is divided into five major chapters, which confer a certain unity compared to the whole text in which they are inserted: The Introduction, the Personal Framework, the Institutional Framework, the Realization of Professional Practice and the Final Considerations. In this purpose, starting from a more personal perspective, it was in the dependence on the other characters, fellow preservice and teacher, that I developed the true story of this show. In contact with the audience I rediscovered Physical Education, becoming increasingly confident and autonomous in the teaching profession. The process experienced was characterized by unpredictability, and according to the challenges faced and the contexts experienced, the teacher in practice, the teacher in theory and the teacher at a distance are distinguished. The motivational climate created in the various pedagogical actions was a crucial point during this show, calling it as the Climax of the narrative that determined my journey during this phase and changed my conception of the discipline and the ways of being in the profession. The students shared the main role, moving to the center of learning and believing that the teacher can motivate his students through innovative methodologies and strategies. The document ends with a reflection that emphasizes the formative value of this experience and its impact on my personal and professional development, calling itself as the 'last cue' that generates the motto for a new stage and replacement of the character.

KEYWORDS: PRACTICUM TRAINING; PHYSICAL EDUCATION; TEACHER; LEARNING; MOTIVACIONAL CLIMATE; COOPERATIVE LEARNING.

ABREVIATURAS

- AD** – Avaliação Diagnóstica
- AE** – Aprendizagens Essenciais
- AF** – Avaliação Formativa
- AS** – Avaliação Sumativa
- CD** – Cidadania e Desenvolvimento
- CoP** – Comunidade de Prática
- DB** – Diário de Bordo
- DE** – Desporto Escolar
- DP** – Desvio Padrão
- EC** – Escola Cooperante
- EE** – Estudante Estagiário
- EEFEBS** – Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- EF** – Educação Física
- EP** – Estágio Profissional
- FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- MAC** – Modelo da Aprendizagem Cooperativa
- MEC** – Modelo de Estrutura de Conhecimentos
- MED** – Modelo de Educação Desportiva
- MID** – Modelo de Instrução Direta
- NE** – Núcleo de Estágio
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- PC** – Professora Cooperante
- PET** – Projeto Educativo de Turma
- PNEF** – Programa Nacional de Educação Física
- PO** – Professor Orientador
- RAI** – Índice Relativo de Autonomia
- RE** – Relatório de Estágio
- RV** – Registo Visual
- UD** – Unidade(s) Didática(s)

PREÂMBULO

PREÂMBULO

A elaboração deste documento visou ilustrar o percurso de uma Estudante Estagiária (a autora) de forma autêntica, descrevendo e interpretando a experiência vivenciada no decurso do seu ano de estágio.

O desafio implícito no desenvolvimento deste documento assemelhou-se, em grande parte, às vivências tidas enquanto bailarina, pelo que foi este o mote que serviu de inspiração para a sua construção. Comparo um espetáculo de dança com o Estágio Profissional, no sentido em que ambos exigem uma preparação cuidada, repleta de incertezas, desafios e adaptações. Tomando como referência o espetáculo final, isto é a minha atuação no Estágio Profissional, começo por descrever a minha “personagem”, referindo a minha experiência pessoal e profissional desenvolvida durante o meu percurso académico e vivenciada na sala de ensaios (a licenciatura e o primeiro ano do mestrado de ensino), para de seguida, subir as escadas para o palco (a escola). Aquando da entrada em palco, as cadeiras da plateia encontravam-se vazias, procedendo ao primeiro ensaios específicos (elaboração de documentos e preparação das aulas) individualmente, mas logo compreendi que não podia ensaiar sozinha. Faltava o ensaiador (professora cooperante) para me acompanhar, corrigindo os meus erros e dando-me sugestões, a música (professor orientador) para me orientar e fazer a ligação entre os diversos passos, e as restantes personagens principais (o núcleo de estágio e grupo de Educação Física) para me acompanharem durante coreografia (processo de ensino). Todavia, o palco ainda aparentava estar vazio, juntando-se as personagens secundárias (os restantes professores da escola cooperante), os adereços (material e instalações da escola), os figurinos e todo o cenário envolvente (o pessoal não docente). No momento antecedentemente ao espetáculo, passei bastante tempo nos bastidores (sala de professores), onde tive a oportunidade de partilhar ideias e conhecimentos, preparando-me da melhor forma para minha performance. As cortinas estavam prestes a abrir, todavia surgiram diversos obstáculos que adiaram o momento tão esperado. De forma a colmatar os diversos

acontecimentos, foram necessárias várias modificações, recorrendo à improvisação (adaptações) e a todo o repertório (literatura) existente.

Todos fizemos o melhor para conseguir surpreender e agradar a nossa plateia (alunos) irrequieta e desejosa para assistir ao espetáculo. Assim, compreendi que, tal como num espetáculo, no estágio, apesar de todos os ensaios, através de um planeamento minucioso e um desenvolvimento do conteúdo aprofundado, não é possível prever situações inesperadas. Em vez de me deplorar pelos constrangimentos que surgiram ao longo desta etapa, optei por usufruir intensamente cada oportunidade que emergiu, da mais simples à mais complexa, com o propósito de engrandecer a minha aprendizagem enquanto professora estagiária.

“A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos.”

(Charlie Chaplin)

Convido o leitor a escolher um lugar na plateia, que a cortina irá abrir!

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O presente documento, narrado na primeira pessoa, relata as ocorrências passadas ao longo do Estágio Profissional (EP), dando origem a uma história repleta de aprendizagens e múltiplos desafios, podendo caracterizar-se como um verdadeiro espetáculo de aventura, com algum drama à mistura. O Relatório de Estágio (RE) Profissional, incluído no plano de estudos do 2º Ciclo de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), representa um roteiro inacabado, onde cada palavra, cada frase, cada parágrafo e cada capítulo desta etapa ganharam uma nova interpretação à medida que foram transcritos para o “papel”. Segundo Barros (2012) quando o Estudante Estagiário (EE), narra os acontecimentos vivenciados por ele mesmo, compreende que reconstrói e redescobre o caminho que percorreu, alcançando novos significados. A narrativa permite o descobrir, e até mesmo o redescobrir, de elementos quase enigmáticos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca tinha sido estimulado a expressar organizadamente os seus pensamentos. Nas palavras de Kenski (2013, p. 48) *“É nesse momento, o da narrativa de uma “versão” do passado, que as lembranças deixam de ser memórias para se tornarem histórias.”*

Assim, o EP assume a metáfora de um espetáculo final, englobando todos os processos que o antecedem e caracterizando-se pela sua enorme relevância. Tal com Simões (2008) afirmar o EP é considerado um etapa fundamental na carreira docente, assumindo-se como uma ponte entre a teoria e a prática. Todavia, Queirós (2014) enfatiza que a aprendizagem da docência não se inicia com o ingresso na profissão, sendo um processo construído ao longo da vida, desde a escolaridade inicial, momento em que se desenvolvem crenças e concepções que serão sujeitadas à reflexão e ao questionamento na formação inicial. O professor iniciante encontra-se numa situação vantajosa, distinta da maioria das profissões, onde, no passado presenciou um contacto direto e ativo com a futura atividade profissional. Tal como destaca Queirós (2014) quando os professores iniciantes assumem verdadeiramente as suas funções, e embora

admitam que conhecem relativamente bem “aquilo em que se vão meter”, podem vir a experienciar o chamado “choque com a realidade”, que se baseia num conjunto de surpresas em relação ao projetado para a profissão. Por muitos anos desempenhei o papel de aluna, facto que me proporcionou o contacto com diversos tipos de atuação e diferentes métodos de ensino por parte dos meus professores. Porém, quando me posicionei no lugar do professor, tudo se alterou. Da perspetiva de um espetáculo, posso declarar que já vi muitos espetáculos com uma história semelhante à retratada no documento, enquanto aluna, passando muitos anos da minha vida a assistir à atuação de vários professores de diversas disciplinas onde tudo parecia simples, quando observado da plateia. Todavia, quando entrei em palco, quando me tornei uma das personagens, a perspetiva deturpou-se, caindo uma enorme responsabilidade sobre os meus ombros. Surgiram dúvidas, angústias e inseguranças, gerando um turbilhão de emoções que me paralisaram por momentos. Esqueci-me das minhas falas. Tudo o que tinha ensaiado desvaneceu-se no grande palco onde me encontrava (a escola). Contudo, as luzes preencheram o palco e compreendi que não me encontrava sozinha. Por outras palavras, quando lecionei as minhas primeiras aulas, foi como se tivesse esquecido tudo o que tinha aprendido anteriormente, contudo, compreendi que o processo de transição (passagem de aluna para professora) requer um acompanhamento indispensável, designadamente pela Professora Cooperante (PC) e pelos meus colegas do Núcleo de Estágio (NE). Tal como destaca Queirós (2014, p. 74) “devido a todas as inseguranças, a cooperação e o trabalho de grupo são fundamentais, fase na qual a relação com o professor cooperante é fulcral e a união do grupo de estágio se revela indispensável.” Por um lado, a PC efetuou um acompanhamento mais contíguo e diário, enquanto que o Professor Orientador (PO), elemento igualmente primordial, efetuou uma supervisão mais afastada, efetuando a ligação entre a FADEUP e a Escola Cooperante (EC). Para completar, na Comunidade de Prática (CoP), encontraram-se os restantes intervenientes, desde professores do grupo de Educação Física (EF), professores das restantes disciplinas, funcionários e alunos. Desta forma, fui capaz de imergir plenamente na cultura da escola nas

suas diversas componentes, desde os seus princípios e normas, aos seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade singular (Queirós, 2014).

Assim, todas as vagas disponíveis para as personagens desta história ficaram preenchidas, permitindo, sem qualquer dúvida, esclarecer o trabalho a desempenhar e intensificar a qualidade do processo, que é visível ao longo da narrativa contada no presente RE. O mesmo é constituído por cinco atos principais (capítulos), dotados de uma ação, tempo, espaço, estrutura da intriga ou ação das personagens, que lhes conferem uma certa unidade relativamente ao todo do texto em que se inserem. No primeiro, o presente capítulo – Introdução – está espelhado o objetivo da concretização deste documento. No segundo – Enquadramento Pessoal – é realizada a caracterização da personagem principal que influencia a sua presente atuação enquanto EE. O terceiro capítulo – Enquadramento da Prática Profissional – retrata o enquadramento legal e institucional do EP e o entendimento do palco principal, a escola, e são caracterizadas as diversas personagens intervenientes, desde o NE, o grupo disciplina de EF e as turmas da EC e da escola de apoio. A Realização da Prática Profissional é o capítulo referente a todas as experiências vividas durante o ano, baseado numa reflexão crítica e particularizada do que deverá ser a prática de ensino pedagógica, onde se distinguem três professores, de acordo com a atuação do professor e o contexto vivenciado: o professor na prática, o professor na teoria e o professor à distância. No quinto e último capítulo, intitulado a Última deixa, é realizado um balanço final sobre o EP, dando o mote para uma nova etapa da minha vida e a substituição da minha personagem que dará continuidade ao presente espetáculo.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. CONHECER A PERSONAGEM PRINCIPAL

O nome da personagem principal é Sara Catarina Amorim Pereira.

Sara Pereira, pois nunca me identifiquei pelo nome Catarina, passando sempre despercebido no meio das restantes letras que dão origem ao meu nome completo. Até ao presente momento fui sempre chamada pelo nome Sara, pois na maioria das vezes não existiam outras pessoas com o mesmo nome, nunca havendo a necessidade de me chamarem pelo segundo nome. Sara é a minha identidade. Segundo um quadro que habita a parede do meu quarto, o nome Sara *“Vem do grego ‘Sárra’ e do hebraico ‘sarah’, que significa princesa. Mulher dinâmica e dedica, sabe criar oportunidades e cultivar iniciativas. Muito realista, muito intuitiva, feminina, e possui uma vida interior das mais intensas e misteriosas. A sua grande preocupação é o amor: dos outros pelos outros, e por si própria.”* Apesar de não me considerar uma princesa, sou chamada como tal pela minha mãe e pela minha avó e, por vezes, elas referem que, principalmente enquanto criança, agia como tal. Porém, não era uma princesa qualquer. Era uma princesa que mantinha sempre a postura em qualquer situação, com um comportamento exemplar, gostava que tudo estivesse organizado à minha maneira e lutava afincadamente pelo que desejava. A palavra desistir nunca constou no meu dicionário. Quando possuía dificuldades ou não conseguia realizar algo, movia todas as minhas forças para ultrapassar a situação. Contudo, também era muito humilde e sensível, sendo capaz de ser prejudicada para ajudar alguém que necessitasse. O amor e a empatia pelos outros desenvolveu-se desde cedo, não conseguindo ficar indiferente à tristeza e aos problemas das pessoas que me rodeavam.

Ao longo dos anos que passaram, a minha personalidade foi-se moldando e evoluindo de acordo com as vivências experienciadas, todavia a minha essência e principais características referidas anteriormente, subsistem na pessoa que sou hoje, pessoal e profissionalmente. Tal como Barros (2012, p. 305) refere *“O processo de formação é entendido como um processo dinâmico que está*

intimamente relacionado com a própria identidade, quer seja a identidade de uma forma geral, quer sobre o ponto de vista particular da identidade profissional.” Assim, pode-se afirmar que as nossas características pessoais influenciam direta e indiretamente a nossa atuação enquanto profissionais. Na realidade, o percurso retratado ao longo do presente documento contribuiu de forma enriquecedora para o desenvolvimento da minha identidade profissional. Contudo, tal como confirma Gomes et al. (2014) a construção de uma identidade profissional é um processo que se inicia antes do ensino superior, seguido da socialização durante a formação inicial (ensino superior e formação profissional), e continuando ao longo da carreira. De acordo com o mesmo autor, a identidade profissional é um conceito complexo e diligente, construído na relação com o sujeito e com a comunidade pelas sucessivas socializações ao longo da vida. Desta forma, torna-se imprescindível recuar alguns anos atrás e contar as histórias que a personagem principal (a autora) viveu no seu passado, contextualizando o leitor e levando-o a um melhor entendimento da história atual (EP) retratada no presente documento.

Nascida no Porto, Cedofeita, e criada em Vila Nova de Gaia, Canelas, passei uma fase muito importante e marcante da minha vida neste concelho, até ao quarto ano de escolaridade. A escola que frequentei localizava-se perto da casa dos meus avós, passando grande parte do meu dia a partilhar vivências com os mesmos, enquanto os meus pais tralhavam. Tive a oportunidade de usufruir de uma infância muito ativa. Depois da escola, o habitual era juntar-me com os meus amigos no grande pátio da vizinha e fazer os mais variados jogos. A imaginação não tinha limites. As brincadeiras de “rua” eram infinitas, desde saltar à corda, correr, jogar futebol, jogar o jogo do “estica”, brincar às apanhadas, andar de bicicleta ou simplesmente explorar o pinhal. Lembro com saudade os dias em que chegava a casa com a roupa suja e o suor a escorrer pela cara. Chegava cansada, mas acima de tudo chegava feliz e satisfeita.

Quando frequentava o terceiro ano de escolaridade surgiu a oportunidade de experimentar uma aula do estilo de dança *HipHop*. Foi nesse momento que se desenvolveu a minha paixão pela dança e, conseqüentemente, pelo desporto. Posteriormente, fui estudar para um colégio, situado nos Carvalhos, do quinto

ano até ao décimo segundo ano de escolaridade. Durante esse período de tempo interessei-me pela ginástica, pois possuía proficiência motora para a modalidade em termos de flexibilidade. Passei um ano na modalidade e apesar de ter desfrutado bastante da mesma, não sentia que estava no lugar certo, faltando algo. Assim, uma professora de EF, que relembro com carinho, sugeriu que experimentasse o estilo de dança *Ballet*, pois sabia que eu possuía capacidades para a dança e ao mesmo tempo detinha bastante flexibilidade e força herdada do tempo em que pratiquei ginástica. Fui experimentar uma aula de Ballet com 14 anos de idade e ainda hoje frequento o local como professora de dança para crianças e professora de pilates. Nesta escola de dança, a minha professora transmitiu-me ensinamentos, valores e princípios que transporto para toda a vida e que me guiam durante a minha atuação enquanto professora de EF. Aprendi a ser exigente comigo mesma, para, posteriormente, ter o direito de o ser com os outros, aprendi a seguir regras e horários de forma exímia e, fundamentalmente, aprendi que sem trabalho e sacrifício nada se consegue. Gould e Carson (2008, p. 60) definem competências para a vida como *“bens pessoais internos, características e competências como a definição de objetivos, o controlo emocional, a autoestima e a ética do trabalho árduo que podem ser facilitadas ou desenvolvidas no desporto e transferidas para o uso em ambientes não desportivos”*. As competências referidas anteriormente podem ser consideradas como competências para a vida que moldaram de forma positiva a minha personalidade. Aprendi tais competências no âmbito desportivo, contudo aplico-as na minha atuação enquanto profissional.

No secundário segui a opção de “Animação Sócio Desportiva” que confirmou a minha escolha de seguir Desporto e EF no ensino superior. Tomei essa decisão porque a minha disciplina favorita era EF, sentia-me feliz a fazer desporto, e naquela altura, isso era suficiente. Passei por diversas experiências enriquecedoras e conheci professores que me marcaram de forma positiva e transmitiram-me conhecimentos fundamentais. Como aluna, contactei com diferentes estilos de ensino de diversos professores de EF, adquirindo conhecimentos, competências e valores que contribuíram e influenciaram a minha identidade profissional.

Ao longo do tempo, entendi que esta área significava mais do que gostar de desporto. Como referi anteriormente, no ensino secundário frequentei o curso tecnológico de “Animação Sócio Desportiva”, pelo que detive a oportunidade de frequentar um pequeno estágio que incidia em três populações, diferenciadas pela faixa etária: crianças do ensino pré-escolar, jovens de uma instituição juvenil entre os 12 e os 18 anos de idade e idosos. Foi através desta experiência que a vertente do ensino, ligada ao desporto, começou, verdadeiramente, a fazer parte da minha vida, não deixando qualquer dúvida que queria ser professora. Desenvolvi respostas para as diversas questões, tais como: “*o que é ser professor?*” e “*qual o papel e a função do professor?*”, que idealizava alcançar um dia. Estas representações sobre o professor de EF foram desenvolvidas através de um processo denominado socialização antecipatória que, de acordo com Gomes et al. (2014b, p. 169) “*é muitas vezes impessoal, informal e intencional, e adquire um papel de tal forma importante que tem responsabilidades no alargar das escolhas profissionais, influenciando as aprendizagens no decorrer de toda a formação.*” Sem dúvida de que a minha família, amigos e professores que passaram pelo meu percurso académico tiveram um contributo parcial na minha decisão. Segundo as mesmas autoras referidas anteriormente, são vários os motivos que levam à escolha da profissão, sendo eles altruístas, intrínsecos e/ou extrínsecos. As razões altruístas reportam-se à visão do ensino como uma profissão relevante e proveitosa para a sociedade. As razões intrínsecas referem-se a aspetos como a relação com as crianças, a “*vocação*” e gosto pelo ensino. As razões extrínsecas incluem as condições de trabalho, tais como o salário, os horários e o prestígio adquirido. Pessoalmente, escolhi este mestrado pelo gosto e o prazer que retiro do ensino e, essencialmente, pela relação com os alunos.

Tendo em conta as razões mencionadas previamente, quando chegou o momento de escolher a faculdade onde desejava tirar um curso superior, não tive qualquer dúvida, pois a minha única opção era a FADEUP. Este objetivo foi traçado desde o 9º ano de escolaridade, o que fez com que ao longo dos anos me empenhasse para que o sonho se tornasse realizado. Desta forma, a FADEUP passou rapidamente a ser a minha segunda casa.

Ao longo da minha formação, os professores que passaram pelo meu percurso académico, nomeadamente no primeiro ano do Mestrado de Ensino, transmitiram-me conhecimentos fundamentais para intervir no meio escolar como professora de EF. Esses conhecimentos passaram pela aprendizagem da correta execução e conteúdos de uma grande panóplia de modalidades, diferentes modelos de ensino relativamente à instrução, tipologia das atividades e processos de avaliação dos alunos e, constituição da escola e sua organização. Para além disso, muitos outros conhecimentos foram transmitidos através do currículo oculto, tais como regras e valores primordiais. Todos os conhecimentos que adquiri foram determinantes na minha atuação enquanto professora de EF, todavia o conhecimento mais importante que a formação me dotou foi o processo de reflexão constante, sem ele todos os conhecimentos e entendimentos deixariam de adquirir um significado. Tal como menciona Poom-Valickis e Mathews (2013) entender o papel da reflexão e deter as suas competências e capacidades, tornam-se aspetos fundamentais para o conhecimento base e evolução dos professores. Através de um processo reflexivo constante, o professor é capaz de identificar as suas características positivas e negativas, pessoais e profissionais, que influenciam a sua intervenção. Na tabela 1, passo a apresentar de forma sucinta as minhas forças e oportunidades que procuro maximizar e, por outro lado, as minhas fraquezas e ameaças que procuro diminuir, observando-as como fonte de aprendizagem constante.

Tabela 1 - Análise SOWT (Strengths & Opportunities and Weaknesses & Threats) da EE

Características Positivas Forças e oportunidades	Comunicativa e simpática; organizada; capacidade de trabalhar em grupo; perseverante, trabalhadora e empenhada.
Características Negativas Fraquezas e ameaças	Duvidar as minhas capacidades; medo de me expor e fracassar; insegura; temer a opinião dos outros.

Inicialmente, identifico-me com a personagem de uma rapariga insegura, com receio de falhar, desequilibrar-se e cair no palco. Contudo, ao longo do tempo entendi que, tal como acontece na realização de uma *pirueta*¹ durante uma coreografia, em que é necessário focar-me num ponto fixo para manter o equilíbrio, no EP durante a minha intervenção enquanto EE, bastava focar-me no meu objetivo primordial para alcançar o sucesso.

Estou ciente daquilo que fui e do que tive e tenho de melhorar e aperfeiçoar, de forma a procurar um percurso sublime como docente. As minhas características negativas revelaram-se devido à minha personalidade, contudo foi possível minimizá-las. Relativamente à insegurança e ao medo de falhar foi necessário da minha parte uma preparação e um planeamento aprofundado das matérias e modalidades a lecionar. Porém, todos os dias são dias de aprendizagem, todos os dias temos algo a melhorar ou algo novo para aprender.

Só me resta dar o melhor de mim em tudo o que faço, desde a tarefa mais simples à mais complexa, para não deixar dúvidas de que fiz tudo o que estava ao meu alcance.

Para ser grande, sê inteiro: nada

Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és

No mínimo que fazes.

Assim em cada lago a lua toda

Brilha, porque alta vive.

(Fernando Pessoa: Para ser grande, sê inteiro: nada)

¹ Uma volta inteira do corpo realizada sobre uma perna (na ponta ou meia ponta), enquanto a outra está fletida, com o pé à frente do joelho da perna de sustentação.

2.2. PERSPETIVAS PARA O ESPETÁCULO FINAL: UM GUIÃO POR ESCREVER

2.2.1. Passagem de aluna a professora

Iniciou-se, dia 23 de agosto, a preparação para o Espetáculo Final, o começo de uma nova etapa da minha formação que aguardava com um enorme entusiasmo. Ansiava o dia em que iria conhecer a escola e toda a comunidade educativa subjacente à mesma. Contudo, as minhas dúvidas e inseguranças formavam uma cortina sombria que escondia o palco de atuação, temendo pela grandiosidade do desconhecido que envolvia esta etapa. A etapa referida denomina-se EP, onde a EE procura descobrir e redescobrir o roteiro que guia o seu espetáculo, procurando escrever a sua história repleta de conhecimentos e saberes.

“O Estágio Profissional é um momento que aguardo com um misto de emoções opostas. Concorro com Napoleão Bonaparte (1769-1721) quando afirma que “O entusiasmo é a maior força da alma” e nesse sentido sinto um enorme entusiasmo por exercer a minha profissão, conhecer os meus alunos e transmitir os meus conhecimentos e, concomitantemente, o receio de um mundo desconhecido repleto de novos desafios.” (Diário de bordo (DB) 1, Expectativas do EP)

Na minha perspetiva, considero que, em grande parte, este ano caracterizou-se pelo desafio e adaptação constante, face aos constrangimentos evidenciados. Concorro com Barros (2012) quando afirma que o estágio é provido de características exclusivas e representado pela ocorrência das marcas primordiais da identidade e do estilo que irá caracterizar os profissionais ao longo da sua carreira. Sem dúvida que este ano me marcou sobre vários aspetos e me irá representar ao longo da minha intervenção futura enquanto docente. *“A entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porquanto encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens”* (Queirós, 2014, pp. 69-70). Como referido anteriormente, este período foi sentido com grande entusiasmo e emoção, mas também com alguma preocupação e ansiedade face às novas responsabilidades.

No que alude a esta etapa da minha vida, as minhas expectativas iniciais eram contingentes, com receio de idealizar uma utopia. Tenho por hábito criar expectativas de grande dimensão que, por vezes, me iludem e me prejudicam. Apesar de ter consciência de que esta fase seria um marco importante na minha vida profissional, sempre soube que a utopia é apenas uma realidade perfeita, não atingível. Aliás, estava ciente que este ano teria muito espaço para errar, não considerando os erros um aspeto negativo, pois tal como referem Rosado e Mesquita (2009) todas as aprendizagens envolvem erros, sendo importante olhar para os erros, não como um sinal de fracasso mas como uma condição necessária para aprender.

Durante os primeiros anos de carreira profissional, que também se podem designar como o ano de EP, por mais adequada que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos, existe sempre o denominado “choque com a realidade”, que reflete as diferenças encontradas entre a formação inicial e o que de facto ocorre na realidade (Simões, 2008). Esta designação emerge devido ao constante medo de falhar e à complexidade de determinadas tarefas, que docentes mais experientes resolvem rapidamente. Neste caso, evidenciam-se as diferenças entre o primeiro ano e o segundo ano do mestrado, em que predomina o EP. No ano letivo passado, tivemos sempre o suporte e apoio dos nossos colegas de grupo e uma orientação específica dos professores correspondentes à disciplina lecionada. Anteriormente, lecionávamos aulas em grupos de trabalho aos restantes colegas da turma, nas instalações da FADEUP ou em escolas seleccionadas pela faculdade. No entanto, o processo didático-pedagógico pouco se assemelhou ao real, que encontramos no estágio, como profissionais de EF. Por um lado, na faculdade os nossos colegas tinham uma cultura desportiva mais extensa, o respeito pelas regras da aula e uma responsabilidade acrescida relativamente aos alunos que poderíamos encontrar na escola, o que facilitava a aplicação dos planos de aula estabelecidos. Por outro lado, na escola que frequentávamos no primeiro ano de mestrado, não se evidenciava um processo contínuo de acompanhamento aos alunos, o que dificultava algumas das tarefas de carácter disciplinar e organizacional, pelo facto de não ser possível estabelecer uma rotina com os

alunos. Todavia, sentia-me mais confortável e segura a dar aulas em grupo, pois quando algo não corria de acordo com o planeamento, podia recorrer à opinião dos meus colegas e a responsabilidade assumida era repartida por várias pessoas. Desde o começo que sabia que no estágio as coisas seriam distintas. Como se confirmou ao longo desta etapa, cada um de nós teve a oportunidade de sair da sua zona de conforto, planejar, aplicar, errar e refletir de forma aperfeiçoar e maximizar as suas capacidades pedagógicas.

De repente encontrei-me sozinha em palco, ou seja, no espaço da aula, não possuindo um colega que me alertasse do tempo restante da aula ou um outro colega que organizasse o exercício seguinte. Contudo, o estágio define-se como o início de uma intervenção num contexto autêntico. Assim como afirmam Batista e Queirós (2013) a aprendizagem advém, efetivamente, do contacto com a realidade, com outros professores e com os próprios alunos. Inicialmente, quando me imaginava a desempenhar a grande panóplia de tarefas que envolviam o estágio, parecia impossível. Todavia, no momento da atuação, com empenho e dedicação, as responsabilidades assumidas tornaram-se atingíveis.

2.2.2. Palco de construção da profissão

No início, estava um pouco receosa quanto aos meus colegas do NE, à PC e ao PO, devido à inexistência de uma relação com os mesmos. Apenas tinha assistido a uma aula dada pelo PO na faculdade, na qual não consegui retirar elações suficientes que me permitissem caracterizá-lo. Em relação aos meus colegas de NE apenas os conhecia de vista, sem nunca ter estabelecido um único diálogo com os mesmo e a PC, tal como a maioria dos EE, nunca tinha visto nem conhecido. Tenho consciência de que, apesar de ser bastante amigável e compreensiva, por vezes, principalmente em âmbito académico, posso ser demasiado exigente comigo mesma e com os outros, o que inicialmente pode elucidar as pessoas pelo aspeto negativo. Porém, agora, no final do processo, penso que as pessoas que me acompanharam foram as indicadas. Todos nós com personalidades diferentes, mas com objetivos semelhantes que nos guiaram para o mesmo caminho. De acordo com Gomes et al. (2014) uma CoP é definida como um grupo de pessoas que compartilham

interesses e propósitos comuns, trabalhando em conjunto e construindo novos entendimentos e conhecimentos. O significado de CoP atingiu o verdadeiro significado na EC. Porém, estava consciente de que, apesar de ter o apoio dos meus colegas de NE, da minha PC e do meu PO, por vezes iria sentir-me sozinha, apreensiva e ansiosa devido às novas responsabilidades geradas pelas tarefas que teria de assumir. Iriam surgir diversas dificuldades que passariam pelo receio de errar ou requerer muito tempo para resolver problemas que os professores mais experientes conseguiam resolver com facilidade, mas o que mais me detinha era a relação que iria estabelecer com os meus alunos. O ato pedagógico compreende mais do que a instrução, essencialmente a comunicação e a relação entre aluno e professor. A situação da aprendizagem é uma forma de comunicar. Não conseguimos ensinar alunos que não querem aprender, pelo que considero bastante importante estabelecer uma relação positiva com os alunos. Assim, devemos procurar equilibrar o tipo de abordagem com os mesmos. Na maioria das vezes sinto que sou demasiado simpática e benevolente, o que deixa a oportunidade para os alunos se aproveitarem da situação, gerando maus comportamentos. Por outro lado, tenho receio de ser demasiado distante e rígida com os meus alunos e fazer com que eles fiquem desmotivados.

Segundo Queirós (2014, p. 78) *“Se a entrada na profissão docente é uma fase muito importante do desenvolvimento do conhecimento e identidade dos professores, o EP pode ser claramente entendido como terreno de construção da profissão.”* Relativamente às minhas expectativas para o estágio, eu esperava construir a minha história neste palco de aprendizagem, a escola.

“A construção da minha história terá início nesta experiência que se aproxima. O “eu pessoal” irá convergir com o “eu profissional”, que através das crenças e conceções adquiridas na escolaridade inicial enquanto aluna e, posteriormente, na formação inicial enquanto professora estagiária, se irá gerar uma identidade profissional complexa que irá evoluir ao longo dos anos.” (DB 1, Expectativas do EP)

Estava ciente que escrever a minha própria história poderia ser difícil, mas não seria tão difícil como fugir dela. Devemos assumir o tipo e o estilo de professor

que queremos ser, em vez de reproduzir o que os outros professores executam. Devemos desenvolver a nossa própria identidade e ideologias que pretendemos transmitir. Aceitar as minhas vulnerabilidades poderia ser arriscado, mas só assim é que iria abrir a cortina para aprendizagem.

“O mundo fictício dá lugar ao mundo real e em poucos dias estarei a lidar com alunos que possuem diferentes características, necessidades e comportamentos. Estarei a educar futuros cidadãos, não só a nível desportivo, mas também a nível social e comportamental. A responsabilidade começa a crescer e sinto uma maior preocupação em dar significado às aprendizagens que transmito, para que os alunos se recordem das aulas de EF de forma positiva.”
(DB 1, Expectativas do EP)

Em relação a este ano letivo, a única certeza que tinha era que iria errar, porque quando arriscamos e tentamos coisas novas existe sempre essa possibilidade. Penso que, posteriormente, cabe a cada um de nós decidir como lidar com o erro e eu tencionava aprender com ele, refletindo e descobrindo formas de o suprimir.

Escolhi abrir a cortina do palco! Uma cortina sombria, repleta de medos e incertezas que me deixavam na escuridão. Assim que abri a cortina, consegui observar o palco com mais clareza. Fui capaz de enfrentar os meus medos, adquirindo uma aprendizagem enriquecedora para toda a vida.

“Somente quando tivermos coragem suficiente para explorar a escuridão, o desconhecido, é que descobrimos o poder da nossa luz.” (Brown, 2012, p. 36)

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1. UM ESPETÁCULO ÚNICO: O ESTÁGIO PROFISSIONAL

O EP, para além de ter simbolizado a etapa final nesta minha fase de desenvolvimento, foi também, o início de um novo ciclo da minha vida, passando de estudante a professora e arcando com todas as responsabilidades que daí advieram (Simões, 2008).

Quando tento atribuir um significado ao EP, este remete-me para o conceito de formação. De entre uma imensidão de palavras que poderiam caracterizar o processo referido, perdura a formação, com todas as suas interpretações subjacentes. De acordo com Barros (2012) a formação inclui trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens, construções e reconstruções. Segundo a mesma autora, quando temos acesso ao modo como um indivíduo se forma descobrimos a singularidade da sua história e, principalmente, a maneira de agir, reagir e interagir com os seus contextos. Durante este ano letivo, dei continuidade à narrativa da minha história, desta vez, num contexto real. Sendo a formação um processo dinâmico e em alteração constante, só é exequível termos acesso à mesma através da análise das nossas conceções, aprendizagens e valores desenvolvidos durante todo o nosso percurso académico. Assim, segundo Barros (2012, p. 305) *“esses processos parciais deverão ser compreendidos como um todo, entendendo a formação como um processo global, ou seja, quando se fala em formação não se pode usar o argumento de que a soma das partes é igual ao todo.”* As diversas partes que nos caracterizam enquanto pessoas e profissionais agem de forma interativa e dependente, culminando no processo de construção da nossa formação.

A formação de professores deve ser contextualizada, criando uma ligação recíproca entre as instituições de formação e as escolas (Alves et al., 2017), constituindo uma ponte entre o mundo académico e o campo profissional. A base de intervenção não deixa de ser o conhecimento teórico, parte dele adquirido durante a formação, pois é a partir dele que apoiamos a ação, meramente prática. (Batista & Queirós, 2013). Contudo, o conteúdo teórico não pode adquirir significado, caso não seja aplicado. Esta característica é bastante semelhante a um espetáculo de dança. Podemos dominar o conteúdo teórico na perfeição,

saber os passos de dança de forma sequenciada e as suas determinantes técnicas, todavia se os mesmo não forem executados na prática, nunca saberemos a reação do nosso corpo. Nunca saberemos as nossas dificuldades e limitações. Nunca conseguiremos melhorar a nossa performance. Para além disso, nunca poderemos saber a reação da plateia, nunca poderemos escutar as opiniões e críticas construtivas para melhorarmos a nossa ação. Da mesma forma, somos incapazes de atingir bons resultados sem treino. O estágio assume algumas características comuns, pois apesar da base da nossa intervenção ser o conhecimento adquirido nos anos anteriores, através de todos os “ensaios”, é necessários expormos a nossa atuação no grande palco de atuação, a escola. É importante realçar que este espetáculo apresenta uma característica bastante distinta dos restantes. No estágio, tal como no desporto, e contrariamente ao que se passa no teatro, o drama é edificado no momento da sua apresentação. Os seus atores desconhecem o desenlace e o final da história que interpretam. Existe um guião que se escreve ao longo da história, repleto de improvisação e criatividade. Tal como na dança, no processo criativo, um movimento desencadeia o outro, estabelecendo uma ligação ao longo da coreografia com o próprio corpo e o das restantes personagens (Lacerda, 2007). A relação próxima entre a teoria e prática é essencial para o sucesso ao longo do nosso desenvolvimento profissional. Assim, concordo com Frontoura (2005) quando afirma que o estágio é a forma de fazer a passagem de aluno para professor, da teoria para a prática, sendo a melhor forma de adaptação à realidade que irá encontrar no futuro, pois ocorre com o apoio de outros professores, o PC e PO, que tem como objetivo que o aluno aplique o conhecimento adquirido ou que está a construir.

Muitas das vezes, ao longo da nossa formação, somos levados a acreditar que se possuímos um domínio aprofundado do conteúdo pedagógico significa, por excelência, que iremos ser bons professores. Todavia, de acordo com Frontoura (2005) cada EE apresenta características, interesses, competências e necessidades de aprendizagem próprias e distintas, revelando enormes dificuldades em utilizar os conhecimentos teóricos, aprendidos na formação inicial, nas situações concretas de ensino. Assim, torna-se fundamental encontrar uma harmonia entre o saber teórico e prático, tendo consciência de

que na prática as coisas podem ter de ser adaptadas e modificadas. Desta forma, para que o EE não fique frustrado deve ter em conta que, tal como afirma Rolim (2013), o estágio deve ser entendido como um processo continuado e demorado, mas igualmente consciente, que se constrói com o tempo, experienciando uns momentos melhores e outros menos bons, com alguns avanços e recuos. O mesmo autor acrescenta que o estágio é uma etapa onde adquirimos um nível de autonomia superior ao que anteriormente experienciamos, permitindo uma certa independência de ação e um sentimento de concretização. Todavia, a nossa ação é limitada pelo contexto onde nos inserimos, tanto pelas regras e recursos da escola, como pelas diretrizes decididas pelo grupo de EF. De acordo com Gomes et al. (2014) a escola também possui uma identidade própria, que espelha um conjunto de valores que deseja transmitir aos seus alunos, limitando e influenciando as nossas escolhas e oportunidades.

3.2. O PALCO DE APRENDIZAGEM: A ESCOLA

“O mundo inteiro é um palco, onde todos os homens e mulheres são meros participantes: eles têm as suas saídas e as suas entradas; e cada um, por sua vez, desempenha muitos papéis.” (William Shakespeare)

O mundo é o palco da minha vida. A escola foi o palco de aprendizagem da história narrada, onde um dia entrei e desempenhei variados papéis enquanto EE de EF.

Segundo o dicionário da língua portuguesa, palco significa *“um estrado onde os atores representam ou, no sentido figurativo, um lugar onde se desenrola um acontecimento importante”*. Por outro lado, igualmente segundo o dicionário da língua portuguesa, escola significa *“instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades de formação ou, no sentido figurativo, um conjunto de experiências que contribuem para o amadurecimento da personalidade e/ou que desenvolvem os conhecimentos práticos de determinado indivíduo”*. Analisando as duas definições referidas anteriormente, posso afirmar que a escola foi o palco da minha aprendizagem, na qual se desenrolaram uma panóplia de acontecimentos que marcaram a minha vida enquanto profissional. Tal como declara Orsmond e Merry (2017), a aprendizagem não emerge unicamente do resultado de um

currículo específico, mas surge sim como uma “consequência” da participação numa prática específica, que no caso da formação de professores deve ocorrer nas escolas, no seio dos grupos profissionais. Os mesmos autores vinculam este desígnio afirmando que, aprender a ser professor é um processo que tem lugar. Para mim, enquanto EE e futura professora de EF, a escola sempre figurou um local de aprendizagem constante, fornecendo um conjunto de experiências enriquecedoras que contribuíram, e continuam a contribuir para o meu crescimento pessoal e profissional. Hoje, mais do que nunca, a escola assume um lugar relevante na minha vida.

Ao longo do tempo, o paradigma associado ao conceito de escola sofreu diversas modificações, acompanhando a evolução da sociedade. Inicialmente, eram os mais sábios que transmitiam os seus conhecimentos aos mais novos, de geração em geração, porém, com o passar do tempo criaram-se instituições escolares, nomeadamente de carácter religioso, sendo que apenas uma percentagem da população teria acesso à educação. Contudo, no auge da Revolução Industrial, foi fundada a escola pública, com o objetivo de dar resposta às necessidades relacionadas com a produção emergente nessa época (Fino, 2001). Assim, surge uma escola considerada obrigatória, gratuita, laica e universal, acessível a toda a população, onde a aprendizagem ocorria num local próprio, para uma turma, não considerando a individualidade de cada indivíduo e o contexto cultural. Se compararmos com a realidade atual, existem diversas características que perduram. Contudo, atualmente, cada vez se considera mais o contexto histórico e cultural onde a instituição se insere. Transita-se assim de um paradigma de análise do produto final, para uma análise do processo, baseado numa abordagem etnográfica da vida interna dos próprios estabelecimentos de ensino, na qual os alunos são incentivados a participar ativamente. A origem desse paradigma, de acordo com Dayrell (1996) recai sobre o novo humanismo, que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do seu próprio mundo, no seio do conhecimento, considerando que a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas. As orientações legislativas atuais para a educação comprovam a informação anterior – DL 54/2018, de 6 de julho – “o programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos

alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” Todos os alunos são diferentes, sendo que devem ser criadas adaptações no ensino, para que todos tenham acesso às mesmas possibilidades de alcançar o sucesso. Na minha perspetiva, é fundamental considerarmos a pessoa que vive dentro do aluno, adaptando a nossa atuação de acordo com as características e necessidades dos mesmos. Assim, concordando com Carvalho (2006, p. 3) “*não havendo educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, no momento histórico em que se situa, não se podem conceber experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações, de modo ‘desculturalizado’*”.

3.2.1. Palco Principal: Escola Cooperante

Dia 23 de agosto entrei pela primeira vez na escola onde iria desempenhar o meu papel como professora de EF, durante o ano letivo 2019/2020. Entrei na EC com a perceção de que no palco principal iria contar uma história inesquecível.

“Hoje fui pela primeira à escola onde irei estagiar. Não sabia o que me esperava, não sabia quem ia ter a possibilidade de conhecer, mas estava nervosa porque senti que aquele momento ia ser importante.” (DB 2, Primeira vez na escola)

A EC representava um palco que desconhecia por completo. Nunca tinha visto o seu exterior, nunca tinha entrado nas suas instalações e nunca tinha visto nenhuma fotografia ou notícia do local. Apenas tinha conhecimento de uma EE que estagiou na respetiva escola no ano anterior e um professora que lecionava aulas na instituição. Ambas as pessoas salientaram pontos positivos da instituição, apesar de algumas limitações e constrangimentos vivenciados na maioria das escolas públicas.

O agrupamento de escolas, ao qual pertencia a EC, era constituído por seis escolas pelo que a EC era a escola sede. O nome do agrupamento resultou de uma justa homenagem prestada por toda a Comunidade Educativa ao Patrono da escola sede. Era uma instituição que se situava no concelho de Vila Nova de Gaia, abrangida por diversas freguesias, áreas extensas e densamente povoadas, caracterizando-se pelo comércio e serviços como atividades económicas mais marcantes. Todavia, a área de influência das seis escolas não

se circunscrevia aos seus marcos geográficos, uma vez que uma parte significativa dos alunos entrava nas escolas não apenas através do critério residência, mas também devido ao trabalhos dos pais que ocorriam nessa área. A comunidade educativa era pluricultural e acolhia realidades bastante distintas, o que levou ao desenvolvimento de uma identidade muito própria, com um perfil de abertura, flexibilidade e adaptação contínua à mudança. Carvalho (2006) reforça que se encontra associada uma determinada cultura a um Sistema Educativo, isto é, cada escola possuiu um conjunto de elementos que refletem a sociedade e o contexto sociocultural em que se insere, contribuindo para a sua identificação.

Segundo o Projeto Educativo da Escola, a educação era encarada como uma construção complexa e coerente de princípios e valores modeladores de atitudes e comportamentos, do saber integrado, articulado e multidisciplinar, que elevavam o nível de consciência do indivíduo e lhe permitiam uma participação cívica e ativa no mundo.² Tendo em consideração a análise SWOT³, resultante da última avaliação externa, apresentada no Projeto Educativo da Escola, realço alguns aspetos fortes da escola, tais como a elevada participação dos alunos em atividades promovidas pelo agrupamento, a elevada oferta de modalidade desportivas no âmbito do Desporto Escolar (DE), o trabalho cooperativo entre os docentes e a inclusão de todos os alunos como oportunidades evidenciadas. Porém, a escola também possuía alguns pontos fracos e ameaças evidentes, nomeadamente, a deficiência das instalações da escola sede que se encontravam em manutenção, a falta de uma estratégia integradora e articulada de educação para a cidadania e o descrédito da imagem e da autoridade do professor.

Em relação ao DE, em condições habituais, a escola oferecia uma panóplia variada de modalidades, tais como o xadrez, o atletismo, o golfe, tiro com arco, basquetebol feminino, judo, desporto adaptado e ténis de mesa. Os alunos podiam escolher, de acordo com os seus interesses, entre desportos individuais

² In Projeto Educativo 2018-2021 – Escola Cooperante, pp.5-6.

³ Análise das Forças e Oportunidades, Fraquezas e Ameaças (também denominada FOFA em português).

ou coletivos, desportos com mais contacto ou desportos que exigiam um grande nível de concentração. Infelizmente, devido às obras de manutenção dos espaços desportivos, em semelhança às aulas de EF práticas, o DE não funcionou na íntegra, tendo iniciado apenas o ténis de mesa e o *golf*.

No que consta à deficiência das instalações da escola, nomeadamente as instalações desportivas, no ano letivo 2019/2020, ano em que decorreu o meu estágio, a escola passou a maioria do ano em obras. No 1º e no 2º períodos, não existindo a possibilidade de lecionar aulas práticas dentro da normalidade, os professores do grupo de EF, com a nossa ajuda, enfrentaram um grande desafio na procura de alternativas para minimizar as lacunas na aprendizagem dos alunos. É importante realçar que o nosso contributo, como EE, na EC, ultrapassou os limites do palco principal de atuação, as aulas de EF, pelo que tivemos a possibilidade de intervir em diversas áreas paralelas, tais como as aulas de cidadania, o projeto de turma, o projeto da cantina e a sala de multideficiência.

3.2.2. Palco Secundário: Escola de Apoio

Recomeça....

Se puderes

Sem angústia

E sem pressa.

E os passos que deres,

Nesse caminho duro

Do futuro

Dá-os em liberdade.

Enquanto não alcances

Não descanses.

De nenhum fruto queiras só metade.

(Miguel Torga, Sísifo)

Como consequência da impossibilidade de lecionarmos aulas de EF práticas na EC, devido às obras de manutenção nos espaços desportivos, a solução mais plausível encontrada para minimizar tais constrangimentos baseou-se na leção de aulas numa escola distinta, à qual denominamos Escola de Apoio.

Sem nunca deixar o nosso palco principal, atuamos, concomitantemente, num palco secundário. Pisar um novo palco simbolizou um recomeço repleto de novos desafios.

“Inicialmente encontrava-me bastante receosa. Após um longo período de adaptação na nossa EC, já podia afirmar que me sentia “em casa”, conhecia a maioria do corpo docente e não-docente, os alunos e as instalações da escola. (...) Infelizmente, devido ao atrasado das obras de manutenção das instalações desportivas, fomos obrigados a seguir um caminho diferente, para que o nosso estágio não fosse prejudicado. Desta forma, a nossa PC entrou em contacto com uma professora do seu conhecimento que lecionava aulas de EF na outra escola, abrindo-nos a porta para o começo de uma nova etapa.” (DB 21, Reflexão final 2º período)

A escola situava-se no centro da cidade de Vila Nova de Gaia, sendo envolvida por um complexo habitacional em expansão.⁴ No primeiro dia em que nos deslocamos à escola tivemos a oportunidade de realizar uma “visita de estudo à escola”, conhecendo os recursos materiais, instalações e equipamentos de forma representativa. A escola encontrava-se organizada por blocos de acordo com a oferta educativa de cada curso. Em cada bloco vivia-se um mundo, onde os alunos possuíam a sua identidade própria, com várias exposições e trabalhos consoante o curso onde estavam inseridos. No recreio, espaço comum a todos, evidenciava-se uma diversidade de culturas que conviviam e partilhavam interesses.

O Projeto de DE era parte integrante do Projeto Educativo e do Plano de Atividades da Escola, pressupondo que o projeto fosse transversal (interdisciplinar) e operacionalizado em total complementaridade com o trabalho efetuado com a disciplina de EF e em articulação com os respetivos docentes.⁵

Relativamente ao espaço e físico, um dos pavilhões encontrava-se no interior da escola, pelo que no espaço exterior encontrava-se um pavilhão complementar e um polivalente ao ar livre constituído por um campo de andebol, e 3 campos de

⁴ In Projeto Educativo – Triénio 2017 / 2020 – “Ensinar e APRENDER a SER” – Documento aprovado em reunião do Conselho Geral da Escola de Apoio, realizada em 27 de setembro de 2017.

⁵ In Regulamento Interno, Escola de Apoio, 2020, anexo I, p. 50.

basquetebol 3x3. O material disponível era abundante e diversificado, encontrando-se bastante organizado e cuidado.

Nesta escola o equipamento imposto para as aulas de EF constituía uma t-shirt de desporto de cor integralmente branca ou amarela e calção de desporto, de cor completamente preta, podendo ser usado calção de licra da mesma cor por baixo, meia cor branca ou preta e sapatilhas adequadas para a prática desportiva. Porém, em situações excecionais, nomeadamente de baixa temperatura, era permitida a utilização de *sweatshirt* sem capuz, por cima do equipamento base, durante toda a aula ou em sintonia com alguma orientação particular dada pelo professor, como por exemplo “tirar a camisola após o aquecimento”. A definição de um equipamento para as aulas de EF pela escola apresentava bastantes benefícios, tais como a igualdade, sendo que os alunos se vestiam todos da mesma forma, sentindo-se parte integrante da turma, evitando que os mesmos avaliassem a roupa uns dos outros durante a aula ou realizassem comentários desagradáveis. Para além disso, reduzia a possibilidade da utilização de roupa inadequada para as aulas de EF, que podia prejudicar ou impedir o aluno de praticar desporto.

Quando associo a escola de apoio a um palco secundário, não significa que a minha atuação tenha sido menos relevante, contudo, o tempo de ação, o nível de decisão e a envolvimento neste contexto foi inferior comparativamente com a EC, pelo que apenas nos deslocamos à escola duas vezes por semana durante o segundo período do ano letivo. Entramos em cena a meio do espetáculo, todavia, toda a comunidade educativa recebeu-nos de braços abertos, entusiasmados por verem rostos jovens, com vontade de aprender.

3.3. APRENDIZAGEM NOS BASTIDORES: O GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Batista (2014) o grupo de EF é um ponto formativo de relevância, no qual os professores são agentes mediadores fundamentais nos processos de inclusão e de aprendizagem dos EE em contexto escolar. Não poderia concordar mais com a autora. Na minha opinião, os docentes, principalmente os de EF, foram um exemplo a seguir e uma fonte contínua de conhecimento. O primeiro contacto com o grupo de EF deu-se na primeira reunião do grupo de EF,

marcada por um ambiente mais descontraído relativamente às restantes reuniões. Os professores apresentaram-se e receberam-nos com muitos entusiasmo e carinho.

“Após um curto intervalo onde tivemos a oportunidade de conviver de forma mais informal com alguns professores, iniciou-se a reunião do Grupo de Educação Física. Uma reunião mais íntima, onde tivemos a possibilidade de ter uma voz mais ativa.” (DB 3, Mais reuniões)

Desde a primeira reunião que entendi que estava perante um grupo onde a comunicação era facultada por um ambiente positivo de interajuda e suporte constante. O grupo de EF da EC era constituído por 10 professores, onde o mais novo tinha cerca de 40 anos. Devido ao fator idade, apesar da insistência, sempre tive uma grande dificuldade em tratar os professores por “tu” ou até mesmo pelo nome próprio. Penso que, por um lado sempre os observei como meus professores devido a todo o conhecimento que possuíam e que me transmitiram. Contudo, também os considerei meus “colegas”, tendo em conta a forma como me integraram. Nunca nos inferiorizaram devido à nossa tenra idade e falta de conhecimento, pelo contrário, estavam sempre preparados a aprender connosco, nomeadamente relativamente às “novas tecnologias”. A sala de professores, que comparo aos bastidores de um espetáculo, simbolizou a permuta incessante de conhecimentos e experiências, todos aprendíamos uns com os outros, apesar da idade, anos de experiência ou estatuto. Tal como confirma Alves et al. (2017) os professores iniciantes não se encontravam na periferia, mas, pelo contrário, esses professores eram percecionados como elementos fulcrais para a melhoria da CoP, ou seja, mais do que se posicionarem apenas como recetores de conhecimento, os EE podem e devem ser vistos como aptos para contribuir para a melhoria das práticas, estabelecendo uma relação recíproca com os elementos mais antigos dessa comunidade.

De acordo com o que foi transmitido pela PC a maioria dos professores da escola, nomeadamente o grupo de EF, passava uma fase negativa devido às obras nas instalações desportivas. A insatisfação por parte dos professores devido à falta de instalações para lecionar as aulas de EF de forma regularizada e, conseqüentemente, a desvalorização da EF conduziu a um sentimento de frustração. Conquanto, os professores nunca desistiram, todos os dias

trabalhavam em conjunto, convocavam reuniões excepcionais e comunicavam a sua insatisfação e possíveis sugestões ao diretor da escola. Para além da dinâmica e animação, a cooperação e a persistência por um ensino melhor eram algumas das características que se manifestavam continuamente por parte de todos os elementos do grupo. Assim, o grupo trabalhava em conjunto de forma organizada para atingir um objetivo em comum, adquirindo uma identidade própria que os distinguia dos restantes grupos da escola.

3.4. A PARTILHA DE UMA HISTÓRIA NUMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: O NÚCLEO DE ESTÁGIO

De acordo com Batista (2014), o NE é um elemento que influencia bastante nos diversos processos de aprendizagem e na evolução de todos os seus constituintes, interferindo inclusive na desconstrução e reconstrução identitária de cada um. É fundamental salientar que este é constituído, não só pelos EE do mesmo, como também pela PC e ainda pelo PO. Com as suas personalidades e conhecimentos distintos, as personagens referidas anteriormente, contribuíram de forma positiva para a edificação deste espetáculo, o EP.

O núcleo de EP superou as minhas expectativas iniciais. No começo, os receios eram variados, tais como o medo de não me identificar com as pessoas que iriam constituir o NE, podendo prejudicar o meu desenvolvimento profissional. Todavia, confesso que, o NE tornou-se uma peça fundamental que me ajudou a superar as diversas dificuldades enfrentadas durante esta etapa. Posso afirmar que, após um período de adaptação, desenvolvi uma intimidade profissional com os meus colegas e professores. Assim, como menciona Gomes et al. (2014), tal significa que foi desenvolvida uma comunidade onde me sentia confortável para falar e desabafar sobre o ensino, sobre a vida pedagógica e o que ela significava para mim, partilhando como é que falhei e as dificuldades que enfrentei ao longo do processo de ensino. Quando compartilhava e expunha as diversas situações, que considerava problemáticas, sentia um peso a sair dos meus ombros, contando com a ajuda dos meus colegas e professores. Neste processo, tal como afirma Frontoura (2005) a colaboração entre todos os elementos do núcleo e a ligação estreita entre a instituição de formação e a escola, são conjunturas referidas como fundamentais para o EP.

3.4.1. Companheiros da coreografia: Colegas de Estágio

Refiro-me aos meus colegas de Estágio como as pessoas que me acompanharam na coreografia desempenhada ao longo deste espetáculo, ou seja, o ato pedagógico. Sem eles a coreografia perderia a sua sequência lógica. Desta forma, considero indispensável evidenciar o papel dos meus colegas de estágio, que desde o primeiro dia em que cheguei à EC, nomeadamente durante o primeiro contacto com a instituição e professores da escola, desempenharam um papel de apoio constante.

“Quando cheguei à escola encontrei-me com os meus colegas de núcleo de estágio, (...). É muito importante saber que não sou a única a passar por esta nova etapa e todos estávamos um pouco nervosos nesta manhã.” (DB 3, Primeiras reuniões)

Segundo Ferreira (2013), tudo se torna mais simples se tivermos o apoio dos nossos colegas, se não estivermos sozinhos, mas sim inseridos numa CoP, em que a partilha de preocupações e de interesses são constantes. De facto, foi nos bastidores, nas reuniões entre NE e nas conversas informais sobre o ensino, desencadeadas naturalmente, que construí um relatório mais complexo e integral. Posso salientar dois momentos críticos, um deles durante a elaboração das progressões da modalidade de Andebol, onde surgiu a partilha de diversos exercícios que desenvolviam o mesmo conteúdo de forma distintas, o que exigiu que cada um de nós fundamentasse e argumentasse a escolha do exercício consoante as nossas concepções de ensino para que chegássemos a um consenso. Um outro, já durante a elaboração de um plano de dança, relembro que estava com alguma dificuldade na escolha de exercícios que motivassem a turma, pelo que decidi pedir algumas sugestões aos meus colegas. De repente, surgiram uma panóplia de ideias, juntamente com a demonstração das mesmas. As aulas observadas acrescentaram e enriqueceram todo este processo. Ao observarmos as aulas lecionadas pelos nossos colegas fomos capazes de analisar certas situações que, muitas das vezes, quando estamos a atuar no palco de intervenção, quando estamos a lecionar uma aula, não somos capazes de observar. Um olhar exterior, visto da plateia, foi essencial para nos aludir a certos fatores. Através da opinião dos meus colegas fui capaz de desenvolver um processo reflexo superior, sendo capaz de modificar a minha intervenção de

forma mais consciente e adequada. Por exemplo, recordo que nas primeiras aulas os meus colegas me alertaram para o meu posicionamento em relação à turma e para adotar uma postura mais descontraída, algo que não me teria apercebido através de uma simples reflexão após a aula. Vários estudos desenvolvidos (Gomes et al., 2014) concluíram que os professores estagiários viram o facto de observarem as aulas dos seus colegas como uma vantagem, porque dessa forma puderam partilhar alguns detalhes importantes sobre o processo de ensino e porque foram capazes de ajudar os que estavam a ser observados.

De facto, a ligação e interação entre todos, permitiu o meu desenvolvimento constante e o acompanhamento dos meus colegas foi crucial para que este ano letivo de EP se tornasse um autêntico sucesso.

3.4.2. O ensaiador: Professora Cooperante

De acordo com o dicionário da língua portuguesa ensaiador define-se como *“aquele que, no teatro, dirige a execução das composições dramáticas, musicais e coreográficas”* e *“que, ou o que ensaia, analisa ou prova”*. Contudo, apesar de comparar a PC com o ensaiador deste espetáculo, a palavra ensaiador transpõem a simples definição apresentada. De acordo com Gomes et al. (2014a), ao nível do EP, o PC é o mediador mais ressaltado. Os mesmo autores definem o papel do PC como um mediador de um processo mais controlado e personalizado, concebendo um ambiente mais favorável às aprendizagens dos estudantes. Concordo com tal afirmação, pois, principalmente numa fase inicial, quando me sentia completamente perdida nos corredores da escola, lembro que procurava constantemente a PC, procurando respostas às minhas perguntas infundáveis. Eu sabia que, na maioria das vezes, a professora teria resposta para as minhas questões. Esta necessidade de acompanhamento constante foi diminuindo. No entanto, nunca senti que pudesse prescindir da mesma. Ao longo do tempo, de acordo com a evolução do meu processo, a PC deu-me mais autonomia, que se manifestou na diminuição da sua intervenção durante os planos de aula e leção das aulas e na atribuição de tarefas mais complexas. Tal como declara Gomes et al. (2014a) o acompanhamento é entendido como mais diretivo numa fase inicial do estágio, para progressivamente atribuir mais autonomia aos estudantes. O alcance de um

maior nível de autonomia atribuída pela professora incrementou os meus níveis de motivação e competência percebida, sentindo-me mais confiante durante a minha atuação.

Segundo Frontoura (2005), associado à relevância do estágio, surge o processo de supervisão como um procedimento fundamental e de grande relevância em que o supervisor desempenha um papel indispensável na ultrapassagem de obstáculos, no desenvolvimento de capacidades, no aprimoramento da ação pedagógica e na descoberta do estilo pessoal de ser professor. Este processo de acompanhamento surgiu de uma forma formal durante as reuniões que a PC convocava com os três estagiários. Apesar das reuniões possuírem um dia e uma hora marcada, estas eram realizadas sempre que existisse a necessidade de delinear tópicos de discussão pertinentes, com propensão a favorecer processos de aprendizagem ativos, tais como o questionamento e o incentivo à tomada de decisões.

“Hoje passamos cerca de duas horas em reunião com a PC. Um momento intenso de partilha e opiniões distintas que ouvi com atenção e anotei tudo o que consegui, para mais tarde refletir. A PC, entre a conversa, disse algo que me agradou bastante: “Eu tenho as minhas ideias e estratégias relativamente ao ensino, mas quero que saibam que estou recetiva a novas sugestões.” (DB 9, Reunião NE)

Apesar da PC ser nitidamente uma professora mais experiente e com um maior reportório de conhecimentos e estratégias, ela estava recetiva a novas ideias por parte dos seus estagiários. Essa situação criou um clima positivo durante todas as reuniões. Acrescento ainda que, a partilha de conhecimentos e opiniões, para além das reuniões formais, também surgia em momentos informais, mais descontraídos e igualmente importantes para a nossa formação.

3.4.3. A música: Professor Orientador

Segundo o dicionário da língua portuguesa, música significa *“a combinação de ritmo, harmonia e melodia, de maneira agradável, sendo a arte de coordenar e transmitir efeitos sonoros, harmoniosos e esteticamente válidos”*. O PO simbolizou a música que acompanhou o meu processo de aprendizagem, orientando-me e criando uma ligação coerente entre ou diversos passos desta

coreografia denominada EP. Da mesma forma que a música representa a combinação de ritmo e harmonia, o PO impôs um ritmo no desenvolvimento da minha formação. Segundo Simões (2008) o papel do PO é fulcral no processo de formação do EE, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento de professores de qualidade e, naturalmente, para uma melhoria do ensino. Contudo, de acordo com Batista (2014) o PO tem, evidentemente, um papel menos ativo e mais distante. A comunicação aconteceu, principalmente, na FADEUP através das diversas reuniões orientadoras e coletivas, assim como via internet através das diversas plataformas digitais, garantindo um acompanhamento contínuo sempre que necessário. Acrescento que, de forma ao PO estabelecer uma ligação com a EC e a PC, uma vez por trimestre deslocava-se à escola para proceder à observação de uma determinada aula. Posteriormente, reunia com todo o NE para analisar a aula e refletir sobre a mesma. Sempre caracterizei as reuniões com o PO momentos de partilha, que procurei valorizar, momentos em que para além de falar pretendia ouvir, interiorizar e refletir. Neste caso, foi importante entendermos que todos caminhávamos juntos no mesmo sentido, partilhando o interesse pelo ensino e o objetivo de melhorar e rentabilizar a nossa aprendizagem enquanto EE e, consequentemente, influenciar de forma positiva a aprendizagem dos nossos alunos e a situação do ensino da EF nas escolas.

Durante os momentos de reflexão, nomeadamente pós-observação, o PO utilizava uma estratégia que se manifestou de forma positiva na minha aprendizagem. Em vez de dar a opinião sobre a aula como mote da reunião, primeiro solicitava que explicássemos a mesma e fundamentássemos as nossas escolhas com base nos acontecimentos e dificuldades passadas, colocando diversas questões orientadoras e, por fim, dava uma breve apreciação construtiva relativamente à aula.

“Através desta estratégia utilizada pelo PO compreendi que, apesar do meu esforço para desenvolver um planeamento bem estruturado, quando é solicitado que eu verbalize e esclareça as minhas opções durante o processo de ensino ainda possuo algumas dificuldades. Quando dizemos as coisas em voz alta ou as escrevemos num papel, elas tornam-se reais aos nossos olhos e dessa forma

são mais fáceis de analisar, refletir e sintetizar.” (Reflexão pós observação 2º momento)

O PO procurou dar-nos problemas para resolvermos, ao contrário de nos dar as soluções de forma explícita, tornando a nossa aprendizagem mais consciente.

3.5. A PLATEIA: OS ALUNOS

Quem são estes jovens? O que procuram na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço?

Para a maioria dos professores, perguntas deste género não adquirem sentido nas suas vidas, pois a resposta é óbvia: são alunos (Dayrell, 1996). Esta categoria distingue os professores, declarando a sua visão e as relações que mantêm com os seus alunos, o entendimento das suas atividades e expectativas. Talvez por ainda recordar nitidamente o momento em que era uma simples aluna, dado a aproximação temporal, desde cedo que a minha preocupação primordial relativamente ao estágio se baseava numa relação positiva com os alunos. Enquanto aluna recordo com facilidade, os professores que se esforçavam para decorar os nossos nomes, que nos perguntavam como é que nos sentíamos, que tentavam resolver os nossos problemas e que, acima de tudo, mostravam um sorriso de compaixão e compreensão. Foram os professores que consideravam a nossa individualidade que me marcaram positivamente. O professor deve ter a consciência de que os alunos transportam consigo a sua história. *“Trata-se de compreender o aluno na sua diferença, enquanto indivíduo que possuiu uma historicidade, com visões do mundo, valores, sentimento, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios”* (Dayrell, 1996, p. 5).

3.5.1. O entusiasmo dos Alunos do 7º ano

A minha turma residente foi um sétimo ano de escolaridade, constituída por vinte e oito alunos, integrando catorze rapazes e catorze raparigas. No início do ano letivo, na reunião de turma, esta foi apresentada como uma turma “simpática” e empenhada, tendo em conta os alunos que os professores conheciam anteriormente. A sua faixa etária situava-se entre os 11 e os 13 anos, sendo que

a média de idades era aproximadamente 12 anos. Apenas uma das alunas reprovou um ano de escolaridade, mostrando várias dificuldades de aprendizagem, problemas familiares e um histórico de faltas excessivas às diversas disciplinas, que acabou por abandonar a turma ainda no início do ano letivo. Relativamente aos dados de saúde, sete alunos apresentavam problemas de saúde, nomeadamente problemas respiratórios, asma e bronquite, problemas de pele e problemas de bexiga, que foram considerados durante as atividades desenvolvidas no âmbito de EF. Importa mencionar que mais de metade da turma, mais especificamente dezasseis alunos, referiram a EF como sendo a sua disciplina favorita, apresentando como principais motivos: *“Gosto de fazer desporto”*; *“... é das únicas disciplinas que nos podemos mexer.”*; *“é divertida e faz-me feliz”*. Através dos dados apresentados adquiri um balanço positivo para o decorrer da disciplina de EF e a motivação dos alunos. A nível desportivo a turma revelou a participação numa grande panóplia e diversidade de desportos. Alguns alunos a nível federado e outros como atividade de ocupação desportiva. Um aluno praticava *Badminton*, dois alunos praticavam Basquetebol, cinco alunos praticavam dança, nomeadamente as raparigas, um aluno praticava Ginástica, um aluno praticava Judo, um aluno praticava *Kickboxe*, seis alunos praticavam Natação e oito alunos praticavam Futebol. Foram modalidades que se destacaram o Futebol, nomeadamente nos rapazes e a Natação em ambos os sexos.

A média das notas de EF do ano passado dos alunos foi aproximadamente 4, bom, o que significou que na generalidade os alunos apresentavam um bom desenvolvimento motor. Aproximadamente 50% (46,4%) dos alunos tiraram nota 5 (muito bom), sendo um dado relevante, pois informou que treze alunos demonstraram elevados desempenhos durante a disciplina de EF.

Na generalidade, a turma era composta por alunos comprometidos e responsáveis. Todavia, não consegui deixar de reparar que alguns dos alunos apresentavam níveis de grande pressão e stresse, demonstrando preocupação excessiva com os resultados escolares obtidos. Esse fator influenciou a capacidade de trabalhar em grupo e a aceitação do próprio erro e o dos colegas, caracterizando-se como um fator negativo evidenciado na turma. Esta informação justificou a utilização de metodologias de ensino centradas no

processo e não apenas nos resultados, trabalhando, sempre que possível, em equipas para atingir o sucesso. É também fulcral, neste momento da formação e de crescimento, criar rotinas e dinâmicas de turma, ensinando-os a trabalhar em equipa e a saber ser, competências que vão de encontro ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.⁶ Relativamente ao comportamento da turma, tanto em contexto teórico em sala de aula, como nas diversas atividades práticas desenvolvidas na escola e fora da escola, apesar da maioria dos alunos serem cumpridores e demonstrarem reduzidos comportamentos desviantes, foram evoluindo ao nível dos conceitos psicossociais. De facto, esta foi uma das minhas preocupações ao longo de todas as aulas. O nível de assiduidade e pontualidade eram positivos, no entanto, a falta de atenção e de concentração e as constantes conversas paralelas foram situações sobre as quais atuei de forma mais permanente. Assim, destaque-se que, tal como menciona Novais (2007), todo e qualquer docente deve conhecer e compreender as condutas que as crianças e os jovens podem apresentar, no decorrer das várias atividades, fomentando intervenções preventivas de possíveis incidências. De facto, o meu desenvolvimento centrou-se nesse campo, criando estratégias para evitar comportamentos de distração e promover um ambiente de aprendizagem. Como exemplo, refiro o quadro de pontuações durante a implementação da introdução ao Modelo de Educação Desportiva (MED) adaptado para as aulas teóricas, onde decidi atribuir uma pontuação aos alunos relacionada com o comportamento e respeito pelas restantes equipas. Esta estratégia alcançou um balanço positivo, pois os alunos preocupavam-se com o seu comportamento individual e em equipa não querendo prejudicar os colegas. Para além disso, a participação da turma em eventos solidários como a venda de cachorros e rifas solidárias desenvolveu a capacidade de organização e responsabilidade, assim como, a promoção de valores, como o respeito pelos outros.

É importante salientar que tive a oportunidade de acompanhar a turma em momentos atípicos e complexos, criando uma ligação de confiança e compreensão com os mesmos. Ficarão gravadas as últimas palavras de uma das alunas da turma na última vídeo aula: *“Professora? Vai-nos deixar?”*. A

⁶ In Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, Ministério da Educação (Martins et al., 2017).

minha resposta foi simples: *“eu vou deixar de ser vossa Professora Estagiária, mas prometo fazer várias visitas”*. Posso deixar de ser EE na EC, contudo nunca irei esquecer a minha primeira turma residente.

3.5.2. O Desafio dos alunos do 11º ano

A turma do décimo primeiro ano pertencia ao curso de Artes Visuais, pelo que alguns dos alunos frequentavam o ensino articulado e por esse motivo não realizavam a aula de EF. Assim, o meu planeamento apenas se destinou a 16 alunos, dos quais 15 raparigas e 1 rapaz, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Tendo em conta a situação vivenciada, o desconhecimento das instalações e características da turma, a PC optou por nos deixar lecionar a nossa modalidade de conforto, ou seja a modalidade em que nos sentíamos mais competentes, para que os constrangimentos evidenciados não prejudicassem a nossa atuação ou até mesmo a aprendizagem dos alunos. O primeiro contacto que beneficiei com a turma da Escola de Apoio deu-se no dia 14 de janeiro de 2020, o mesmo dia em que lecionei a primeira aula da modalidade de Dança. Nesta aula tive a oportunidade de observar e conhecer os alunos na sua generalidade, no contexto de EF, nomeadamente na modalidade de Dança. Antecipadamente, já tinha sido informada de que a turma não se encontrava motivada para as aulas de EF, assim caracterizei a turma como um desafio. A maioria da turma, apesar de desempenhar as tarefas de aprendizagem de acordo com a instrução fornecida, durante a execução das mesmas não mostrava qualquer entusiasmo. Por outras palavras, a plateia que encontrei nesta escola era bastante exigente, tendo de recorrer a diversas estratégias, baseando-me no Modelo da Aprendizagem Cooperativa (MAC), para que a mesma ficasse motivada através do espetáculo apresentado. Esta foi, sem dúvida, um das minhas maiores lutas ao longo do ano, pois estava familiarizada com um contexto diferente em que os alunos se empenhavam de forma ativa nas atividades propostas. Porém, através da aplicação do MAC e de situações de aprendizagem de acordo com as características da turma, procurando promover a criatividade, juntamente com a vertente competitiva, penso que a turma evoluiu bastante comparando o início da Unidade Didática (UD) com o final da mesma.

É importante salientar que, apesar da maioria da turma evidenciar uma boa relação, alguns alunos não se sentiam integrados na turma, confirmando a circunstância através de um questionário *on-line*, onde uma das alunas afirmou: *“acho que alguns colegas não gostam de mim, aliás acho que ninguém na turma gosta de mim”*. Situações como a apresentada podem gerar o insucesso durante as aulas de EF, na execução dos exercícios propostos, assim como o medo de falhar perante os colegas. Dessa forma, o trabalho cooperativo realizado ao longo da UD, para além de ter como objetivo aumentar a motivação dos alunos, visou a criação de um ambiente de confiança entre toda a turma, onde os alunos se sentissem confortáveis para partilhar as suas opiniões e movimentos.

Apesar do curto período de tempo em que se baseou a minha intervenção com a turma referida, pretendi criar uma boa relação com a mesma. Dada a aproximação das idades procurei uma intervenção um pouco mais descontraída, tentando chegar aos interesses individuais de cada aluno.

*“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram,
Mas na intensidade com que acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis
Coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”
(Fernando Pessoa)*

**4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – ABREM-SE
AS CORTINAS E COMEÇA O ESPETÁCULO**

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – ABREM-SE AS CORTINAS E COMEÇA O ESPETÁCULO

4.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO APRENDIZAGEM

Ao iniciar este capítulo de realização, e tomando por base uma concepção teórica que, por sua vez, é fundamentada através da prática pedagógica, o recorrer à concepção de EF e do seu valor educativo tornam-se fundamentais. Após o conhecimento do palco de atuação e as restantes personagens, chega o momento dos ensaios mais específicos, para, posteriormente subir as escadas para o palco, na procura de identificar e apresentar o espetáculo final.

4.1.1. A necessidade da Educação Física para uma formação integral do ser humano: Um ato único

“O fundamental da educabilidade está naquilo que verdadeiramente distingue a espécie humana das outras espécies.” (Monteiro, 2017, p. 73)

O ser humano distingue-se das outras espécies pela sua capacidade de aprender algo que lhe ensinam, porém, de acordo com Savater (1997) é fundamental entender que processar a informação não é sinónimo de a compreender. O mesmo autor reforça que a verdadeira educação não reside apenas em ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa, pelo que esse instante reflexivo exige aceitar a nossa pertença a uma comunidade de “criaturas pensantes”. Sendo que, segundo Bento (1995) falar de educação significa falar de influências exercidas sobre o homem para construir a sua autonomia, baseadas no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo. Assim, de acordo com Monteiro (2017) a interação é uma palavra-chave que explana a constituição das estruturas cerebrais e o desenvolvimento das funções mentais, existindo uma contínua interação entre o genético, o cultural e o social, entre o corpo e a mente, entre emoções e pensamentos.

O ser humano não é capaz de aprender sozinho, sendo que o presente espetáculo (EP) não poderia deixar de incluir diversas personagens em constante interação. Savater (1997, p. 32) intensifica a ideia referida anteriormente afirmando que, *“a realidade dos nossos semelhantes implica que*

todos sejamos protagonistas do mesmo conto (...) somos sempre sujeito entre sujeito, o sentido da vida humana não é um monólogo, provém antes do intercâmbio de sentidos (...). Antes de mais a educação é a revelação dos outros, da condição humana, como um concerto de cumplicidades irremediáveis.” De acordo com o mesmo autor, o processo educativo pode ser informal, através dos familiares ou de qualquer adulto disposto a transmitir conhecimentos, ou formal, isto é, efetuado por uma pessoa ou grupos de pessoas socialmente distinguidas e formadas para tal. Desta forma, a sobrevivência do indivíduo justificou a coesão familiar, porém, a necessidade de educar gerou laços sociais que transcenderam o núcleo procriador. Assim, desde o começo que senti uma enorme responsabilidade, tendo a consciência que, através da minha ação enquanto EE, estava a contribuir para a formação de uma nova geração.

Atualmente, a EF figura como área curricular obrigatória ao longo de todos os anos de escolaridade básica e secundária (Graça, 2012). De acordo com a lei de base da Atividade Física e Desporto, artigo 28.º (Estabelecimento de educação e ensino), *“a Educação Física e o Desporto Escolar devem ser promovidos no âmbito curricular e de complemento curricular, em todos os níveis e graus de educação e ensino, como componentes essenciais da formação integral dos alunos, visando especificamente a promoção da saúde e Condição Física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura”*.⁷ Porém, Matos (2012) afirma que a EF como disciplina do currículo na escola está distante de ter um estatuto idêntico ao das outras disciplinas, nomeadamente, às que se orientam para a educação intelectual dos alunos. A mesma autora enfatiza a necessidade de reformulação da Escola, do seu contributo decisivo para a formação integral da pessoa, da urgente necessidade de repensar e reorganizar os seus objetivos e as suas práticas de modo a não trespassar a sua ligação à vida.

O espetáculo apresentado à plateia é constituído por diversos atos, que correspondem a um ciclo de ação que é separado por um intervalo, contudo a história só fica completa através da ligação e complementaridade dos diversos

⁷ In Lei de Bases da Atividade Física e Desporto, lei n.º5/2007 de 16 de janeiro, artigo 28.º, p. 7.

atos. O mesmo acontece no espetáculo vivenciado na instituição escolar, onde os alunos são presenciados com diversas disciplinas fundamentais separadas por intervalos, que juntas contribuem para formação holística dos mesmos.

Na minha perspectiva, a disciplina de EF é distinta das demais, presentes no currículo elaborado pelo Ministério da Educação, sendo uma parte estruturante do mesmo. Graça (2015) confirma o parecer anterior referindo que, a EF é a única disciplina escolar que visa preferencialmente a corporalidade, tornando-se indispensável para a formação integral do aluno. Assim a EF na escola é ineludível, pois *“sem formação corporal não existe homem corporal, sem homem corporal não existe ser humano”* (Matos, 2012, pp. 154-155). Relembro, enquanto aluna, o entusiasmo que sentia e partilhava com os meus colegas por saber que finalmente iria me levantar da cadeira desconfortável e sair da sala fechada para me deslocar para a aula de EF. A aula de EF era a única disciplina onde podíamos correr livremente e mover o nosso corpo, o que provocava uma sensação de bem-estar. Deste modo, é facilmente compreensível que esta disciplina seja fundamental para o desenvolvimento de todos, não devendo ser associada unicamente a questões de saúde. Contudo, Graça (2012) menciona que, os casos crescentes de sedentarismo e de obesidade em idades infantis reivindicam uma maior centralidade para o exercício direcionado para a saúde e uma preocupação em proporcionar um maior dispêndio energético e em incentivar hábitos de atividade física. Nesta perspectiva, a maioria da população observa a EF como uma forma de combater os problemas referidos, pois, nos dias de hoje, a maioria das crianças e jovens, apenas praticam exercício físico na respetiva disciplina do currículo escolar. A opinião dos alunos espelha esse entendimento. No âmbito da primeira aula de EF os alunos do 7º ano foram questionados relativamente à importância da disciplina, sendo referidos motivos tais como a *“diversão”*, *“despertar o gosto pelo exercício”*, *“no caso de se querer tirar um curso relacionado com a área”*, ou simplesmente *“para fazer exercício”*. Todavia, a maioria dos alunos, aproximadamente 70% da turma, mencionaram a saúde, o desenvolvimento dos músculos e o combate à obesidade como principais fundamentos da existência da disciplina. Observa-se um predominância do físico como justificação da EF por parte dos alunos. Estas ideias, muitas vezes, são geradas a partir daquilo que os alunos escutam em

casa ou nos meios de comunicação social, pois o discurso de que a EF irá combater a obesidade e melhorar a saúde da populações tornou-se habitual. No entanto, tal como afirma Graça (2012), a justificação mencionada, para além de instrumentalizar a EF para finalidades alheias à educação, coloca-a igualmente numa posição de vulnerabilidade, ao responsabilizá-la por algo que não pode garantir. A obesidade é uma doença que se verifica pela acumulação excessiva de tecido adiposo ao ponto de poder ter um impacto negativo na saúde. O problema retratado é considerado uma doença crónica, ou seja, esta não é tratada num curto espaço de tempo, sendo aconselhável receber indicações médicas para proceder ao tratamento da mesma. Assim, na maioria dos casos, o exercício físico na disciplina de EF tem um impacto bastante reduzido, pois o currículo é constituído por horas semanais insuficientes. Batista e Queirós (2015) referem que este posicionamento, muitas das vezes, decorre de que a disciplina de EF apenas trabalha o físico investindo tempo e energia no treino de capacidades físicas, como a força, a velocidade, resistência e flexibilidade. Segundo as mesmas autoras a EF deve ser encarada para além do físico, devendo ser entendida como uma disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, pelo que se torna fundamental integrar práticas desportivas organizadas, repletas de propósito educativo, geradas de forma integrada e com valor cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada em valores do desporto. No meu caso, enquanto EE, dado à situação vivenciada ao longo do EP (a ausência de EF prática devido às obras nas instalações desportivas) a promoção da cultura desportiva e valores no âmbito desportivo desempenharam um papel fundamental no âmbito das aulas teóricas, dotando os alunos de conhecimentos essenciais e preparando-os para uma possível intervenção prática. Penso que, este contexto, intensificou o facto da disciplina de EF não ser exclusivamente de carácter prático, envolvendo diversos saberes e entendimentos relevantes para uma prática consciente e para a promoção do desporto fora da escola, por exemplo, fazer com que os alunos apreciem um jogo de andebol com um olhar distinto e conhecedor, compreendo as ação técnicas e táticas.

Um espetáculo incompleto: a ausência da EF

A EC, como foi referido no enquadramento institucional, encontrava-se num período de manutenção das instalações desportivas, o que impossibilitou a lecionação da disciplina de EF, de acordo com os parâmetros ditos normais. A situação vivenciada contribuiu de forma negativa para a valorização da EF na escola, contudo o grupo de EF manteve-se unido, recorrendo a todas as soluções possíveis para minimizar a situação.

“O grupo de EF fez tudo o que estava ao seu alcance dentro das limitações que lhes foram estabelecidas para obter soluções que minimizassem o problema. (...) Dadas as previsões que a escola disponibilizou, os alunos irão passar mais de metade do ano letivo sem a disciplina de EF, que consequências é que isso pode gerar?” (DB 16, Reflexão final 1º Período)

Não é ético impossibilitar as crianças e jovens de aceder às oportunidades educativas a que tem direito, dessa forma a escola não forma os seus alunos na íntegra, existindo uma lacuna na formação dos mesmos. Desde a primeira reunião que a preocupação com a situação se evidenciou e tentou-se suprimir.

“Foi uma reunião repleta de informação e conversas paralelas, pois era evidente a preocupação em encontrar uma solução relativamente às condições em que a escola se encontrava. Infelizmente, problemas deste tipo irão surgir ao longo da nossa profissão, fatores externos que não temos como controlar e que influenciam de forma negativa a nossa intervenção. Porém, temos de estar preparados para os diversos imprevistos que possam surgir e adaptar da melhor forma possível.” (DB 3, Primeiras Reuniões)

A incerteza dominou a disciplina de EF. O grupo de EF, com o nosso apoio, apresentava novas soluções todas as semanas, novos documentos organizativos e novas propostas, muitas delas, nunca postas em prática, pois a cada dia que passava algo se alterava e o que tinha ficado definido previamente já não era válido. Inicialmente seriam colocados contentores/balneários para os alunos se equiparem e tratarem da sua higiene pessoal, no entanto, mais tarde os professores foram informados que os mesmos não seriam colocados, pelo que a empresa responsável pelas obras se comprometeu a acelerar o ritmo das obras nas instalações desportivas. Porém, tal não se verificou. Perante a situação o grupo de EF, juntamente com a Direção, propôs a hipótese da

utilização de um Pavilhão Municipal perto das instalações da escola, todavia essa proposta não foi considerada devido a problemas logísticos a que a escola não pôde dar resposta. Sem balneários, sem instalações desportivas, sem salas disponíveis, sem possibilidade de utilização da Piscina Municipal (que entretanto entrou também em obras), sem instalações alternativas, no 1º Período, ficou comprometido o funcionamento da disciplina de EF, com prejuízo evidente para a formação dos alunos.

O pavilhão apenas ficou pronto no final do segundo período, sendo que até ao momento a EF foi suprimida através de algumas atividades extra, tais como a adesão ao programa de Desenvolvimento Escolar de Papel, o Projeto “Costa Matos in Toyko”, a marcha de montanha à Serra da Freita, exercícios cooperativos em coadjuvação com a disciplina de matemática, e mais tarde, no 2º Período, a funcionar no horário de EF, as aulas teóricas, onde foram retratados alguns temas relacionados com o desporto e as respetivas modalidades a abordar.

Também os alunos afirmaram sentir falta da disciplina de EF, questionando constantemente quando é que a mesma iria começar. Os dados confirmaram-se através de um questionário apresentado a meio do ano letivo, que tinha como principal objetivo compreender se os alunos sentiam a falta da disciplina de EF. No total de 28 alunos, 23 sentiam falta da disciplina, apresentando como principal razão: *“Porque gosto de fazer desporto”* seguidamente de *“Porque é a disciplina que mais gosto”*.

Os recursos utilizados para minimizar as lacunas da falta de EF ao longo dos dois primeiros períodos tiveram como objetivos fundamentais preparar os alunos para as aulas práticas que iriam decorrer no 3º período, realizando um transfere entre a teoria e a prática. Contudo, devido ao encerramento das escolas causado pela pandemia COVID-19, o pavilhão nunca chegou a ser utilizado. Nesse momento, a capacidade de todos os professores, nomeadamente os professores de EF, foi posta novamente à prova com a necessidade de se adaptarem ao ensino à distância, através do mundo digital.

4.1.2. Um Guião para o ensino: O currículo

O currículo, como usualmente é entendido, é algo formal e estabelecido pelo Ministério da Educação, caracterizando-se como um guião que orienta a atividade dos professores. Porém, assumindo a centralidade dos alunos no processo educativo, o papel terminante e insubstituível das escolas e dos professores, o Ministério da Educação tem vindo a adotar um conjunto de ações que concorrem para a promoção da melhoria da qualidade das aprendizagens dos cidadãos do século XXI. Esse conjunto de ações baseia-se em atribuir autonomia e flexibilidade às escolas, permitindo a implementação de soluções de inovação pedagógica, essenciais enquanto instrumentos para o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e que sejam respostas concretas às necessidades de todos os alunos.

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Assim, mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cada escola tem o dever de definir o processo no qual reconhece as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na multiplicidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.⁸ O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui-se como o documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para as decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Neste documento vigora a coerência e flexibilidade como forma de garantir o acesso à aprendizagem e à participação de todos os alunos no processo de formação, através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo, que torna praticável a exploração temas diferenciados, encaminhando a realidade para o centro das aprendizagens visadas.⁹

⁸ In Diário da República, 1ª série – N.º129 – 6 de julho de 2018, Decreto-Lei n.º 54/2018.

⁹ In Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

Por outro lado, as Aprendizagens Essenciais (AE) são documentos de orientação curricular baseados na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento foi construído a partir dos documentos curriculares existentes, descrevendo-se como uma referência para a aprendizagem de todos os alunos. Esta componente expressa a tríade de elementos – conhecimentos, capacidades e atitudes – ao longo da progressão curricular, explicando o que os alunos devem saber, os processos cognitivos que devem ativar, e o saber fazer a ele associado.¹⁰ O grupo de EF, desde o início do ano letivo, mostrou uma grande preocupação em analisar o documento das AE, com o objetivo de orientar a sua atuação através do mesmo. Assim, como primeira tarefa enquanto EE, em conjunto com os meus colegas de NE, analisamos e elaboramos um quadro denominado “Critérios de Avaliação em contexto de autonomia e flexibilidade curricular” onde contavam as AE para cada competência (conhecimentos, capacidades e atitudes), nas diversas áreas (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) e subáreas (matérias abordadas no 7º ano de escolaridade).

Entre o NE chamávamos a este documento, de forma informal, a “trança”, pois simbolizava a ligação e interdependência entre as três competências fundamentais a trabalhar nas aulas de EF, pelo que as mesmas não se deveriam trabalhar de forma isolada. A elaboração deste documento permitiu-nos uma análise e consecutiva reflexão sobre os conteúdos programáticos para o 7º ano de escolaridade, nível de ensino da minha turma residente e dos meus colegas de estágio. Inicialmente, as AE pareciam um pouco limitativas e exageradamente simples, contudo, repensando nos alunos que atualmente frequentam a escola chegamos à conclusão de que muitos deles teriam de se dedicar bastante para atingir alguns dos patamares estabelecidos. É importante salientar que este documento define o nível essencial, todavia, tendo em conta as características da turma, o professor deve adaptar e se necessário, definir critérios de nível superior para que todos tenham a possibilidade de alcançar o seu melhor.

¹⁰ In Aprendizagens essenciais – articulação com o perfil dos alunos, 7º ano, junho de 2018 (Martins et al., 2017)

No caso da abordagem da dança no 11º ano de escolaridade também me vi forçada a recorrer ao documento das AE, devido à falta de experiência na modalidade.

“Segundo o Programa Nacional de EF no 11º ano de escolaridade, dever-se-ia abordar o nível avançado de dança, contudo, segundo as informações que obtive previamente relativamente às características e ao histórico desportivo dos alunos optei por aceder ao documento das aprendizagens essenciais para a modalidade, definindo objetivos mínimos pelos quais me orientei, tendo consciência que poderia exigir mais dos alunos a qualquer momento, de acordo com a evolução e resposta dos mesmos.” **(Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC) - Atividades Rítmicas Expressivas)**

A falta de experiência e conhecimentos relativamente à dança foi evidenciada, pois a maioria dos alunos nunca tinha abordado a modalidade em contexto escolar. No início da modalidade, após um breve questionário constatou-se que aproximadamente 80% da turma nunca tinha tido dança em EF.

“ (a dança) Considerada uma matéria complicada de abordar nas aulas de Educação Física, principalmente no ensino Secundário, com a justificação da “falta de formação do corpo docente, recursos e instalações inexistentes e a vontade profissional que se reflete ao nível dos valores implícitos” (Vieira, 2007, p. 60). A maioria dos professores parte do pressuposto de que os alunos não irão aderir à modalidade, considerando que os outros desportos são mais importantes para a formação desportiva dos alunos. **(Reflexão Pós-observação – Atividade Rítmicas Expressivas)**

No estudo de Costa e Nascimento (2006) observa-se que muitos dos professores ainda utilizam exclusivamente os conteúdos ligados aos jogos e desportos institucionalizados, inclusive aqueles que realizaram a sua formação inicial recentemente. Assim, afirmam sentir-se pouco à vontade em áreas como a expressão e o ritmo, evitando a lecionação das mesmas. A verdade é que de acordo com Mesquita e Graça (2015) os desportos coletivos afirmam-se, desde o pós-II Grande Guerra, como a matéria privilegiada da EF à escala mundial. De acordo com as mesmas autoras os Jogos vieram oferecer à EF um conteúdo intrinsecamente educativo, alicerçado no valor próprio do jogo, na matriz moral, cultural e social da sua prática. Contudo, sem desprezar a grande importância

da abordagem aos Jogos Coletivos, penso que seja essencial abordar as diversas dimensões inseridas em EF, com o intuito de promover uma aprendizagem contextualizada e integral. Por exemplo, no caso da dança, que engloba o ritmo e a expressão, de acordo com os resultados no estudo de Almeida et al. (2013) a Dança na escola não é posta em prática como as restantes modalidades do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), já que o preconceito criado à volta desta modalidade gerou alguma resistência e insegurança por parte dos seus professores, passando por razões como o “não saber” dançar, por discriminação do conteúdo ou até mesmo por vergonha.

Em suma, nos últimos anos temos presenciado a implementação de um currículo assinalado por uma visão utilitarista e demasiado redutora da escolaridade, centrado única e exclusivamente nos resultados dos exames nacionais, limitando a ação educativa. Também eu observei esta premissa na minha turma residente do 7º ano, onde a preocupação central da maioria dos alunos se reduzia aos resultados obtidos, desprezando o processo e as aprendizagens adquiridas ao longo do mesmo. A preocupação constante com o resultado final que iriam obter, muita das vezes criada pela pressão constante em casa, fazia com que o trabalho em grupo e a cooperação fossem algo secundário e não apreciado, pois a principal preocupação destinava-se aos resultados que cada aluno obtinha individualmente. É neste sentido que o desporto poderá contribuir de forma positiva para a promoção de valores transversais de cariz humanístico, mencionando a sinceridade, a amizade, o espírito de superação, a confraternização social, o culto da cooperação e a condescendência, promovendo competências que transgridem a prática desportiva e se aplicam aos outros domínios da vida humana (Rosado, 2015). Deste modo, como enfatizam Batista e Queirós (2015) valorizar e reposicionar a aprendizagem da EF poderá ser um ponto de charneira para as debates acerca da sua importância no currículo escolar. As mesmas autoras afirmam que o caminho da EF deverá orientar-se sempre para o seu valor educativo e formativo, pois esse é o papel da Escola.

4.1.3. Interpretação do meu papel na escola: Ser Ator

Ao longo deste espetáculo interpretei, não só uma personagem, mas várias personagens de acordo com os diferentes contextos vividos. Neste sentido

surgem algumas questões pertinentes, colocadas por Ferreira (2013): Então o que é ser ator? Terei de ser alguém que não sou? A mesma autora responde às questões colocadas referindo que, na realidade o professor, por vezes, é um ator. Porém, defende que o professor não deve ser alguém que não é. Pelo contrário, o professor deve interpretar-se na busca de significados para a construção de uma identidade profissional. Ferreira (2013) acrescenta ainda que é fundamental que o professor se adeque mediante as situações que encontra, para ser capaz de satisfazer o potencial do aluno. Desta forma, a importância de ser ator, e a sua potencialidade, reside, não na forma como o professor desempenha o papel, mas sim, pela forma como consegue aceder aos papéis das restantes personagens, toda a comunidade educativa, nomeadamente os alunos. Assim, durante este espetáculo procurei ser, não uma atriz que representa mas uma atriz que age e reage, que atua de acordo com o que a situação pede.

De acordo com Almeida et al. (2013) ninguém duvida que em cada professor existe uma individualidade muito própria que influencia a sua conceção de ensino. Contudo, a conceção desenvolvida inicialmente pode ser reforçada ou alterada mediante experiências vividas. De facto, a minha conceção inicial relativamente ao ensino modificou-se e adquiriu um maior significado, de acordo com as experiências vivenciadas no EP, tendo sempre como foco primordial que estava a concorrer para a formação de personalidades, que faziam parte integrante e ativa de uma sociedade em ininterrupta mutação. O aluno está no centro da aprendizagem, devendo ser a principal preocupação. Em consequência, tal como Rosado (2015) refere, não podemos caracterizar a educação desportiva apenas por um conjunto de conteúdos ou espaços exclusivamente capacitados para a desenvolver, mas sim num projeto que também se dirige aos espectadores, aos consumidores do fenómeno desporto, caracterizando-se como objetivo principal criar bases de um projeto de vida que substantifique os processos de socialização dos indivíduos. Assim, concordando com Rosado (2015, p. 12), o desporto promovido através das aulas de EF, *“deve findar a criação de cidadãos responsáveis, promotores de um mundo civilizado, críticos para com os defeitos do presente e comprometidos com o desenvolvimento da sociedade”*. A simples transmissão de conteúdos isolados,

sem a contribuição de fatores socioculturais desvanecesse no vazio de aprendizagens sem significado. Almeida et al. (2013) reforça a ideia, mencionando que é fundamental que o professor detenha não apenas um conjunto de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, mas que também seja capaz de adotar uma postura reflexiva, expondo a capacidade de apropriar a eficácia da sua atividade ao longo do tempo. O pensamento anterior espelha o construtivismo, que se descreve como uma teoria sobre os conhecimentos e a aprendizagem, originada principalmente do trabalho de Piaget (1952) e Vygotsky (1994), apoiando que a aprendizagem humana é um processo de construção, em que os alunos devem construir novos conhecimentos, tendo por base os fundamentos de aprendizagens anteriores. No construtivismo os professores lidam primeiro com os conhecimentos e experiências que os alunos possuem previamente para as tarefas de aprendizagem e, posteriormente, o currículo escolar é formado para que os alunos possam expandir e desenvolver esses conhecimentos e experiências, conectando-os a um novo nível de aprendizagem (Isikoglu et al., 2009). No construtivismo, o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que ultrapassa a simples tarefa de ensinar e aprender. Isikoglu et al. (2009) refere que a educação centrado no aluno é uma ampla perspectiva que contém várias técnicas para desenvolver o ensino e os seus métodos de aprendizagem, dos quais incluem a atribuição de problemas em aberto e questões que requerem o pensamento crítico e criativo, sendo que o papel principal do professor se designa por facilitador da aprendizagem. Sem dúvida de que desde o começo, mesmo antes de iniciar o meu EP, já possuía esta ideologia nos diversos contextos de ensino, compreendendo que o professor deve dar uma voz ativa aos alunos durante o processo de ensino. Assim, através de uma reflexão aprofundada compreendi que desde a lecionação da dança em contexto de academia, já demonstrava essa preocupação, transportando-a para o contexto de ensino.

“No contexto da dança, não como bailarina, mas como professora, a primeira coisa que posso afirmar é que a elaboração de qualquer coreografia é sempre desafiadora para mim. Isto porque não atuo com histórias já dançadas ou pré determinadas. Gosto que os bailarinos mergulhem no universo criativo, ao contrário de reproduzirem apenas um movimento, pretendendo que todos sejam

parte ativa do processo. Com as movimentação criadas, passo a fazer os desenhos coreográficos e, assim, a coreografia e o espetáculo vão nascendo. Esse trabalho nunca acaba, a cada apresentação existem correções e movimentos que vão sendo aperfeiçoados através da observação a partir das filmagens e da opinião e contributo dos meus colegas e alunos também. Ao longo do estágio, procuro que a minha intervenção seja semelhante, enquanto professora de EF, pois nas aulas de EF também desejo que os alunos façam parte ativa do processo de ensino.” (Bloco de Notas, 13 de janeiro)

De facto, o mesmo verificou-se ao longo do EP, abordando as diversas matérias, mesmo as ditas teóricas em sala de aula, envolvendo os alunos no processo de aprendizagem e dando significado aos conhecimentos abordados. Um exemplo específico foi quando utilizei alguns dos fundamentos do MED nas aulas teóricas de EF, atribuindo responsabilidades às diversas equipas, assim como na aplicação do MAC durante a UD de dança na Escola de Apoio, temas que serão aprofundados ao longo da narrativa.

É também importante acrescentar que, numa fase inicial, caracterizo-me como a personagem principal da história narrada, todavia, ao longo do desenvolvimento do presente documento, compreendi que, na realidade, os alunos abandonaram a plateia e atuaram comigo no palco, partilhando o papel de personagem principal. Por outras palavras, ao longo do meu EP, procurei que os alunos desempenhassem um papel central no processo da própria aprendizagem.

4.1.4. Do planeamento à realização do ensino: Ensaios de preparação para entrar em palco

Planear evidenciou-se, sem qualquer dúvida, um processo complexo de extrema dificuldade, envolvendo diversos fatores que limitam e plasam o nosso planeamento, nomeadamente os alunos, mas também o PNEF, os professores do grupo de EF, as instalações e os membros da direção da instituição. Penney et al. (2009) realça que sem um bom planeamento, todo o processo pode ser colocado em causa. Assim, o planeamento constitui uma linha orientadora que poderá facilitar o processo de ensino-aprendizagem, sendo que, de acordo com Chng e Lund (2018) os professores relataram que um melhor planeamento resultou em aulas mais fáceis de gerir e organizar, o que lhes permitiu

concentrarem-se na sua eficácia e no avanço dos alunos para a concretização dos objetivos das aulas declarados.

Na minha ótica, o planeamento constituiu uma tarefa de enorme dificuldade, talvez por ter sido uma das primeiras tarefas no âmbito do EP ou simplesmente pelas condições atípicas manifestadas, que dificultaram todos os níveis de decisão. Estudos comprovam que a maioria dos estagiários evidenciam dificuldades no planeamento dado à complexidade e imprevisibilidade do ensino, referindo que *“a dificuldade em prognosticar, saber qual era o nível que os alunos podiam atingir, foi a principal dificuldade na construção do planeamento”* (Inácio et al., 2014, p. 59). Todavia, no meu caso, a palavra imprevisibilidade caracterizou todo o processo de planeamento. Enquanto que, em condições ditas “normais” a maioria dos professores obtém um conhecimento prévio relativamente às diversas condições de lecionação, no nosso caso, as mesmas não se encontravam definidas, podendo ser alteradas de dia para dia. Esta situação comprova que, apesar de serem definidos conteúdos iniciais, esses devem ser adequados ao contexto real e à própria prática.

Importa ainda realçar que a planificação deve ser concretizada em três níveis distintos: macro, meso e micro, que não devem ser considerados ou desenvolvidos de forma isolada, mas sim interligando-se e complementando-se.

“Todos os documentos elaborados durante o processo de planeamento para a modalidade de dança encontram-se interligados e dependentes uns dos outros, gerando uma informação complexa e alicerçada na literatura existente. Deste modo, no dia da observação eu sabia que o resultado do plano de aula se baseava nas decisões e escolhas conscientes que realizei previamente e nas adaptações que o mesmo planeamento foi sofrendo ao longo das aulas, consoante as características e especificidades dos alunos encontrados.”

(Reflexão pós observação Dança)

Através da procura de uma congruência entre o planear e o realizar, distinguida em três níveis: Plano Anual, UD e Plano de Aula culminou o EP repleto de desafios, modificações e adaptações. No contexto do espetáculo, associo o planeamento aos diversos ensaios de preparação que cada vez se aproximam mais do espetáculo final, ou seja os primeiros ensaios que comparo com o Planeamento Anual, onde é definida a ordem dos acontecimentos e movimentos

a desempenhar em cada fase do espetáculo, posteriormente, numa fase mais avançada, ocorre o ensaio de marcação que associa à UD, revelando-se um ensaio mais pormenorizado, focado em certos momentos de cada coreografia e, por último, decorre o ensaio geral, alguns momentos antes do espetáculo onde são marcados os movimentos, a gestualidade e a intencionalidade com base nas falas e movimentos já definidos nos ensaios anteriores. Inicialmente, nos bastidores, a sala de professores, ensaiei os meus movimentos e as minhas falas de forma precisa e detalhada. Todavia, quando me encontrei em palco, a imprevisibilidade dominou as minhas ações e necessitei de me desviar dos obstáculos encontrados, adaptar-me aos movimentos dos meus colegas e às características da plateia encontrada. Por outras palavras, compreendi que o planeamento, nos diversos níveis não pode ser estanque, podendo e devendo ser ajustado, encontrando-se sujeito a possíveis lapsos e projeções irreais, sendo a realização a confirmação do planeamento inicial.

4.1.4.1. Plano Anual: Os primeiros Ensaios

O processo de planeamento inicia-se através da elaboração do Plano Anual. Este documento é associado aos primeiros ensaios, pois, em semelhança ao planeamento que precede a lecionação das aulas de EF, num espetáculo é necessário uma preparação previa que começa pelos primeiros ensaios, onde são delineados os aspetos principais do mesmo, nomeadamente a sequência lógica dos movimentos, que posteriormente, podem necessitar de adaptações. De acordo com Lopes et al. (2015) ser professor estagiário ou, simplesmente ser professor, é tudo menos exato ou previsível. O mesmo autor argumenta que apesar da elaboração de um bom planeamento, sendo ótimo sentir a “segurança” de se ter tudo bem planeado, ocorre a imprevisibilidade da prática, que pode alterar algo, modificar muita coisa, ou mudar mesmo tudo. A situação referida anteriormente manifestou-se largamente ao longo do meu percurso vivenciado no EP. Porém, o importante foi refletir sobre o ocorrido, mantendo o discernimento, e com intencionalidade, procurei estratégias para retomar ao caminho certo que me levou ao meu objetivo principal.

O Planeamento foi uma das principais preocupações evidenciadas nas primeiras reuniões do grupo de EF em que participei, sendo considerado uma das principais dimensões do professor. No entanto, quando se falou em definir o

Plano Anual para cada ano de escolaridade todos chegaram ao consenso de que só poderíamos elaborar um Plano Anual bem estruturado e passível de colocar em prática, assim que fossem definidas as condições em que iríamos dar as aulas de EF. Esse assunto refletiu-se no MEC, que funciona como uma abordagem a uma capacidade específica para ensinar e treinar, apresentando um número de princípios de modelos educativos que são iguais para todos os desportos e atividades. Assim, este modelo é apresentado como um meio de ligação entre a matéria de um desporto ou atividade com a metodologia de ensino, sendo composto por 8 módulos. O módulo 2 afirma que depois de conhecer o desporto que vamos abordar, é necessário conhecer o ambiente onde se irá ensinar. Este módulo inclui a análise do ambiente de ensino em termos de gestão, segurança, instalações, equipamento, o fator tempo e o seu efeito na aprendizagem. (Vickers, 1990). Assim, antes de se iniciarem as aulas de EF e se definirem quaisquer tipo atividades, era necessário responder a algumas questões para as quais os professores ainda não possuíam informações das entidades superiores.

“Irá existir chuveiros? (contentores como balneários); o que é que temos? Número de balneários, número de salas caso seja necessário dar aulas teóricas; existe acesso ao campo de jogos (entrada pode não estar disponível devido às obras); a ambulância consegue ter acesso ao campo de jogos? Nº de turmas que pode ter aula ao mesmo tempo? onde é que o material fica guardado? Como é o acesso ao mesmo?” (DB 3, Primeiras Reuniões)

De acordo com Bento (2003) a elaboração do Plano Anual é o primeiro nível do processo de planeamento e preparação do ensino, traduzindo-se numa perceção e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções relativamente à organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo. De facto, pareceu inabitual iniciar um ano letivo sem desenvolver o planeamento anual, contudo, até que as condições fossem apresentadas, estaríamos a desenvolver um planeamento no “vazio” com base em possibilidades das condições de ensino. Assim, o grupo de EF decidiu aguardar até fossem tomadas decisões por parte das entidades superiores da escola. Todavia, foram-nos apresentados os planeamentos anuais dos anos anteriores, como documentos orientadores para

a compreensão dos mesmos. Pelo que, apesar de todas as limitações evidenciadas, algumas decisões foram tomadas, tal como a escolha dos conteúdos específicos a abordar para cada ano letivo, em três áreas distintas, as Atividades Físicas, os Conhecimentos e a Aptidão Física (Tabela 2).

Tabela 2 - Planificação dos domínios específicos de Educação Física

Planificação dos domínios específicos de Educação Física – 7º ano			
Modalidades	Áreas		
	Atividades Físicas	Conhecimentos	Aptidão Física
Jogos Desportivos Coletivos	Andebol Basquetebol	Relacionar Aptidão Física e saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde. Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos.	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa Fitescola, para a sua idade e sexo.
Ginástica	Ginástica Aparelhos Ginástica solo		
Atletismo	Atletismo (Velocidade e lançamentos)		
Outras	Natação Ténis de mesa		

Tendo por base as indicações do PNEF para o 7º ano de escolaridade, as modalidades selecionadas tiveram como principais critérios de seleção, os espaços e materiais que futuramente iríamos ter acesso, os conhecimentos prévios dos alunos, os torneios em que os alunos iriam participar (inseridos no Plano Anual de Atividades), os conteúdos de cada modalidade e o transfere entre elas. De acordo com o PNEF para o 3º ciclo, são selecionadas sete matérias, podendo optar por seis ou cinco categorias. Obrigatoriamente são consideradas duas matérias da Categoria A (Futebol, Voleibol, Basquetebol e Andebol). No caso de se considerarem apenas cinco categorias, para além das duas matérias da categoria A, devem escolher-se duas matérias da categoria B (Ginástica solo, Ginástica aparelhos, Ginástica acrobática).¹¹

Desta forma as modalidades a abordar ao longo do ano letivo para o 7º ano foram Andebol e Basquetebol (Jogos Desportivos Coletivos), a Ginástica de Aparelhos e Ginástica no Solo (Ginástica), a Velocidade e Lançamentos (Atletismo), a

¹¹ In Programa Educação Física (Reajustamento) , Ensino Básico – 3º Ciclo (Bom et al., 2001)

Natação e o Ténis de Mesa (Raquetes). Relativamente aos Jogos Desportivos Coletivos a opção baseou-se na sua transferibilidade de princípios táticos abordados no jogo, assim como os torneios de Basquetebol e Andebol que se destinavam às turmas do 7ºano. A ginástica de aparelhos e de solo foi escolhida de acordo com a preferência dos alunos e habilidades abordadas previamente. O atletismo desempenhava um papel importante, transversal a todos os anos letivos, tendo em conta a possível seleção e participação em eventos como o Corta-Mato escolar e o *MegaSprint*. A natação sempre foi abordada no 7º ano porque, de acordo com a PC, em tempos a escola apresentava um decréscimo de alunos aquando a passagem do 2º para o 3º ciclo, sendo que muitos alunos optavam por mudar de escola. Desta forma, o grupo de EF sugerir a abordagem da natação como uma oferta educativa que distinguia a escola de forma positiva, o que na realidade resultou num aumento de alunos. Por último, o ténis de mesa seria abordado devido à realização de um torneio de ténis de mesa para o 7ºano e dado ao elevado número de material para a modalidade (mesas de ténis de mesa) que a escola possuía.

Após o processo de seleção das modalidades o expectável seria a construção do Plano Anual tendo em conta o *roulement* das instalações. Todavia, o *roulement* só foi passível de realização mais tarde, quando já existia uma previsão das instalações disponíveis e, não menos importante, dos balneários disponíveis. É importante realçar que, na realidade a falta de espaço não foi o fator principal para a impossibilidade de lecionação da disciplina de EF, pois a escola possuía um grande espaço exterior, mas sim a falta de balneários que eram considerados essenciais para que as aulas iniciassem. Mais tarde, o *roulement* foi criado pelo professor responsável pelas instalações EF, tarefa esta que tive a oportunidade de observar e compreender a complexidade da mesma.

Relativamente ao Plano Anual, tendo por base as matérias definidas no início do ano letivo o mesmo seria realizado apenas para o 3º Período do ano letivo (período em que as instalações ficaram disponíveis), tendo em conta as horas disponíveis e uma seleção das modalidades mais abrangentes e fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, contudo, devido aos constrangimentos encontrados (COVID-19) as aulas em regime presencial não puderam ser realizadas.

Assim o grupo de EF da EC, de acordo com as condições evidenciadas, necessitou de encontrar algumas alternativas para combater a lacuna da inexistência de EF prática no currículo dos alunos, sendo que, excecionalmente, o Padel (1º Período), as aulas teórica em contexto de sala de aula (2º Período) e as aulas *on-line* (3º Período) integraram a disciplina de EF.

4.1.4.2. Unidade Didática: Ensaio de Marcação

Segundo Bento (2003) a UD é uma parte essencial do programa de uma disciplina, compondo uma unidade fundamental e completa do processo pedagógico e apresentando aos professores e alunos fases claras e bem distintas do ensino-aprendizagem. O mesmo autor refere que os objetivos da UD só podem ser alcançados progressivamente, solicitando uma planificação bem inter-relacionada com todo o processo subjacente ao ensino. Comparo esta fase de planeamento com um ensaio de marcação, onde ocorre um ensaio mais minucioso, centrado numa parte específica da atuação, no contexto do ensino o planeamento de uma modalidade.

Para a elaboração da primeira UD, o NE reuniu longas horas, onde a PC explicou o modelo da UD que era habitualmente utilizado na EC. Inicialmente, fiquei bastante confusa, pois, na UD, estava apenas habituada a observar os conteúdos distribuídos pelas diversas aulas previstas, de acordo com as funções didáticas, que segundo Bento (2003), se caracterizam como tarefas essenciais do processo de ensino, deduzindo-se dos preceitos do processo de conhecimento e aprendizagem e refletindo o ciclo completo de apropriação da matéria do aluno. Assim, a identificação das mesmas durante a construção da UD foram fundamentais, porém, para além desta informações o modelo de UD utilizado continha mais informações relevantes. O documento integrava diversos domínios relativamente aos módulos 4, 5, e 6 do MEC, contendo num só documento uma panóplia de informação fundamentais para a nossa intervenção, tais como os conteúdos, objetivos e progressões de ensino (de acordo com a respetiva nomenclatura utilizada no quadro de progressões). O documento revelou-se bastante completo e complexo, tornando a sua elaboração de elevada dificuldade, contudo após a sua conclusão, revelou-se um instrumento de orientação de enorme importância que podia consultar sempre que surgiam dúvidas ao longo do meu caminho, guiando-me para o meu objetivo final. Na

tabela 3 é apresentado um exemplo da estrutura utilizada para concretização da UD (modalidade de Dança).

Unidade Didática – Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)										
Conteúdos		Aula nº								
Ação de ensino	Ritmo	Objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8
		- Em situação de exploração individual do movimento, de acordo com a marcação rítmica musical do professor e ou dos colegas, o aluno desloca-se em toda a área, no ritmo-sequência dos apoios correspondente à marcação dos diferentes	I/E T1	E Co	E Co	E Co	E Co	E Co6	E Cr3 Co	E Cr3 Co

Tabela 3 - Exemplo Estrutura da Unidade Didática

Noção de corpo	Ações	Objetivos	Implementação de um questionário (pré-teste)								
	Partes	- Acentua determinado estímulo musical com movimentos locomotores e não locomotores dissociando a ação das diferentes partes do corpo.	I/E C2	E Co 4	E Co 5	E Co 5	E Co 6	E Co6 V1/2	E Co 6	E Co 6	E Co 6
Noção de espaço	Níveis	- Desloca-se em toda a área (ocupa o espaço racionalmente) utilizando os diversos níveis de movimento, alto, médio e baixo.	I/E C2	E Co 4	E R3 V1	E Co 5	E Co 6	E Co6 V1/2	E Co 6V 2	E Co 6V 2	E Co 6V 2
	Direções	- Desloca-se em toda a área (ocupa o espaço racionalmente) percorrendo todas as direções, sentidos e zonas, nas diferentes formas de locomoção.	I/E E2	E R3 V2	E Co 5	E Co 6	E Co6 V2	E Cr3	E Cr3 V1	E Cr3 V1	E Cr3 V1
Relação	Com os colegas (em par ou grupo)	- Utiliza o contacto com o parceiro, "conduzindo" a sua ação, "facilitando" e "esperando" por ele se necessário. - Combina habilidades motoras aprendidas, seguindo a evolução do grupo em rodas e linhas (simples ou múltiplas), espirais, ziguezague, estrela, quadrado, etc..	I/E R3	E R1/ R2	E R3	E R3	E R3	E R3	E R3	E R3	E R3
	Com o objeto	- Explora o objeto como: afastar, envolver, manipular.	I/E R3	E R3	E R3	E R3	E R3	E R3	E R3	E R3	E R3

Legenda: AD – Avaliação Diagnóstica; I -Introdução; E – Exercitação; C – Consolidação; AS – Avaliação Sumativa.

1

Ao longo de todo este ano letivo, no âmbito da EC, foram planeadas 5 matérias distintas, que recorreram a metodologias e métodos diferenciados, das quais apenas 3 matérias foram colocadas em prática. Na Escola de Apoio foi planeada uma matéria com base no planeamento anual que já se encontrava definido pelo grupo da escola, considerando que nesta escola o meu nível de decisão foi inferior, comparativamente com a EC onde estava inserida. A seguinte tabela resume a planificação das UD's, sendo assinalado com um asterisco (*) as que não foram colocadas em prática.

Tabela 4 - Planificação das Unidades Didáticas por Períodos

Planificação – Unidades Didáticas			
1º Período	2º Período		3º Período
Escola Cooperante	Escola Cooperante	Escola de Apoio	Escola Cooperante (Ensino à distância)
Andebol*	Jogos Olímpicos, Racismo no Desporto, Andebol (Educação Física Teórica)	Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)	Aptidão Física e Conhecimentos (Aulas síncronas e assíncronas)
Natação*			
Padel			

* Apenas planeamento (não colocado em prática)

Contudo, em ambas as escolas apliquei uma estrutura de planeamento semelhante e considerando as quatro categorias transdisciplinares enunciadas por Vickers (1990), analisando as condições de prática e as necessidades dos alunos, na procura de um planeamento consciente e estruturado. A UD é elaborada para cada modalidade a lecionar e aliado a esta é integrado um documento orientador da nossa prática, o MEC de Vickers (1990). De acordo com o mesmo autor, este identifica as habilidade e estratégias de uma modalidade e estrutura-as de forma hierárquica de conhecimentos.

No primeiro período, durante o tempo em que não nos encontrávamos a lecionar EF começamos a planear as modalidade de Andebol e Natação, por serem as primeiras a iniciar quando as obras estivessem concluídas. Começamos por realizar uma análise do conhecimento (módulo 1), que requer a análise do conteúdo a abordar, de acordo com estruturas especializadas de conhecimento, refletindo sobre os programas de EF nas várias componentes, os objetivos, as orientações, metodologias e conteúdos. Posteriormente, como ainda não possuíamos informações suficientes relativamente aos alunos e às condições de leção, desenvolvemos a extensão e sequência dos conteúdos (módulo IV), onde distribuímos os diversos conteúdos pelas aulas estimadas para a modalidade. De seguida, definimos os objetivos (módulo V), apresentando os principais objetivos a serem alcançados e desenvolvidos na UD, através dos respetivos conteúdos a abordar, a nível da cultura desportiva, habilidades motoras, fisiologia do treino e condição física, e conceitos psicossociais. Os objetivos revelaram-se uma informação indispensável, pois orientavam as minhas ações. Esta ideia é comprovada por Inácio et al. (2014) que verificou que os estagiários consideravam relevante os aspetos ligados aos objetivos, porque são o foco principal na orientação e regulação do processo de aprendizagem dos alunos. Em relação à reformulação de objetivos, os mesmos autores verificam que esta acontece através da Avaliação Formativa (AF) pois, em função daquilo que o estagiário vai apurando nos seus alunos, poderá ter de realizar reformulações no percurso do aluno para que este tenha a capacidade de aprender eficazmente, muitas das vezes através da formulação de objetivos intermédios. Por último, elaboramos as progressões/situações de aprendizagem que se dividiam pelos diversos conteúdos com um grau crescente de dificuldade.

Enfatizo a importância da elaboração do documento referido anteriormente, inserido no módulo 7, planificação de atividades de aprendizagem, que tem como objetivo central a criação de práticas interessantes e eficazes que ajudam os alunos a atingir os objetivos que são estabelecidos. Assim, cada situação de aprendizagem proposta foi elaborada de forma coesa e integrada, evitando atividades descontextualizadas, apenas para manter os alunos ocupados.

É importante salientar que relativamente às modalidades de Andebol e Natação, alguns níveis de planeamento não foram passíveis de realização devido à falta de informação relativamente à turma e ao ambiente de lecionação e, em alguns casos, as decisões tomadas foram apenas uma previsão tendo em conta informações passadas dos alunos e o nível esperado para o ano de escolaridade que ingressavam. Mais importante, nas modalidades de andebol e natação, o módulo 8, que faz parte da aplicação, não se patenteou, sendo caracterizado como o culminar de toda a informação e o veículo para a prática pedagógica. Caso o planeamento elaborado fosse posto em prática esperava-se que a UD e os documentos relacionados sofressem um enorme conjunto de adaptações, tendo em conta as características dos alunos.

Ainda no primeiro período, relativamente à modalidade de Padel, ao contrário das restantes que se orientaram através do PNEF, esta baseou-se nos conteúdos determinados pelo programa de desenvolvimento de Padel Escolar, pois não estava incluída no currículo dos alunos. Inicialmente a construção desta UD constituiu um desafio, devido ao pouco conhecimento da modalidade, contudo, através do estudo minucioso da mesma, observação das aulas dos restantes professores e partilha de conhecimentos com todo o grupo de EF, a tarefa tornou-se concretizável.

No segundo período, em relação às aulas teóricas, foram definidos temas principais para retratar ao longo das aulas: Jogos Olímpicos; Racismo no Desporto; Andebol: aspetos técnicos e táticos. A escolha dos temas fundamentou-se na abordagem a temáticas atuais e contextualizadas, como era

o caso dos Jogos Olímpicos¹² e o Racismo no Desporto¹³. Posteriormente, foi abordada a base teórica da modalidade andebol a nível técnico e tático com o intuito de fazer um transfere positivo para a prática, pois esta seria a primeira modalidade a abordar assim que as obras estivessem finalizadas. Infelizmente, tal não foi possível devido à impossibilidade de lecionação no 3º Período originada pela pandemia COVID-19, iniciando-se o ensino à distância.

Simultaneamente, no segundo período, atuamos em duas escolas, pelo que no caso da Escola de Apoio, quando a UD foi posta em prática sofreu diversas adaptações ao longo das aulas lecionadas.

“Ao longo da aula compreendi que os conteúdos definidos não eram adequados à primeira aula da Unidade Didática de Dança, pois os alunos ainda não possuíam habilidades motoras, cognitivas e sociais para os desenvolverem. Assim, necessitei de realizar uma adaptação à Unidade Didática, modificando alguns dos meus objetivos e progressões de acordo com as capacidades dos alunos.” (Reflexão nº1, UD de Dança)

De acordo com Araújo (2017) um planeamento consciente e apropriado à turma em questão é crucial para a implementação dos vários processos de ensino de qualidade. Porém, segundo o mesmo autor, é igualmente importante ressaltar a dinâmica e a flexibilidade do ato de planear, podendo ser necessários ajustes no guião que orienta o professor. Todas as aulas procurei adequar a minha intervenção tendo em conta a turma como um coletivo, sem nunca desprezar as individualidade de cada um. Penso que, quando olhamos atentamente, com um “olhar pedagógico”, conseguimos compreender as necessidades da turma e de cada aluno que a constituiu como um ser distinto, caminhando em conjunto para atingir um objetivo comum.

Por outro lado, no terceiro período, nas aulas referentes ao ensino à distância optamos por desenvolver uma UD, tendo por base o desenvolvimento da Aptidão Física e a área dos conhecimentos e atitudes. Assim, em conjunto com o grupo de EF, optamos por atribuir como trabalho autónomo, tarefas e desafios

¹² Previstos para o ano 2020 em Tóquio, porém foram adiados para 2021 devido à Pandemia COVID-19.

¹³ Insultos racistas a jogador Marega durante um jogo em Guimarães.

semanais para desenvolver a Aptidão Física e, para desenvolver o conhecimento e as atitudes, elaboramos várias curiosidades e *Quiz's*. Na aula síncrona realizamos um treino, constituído por aquecimento, parte fundamental, usualmente baseada em treino *Hiit*¹⁴ e uma parte final ou retorno à calma, tendo por base os principais conteúdos a desenvolver. Os conteúdos desenvolvidos ao nível da Aptidão Física foram a força, a resistência, a velocidade, a flexibilidade, o equilíbrio e a destreza geral, determinando-se como capacidades motoras transversais e essencial para a generalidade dos desportos. Para além disso, é necessário ressaltar que a escolha dos conteúdos a abordar se baseou na capacidade de os lecionar à distância e que não prejudicasse a aprendizagem dos alunos através da automatização do erro. Os métodos e estratégias utilizados para uma melhor comunicação e emissão de *feedbacks* serão referidos na secção do plano de aula.

Em toda a minha prática pedagógica privilegiei a participação ativa dos alunos, organizando-os em equipas sempre que o contexto de aula me permitisse. Rolim (2013) assevera que o EE deve descortinar e descobrir gradualmente o modelo pedagógico para instruir e para ensinar melhor, porém existem momentos em que o Modelo de Instrução Direta (MID) é o modelo de instrução que melhor serve os nossos alunos, o que não implica a utilização de outros modelos inovadores que coloquem o aluno no centro da aprendizagem, tais como o MED ou o MAC, modelos que priorizei de acordo com a minha conceção de ensino. Posso até afirmar que, num dos casos concretos, na leção da Dança, utilizei o MID numa fase introdutória, na qual os alunos possuíam uma grande lacuna de conhecimentos e, posteriormente, realizei uma passagem gradual para o MAC.

Sintetizando, um desafio nunca vem sozinho, e o EP esteve repleto deles. No planeamento deste período, vi-me obrigada a abandonar algumas das minhas conceções anteriores para conseguir ultrapassar os meus horizontes, planeando de forma distinta e nunca antes vista. Porém, contei com a ajuda dos meus colegas de estágio, a PC e, não menos importante, todos os professores do

¹⁴ Treino Intervalado de Alta Intensidade ou treino Cardio (em inglês *High-Intensity Interval Training*)

grupo de EF. Partilhamos ideias sem fim, até chegarmos a um consenso relativamente à melhor opção para providenciar algo que se aproximasse das aulas de EF.

4.1.4.3. Plano de aula: Ensaio Geral

No mundo do espetáculo, o ensaio geral é o último ensaio antes da estreia do espetáculo, em que é determinado o ritmo geral, com todos os elementos em ação, momento em que são ajustados e definidos todos os efeitos de luz e som possibilitando um balanço antecipado do espetáculo. Assim, associo o ensaio geral ao plano de aula, pois este é o culminar de todas as decisões tomadas anteriormente, nos níveis de planeamento mais abrangentes. Assim, tal como afirma Bento (2003) a preparação da aula fundamenta-se num planeamento de longo prazo, tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados facultados pela análise das etapas anteriores. Desta forma, esta fase pode ser considerada a mais simples do planeamento, pois apesar de ser o nível mais específico, esta integra as decisões tomadas anteriormente no Plano Anual e na UD, sendo que cada modalidade já se encontra previamente organizada e alinhada por sessão de aula. Já possuímos conhecimentos tanto dos conteúdos a abordar, como das metodologias a utilizar e os objetivos gerais e específicos. Ou seja, tal como no espetáculo, no ensaio geral já se encontram definidas todas as coreografia, movimentações e falas, contudo faltam definir alguns pormenores relativamente à interação entre as personagens, os ajustes da luz e do som. Contudo, é importante realçar que este se aproxima bastante do momento de atuação, tal como o Plano de Aula que foi o elemento mais próximo do processo de ensino. Desta forma, senti um grande entusiasmo durante a construção deste documento, pois, ao contrário do Plano Anual ou da UD, conseguia imaginar como seria a aula, quais os seus objetivos e que métodos iria utilizar para promover a aprendizagem dos alunos, tentando prever possíveis situações problemáticas e, conseqüentemente, soluções para as mesmas. De acordo com Bento (2003), antes de entrar na aula o professor define um projeto da forma como ela deve correr, uma imagem organizada, naturalmente, por decisões elementares: decisões sobre os objetivos gerais e específicos, escolha ordenada da matéria, pontos fulcrais da aula, principais tarefas didáticas e procedimentos

metodológicos. Enquanto escrevia detalhadamente as situações de aprendizagem de forma progressiva e contextualizada, passava pela minha mente cada momento da aula, cada movimentação, cada instrução, cada *feedback* e, fundamentalmente, anotava as situações críticas de cada exercício em que me deveria centrar durante a aula. Para além disso, planeava a divisão dos grupos, a transição entre cada exercício e possíveis alterações decorrentes de situações imprevistas que eu tentava antecipar. O mesmo se passava antes de cada espetáculo, fechava os olhos e imaginava cada movimento tentando prever possíveis falhas e formas de as minimizar. Tal como Frontoura (2005) afirma, essa capacidade de antecipação é desenvolvida de acordo com as experiências vivenciadas enquanto professor, permitindo guiar os acontecimentos mais apropriadamente e estar pronto a aplicar métodos de ensino corretos no momento certo. Também Rolim (2013) menciona que para não sermos surpreendidos pelas respostas dos alunos, devemos equacionar variantes aos exercícios iniciais, antecipando possíveis modificações no sentido de simplificação ou, por outro lado, na evoluções para cada exercício ou estratégia.

A estrutura do Plano de Aula foi debatida e elaborada pelo NE e a PC. Este documento apresentava um cabeçalho com informações fundamentais, tais a modalidade a abordar e o número da sessão, a data, a hora e a duração, o número de alunos, o local e o material, e por fim, a função didática e os objetivos da aula. Posteriormente, a tabela principal era dividida em parte inicial, parte fundamental e parte final, onde cada exercício continha a informação relativamente ao tempo, aos conteúdos, objetivos comportamentais e situação de aprendizagem/organização. É importante salientar que o plano de aula deve ser detalhado, contendo todas as informações necessárias, pois tal como a PC dizia *“vocês têm de pensar se outro professor iria conseguir lecionar a aula de acordo com o que vocês estão a planear, através da simples leitura do plano de aula”*.

Todavia, é importante relembrar que o plano de aula não é definitivo, fruto da imprevisibilidade e contingência que marcam a atividade do professor (Batista & Queirós, 2013). Um simples acontecimento pode provocar alterações ao planeamento previamente definido, pelo que o plano de aula não deve ser mais

que um guião para o docente. Confesso que, inicialmente, caí no erro de observar o plano como algo que tinha de ser seguido com todos os pormenores, inclusive relembro a minha preocupação em olhar constantemente para os ponteiros do relógio e pensar *“já devia ter mudado para o exercício seguinte”*.

“Estava previsto sair às 9 horas e só saímos às 9h10. Dos 27 alunos que os pais tinham autorizado para a atividade acabaram por ir apenas 19 alunos. Para que a aula fosse mais organizada e dinâmica, em casa já tinha planeado a divisão da turma em grupos de acordo com os 27 alunos, o espaço e material disponibilizado. Todavia, após este imprevisto tive de alterar a configuração dos grupos que tinha definido anteriormente. Comecei a ficar um pouco nervosa e a sentir que as coisas estavam fora do controlo, porém, realizei uma respiração profunda e lembrei que um bom professor deve ter a capacidade de adaptar as diversas situações de acordo com os possíveis imprevistos.” **(Reflexão 1, Padel)**

No excerto anterior, referente à minha primeira intervenção prática, denota-se uma preocupação inicial centrada no tempo a conceder para cada exercício e a sua organização, de forma a que o tempo de empenhamento motor (tempo em que o aluno passa efetivamente em atividade motora) fosse elevado e o tempo de espera (todo o tempo em que os alunos aguardam pela sua vez para realizarem os exercícios) fosse quase inexistente. Contudo, a apreensão excessiva em seguir o plano de aula idealizado na minha cabeça, limitava bastante a minha intervenção, pois não me conseguia concentrar-me no momento da aula e nas respostas dos alunos.

“ Sinto que o meu medo de arriscar, com a perceção de que algo não vai correr como planeado, não me permitir relaxar e apreciar o momento da aula.” **(Reflexão 1, Dança)**

Aqui, uma das minhas características pessoais, o perfeccionismo, entrou em conflito com o meu eu profissional, em que para algumas coisas poderia evidenciar-se um aspeto positivo, porém, este não era o caso. Tal como enuncia Bento (2003) as aulas devem também ser horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão. Nas primeiras aulas não me sentia feliz, pelo contrário, sentia um enorme sufoco e

preocupação em controlar todos os fatores envolventes da aula. Até a minha postura, as costas retas, os movimentos “robóticos” e limitados transpareciam a minha insegurança. Relembro, numa das minhas primeiras aulas, em que me agarrei a um objeto como forma de proteção.

“Inicialmente, após a explicação do primeiro exercício, enquanto os alunos começaram a organizar-se, peguei no meu Tablet e mantive-me agarrada a ele, até que a professora cooperante me disse discretamente que não se dava aula de Tablet na mão. Pensei imediatamente, o que é que estou a fazer com o Tablet na mão? Na verdade, nem o tinha ligado e não precisava dele, obviamente, a minha atitude foi uma manifestação de nervosismo e insegurança que tentei ultrapassar ao longo da aula.”

(Reflexão 1, Padel)

Atualmente, sinto-me uma pessoa diferente. Assim, que me libertei um pouco do plano de aula e atuei no presente momento, considerando os documentos elaborados apenas como um guião para a minha intervenção, as aulas correram com maior fluidez, comunicação e entusiasmo, tanto pela minha parte como pela dos alunos. Na verdade, recebemos o que damos, só podemos pedir o melhor dos alunos quando nós mesmos, enquanto professores, damos o melhor de nós (Ferreira, 2013).

Durante o planeamento das aulas de Padel senti alguma dificuldade, pois não tinha um conhecimento prévio da turma a nível desportivo. Deste modo, durante a realização do primeiro plano de aula tive de considerar inúmeros fatores, pensar em soluções para possíveis problemas e planear a aula tendo por base o nível médio dos alunos pertencentes ao 7º ano de escolaridade. Todavia, posteriormente, foram realizadas diversas adaptações com base na primeira intervenção. É indispensável mencionar algumas condições específicas e atípicas que se manifestaram nas aulas de Padel. Para começar as aulas foram lecionadas num local fora das instalações escolares, implicando um deslocamento de aproximadamente 20 minutos para as mesmas, para além disso as aulas de Padel que tivemos a oportunidade de lecionar não funcionaram como uma aula normal de EF, designando-se como Atividades de Ocupação Desportiva, pelo que o principal objetivo das mesmas não era fazer com que os alunos jogassem Padel de forma eficiente, mas sim proporcionar vivências

desportivas diversificadas aos alunos criando o gosto pela prática desportiva. Assim, o meu planeamento teve como principal foco maximizar o tempo de empenhamento motor da turma, recorrendo a uma organização dinâmica, que permitisse uma rápida rotação dos alunos, tendo em consideração os campos disponíveis.

Um outro aspeto que considero importante mencionar foi a dificuldade em planear aulas teóricas de EF dentro de uma sala de aula. Durante a minha formação académica nunca me tinham ensinado a dar uma aula teórica de EF, porque pressupõem-se que tal não irá acontecer, raras exceções em que o professor realiza uma parte introdutória teórica, contudo os conhecimentos transmitidos são, na maioria das vezes, aplicados na prática. Neste caso, estava previsto, pelo menos durante o 2º Período, aulas apenas teóricas, onde não podiam ser realizados exercícios de intensidade moderada ou alta que provocassem transpiração, pois, em primeiro lugar os alunos não se encontravam com um equipamento adequado para a prática desportiva e, mais relevante, não tinham condições para a higienização ou troca de roupa. Desta forma, necessitei de ser criativa e inovadora para providenciar um contexto propício à aprendizagem. Após a escolha dos principais temas e a sua estrutura ao longo das aulas, chegou a altura de decidir que metodologias iria utilizar. Tendo por base a participação ativa e o envolvimento dos alunos optei por trabalhar em equipas, adaptando o MED para um contexto de sala de aula e com o objetivo de iniciar algumas tarefas inerentes ao modelo que não requeriam a prática desportiva para, posteriormente, providenciar um elo de ligação entre a teoria e a prática.

Concomitantemente, ocorreu a lecionação da modalidade de dança na Escola de Apoio, a um nível de ensino diferente, o décimo primeiro ano, que, consequentemente, exigiu um planeamento distinto. Durante a elaboração dos planos de aula desta modalidade a minha principal preocupação centrou-se em desenvolver tarefas de aprendizagem, baseadas no MAC, que motivassem os alunos para a prática da modalidade em EF. Este assunto é aprofundado numa fase posterior da narrativa, no estudo de investigação.

Como referido anteriormente, as aulas previstas para o terceiro período não se realizaram devido à pandemia COVID-19, pelo que os conteúdos desenvolvidos

nas aulas teóricas não foram postos em prática. Assim, como alternativa surgiu o ensino à distância e a aplicação da UD relativamente à área dos Conhecimentos, Atitudes e Aptidão Física. Apesar da situação atípica, optamos por desenvolver um plano de aula adaptado às aulas síncronas, ou seja, as aulas *on-line* com os alunos, que tiveram como principal foco a facilitação da comunicação através do mundo digital, proporcionando níveis de intensidade moderada a elevada, dado ao reduzido tempo disponível para prática. A construção do plano de aula para as aulas referidas revelou alguns aspetos distintos comparativamente com as restantes aulas em contexto “normal” de EF, pois tivemos de ter referência ao espaço disponível pela globalidade dos alunos nas suas casas, o que muitas das vezes limitava certos exercícios e, para além disso, repensar alguns materiais do quotidiano, que os alunos pudessem ter acesso, de forma a criar situações de aprendizagem mais criativas e dinâmicas, como por exemplo exercícios com garras de água ou pacotes de arroz funcionando como pesos ou uma almofada ou toalha com a função de um objeto para manipular.

Através dos factos retratados anteriormente e subjacentes reflexões asseverase que, tal como Bento (2003) menciona, o ensino real tem mais facetas do que aquelas que podem ser observadas no planeamento e na preparação, ou seja, no processo real do ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida resposta situada. O guião inicial pode estar muito bem estruturado, porém, ato após ato, as personagens necessitam de fazer adaptações, consoante a reação da plateia.

4.1.5. Do Plano de Aula à sua Aplicação: Entrada em Palco

As cortinas estavam prestes a abrir, porém surgiram diversos obstáculos que adiaram o momento tão esperado. Por outras palavras, todo o planeamento elaborado anteriormente, apenas foi aplicado na prática a meio do primeiro período, com diversas adaptações e modificações. Dessa forma, tendo em conta os desafios enfrentados pelo professor nas diversas etapas percorridas ao longo do EP, podemos distinguir três professores (tabela 5): o professor na teoria, como uma alternativa para minimizar a lacuna da EF prática, que reflete a

dificuldade da lecionação num contexto teórico em sala de aula devido aos constrangimentos encontrados, o professor na prática, que passa por uma insegurança inicial que se transforma numa confiança adquirida ao longo das diversas aulas e o professor à distância, onde são evidenciadas as dificuldades de comunicação e interação com os alunos. Todavia, apesar das distintas designações a minha conceção de ensino permaneceu ao longo das diferentes intervenções, sendo que a ação se distinguiu pelos objetivos de aprendizagem, metodologias e estratégias utilizadas, dificuldades e conquistas, tanto pela minha parte como pelos alunos, inerentes ao processo pedagógico. Como referido anteriormente, o professor foi um ator que se adequou mediante os diversos palcos encontrados, de forma a satisfazer o potencial de cada aluno.

Tabela 5 - Quadro Resumo dos Tipos de Professor

Tipo de professor	Áreas	Modalidades / Temas	Objetivos de Aprendizagem	Metodologias/ estratégias utilizadas	Dificuldades	Conquistas
Professor na teoria (Escola Cooperante)	Conhecimentos e Atitudes	Jogos Olímpicos, Racismo no Desporto e Andebol (Técnica e Tática – base teórica)	- Promover relações positivas dentro da equipa e entre equipas; - Desenvolver a opinião crítica dos alunos relativamente às diversas temáticas sobre o desporto; - Preparar os alunos para as funções dos diferentes papéis do MED executados na prática.	- Trabalho em Equipas – Introdução ao MED (Literacia Desportiva e Entusiasmo pelo desporto): Filiação e Festividade; - Realização de Quiz's (competição), pesquisa autónoma e apresentação de trabalhos.	- Criação de dinâmicas que cativassem os alunos e que aproximassem as aulas a um contexto real da disciplina de EF.	- Atribuição de um sentido, por parte dos alunos, ao trabalho desenvolvido e entusiasmo durante o trabalho em equipas.
Professor na prática (Escola Cooperante e Escola de Apoio)	Conhecimentos, Atitudes e Aptidão Física	<i>Padel</i> (1º Período) Escola Cooperante	- Apresentar a modalidade de Padel e providenciar um grande número de vivências do desporto, criando o desejo futuro pela prática.	- Divisão da turma em três grupos (cada EE responsável por cada grupo); - Utilização do MID; - Reforço positivo.	- Insegurança na modalidade por parte da professora; - Poucas aulas e elevado tempo de deslocação para o local de leção.	- Desenvolvimento de progressões com dificuldade crescente; - Alunos mostraram-se interessados em praticar futuramente a modalidade.
		Dança (2º Período) Escola de Apoio	- Desenvolver uma coreografia final (cada grupo cooperativo) utilizando os conteúdos lecionados nas primeiras aulas.	- Passagem progressiva do MID para o MAC; - Trabalho em grupos cooperativos: desenvolvimento de uma coreografia recorrendo ao <i>dossiê</i> do aluno.	- Alunos desmotivados para a prática da modalidade (poucas vivências com a modalidade e com o modelo a ser implementado)	- Elevada confiança na modalidade por parte da professora; - Alunos concluíram objetivo: elaboração de uma coreografia de forma autónoma e aumento da motivação;
Professor à distância (Escola Cooperante)	Conhecimentos e Atitudes	<i>Quiz</i> (Questionários)	- Conhecer a história, as regras, as componentes técnicas e táticas dos desportos individuais e coletivos abordados na teoria.	- MID (fase inicial – dificuldade de comunicação através da câmara); atribuição de um papel ativo (última duas aulas – alunos escolheram os exercícios) - Recurso à demonstração e palavras-chave.	- Obstáculos na comunicação e atribuição de um papel mais ativo aos alunos.	- Exercícios diversificados e adequados; - Alunos interessados e empenhados (participação nas atividades propostas)
	Aptidão Física	Treinamentos Intervalados de Alta Intensidade	- Desenvolver a força, a resistência, a velocidade, a flexibilidade, o equilíbrio e a destreza geral.			

4.1.5.1. O professor na teoria: Uma alternativa para minimizar a lacuna da Educação Física Prática

Como forma de reduzir o tempo em que os alunos se encontravam sem componente letiva de EF, o grupo de EF em cooperação com o Diretor da escola optou por lecionar 50 minutos semanais de aula teórica a todas as turmas.

“Hoje dei a minha primeira aula de Educação Física Teórica. Os alunos não se mostraram muito recetivos à ideia de terem aulas teóricas de EF. Quando informei alguns dos meus alunos sobre a situações, um dos alunos disse: ‘Aulas de Educação Física numa sala de aula? Sentados? Mas isso não é Educação Física’”.

(DB 13, Primeira aula de EF Teórica)

A maioria dos alunos do 7º ano da minha turma residente referiu a disciplina de EF como sendo uma das suas preferidas pelo principal motivo de terem a oportunidade de praticar desporto e por ser a única disciplina onde se podiam mexer. Para eles aulas de EF numa sala de aula deixavam de ser aulas EF. A disciplina de EF, deve afirma-se pela pedagogia própria e insubstituível, sendo a única disciplina escolar que visa preferencialmente a corporalidade. Quando existe a teoria, essa, usualmente, está ligada à prática. Neste caso, devido às obras de manutenção das instalações desportivas, os alunos não tiveram a possibilidade de usufruir de aulas de EF práticas durante o 1º e 2º Períodos. Deste modo, o grupo de EF, para além das aulas quatro aulas de Padel inseridas no projeto do DE, decidiu lecionar 50 minutos semanais de aulas teóricas a cada turma, de forma a que os mesmo não perdessem total contacto com a disciplina. Os professores não ficaram satisfeitos com a solução, todavia não possuíam meios e condições para obter outras soluções. Desta forma, detive uma grande responsabilidade nas minhas mãos: garantir que a disciplina de EF não perdia a sua essência. Após a escolha dos temas a retratar, referidos anteriormente (Jogos Olímpicos, Racismo no Desporto e Andebol), necessitei de criar dinâmicas que cativassem os alunos e que aproximassem as aulas a um contexto real da disciplina de EF, ainda que fosse um processo complexo, pois os alunos não podiam realizar exercício físico com intensidade. Todavia, estava consciente que as aulas teóricas de EF teriam de se destacar e diferenciar das restantes disciplinas.

“Não me queria tornar numa professora que passava os 50 minutos a ler um ‘PowerPoint’ e esperasse que os alunos estivessem concentrados a ouvir-me. Eu mesma sei que tal é impossível.” (DB 13, Primeira aula de EF teórica)

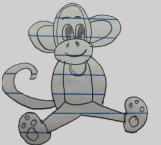
Assim, transversalmente à abordagem de todos os temas, os alunos trabalharam em equipas, que se elaboraram desde o início das aulas teóricas e que se iriam manter durante as aulas de EF práticas, caso as mesmas tivessem acontecido. A abordagem teórica à disciplina teve por base o MED desenvolvido por Siedentop (2002), ainda que o mesmo não tenha sido realizado na íntegra. Este modelo vai ao encontro da necessidade de conceder um cunho afetivo e social às aprendizagens, definindo-se como uma forma lúdica e censurando as abordagens descontextualizadas, procurando fundar um ambiente propício de uma experiência desportiva autêntica. Este modelo compreende a inclusão de três eixos primordiais que se revêm nos objetivos da reforma educativa da EF contemporânea: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto (Mesquita & Graça, 2009). Neste caso concreto, nas aulas de EF teóricas, apenas foi possível desenvolver a literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto, tendo como objetivo, no 3º período (previsão das instalações desportivas disponíveis) desenvolver a competência desportiva com base no trabalho realizado anteriormente, criando um elo de ligação entre a teoria e a prática. Nesta abordagem, optei por sair do palco central e deixar os alunos desempenhar o papel principal enquanto eu apenas observava e orientava. Ou seja, como Mesquita (2012) refere este paradigma de aprendizagem faz o professor descentrar-se de si próprio para se focar no aluno, nomeadamente na interação da sua atividade cognitiva e motora, no sentido de criar um melhor ambiente de aprendizagem. De acordo com a mesma autora, o MED convoca fundamentalmente os desígnios do MAC, que se funda no trabalho desenvolvido em equipa, estimulando nos alunos o sentido de pertença, responsabilidade e colaboração durante o processo de ensino aprendizagem. Por sua vez, foi criado o MED, argumentando que muitos dos programas de EF, não eram suficientemente inspiradores e desafiantes para entusiasmar os alunos. Desta forma, os alunos são colocados a desempenhar tarefas de ensino e de gestão, papéis usualmente desempenhados pelo professor, o que lhes impõe uma maior responsabilidade com o desenvolvimento das atividades e dos resultados obtidos. Siedentop (1994) incluiu seis características do desporto

institucionalizado no MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. No caso das aulas de carácter teórico, desenvolveu-se centralmente a filiação e a festividade, procurando preparar os alunos para as restantes características. De acordo com Mesquita e Graça (2009) a filiação desenvolve a integração dos alunos em equipas e, naturalmente, o desenvolvimento do sentimento de pertença à equipa. A elaboração das equipas foi da minha responsabilidade, tentando organizar equipas heterogéneas com base no conhecimento prévio da turma, tendo em conta os níveis motivacionais, o empenho evidenciado e o nível de habilidades motoras demonstrado nas aulas de Padel. Todavia, estava ciente de que quando passassem para a parte prática, podia ter de recorrer a alguma alteração, caso as equipas estivessem desequilibradas.

O primeiro tema abordado foi os “Jogos Olímpicos”. Após uma introdução da matéria referida, os alunos, já divididos em equipas, começaram a trabalhar em conjunto. Inicialmente foi atribuído um continente a cada equipa, baseando-se no símbolo dos jogos olímpicos, os anéis olímpicos, em que os cinco anéis interlaçados representam a união dos cinco continentes pelo desporto. Na aula de EF, o mesmo deveria acontecer. Apesar de cada equipa representar um continente distinto que muita das vezes iriam ser adversários, era importante que eles percebessem que deveria existir uma união entre todos, gerando o verdadeiro sentimento de turma. A primeira tarefa das equipas constituiu na elaboração de um o nome, o lema, o grito, a mascote e o símbolo, relacionados com o continente que escolheram e respetiva cor (Tabela 6). Durante esta tarefa os alunos mostraram-se entusiasmados desenvolvendo relações positivas com a equipa. Posteriormente, partilharam com a restante turma o trabalho desenvolvido, atribuindo um sentido ao mesmo.

“ (...) os alunos desenvolveram competências de trabalho em equipa, organização e, mais importante, desenvolveram a filiação na equipa, começando a criar uma identidade que os ligava.” **(Reflexão 2, Aula Teórica)**

Tabela 6 - Equipas MED

Equipa/Nome	Continente/ Cor	Lema	Grito	Mascote	Símbolo
Equipa 1- Tugas	Europa Azul	Sem luta não conquista!	A, B, S, J, G, N, S, força tugas! (Som da coruja).	Coruja - Harry Potter	
Equipa 2- Sobreviventes	África Preto	Ninguém consegue resistir ao encanto de africa!	Juntos somos capazes! Ohm! Sobreviventes	Macaco	
Equipa 3- Ursos Comilhões	América Vermelho	O talento vence jogos mas só o trabalho em equipa ganha campeonatos!	Sozinhos somos fortes, juntos ninguém nos para!	Hambúrguer e Urso	
Equipa 4- Pandas Asiáticos	Ásia Amarelo	Unidos somos fortes!	P, A, N, D, A Força Pandas	Panda	

Numa fase seguinte, os alunos, dentro das suas equipas participaram numa “competição” diferente da que estavam habituados em EF, sendo esta um *Quiz*¹⁵ com algumas questões sobre as temáticas abordadas. No final, alguns alunos ficaram responsáveis por organizar o quadro de pontuação, elegendo um vencedor final. Durante esta competição, apesar de não existir a prática de um desporto, individual ou coletivo, as questões do *Quiz* abordaram a literacia desportiva. Nesta situação, pude constatar o entusiasmo dos alunos em vencer, trabalhando em cooperação para selecionarem a resposta correta. No final, a equipa ou equipas vencedoras foram incentivadas a realizar o seu grito, em forma de celebração.

Durante a abordagem ao Racismo no Desporto, os alunos, nas suas equipas realizaram um debate, onde eu, como professora, fui apenas a mediadora lançando assuntos polémicos e intervindo, quando necessário, para promover o respeito e organização, determinando o tempo para falar de cada representante

¹⁵ Nome dado a um jogo no qual os jogadores, individualmente ou equipas, tentam responder corretamente a questões que lhes são colocadas.

do grupo. Esta situação de aprendizagem desenvolveu a opinião crítica dos alunos relativamente a uma temática importante sobre o desporto, o que considero fundamental para desenvolver cidadãos ativos e participativos na sociedade.

Já na abordagem ao Andebol, para retratar a parte tática foi utilizada uma competição através de um *Quiz*, em semelhança à abordagem aos Jogos Olímpicos. Em relação à componente técnica do Andebol, os conteúdos programáticos que iriam ser abordados na prática foram distribuídos pelas diversas equipas, sendo que cada uma delas teve de elaborar um trabalho de pesquisa, referindo as componentes críticas de cada habilidade motora e demonstrando a sua execução. Assim, cada aluno possuía uma função específica na sua equipa, podendo ficar responsável apenas pela pesquisa e recolha de informação, ou durante a apresentação, demonstrar o movimento à turma ou apresentar e explicar as componentes técnicas da habilidade motora. A demonstração de uma habilidade motora descontextualizada não foi o ideal, contudo, foi a situação mais próxima do real para que os alunos conseguissem compreender os elementos técnicos e para que eu, enquanto professora, pudesse realizar correções e dar sugestões. Concomitantemente, prevendo que no terceiro período iríamos começar as aulas práticas com a modalidade de Andebol, o principal objetivo era realizar um transfere positivo da teoria para a prática, de modo a contextualizar e aplicar o que tinha sido aprendido anteriormente. Rolim (2015) refere também a existência de aulas teóricas em conciliação com aulas práticas, de forma a transmitir as informações de carácter teórico para o bom funcionamento da implementação do MED. Para além disso, Metzler (2000) realça que a Instrução Direta também pode ser utilizada no MED, na maioria das vezes, para treinar os alunos na execução dos diferentes papéis. Essa situação pode ser realizada em “*miniworkshops*”, por exemplos inseridos nas aulas teóricas, que se focam nas tarefas que cada papel deverá assumir, permitindo aos alunos a aquisição do conhecimento inicial para se comprometerem com as responsabilidades inerentes. Assim, no final da abordagem teórica foram transmitidas as funções dos diferentes papéis que os alunos iriam executar na prática, como por exemplo, o papel de capitão, estatístico, gestor, árbitro, jogador, oficial de mesa/registador, etc.. Desta forma,

tornou-se necessário abordar as regras de Andebol para a tarefa de árbitro e expor o comportamento e as tarefas que cada aluno deveria assumir durante a execução dos diversos papéis.

4.1.5.2. O professor na prática: Da insegurança inicial para a confiança adquirida aula após aula

Quando me encontrei em palco, através da minha atuação e da reação da plateia, fui capaz de melhorar a minha performance, através de uma reflexão aprofundada após cada ato e através do *feedback* das restantes personagens. Por outras palavras, foi através da aplicação dos planos de aula elaborados anteriormente que fui capaz de descobrir as lacunas da minha intervenção pedagógica. É de salientar que, apesar da minha intervenção ter ocorrido em dois palcos distintos, o palco principal (Escola Cooperante) e o palco secundário (Escola de Apoio), as aprendizagens adquiridas, muitas das vezes, foram transversais e complementares aos diferentes contextos, ou seja, por vezes as dificuldades vivenciadas foram comuns, outras vezes, apesar de distintas ambas contribuíam para o meu crescimento profissional numa área semelhante.

Relativamente à minha intervenção prática na EC, através do grupo de EF, esta aderiu ao programa de *Desenvolvimento de Padel Escolar*, para que os seus alunos tivessem a oportunidade de se deslocarem até às instalações indicadas para a prática da modalidade, durante o período em que as aulas de EF se encontraram suspensas devido às obras nas instalações desportivas da escola. O programa referido teve como objetivo o desenvolvimento da modalidade, em contexto escolar juntamente com o subsistema federado, tendo como principais fundamentos: colaborar através desta modalidade desportiva para a humanização e sociabilização nas localidades, fomentando ainda a educação desportiva em contexto escolar e promover a prática do Padel de forma inclusiva, nos diferentes aspetos em que poderá contribuir positivamente para o desenvolvimento harmonioso das comunidades escolares. Inicialmente, todos os professores tiveram uma pequena formação de Padel, onde os formadores transmitiram os conhecimentos essenciais da modalidade e demonstraram alguns exercícios principais que poderiam ser realizados com os alunos numa fase inicial. Infelizmente, por motivos de saúde, não fui capaz de comparecer no momento da formação o que dificultou a tarefa de planeamento e,

consequentemente, a aplicação do mesmo na prática. O facto de nunca ter praticado a modalidade fez com que eu ficasse um pouco insegura. Todavia, para que essa insegurança não transparecesse para os meus alunos, antes da aula procurei obter o máximo de informação sobre a modalidade. Neste processo, o *Guia Prático do Professor de Padel Escolar*, disponibilizado no site do DE, ajudou-me bastante relativamente ao conhecimento das regras e algumas propostas de exercícios. No entanto, para além disso, decidi visualizar bastantes jogos de Padel para compreender a informação que retive de forma mais aprofundada e contextualizada. Posteriormente, surgiu também a oportunidade de assistir a uma aula de Padel de uma das professoras do grupo de EF, que decorreu no dia anterior à minha, possibilitando a observação do seu método de leção, os exercícios propostos, as condições do ambiente, as regras de funcionamento e o material disponibilizado no local.

É importante salientar que, dado às condições apresentadas e pensando no melhor para a aprendizagem dos alunos, a PC decidiu que durante estas aulas iríamos dividir as turmas em três grupos, distribuídos pelos três campos de Padel disponíveis e cada um dos EE ficaria responsável por lecionar o mesmo plano de aula a um pequeno grupo de 8 a 10 alunos. Por outras palavras, eu realizava o plano de aula para a minha turma residente e, posteriormente, explicava o mesmo plano aos meus colegas de estágio para que eles pudessem ficar responsáveis por parte da turma. Relativamente a esta situação, é também de referir que os campos de Padel encontravam-se bastante distanciados uns dos outros o que dificultava a intervenção presente de um só professor, a solução seria utilizar apenas um campo, porém tal iria prejudicar a aprendizagem dos alunos devido ao elevado tempo de espera durante a execução dos exercícios. Assim, o método de organização e gestão determinado permitiu a maximização da qualidade de ensino e aprendizagem, isto é, uma intervenção mais eficaz do professor no sentido de garantir elevados tempos de exercitação. Todavia, tal como Mesquita e Graça (2009) referem a acumulação de tempo ou oportunidade de exercitação só por si só não são decisivas, pelo que a exercitação deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos. De acordo com as mesmas autoras, a natureza das tarefas deve ser congruente com os objetivos, para que os efeitos na aprendizagem possam evoluir no sentido esperado. Deste modo, tendo em conta o objetivo principal, apresentar a

modalidade de Padel e providenciar um grande número de vivências do desporto, criando o desejo futuro pela prática, as tarefas seguiram uma progressão crescente, onde os alunos conseguissem obter um sucesso razoável na realização das tarefas. Assim, optei por tarefas simples, pois os alunos nunca tinham praticado a modalidade anteriormente, sendo que as tarefas demasiado difíceis são desapropriadas porque o insucesso repetido e sistemático pode gerar frustração ou desmotivação e ter uma influência negativa nos sentimentos de confiança e competência necessários para um conforto positivo com as tarefas de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009).

“Relativamente à planificação, esta tinha uma sequência lógica, onde os exercícios propostos apresentavam um grau de complexidade crescente. Desta forma, o primeiro exercício não requeria a utilização da raquete, sendo que o objetivo principal era a interiorização do movimento do batimento. Depois fui adicionando aos poucos novos elementos, tais como a utilização da raquete e posteriormente o jogo de cooperação com a utilização da rede.” (Reflexão pós-observação, Padel)

Através da análise do excerto anterior verifica-se o recurso a progressões, sendo que de acordo com Mesquita e Graça (2009) a estruturação de progressões permite a manipulação da complexidade das tarefas, devendo estas orientar-se para organização dos conteúdos, baseados na passagem do simples para o complexo, do fácil para o difícil e do conhecido para o desconhecido. A elaboração de progressões deu um maior significado e continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, existindo a possibilidade de manipular alguns exercícios de acordo com as características dos alunos, sem descaracterizar o que importava aprender.

Em relação à modalidade de dança lecionada na Escola de Apoio, é de realçar que comparativamente com a modalidade de Padel, a Dança era uma modalidade em que me sentia confiante, dado à elevada experiência e conhecimentos que dominava. Todavia, a turma e o espaço de atuação representavam um desconhecido que me deixaram receosa. Assim, a minha atuação, tanto em Padel como em Dança, caracterizou-se por uma insegurança inicial, que ao longo das diversas aulas se transformou numa intervenção mais confiante, pois adquiri um conhecimento mais abrangente relativamente às

especificidades da modalidade, progressões pedagógicas e caracterização da turma. No caso do Padel, na maioria das aulas, devido ao insuficiente conhecimento das características da turma em causa, optei por utilizar a instrução direta por ser um tipo de instrução onde o controlo da turma é facilitado. De acordo com Mesquita e Graça (2009, p. 48) *“o MID é caracterizado por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem.”* Apesar deste modelo de ensino instrucional não se adequar muito à minha concessão de ensino, tenho de constatar que por vezes ele é essencial e pode revelar-se fundamental. No caso do contexto vivido, as aulas de Padel, esta revelou-se a primeira intervenção com a turma, acrescentando, que os alunos não possuíam vivências anteriores na modalidade em causa. Para além disso, a turma não se encontrava preparada para trabalhar de forma autónoma. Assim, as atividades foram organizadas em segmentos temporais, revelando-se crucial utilizar o tempo da aula de forma eficaz, expressando num tempo de prática motora elevada. No caso da modalidade de dança, a situação foi semelhante, dando uma preocupação central ao desconhecimento das características da turma e poucas vivências na modalidade a lecionar. Todavia, como a turma possuía mais maturidade, dado à faixa etária (alunos de secundário), foi realizada uma passagem progressiva do MID, dando as principais ferramentas aos alunos, para o MAC, atribuindo autonomia e responsabilidade aos alunos. Neste caso a escolha do MAC teve como objetivo principais o aumento da motivação dos alunos para a EF e predisposição para a modalidade de dança. Este assunto é aprofundado na secção do Estudo de Investigação, *“Implementação do Modelo da Aprendizagem Cooperativa: Efeitos na motivação dos alunos e no seu envolvimento nas experiências de aprendizagem numa UD de Dança.”*

No contexto do MID, tal como Mesquita e Graça (2009) referem, o professor emite um elevado número de *feedbacks* e correções aos alunos durante a prática, sendo que quase todas as interações são iniciadas pelo professor. Neste sentido, nas duas modalidades, nomeadamente numa fase inicial, procurei um elevado número de *feedbacks*, centrando-me nas componentes críticas da

execução das tarefas, garantindo um acompanhamento constante a todos os alunos.

“(...) penso que poderia ter utilizado mais o reforço positivo durante a aula. A minha preocupação excessiva para que os alunos realizassem as situações de aprendizagem como eu planeei e idealizei fez com que, por vezes, adotasse uma expressão corporal e facial de desagrado o que, consequentemente, poderia provocar um ambiente negativo na aula, onde os alunos ficavam com o medo de falhar. **(Reflexão 2, Padel)**

“Através da visualização da aula gravada compreendi que por vezes demonstro uma atitude mais ‘chateada’ quando os alunos não demonstram criatividade no desempenho das tarefas.” **(Reflexão 2, Dança)**

A situação relatada constituía um aspeto negativo na minha intervenção, pois o *feedback* positivo e corretivo devem ser privilegiados, pelo que a avaliação positiva serve o duplo propósito de reforçar as respostas motoras corretas e motivar o aluno para a execução das tarefas (Mesquita & Graça, 2009). Nas aulas seguintes, para além de corrigir os aspetos negativos, procurei reforçar os aspetos positivos, como por exemplo “*deves afastar-te da bola para realizar o batimento, mas estás a fazer muito bem as deslocações*” ou “*esta aula não estás a ser muito criativo, mas isso é normal, debes procurar vídeos no YouTube em casa para ter ideias*”. Contudo, Rosado e Mesquita (2009) realçam que não basta dizer aos alunos se a sua execução é ou não correta, é necessário especificar depois o que é considerado correto ou incorreto, tal como, explicar o que devem fazer para melhorar. Para além disso, após a imissão do *feedback* procurava uma resposta dos alunos cumprindo o ciclo de *feedback*, muitas das vezes, após a correção, dizia mesmo “*faz lá para eu ver*”. De acordo com Rosado e Mesquita (2009) essa estratégia permite que o professor verifique o efeito das suas intervenções, aconselhando-se que depois do *feedback* inicial, o professor verifique se esse teve o efeito pretendido, para de novo diagnosticar e prescrever, se necessário.

Numa fase mais avançada também recorri a *feedbacks* interrogativos, utilizando muitas das vezes o questionamento, pois tal como Rosado e Mesquita (2009) afirmam, mesmo considerando aproximações diretas ao ensino, como o MID, o questionamento revela-se essencial como procedimento de ensino. Segundo as

mesmas autoras a sua utilização permite verificar o grau de conhecimento que os alunos têm da informação transmitida, incrementar a capacidade de reflexão, solicitando a apreciação, aumentar a frequência de interações entre o professor e o aluno, aumentar a motivação e o clima, a instrução, gestão e a disciplina nos diversos contextos educativos (Vacca, 2006).

“Enquanto os alunos aguardavam pela sua vez no torneio de Padel, optei por ficar com os alunos que aguardavam, realizando várias questões relativamente ao jogo, às regras de jogo, às faltas ou, até mesmo, sobre a execução técnica das habilidades, para verificar se os alunos tinham compreendido as informações fornecidas e para que refletissem sobre as mesmas.” (Reflexão 4, Padel)

No Padel, o questionamento desencadeou uma participação mais ativa dos alunos, envolvendo-os no processo de aprendizagem, um passo para, noutras modalidades dar um maior grau de autonomia e responsabilização aos alunos. No caso da Dança, o questionamento foi utilizado nos dois modelos, o MID e o MAC, dando um maior ênfase no segundo, durante a elaboração da coreografia nos grupos cooperativos. Quando os alunos se encontravam em grupos a minha intervenção, apesar de menor, foi fundamental para desencadear as ações dos alunos, ou seja, muitas das vezes os grupos não tinham ideias para desenvolver a coreografia. Assim, ao contrário de lhes dar o movimento, optei por utilizar o questionamento para que eles chegassem a um movimento criado por eles próprios.

“Durante esta aula alguns dos grupos estavam com dificuldades na elaboração da coreografia, pelo que optei por realizar algumas questões para que eles chegassem a um movimento, por exemplo, “o que é que a frase da música diz? Que movimento é que podem realizar para expressar essa frase?” (Reflexão 6, Dança)

Ainda sobre a responsabilização dos alunos utilizei uma estratégia designada “accountability” em ambos os contextos práticos, que consistiu na atribuição de um sistema de controlo efetivo e mensurável do comportamento do aluno na tarefa (Rosado & Mesquita, 2009). No caso do Padel esta realizou-se através de exercícios cooperativos e da contagem da realização dos batimentos, realizando uma competição entre os diversos pares.

“No exercício de batimentos em cooperação utilizei uma estratégia designada por “accountability”. No entanto, os alunos não estão familiarizados com este método,

pelo que foi necessário que eu alertasse para a contagem dos batimentos, caso contrário raramente se lembravam.” (Reflexão 3, Padel)

Apesar da necessidade de adaptação a este método, este evidenciou consequências positivas, pois demonstrava que os alunos estavam preocupados em realizar o maior número de batimentos para vencerem os colegas, ou seja, possuíam um objetivo que refletia as intenções da tarefa. No caso da Dança, onde os alunos trabalhavam de forma mais autônoma, esses possuíam um *dossiê* onde deveriam registrar a conclusão das tarefas propostas e o sucesso das mesmas para, posteriormente, o professor consultar. Segundo Doyle (1983) quando as tarefas não são suportadas por meios de responsabilização, formais ou informais, a sua execução é quase sempre incompleta, ou modificada pelo aluno.

Por último, tanto no planeamento, como na execução do mesmo, o meu foco principal baseou-se nos objetivos de cada aula, assim todas as tarefas de aprendizagem tinham uma intencionalidade para atingir o objetivo final. No caso da Padel de acordo com o planeamento realizado, na última aula seria esperado abordar uma situação baseada no jogo 2x2 modificado. No entanto, ao longo das diversas aulas rapidamente percebi que a execução técnica da maioria dos alunos não iria possibilitar um jogo de caráter contínuo.

“(...) reparei que faltava pouco tempo para a aula terminar e decidi que os alunos iriam passar para o jogo 2x2 de forma a compreenderem a dinâmica do mesmo.” (Reflexão 4, Padel)

“O objetivo desta aula específica, tendo em conta que seria a última aula de Padel, resumia-se em proporcionar um conjunto alargado de vivências da modalidade de Padel, de forma a que os alunos desfrutassem da mesma e tivesse o desejo de voltar a praticá-la. Assim, decidi colocar os alunos na situação de 2x2 e acompanhar o jogo com algumas bases teóricas relativamente às regras do jogo. Cada dupla teve a oportunidade de experienciar o jogo durante cerca de 3 minutos e, mesmo não tendo existido um jogo “corrido”, os alunos que me acompanhavam a observar o jogo fizeram várias questões sobre as situações que se desenvolveram e no final ouvi alguns comentários como ‘Temos de treinar mais para conseguir jogar melhor’”. (Reflexão 4, Padel)

A necessidade de o treino da técnica ser situacional é justificada pelo facto da especificidade dos cenários de prática interferirem com a realização das habilidade técnicas, alterante, inclusive a dinâmica de realização dos movimentos (Mesquita, 2009). Assim, considerei bastante importante que, através desta situação de aprendizagem, os alunos compreenderam que as tarefas realizadas anteriormente estavam contextualizadas e que teriam de as repetir para que um dia conseguissem jogar de forma eficaz a situação de jogo 2x2.

No caso da dança, o objetivo final era que cada grupo cooperativo desenvolvesse a própria coreografia, utilizando os conteúdos lecionados nas primeiras aulas, pelo que cada situação de aprendizagem e progressões utilizadas tinham como finalidade o desenvolvimento de um processo contínuo até ao objetivo central.

4.1.5.3. O professor à distância: novos conceitos, novas formas de comunicação

Neste ano letivo, nomeadamente no terceiro período, o conceito aulas síncronas ou aulas assíncronas fez parte do dicionário do professor, no contexto de ensino. Até então, pouco se tinha ouvido falar deste conceito. Um Período marcado pela diferença e um desafio para todos os professor.

“Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, bem como à classificação do vírus como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020, o Governo, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da doença COVID-19, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais.” (Decreto-Lei n.º 14F/2020 de 13 de abril)

As escolas foram obrigadas a encerrar mais cedo devido à Pandemia COVID-19, ficando mais de 3 meses sem atividades presenciais. Desta forma, como solução surgiu o ensino à distância, utilizando os meios tecnológicos de forma positiva.

“Na situação de suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, as aprendizagens são desenvolvidas através da modalidade de ensino

não presencial, com recurso às metodologias que cada escola considere as mais adequadas, de acordo com as orientações do Ministério da Educação.” (Decreto-Lei n.º 14F/2020 de 13 de abril)

Tudo o que se encontrava planeado para o terceiro período perdeu o sentido e ficou apenas uma grande nevoa a parar no ar.

“As ocorrências da vida desafiaram-nos enquanto professores de EF, e agora, mais do que nunca, teremos que utilizar as tecnologias existentes a nosso favor e sermos criativos, providenciado um ensino à distância de qualidade, valorizando as aprendizagens dos alunos.” (Reflexão final 2º Período)

Inicialmente foi criado um grupo no “WhatsApp” para continuar a comunicar com a turma, grupo que se manteve ao longo deste processo para uma comunicação mais simples e informal. Contudo, a minha EC optou pela plataforma “Classroom” para a lecionação de todas as disciplinas. O “Google Classroom” é um sistema de conteúdo para escolas, que procurou simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalho. Na minha opinião a plataforma encontrava-se bastante organizada, pelo que a sua utilização foi relativamente simples, tanto para os professores como para os alunos, permitindo uniformizar as metodologias de ensino utilizadas. O “Classroom” permitiu uma comunicação constante com os alunos, tanto no “Stream”, local onde poderíamos colocar mensagens para os alunos e os mesmos poderiam comentar, como nas videoconferências através da aplicação integrada, o “Google Meet”. Para além disso, a plataforma permitia a atribuição de trabalhos de turma, podendo colocar um breve texto explicativo e anexar ficheiros, trabalhos com questionários, usualmente um Quiz, uma simples pergunta ou material para os alunos consultarem.

No início do processo, surgiram algumas questões para as quais não tinha resposta: “Como poderei estabelecer uma relação com a minha plateia através de uma câmara?”; “Como é que os alunos poderão participar ativamente nas aulas através das suas casas?”; “Como é que irei observar e dar feedbacks apropriados?” Estas questões inquietaram-me bastante, pois queria valorizar e seguir a minha conceção de ensino, apesar das condições atípicas, que dificultavam todo o processo. Queria que os alunos se envolvessem nas aulas e participassem ativamente nas mesmas. Assim, em reunião de grupo de EF, os

professores decidiram a organização e metodologias relativamente ao trabalho autónomo a realizar pelos alunos e as aulas síncronas a lecionar, assim como os conteúdos a desenvolver (Tabela 7). Todavia, a PC deu autonomia a cada EE para desenvolver tarefas próprias e metodologias distintas, o que me permitiu que cada um de nós tivesse a oportunidade de colocar em práticas as suas ideologias sobre o ensino num contexto diferente.

Tabela 7 - Unidade Didática Ensino à distância

Video Aulas 7ªA		Nº de aulas	1 (22 de abril)	2 (29 de abril)	3 (6 de maio)	4 (13 de maio)	5 (20 de maio)	6 (27 de maio)	7 (3 de junho)	8 (17 de junho)
Área dos Conhecimentos/ Aptidão Física	Jogos Olímpicos	- Conhecer a história dos jogos olímpicos; os símbolos olímpicos (anéis olímpicos, tocha olímpica, hino e juramento); as diferentes cerimónias e os valores olímpicos.	Informação + Questionário							
	Racismo/ fair-play/ Importância do desporto	- Compreender o papel do desporto na diminuição de atitudes de racismo e na união do povos.		Filme "Invictus" + Informação						
	Jogos Desportivos Coletivos – Basquetebol e Andebol	- Conhecer um pouco da história do andebol e do basquetebol; - Saber identificar as características similares e as diferenças entre o andebol e o basquetebol; - Conhecer as principais regras do andebol e do basquetebol.			Informação + Questionário					
	Aptidão Física Desportos individuais – Ginástica no solo e atletismo	- Entender os principais conceito e benefícios da aptidão física; - Conhecer as principais elementos da ginástica de solo; - Conhecer as modalidades do atletismo.					Informação + Questionário			
	Saúde e bem-estar/ nutrição	- Compreender que a prática regular de atividade física tem benefícios para a saúde; entender a importância de uma alimentação saudável e da hidratação.							Informação + Questionário	
	Força	- Vencer a inércia do corpo (deslocamentos, saltos, paragens); superar a resistência dos adversários (oposição física e choques); melhorar ações específicas do jogo (deslocamentos, saltos, lançamentos)	MS		Hiit 2	Hiit 4	Hiit 5	Hiit 7	Exercícios sugeridos pelos alunos	
			Core		Hiit 2	Hiit 4	Hiit 5	Hiit 7		
			MI		Hiit 2	Hiit 4	Hiit 5	Hiit 7		
	Resistência	- Manter uma elevada produção de energia durante um tempo prolongado; recuperar de forma mais eficaz.			Hiit 1	Hiit 3	CC 1	Hiit 6		
	Velocidade	- Aumentar a capacidade de agir rapidamente e produzir elevados níveis de potência no mais curto espaço de tempo.			Hiit 1	Hiit 3	CC 1	Hiit 6		
	Flexibilidade	- Aumentar a amplitude e desempenho dos movimentos.			RC 1	RC 1	RC 2	RC 3		
	Equilíbrio	- Melhorar o controlo dos movimentos, tonicidade e postura.					RC 2	RC 3		
	Destreza geral	- Realizar movimentos de deslocamento no espaço associados a movimentos segmentares, com alternância de ritmos e velocidade, em combinações complexas desses movimentos, globalmente bem coordenadas.	Agilidade		Hiit 1/2	Hiit 3/4	Hiit 5/ CC 1	Hiit 6/7		
			Coordenação		Hiit 1/2	Hiit 3/4	Hiit 5/ CC 1	Hiit 6/7		
			Ritmo				CC 1			

Legenda: Hiit – Treino intervalado de alta intensidade | RC – Retorno à calma | CC – Coreografia Cardio

Como se pode observar na tabela 7, foram lecionadas oito aulas não presenciais, das quais 5 foram práticas e as restantes teóricas. Como trabalho autónomo foi atribuído um Quiz de duas em duas semanas referente ao tema dos conhecimentos a abordar e, semanalmente os alunos contavam com duas tarefas e um desafio relativamente à Aptidão Física. Todas as tarefas foram desenvolvidas de acordo com as características dos alunos, procurando motivá-los para a prática de exercício físico. De acordo com a opinião dos alunos o objetivo das tarefas foi cumprido.

“Eu achei que cada tarefa tinha a sua dificuldade, mas ao realizar as tarefas foram divertidas e conseguia esforçar-me” / “a tarefa que gostei mais foi os exercícios da toalha” / “Eu acho que as tarefas eram divertidas e todas com o seu grau de dificuldade.” / “já que não estamos na escola podemos fazer exercício em casa” /

“Eu gostei das tarefas porque foi uma forma de manter a forma” / “Eu gostei de todos os desafios, embora não conseguisse realizar alguns” (**Reflexão última aula Síncrona**)

Posteriormente, para verificar a realização das tarefas, os alunos deveriam preencher uma ficha de registo, indicando o dia e hora em que realizavam a tarefa, identificando-a e atribuindo um “*smile*” relativamente à realização da mesma, que correspondiam a “nada satisfeito”, “cansado, mas satisfeito” e “adorei”. A ficha de registo permitia-me obter um *feedback* relativamente às tarefas, modificando-as de acordo com os interesses e capacidades dos alunos, contudo, em conjunto com o grupo de EF, verificamos que muitos dos alunos inventavam o registo, quando na verdade não realizavam uma única tarefa. Assim, decidimos iniciar as aulas práticas na aula síncrona, com base nas tarefas realizadas durante a semana, ou seja, as tarefas atribuídas tinham como principal objetivo o treino e preparação para a aulas práticas. Para além disso, todas as semanas foi lançado um pequeno desafio que os alunos deveriam filmar a sua execução e enviar para o “*Classroom*” ou para o grupo do “*WhatsApp*”. Este desafio desenvolveu a interação entre a turma, e muita das vezes entre a família, pois muitos dos alunos desafiavam os pais em casa.

Inicialmente, dado à novidade das aulas práticas *on-line* a minha intervenção baseou-se bastante no MID, devido à dificuldade de comunicação com os alunos, recorrente da adaptação à plataforma utilizada. Relativamente aos exercícios propostos, procurei que os mesmo fossem adequados e diversificados, mas também bastante diretivos e de simples execução, para que não ocorressem muitas dúvidas na execução dos mesmos.

“Os exercícios acho que foram apropriados, não eram muito difíceis” / “Exercícios variados que trabalhavam várias partes do corpo” / “Eu concordo com os meus colegas, os exercícios eram apropriados à situação em que estávamos, não eram muito difíceis, nem muito fáceis.” (**Reflexão última aula Síncrona**)

Esta situação foi comprovada pelo alunos, o que pode ter contribuído para o aumento da competência e, consecutivamente, um maior nível de motivação. Como foi referido anteriormente, os alunos tinham a obrigação de conhecer a maioria dos exercícios realizados na aula prática, pois as tarefas enviadas durante a semana, como trabalho autónomo, tinham como finalidade o treino e

a familiarização com os mesmos. Esta situação, para além de motivar os alunos para a execução do trabalho autónomo durante a semana, aumentava também o tempo de execução motora da tarefa. Neste contexto a demonstração através da câmara associada à explicação do exercício e ao recurso de palavras-chave foram fundamentais para o sucesso das aulas, pois, tal como afirmam Rosado e Mesquita (2009, p. 96) *“o uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidade de aprendizagem e o nível de desempenho dos participantes, revela-se particularmente eficaz”*. Por um lado a demonstração evidenciou-se fundamental, pois muitas das vezes existiam falhas na comunicação verbal ou os alunos não conseguiam desempenhar o movimento sem o acesso à mesma, por outro lado, a explicação e o uso de palavras-chave evitava que os alunos tivessem de olhar para o computador enquanto realizavam os exercícios, facilitando a execução e correção dos movimentos.

Em relação à comunicação, tal como Rosado e Mesquita (2009) aludem, este processo é, naturalmente, um processo que envolve um vasto conjunto de obstáculos que devem ser conhecidos e combatidos. De acordo com as mesmas autoras, entre essas barreiras constam, por exemplo, a perceção seletiva, pois vemos e escutamos seletivamente com base nas nossas necessidades, a sobrecarga de informação, pelo que os alunos tem uma capacidade limitada para processar informação, a linguagem, onde as palavras tem significados diferentes para diferentes pessoas e o receio de comunicar, muitas das vezes causado pela ansiedade dos alunos. As dificuldades da comunicação acentuaram-se durante o ensino à distância, pois os alunos encontravam-se em pequenos quadrados e muitas das vezes podiam esconder-se atrás de um ecrã preto. Por vezes, a ligação à internet também falhava dificultando a tarefa de comunicação eficaz. Porém, os alunos não mencionaram tais dificuldades, referindo um acompanhamento constante, apesar das situações.

“A nível da comunicação na aula eu gostei porque a professora dizia o que nós estávamos a fazer bem e a fazer mal e a dizer “tem de se esforçar mais” ou “estão a ir bem” (Reflexão última aula Síncrona)

É ainda relevante salientar que, apesar de ter tido um *feedback* positivo por parte dos alunos e da PC relativamente às primeiras aulas práticas *on-line*, eu senti

que faltava algo, que as aulas estavam incompletas. Mais tarde compreendi que faltava a interação e participação dos alunos. Assim, nas últimas aulas optei por uma metodologia distinta, centrada no aluno como parte ativa do processo de aprendizagem. Tendo em conta que, *“aprende mais quem exercita a um nível de processamento cognitivo mais elevado”* (Rosado & Mesquita, 2009, p. 43), durante a semana anterior à aula síncrona foi pedido aos alunos que escolhessem um exercício, de acordo com a parte da aula que lhes tinha sido atribuída por mim, através de uma tabela à qual todos tinham acesso (aquecimento, parte fundamental ou retorno à calma) e, posteriormente, enviassem um vídeo com a execução do mesmo e uma breve explicação. Assim, no dia da aula síncrona juntei todos os exercícios, construindo uma aula desenvolvida pelos alunos. Todos os alunos usufruíram dessa aula, mostrando uma grande satisfação assim que era executado o exercício que planearam, tendo confessado que as aulas síncronas preferidas foram as aulas em que todos tiveram a oportunidade de contribuir.

“(...) tenho de admitir que as minhas aulas preferidas foram as últimas, onde nós pudemos escolher os exercícios.” “foi uma ideia criativa e divertida” (**Reflexão última aula Síncrona**)

Esta situação prova que o professor, apesar das circunstâncias limitativas, deve ser inovador, procurando criar oportunidades para os alunos participarem de forma ativa, envolvendo-os no processo de aprendizagem.

Apesar de ter usufruído de todo o processo de ensino à distância, constituindo um grande desafio que ultrapassei com grande empenho, é importante salientar que a EF, foi uma das disciplinas mais prejudicadas no ensino à distância.

“Se o ensino à distância foi a solução encontrada para os alunos num período de pandemia, a disciplina de Educação Física terá sido a mais afetada pelas condicionantes que a acompanharam, denunciam a European Physical Education Association¹⁶ e a Sociedade portuguesa de Educação Física.” (**Jornal Público, Hugo Moreira, 19 de Junho de 2020**)

¹⁶ EUPEA, a partir do nome em inglês da Associação Europeia de Educação Física

É evidente que, ao contrário de muitas disciplinas inseridas no currículo dos alunos, na EF não foi possível abordar os conteúdos programados, tais como o Andebol, o Basquetebol ou o Atletismo, pois só na prática é que as modalidades adquirem um verdadeiro significado.

“as aulas cara a cara são a única forma de aprendizagem quanto à atividade física e de manter controlo e qualidade. Por cá, o que é o essencial da disciplina ficou por cumprir, denuncia Nuno Ferro, sublinhando que não é possível à distância cumprir aquilo que são os objetivos de uma disciplina em que a prática é o elemento essencial”. (Jornal Público, Hugo Moreira, 19 de Junho de 2020)

Ao longo do ensino à distância tentou-se “contornar a situação” através de propostas de tarefas e desafios que não exigissem muito acompanhamento por parte minha parte, todavia os conteúdos que foram desenvolvidos, nomeadamente referentes à parte dos conhecimentos e Aptidão Física, foram apenas uma pequena parte do que são as possibilidades e a importância da disciplina para o desenvolvimento dos alunos.

“Os efeitos negativos da “não-existência da disciplina dividem-se em duas vertentes: por um lado pela questão da atividade física e, por outro, do desenvolvimento de capacidades sociais.” (Jornal Público, Hugo Moreira, 19 de Junho de 2020)

A disciplina é, também, aquela em que as relações sociais se estabelecem de uma forma mais genuína, uma vez que, em muitas das situações de aprendizagem, os alunos têm que trabalhar em conjunto para atingir o sucesso. Assim, não só a nível motor, mas também a nível social e psicológico, a “não-existência da disciplina de EF” poderá ter tido efeitos negativos no desenvolvimento holístico dos alunos.

4.1.6. Uma plateia reflexiva: Diário do Aluno

É importante salientar que, no âmbito das aulas de EF, cada aluno tinha um caderno denominado “Diário do Aluno” onde era realizado o registo de diversas tarefas no âmbito das aulas teóricas de EF e reflexões requeridas pelo professor, de forma a desenvolver a componente crítica e criativa dos alunos.

“Propomos-te a criação de um “Diário do aluno”. Neste serás convidado/a a responder a algumas perguntas/desafios, fazer algumas reflexões e

acrescentares tudo o que achares que possa enriquecer este pequeno caderno (desenhos, bilhetes de ingresso em espetáculos ou eventos desportivos, notícias de jornal, fotografias, etc.). No final, este diário será uma recordação deste ano que poderás guardar e pretende-se, acima de tudo, que seja um instrumento de reflexão pessoal.” (Primeiro Capítulo do Diário do Aluno)

A primeira tarefa dos alunos foi construir o primeiro capítulo que deveria ser concluído até ao final do Primeiro Período. O primeiro capítulo denominado “Quem sou?” tinha como objetivo a realização de uma pequena apresentação com informações relativas a “quando eu nasci” e sobre “A história desportiva da minha família”. Estas questões tiveram como principal objetivo que os alunos desenvolvessem um autoconhecimento mais alargado, assim como o da restante família, nomeadamente a nível desportivo, refletindo sobre as vivências passadas desportivas. Para além disso, através da leitura do diário dos vários alunos, enquanto professora, contribuiu para um melhor conhecimento dos alunos relativamente aos hábitos desportivos.

Posteriormente, inserido no trabalho desenvolvido com base no MED, a segunda tarefa consistiu no preenchimento de uma folha (inserida no diário do aluno), onde os alunos teriam de preencher as informações sobre a sua equipa, tais como a constituição da mesma, o nome, o continente associado, a cor, o lema, o grito, a mascote e o símbolo.

“No âmbito da aula de Educação Física teórica a tua turma foi dividida em 5 equipas. Tu fazes parte de uma delas! Esta equipa irá acompanhar-te ao longo do ano nas aulas de Educação Física. Juntos, irão passar muitos momentos e criar memórias inesquecíveis... várias vitórias, mas também derrotas. No entanto é importante não esqueceres que...”

Uma equipa unida sabe que só se alcança qualquer objetivo quando todos remam na mesma direção.” (Segundo Capítulo do Diário do Aluno)

Para além dos capítulos referidos, os alunos foram incentivados a colocar fotografias desportivas, a retratar os seus ídolos desportivos e a descrever um evento desportivo que lhes foi marcante. Esta iniciativa foi discutida em reunião de grupo de EF e desde logo achei deveras interessante, fazendo com que a disciplina de EF transgredisse as barreiras da escola. Se as aulas práticas tivessem sido realizadas, o Diário do Aluno também seria utilizado para o registo

de resultados obtidos nas aulas, como por exemplo no FITescola, e a elaboração de propostas para melhorar os resultados.

4.1.7. Relação Pedagógica: Plateia como condutora da ação do ator

Como todo o ser humano no mundo, somos, a cada instante, edificados pelas nossas relações. Assim, no mundo do espetáculo, existe também uma relação entre os atores e as suas personagens e o seu contato com a plateia. Nas apresentações, o processo de encenação compara-se a uma dança, na qual o público é o condutor que dará pistas para o ator em cena sobre como procede à sua atuação: o que minimizar e o que enfatizar para que a relação entre plateia e os atores seja conservada e tenha qualidade (Tavares & de Araujo, 2011). No processo de ensino a relação adquire uma posição semelhante, sendo que os alunos devem orientar a nossa ação.

Entrei na escola a pensar que a relação pedagógica com os meus alunos seria um fator a destacar-se, todavia essa conceção só adquiriu um verdadeiro significado no contexto escolar. Inicialmente apenas pensava “*e se os meus alunos não gostarem de mim?*”, porém essa simples questão tornou-se algo mais complexo ao longo de todo este percurso, envolvendo diferentes fatores. Falava bastante em relação pedagógica, quando na verdade não compreendia o verdadeiro sentido do conceito. É importante salientar que quando me refiro a relação, não me refiro ao tipo de amizade que estabeleço com os meus amigos ou familiares. Porém, não deixo de considerar que os meus alunos serão sempre meus amigos. Ao longo da minha experiência como aluna, deparei-me com alguns professores que na primeira aula afirmavam “*Eu não estou aqui para ser vosso amigo, serei apenas vosso professor*”. O que é que isso significa? Qual será a interpretação dos alunos perante essa informação? Enquanto aluna, relembro que esses professores se demonstravam distantes, talvez receando que se nos dessem demasiada confiança pudessem ser desrespeitados. Desta forma, torna-se fundamental compreender o que significa a palavra amizade. De acordo com o dicionário da língua portuguesa, a amizade simboliza “uma relação afetiva entre os indivíduos (...), um relacionamento social voluntário que se baseia em sentimentos como a reciprocidade do afeto, ajuda mútua, compreensão e confiança. A relação pedagógica, como a palavra pressupõem, traduz-se na relação em contexto de ensino, englobando uma panóplia de

dimensões que transcendem o simples conceito de amizade. Todavia, na minha conceção de ensino, durante o processo de ensino devem permanecer conceitos associados à entreajuda, compreensão e confiança, tanto entre aluno-professor como aluno-aluno. Assim, procurei desenvolver alguns desses aspetos, nomeadamente com a minha turma residente.

“A minha turma terá o direito de ir a uma caminhada na serra da Freita. Uma das minhas alunas disse que não queria ir e desde logo percebi que algo se passava mas não quis insistir com ela à frente dos colegas, pois percebi que lhe estavam a vir as lágrimas aos olhos. Quando tive a oportunidade de a encontrar no intervalo falei com ela individualmente e perguntei novamente o que se passava. Primeiro não queria dizer mas depois de insistir um pouco com ela, dizendo que podia confiar em mim, ela confessou que se sentia excluída da turma. **(Bloco de notas, 13 de dezembro)**

A otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema relação entre o professor e o aluno, pelo que níveis superiores de participação estão associados a um ambiente caloroso e vivencial, de consideração e cuidado, numa orientação clara para o aluno. Desta forma, as “ligações emocionais” e a gestão das emoções destacam-se como aspetos nucleares da gestão em ambientes de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2015).

Em relação à turma de décimo primeiro ano, da Escola de Apoio, a relação estabelecida diferenciou-se bastante comparativamente à minha turma reside, principalmente, pelo facto de não ter acompanhado a turma desde o início do ano letivo e também devido à aproximação das idades. Inicialmente, apresentei-me com uma postura mais rígida e exigente, com o receio que os alunos não me respeitassem como professora, contudo, ao longo das aulas, desenvolvi a minha segurança e confiança, compreendi que se mostrasse uma atitude mais descontraída os alunos iriam sentir-se mais confortáveis para partilhar as suas ideias e, por outro lado, iriam respeitar-me devido ao conhecimento e à competência que demonstrava nas aulas. A utilização do MAC foi crucial para que tal se sucedesse, potenciando uma melhor relação e interação entre todos os envolvidos, pois deixei de ser o centro do processo de aprendizagem, transmitindo algumas responsabilidades aos alunos e comunicando de forma mais próxima com os diversos grupos.

Resumindo, durante todo o processo de ensino procurei compreender a pessoa que mora no aluno, alcançando a sua história. Todas as pessoas transportam um passado desconhecido que influencia as suas atitudes atuais.

“Um dos grande motivos da minha admiração e escolha da profissão ‘Professora de EF’, para além do desporto, é o grande afeto e empatia que sinto pelas pessoas ao meu redor. É a vontade de ajudar o próximo. Os alunos trazem para a sala de aula ou para o pavilhão os seus problemas e as suas preocupação que não devem ser ignorados pelo professor. Tudo influencia a nossa aula e fazer transparecer aos alunos a nossa preocupação com o que se passa com eles é um passo importante para termos a confiança e o respeito dos mesmos. Eu gosto de perguntar como é que correu o teste que tiveram na aula anterior, gosto de saber os seus problemas e muitas das vezes o recreio é um momento importante para tentar estabelecer uma relação mais informal com os alunos, deixando-os confortáveis para partilhar o que vagueia nas suas mentes confusas.” (**Bloco de notas**, 13 de dezembro)

Penso que, quando o professor procura compreende o que se encontra subjacente às dificuldades dos alunos, refletindo sobre as mesmas e criando estratégias específicas para que o aluno atinja o sucesso, este alcança um patamar superior no processo de ensino-aprendizagem. Como confirma Ferreira (2013) é fundamental encontrar um elo de ligação em equilíbrio entre o professor e docente.

4.1.8. O clima motivacional: o Clímax do Espetáculo

O Clímax durante um espetáculo caracteriza-se como o momento mais difícil no percurso do herói, a crise mais iminente do protagonista, o ponto crucial do conflito, onde não se sabe para que lado a história penderá. Sem dúvida de que a motivação evidenciada pelos alunos para a aula de EF foi uma variável determinante durante todo o processo do EP. Desde o começo que desejava que os alunos desempenhassem as tarefas com motivação, pois tinha consciência que tal era determinante para o envolvimento e aprendizagem dos mesmos. Essa ideia é referida por Guimarães e Boruchovitch (2004), afirmando que a motivação no contexto escolar tem sido apreciada como uma determinante crítica do nível e da qualidade da aprendizagem e desempenho, sendo que um estudante motivado se apresenta ativamente envolvido no processo de

aprendizagem. Assim, desde o começo que procurei motivar intrinsecamente os alunos através das atividades desenvolvidas nas aulas. O desafio começou nas aulas teóricas onde, naturalmente, evidenciou-se uma dificuldade em motivar os alunos do sétimo ano para a EF em contexto de sala de aula, pois o que eles realmente apreciavam era praticar desporto. Porém, através da aplicação de algumas características do MED os alunos envolveram-se de forma positiva nas tarefas. O momento mais difícil manifestou-se na turma do décimo primeiro ano que se caracterizava, no geral, como uma turma desmotivada para a aulas de EF. Nesta fase duvidei das minhas capacidades enquanto professora de EF e coloquei em causa diversas concepções relativamente ao ensino, caracterizando-a como o *clímax* da história onde possuía dois caminhos: desistir dos alunos, culpando-os pela sua falta de motivação ou, por outro lado, utilizar estratégias e metodologias que tornassem as aulas apelativas e motivadoras para os alunos. Escolhi não desistir, caracterizando-me como uma pessoa persistente no início desta narrativa. Escolhi acreditar no potencial dos alunos. Assim apliquei o MAC verificando resultados positivos através das suas estratégias.

4.1.9. Desenvolvimento Profissional – Implementação do Modelo da Aprendizagem Cooperativa: Efeitos na motivação dos alunos e no seu envolvimento nas experiências de aprendizagem durante uma Unidade Didática de Dança

4.1.9.1. Resumo

Este estudo procurou compreender de que modo o desenvolvimento do MAC e a implementação das suas estratégias influenciaram a motivação dos alunos para o envolvimento e empenho nas atividades de aprendizagem de uma Unidade Didática de Dança. Um total de 16 alunos (15 raparigas e 1 rapaz), pertencente ao décimo primeiro ano de escolaridade ($16,69 \pm 0,70$), concordaram em participar no estudo. O grupo de alunos participou numa Unidade Didática de Dança (8 aulas de 50 minutos), inserida na disciplina de Educação Física, abordada com base na Aprendizagem Cooperativa. A recolha de dados abrangeu o preenchimento de um questionário de motivação, antes e após a aplicação do programa de ensino (MAC). Foram igualmente realizadas uma entrevista semiestruturada, um questionário aberto e reflexões críticas

sobre a intervenção e observação das aulas com o propósito de analisar as percepções dos alunos e aprofundar a compreensão das suas atitudes e motivações. Os resultados mostraram que o Índice de Autonomia Relativa sofreu um ligeiro aumento no tempo (Pré-teste= -1,49; Pós-teste= 0,93). As necessidades psicológicas básicas sofreram um aumento estatisticamente significativo, sendo que as relações sociais mantiveram os valores mais elevados. A correlação de Spearman mostrou uma relação estatisticamente significativa entre as três necessidades psicológicas básicas e a motivação intrínseca. Os dados qualitativos revelaram uma alteração positiva relativamente às perspetivas para a modalidade de dança, mostrando que a cooperação entre os grupos se revelou umas das necessidades psicológicas básicas mais mencionadas para a evolução positiva da Unidade Didática de Dança, sem desprezar a autonomia e competência.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM COOPERATIVA; MOTIVAÇÃO; NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS; DANÇA; EDUCAÇÃO FÍSICA; TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.

4.1.9.2. Abstract

The main goal of the study was to understand how the development of the Cooperative Learning Model and the implementation of its strategies influenced the students' motivation for involvement and commitment in a teaching unit of Dance. A total of 16 students (15 girls and 1 boy) of the eleventh-grade (16.69 ± 0.70), agreed to participate in the study. The group of students participated in a Dance Learning Unit (8 lessons of 50 minutes), included in the discipline of Physical Education, based on a Cooperative Learning approach. Data collection included completing a motivation questionnaire, before and after the Learning Unit being taught. A semi-structured interview, an open questionnaire and critical reflections on the intervention and observation of the classes were also carried out in order to analyze the students' perceptions and deepen some themes. The Relative Autonomy Index suffered a slight increase in the time (Pre-test = -1,49; Post-test = 0,93). Basic Psychological Needs have undergone a statistically significant increase, with social relationships maintaining the highest values. Spearman's correlation showed a statistically significant relationship between the three innate psychological needs and intrinsic motivation. The qualitative data

revealed a positive change in relation to the perspectives for the dance modality, showing that the cooperation between the groups proved to be one of the most mentioned innate psychological needs for the positive evolution of the Dance Learning Unit, without neglecting autonomy and competence.

KEY WORDS: COOPERATIVE LEARNING; MOTIVATION; BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS; DANCE; PHYSICAL EDUCATION; SELF-DETERMINATION THEORY.

4.1.9.3. Introdução

De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), a motivação no contexto escolar tem sido considerada uma determinante crítica do nível e da qualidade de aprendizagem e desempenho. Os mesmos autores referem que, um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, persistindo em tarefas desafiadoras e despendendo esforços, usando estratégias adequadas e procurando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Tomando por referência que a Dança representa uma modalidade para a qual a maioria dos alunos não se encontram motivados, o presente estudo teve como finalidade a concretização de um modelo inovador, promovendo um ambiente motivacional e uma forma estimulante e significativa de lecionar a modalidade.

No momento em que me informaram que iria dar aulas a uma turma de décimo primeiro ano numa Escola de Apoio à minha EC, facilitaram-me a opção de instruir a minha modalidade de “conforto”, por outras palavras, a modalidade que retinha um conhecimento alargado e uma experiência pedagógica mais vasta. Tendo por base os fatores referidos previamente, optei por escolher a modalidade de Dança. Contudo, após o conhecimento da turma que me foi atribuída, compreendi que estava perante um desafio. A turma em causa apresentava baixos níveis de motivação para a EF e, apesar de ser uma turma ligada às artes, os alunos não gostavam de dança. Pelos motivos anteriormente mencionados, decidi implementar o MAC que procura estimular ganhos no desempenho físico e na compreensão cognitiva, que ocorrem em coerência com o desenvolvimento e utilização das competências interpessoais dos alunos e a

sua participação significativa na aprendizagem, para ajudar os alunos a aumentar a sua motivação (Dyson & Casey, 2016).

Aprendizagem Cooperativa e a Motivação dos alunos para a dança em Educação Física

Lebre e Bento (2004) referem que, aqueles que acreditam que a nossa sociedade esta num período de mudança, concordam que os métodos de ensino e de aprendizagem desta nova sociedade requerem novos conceitos, atitudes e ações. Em concordância, Cothran (2001) apela à mudança, uma vez que muitos programas sofrem de falta de responsabilização, eficácia, equidade e significado atribuído às aprendizagens adquiridas. Assim, tal desiderato requer o afastamento de modelos institucionais autocráticos, de modo a acomodar um maior sentimento de controlo e uma participação mais ativa (Rosado & Ferreira, 2015). Esta ideia é assevera por Mesquita (2004), referindo que a necessidade dos jovens se mostrarem inseridos nas iniciativas que participam, reclama uma partilha de estratégias e decisões com os seus professores, no sentido de tomadas de decisões ser concretizada conjuntamente. A abordagem construtivista apoia as conceções referidas anteriormente, considerando a aprendizagem como um processo autorregulado que enfrenta o conflito entre modelos pessoais e novas compreensões (Goel et al., 2010). O MAC é alicerçado numa perspetiva construtivista, pois os alunos motivam-se e encorajam-se uns aos outros para aprender, aceitar e apoiar a ideia de que todos os alunos têm um papel central a desempenhar na aprendizagem uns dos outros (Casey & Goodyear, 2015).

O MAC, conforme Dyson et al. (2004), é um modelo instrucional que muda o foco de aprendizagem para o aluno, tomando como principal objetivo que cada estudante demonstre uma aprendizagem significativa durante as aulas. Para Dyson e Casey (2016) o modelo referido pode ensinar diversos conteúdos a alunos com diferentes níveis de aprendizagem, pois os estudantes trabalham em grupos pequenos, estruturados e heterogéneos num ambiente inclusivo, com a contribuição de cada aluno necessária para a realização de um objetivo comum de equipa. Os mesmos autores referem ainda que, quando o modelo é desenvolvido corretamente, transmite que alcançar o sucesso transcende o conceito de obter desempenho. O sucesso é definido em termos de realização

de equipa ou grupo e não de conquistas individuais, e essa situação só pode ser alcançada quando todos trabalham em conjunto com um propósito comum, retirando o “eu” e substituindo-o por a “equipa”. Contudo, de acordo com Dyson e Casey (2016), colocar os alunos a trabalhar em grupos não é um sinónimo de aprendizagem cooperativa. Desta forma, como uma orientação para o sucesso da implementação do MAC os autores mencionam os seguintes cinco elementos, que devem ser considerados pelos professores que empregam o modelo: interdependência positiva (os alunos percebem que o sucesso apenas é atingido se trabalharem em conjunto e que dependem uns dos outros para completarem a tarefa), responsabilidade individual (os alunos assumem a responsabilidade para completarem a sua parte da tarefa), interação face a face (os alunos promovem um diálogo positivo entre o grupo, com comentários de encorajamento), habilidades interpessoais e de pequenos grupos (os alunos manifestam um comportamento que permite uma comunicação relaxada e confortável entre o grupo), e eficácia do grupo (os alunos devem ser capazes de refletir criticamente sobre o desenvolvimento do grupo). O MAC tem demonstrado vários resultados críticos em programas de EF incluindo a melhoria da autoeficácia, motivação ou saúde psicológica, melhorando a participação ou envolvimento nas tarefas, desenvolvimento de competências de comunicação, e aumento dos níveis de competência e realização académica através da compreensão e aplicação de conteúdos (Casey & Goodyear, 2015). Desta forma, a utilização do modelo pedagógico referido anteriormente, poderá ser considerada vantajosa para incrementar os níveis de motivação dos alunos. A falta de motivação dos alunos é uma problemática bastante evidenciada em EF, nomeadamente, em alunos do ensino secundário. A investigação comprova a informação antecedente, tendo demonstrado que os alunos do secundário exibem comportamentos indicativos de baixos níveis de motivação (Perlman & Karp, 2010), sendo que esta tende a diminuir cada vez mais ao longo deste ciclo de ensino (Alcala et al., 2019).

O continuum da motivação: do aluno desmotivado e pouco empenhado ao aluno intrinsecamente motivado e implicado no processo

De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004) um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, exibindo

entusiasmo na realização das tarefas e orgulho relativamente aos resultados obtidos. Assim, procurando compreender as determinantes motivacionais e patentear contextos promotores de comportamentos autodeterminados de motivação, Deci e os seus colaboradores desenvolveram a Teoria da Autodeterminação (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Os mesmos autores referem que a base inicial da Teoria da Autodeterminação é a conceção do ser humano como organismo ativo, orientado para o crescimento, desenvolvimento holístico do sentido do *self* e para a integração em sociedade. Quando esta é aplicada ao contexto educacional, focaliza a promoção do interesse dos alunos pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos. Segundo, Deci e Ryan (1985) existe um *Continuum Motivacional* que se estende desde a amotivação até à motivação intrínseca, passando pela motivação extrínseca, que apresentam vários níveis de regulação: não regulação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e regulação intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Enquanto que a não regulação é atribuída a níveis de amotivação, sendo associada a processos não intencionais e à falta de controlo e competência. A Regulação externa refere-se a uma obrigação externa, valorizada por recompensas ou evitando castigos, a regulação introjetada é orientada para o ego, o auto controlo e expectativas de autoaprovação, a regulação identificada é relacionada com a valorização consciente e percebida como pessoalmente importante, e a regulação integrada possuiu um elevado grau de congruência com outros valores do sujeito, sendo considerada parte da vida do aluno. Os quatro tipos de regulação referidos anteriormente estão associados à motivação extrínseca. Por outro lado, a regulação intrínseca é um tipo de motivação intrínseca, referindo-se a um comportamento intencional e obtendo uma satisfação inerente à própria ação (Appel-Silva et al., 2010). Com a finalidade de entender a energia e a direção do comportamento motivado, a Teoria da Autodeterminação refere a existência de necessidades psicológicas básicas e inatas que movem os seres humanos, sendo elas a autonomia, a competência e as relações sociais. A perceção de competência está relacionada com a adaptação ao ambiente e refere-se à aprendizagem de um modo geral, assim como do desenvolvimento cognitivo. A necessidade de autonomia é definida pelas ações e decisões em conformidade com os valores pessoais e com um

elevado nível de reflexão e consciência. Por fim, a necessidade de vínculo social ou relações sociais refere-se ao relacionamento com outras pessoas, grupos ou comunidades, na procura de um sentimento de pertença (Appel-Silva et al., 2010). Porém, as três necessidades não devem ser consideradas de forma isolado, pois, segundo Deci e Ryan (2004) elas são interdependentes e o desenvolvimento de uma produz efeito no desenvolvimento das restantes.

Esta perspetiva teórica foi aplicada com sucesso à educação e ao desporto e tem demonstrado um importante papel dos diferentes tipos de motivação na indução de uma série de diferentes resultados cognitivos, comportamentais e afetivos (Ntoumanis, 2001).

Justificação do estudo

No tocante à investigação realizada sobre a temática retratada no presente documento, Ntoumanis (2001) avaliou, na aula de EF, a sequência de processos motivacionais proposta por Vallerand (1997), confirmando que a competência percebida foi o principal mediador psicológico, e a motivação intrínseca esteve relacionada com consequências positivas. Hortiguela et al. (2019) compara os efeitos que uma implementação do MAC na EF podem produzir em duas fases educativas diferentes: ensino básico e ensino secundário, verificando que a motivação aumentou significativamente nos dois grupos. Wang (2012) descreve os efeitos da aprendizagem cooperativa no alcance da motivação de estudantes universitários num programa de EF de movimentos aeróbicos, comparando as diferenças entre a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem tradicional, observando que a motivação pode aumentar através de experiências mais bem sucedidas, definição de um objetivo de grupo e a criação de uma relação positiva com os colegas. Enquanto que, Fernandez-Rio et al. (2017) estudou o impacto do MAC na motivação dos estudante e as suas perceções relativamente ao modelo, conferindo que existiu um aumento da motivação intrínseca e regulação identificada apenas no grupo que experimentou o MAC, por outro lado, Zach et al. (2020) compara os efeitos entre o MAC e a instrução direta no clima motivacional, analisando que não foi possível atribuir o clima motivacional ao modelo instrutivo. Os estudos de investigação anteriormente mencionados não abordam a modalidade de dança, pelo que se verifica uma carência de dados científicos sobre a temática retratada no contexto específico da dança.

Relativamente aos efeitos da implementação do MAC na motivação, a investigação é mais vasta, todavia, nos estudos referidos, o modelo é implementado por professores experientes, existindo pouca informações sobre os professores iniciantes ou professores estagiários. Acrescenta-se que apenas dois estudos utilizaram uma metodologia mista (Fernandez-Rio et al., 2017; Hortiguera Alcala et al., 2019), utilizando a análise de conteúdo temático e comparação constante para alcançar as percepções dos alunos relativamente aprendizagem cooperativa. Assim, de forma a complementar a literatura já existente, no presente estudo é utilizado um método misto – dados quantitativos e qualitativos – que possibilitam um maior entendimento dos resultados.

4.1.9.4. Objetivos

Objetivo geral:

- Examinar a influência da aplicação do MAC na motivação dos alunos para o envolvimento e empenho numa UD de Dança.

Objetivos específicos:

- Verificar os efeitos da aplicação do programa pedagógico MAC na motivação intrínseca, motivação externa, motivação introjetada, motivação identificada, motivação integrada, amotivação e Índice Relativo de Autonomia (RAI) da turma em dois momentos: antes e após a UD de Dança;
- Analisar as correlações entre a percepção sobre o nível de satisfação das três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relações sociais) e os níveis de motivação intrínseca dos alunos;
- Compreender a percepção dos alunos relativamente à sua participação no programa pedagógico MAC e respetiva influência na sua motivação para a participação na dança em EF.

4.1.9.5. Material e Métodos

Participantes e contexto

Os participantes no presente estudo foram alunos de uma turma do décimo primeiro ano pertencente ao curso de Artes Visuais, matriculados no ano letivo

de 2019/2020 numa escola secundária, situada no centro de Vila Nova de Gaia. A turma era composta por 26 alunos, no entanto, tratando-se de uma turma com ensino articulado, parte dos alunos não participavam na aula de EF. Dessa forma, os participantes ficaram reduzidos a 16 alunos, maioritariamente raparigas (15 do sexo feminino e um do sexo masculino). As idades dos alunos situavam-se entre os 16 e os 18 anos, sendo a média 16,69 anos e o Desvio Padrão (DP) 0,70.

Relativamente à modalidade de dança, apenas cinco alunos tiveram contacto com a modalidade fora da escola e no contexto da aula de EF apenas três alunos abordaram a modalidade, predominando os estilos *HipHop* e *Pop*, concluindo-se que mais de metade da turma nunca teve qualquer tipo de contacto com a modalidade de dança. Quando questionados se gostavam de dançar, nove alunos responderam que “não” apresentando justificações como a “falta de agilidade, coordenação e ritmo e sentimentos de desconforto”. Enquanto que sete alunos responderam que “sim” alegando ser uma modalidade interessante por gostarem de música e de aprender novos passos. Denota-se que apesar da inexistência de contacto formal com a modalidade, parte dos alunos, cerca de 44% da turma, pratica-a de forma informal enquanto ouve música, assumindo desfrutar da mesma. É relevante referir que, a turma não se encontrava familiarizada com o MAC.

Desenho do estudo

O presente estudo reporta-se à implementação de um programa do MAC na UD de Dança durante oito aulas de 50 minutos. Tendo em conta o número de aulas disponíveis para a implementação do MAC na UD de dança, o estudo foi dividido em quatro etapas, tal como podemos observar na tabela 8 (desenho do estudo).

Tabela 8 - Desenho do Estudo

Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Após a UD
Etapas	I				II				III	IV
Descrição	Aplicação do questionário inicial (pré-teste) + Explicação da UD aos alunos				Entrevista semiestruturada		Apresentação das coreografias de grupo elaboradas à turma + execução da coreografia de turma		Aplicação do questionário final (pós-teste) + Questionário de resposta aberta (On-line)	Análise e discussão dos resultados
	Transmissão dos conteúdos incluídos na UD				Construção das coreografias em grupo (AC) + Observações confirmatórias dos elementos da AC					

A etapa I incluiu a primeira, a segunda, a terceira e quarta aula da UD. Na primeira aula, caracterizada como o primeiro contacto com a turma, foi aplicado o questionário inicial (pré-teste), antes do começo da abordagem da modalidade de Dança, juntamente com a explicação da UD aos alunos, expondo os principais conteúdos e objetivos para a modalidade. Transversalmente à primeira, segunda, terceira e quarta aula foram transmitidos os conteúdos incluídos na UD de forma progressiva com a finalidade de dotar os alunos de conhecimentos base para modalidade. Posteriormente, a etapa II abrangeu a quinta, a sexta, a sétima e a oitava aula. Esta fase caracterizou-se pela atribuição de um papel mais ativo aos alunos, tendo por base as estratégias da aprendizagem cooperativa. Todavia é importante salientar que as estratégias mais simples foram utilizadas na fase I, como forma de aplicação dos conhecimentos transmitidos e familiarização com o modelo. Na quinta aula, dada à ausência de alguns alunos¹⁷, para além da construção das coreografias por parte dos elementos do grupo presentes, metade da aula destinou-se à realização de uma entrevista semiestruturada para avaliar a perceção dos alunos relativamente à modalidade. A sexta, a sétima e a oitava aula foram centradas na construção das coreografias em grupo e na consolidação da coreografia em turma, sendo que no final da sétima aula e, principalmente, na oitava aula, os

¹⁷ Parte da turma não esteve presente na aula devido à realização de uma visita de estudo no âmbito escolar durante o dia e o período de tempo da aula de EF.

alunos detiveram a oportunidade de demonstrar o trabalho desenvolvido ao longo das aulas para os restantes colegas da turma. A etapa III sofreu algumas alterações devido à antecipação das férias da páscoa (2020) e consecutivo encerramento das instalações escolares¹⁸. Desta forma, na impossibilidade da nona e última aula ser presencial, a aula decorreu *on-line*, com a aplicação do questionário final (pós-teste), assim como o questionário de respostas abertas. Por fim, a etapa IV baseou-se na análise e discussão de todos os resultados recolhidos ao longo da UD.

Programa pedagógico implementado (MAC)

A dança em Educação Física – Objetivos e conteúdos

A dança encontra-se presente no PNEF como uma das matérias nucleares lecionadas no décimo primeiro ano. Segundo o PNEF, o aluno deve cooperar com os companheiros, incentivar e apoiar a sua participação na atividade, expondo sugestões de aperfeiçoamento da execução das habilidades e novas possibilidades de movimentação, e considerar, por seu lado, as iniciativas (sugestões, propostas, correções) que lhe são orientadas. Deve ainda examinar a sua ação e a dos companheiros, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento, utilizando eventualmente essa apreciação como fonte de aspiração para as suas iniciativas pessoais. E por fim, deve apresentar um projeto de criação de uma coreografia ou de recolha de uma dança integrando um tema e apresentando-a à turma.¹⁹

Tendo em conta o cenário expectável, optei por selecionar os temas principais da dança, ou seja, o tempo, o corpo, o espaço, a relação, a criatividade e a coreografia, sem descurar os conceitos psicossociais que foram desenvolvidos através do MAC. Tendo como referência que a abordagem à modalidade em contexto escolar deve ser adaptada à realidade que encontramos, a minha intervenção enquanto professora estagiária da turma sofreu enormes adaptações e readaptações, desde a tipologia das tarefas, conteúdos a serem abordados, metodologias utilizadas e tipo de instrução. Desta forma, com base

¹⁸ Situação vivenciada devido às medidas de prevenção para o surto de COVID-19.

¹⁹ In Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos, formação geral: cursos científico-humanísticos (Jacinto et al., 2021)

na realidade encontrada defini a meta final que desejava que os alunos alcançassem, para que o processo de planeamento me guiasse na direção certa.

“...o meu principal objetivo não se baseia apenas em ensinar os alunos a dançar de forma eficiente, mas sim em fazer com que eles se sintam mais confortáveis e confiantes durante a prática da modalidade.” (DB, aula 2)

O meu intuito era desenvolver a criatividade e a autonomia dos alunos sem limitar os seus pensamentos. Para além disso, era crucial estabelecer um ambiente positivo onde os alunos se sentissem seguros para se expressarem corporalmente.

“Naquele momento percebi que é importante estabelecer relações de confiança com os alunos para que os mesmo não sintam receio de partilhar connosco as suas inquietações e ao mesmo que se estabeleça um ambiente positivo na aula de Educação Física, onde os mesmos não tenham medo de falhar.” (DB, aula 4)

Queria que o espaço da aula de EF se tornasse um local onde todos poderíamos errar sem ser julgados, porque o movimento tem uma grande panóplia de variantes, onde o errado e o correto adquirem uma grande subjetividade.

Autorregulação dos alunos

Ao longo do processo de lecionação, tornou-se fundamental supervisionar e avaliar os alunos no que constava aos seus processos de resolução de problemas, ajudando-os a refletir, monitorizar o como e porquê que foram tomadas determinadas decisões e avaliando a eficácia das suas soluções (Xun & Land, 2004). Para tal, optei por criar um *dossiê* para cada grupo onde todas as aulas eram acrescentadas as tarefas específicas da aula, reservando um local para a minha assinatura após a verificação da tarefa, para que os alunos passassem para próxima tarefa. O *dossiê* foi entregue no início de cada aula, onde os alunos interpretavam as tarefas em grupo e iniciavam a sua execução.

Dinâmicas e estratégias do MAC utilizadas na UD

De acordo com o MAC foram desenvolvidos os cinco elementos fundamentais: a interdependência positiva, a interação face a face, a responsabilidade individual, as habilidades interpessoais e de pequenos grupos e a regulação do progresso do grupo. Estas habilidades foram desenvolvidas através das tarefas

em que os alunos participaram, que incluíram ouvir, partilhar decisões, aceitar responsabilidades, dar e receber *feedbacks*, liderar e encorajar os outros (Dyson & Casey, 2016). Assim, na maioria dos exercícios programados foram utilizadas estratégias predefinidas, porém, algumas delas foram adaptadas à realidade encontrada. Na tabela 9 (estratégias implementadas na UD de dança) encontram-se descritas algumas estratégias, assim como um exemplo das tarefas que pretendiam desenvolver os elementos da aprendizagem cooperativa durante as aulas da UD.

Tabela 9 - Estratégias implementadas na UD de Dança

Aula	Elemento da AC	Estratégia	Exemplo de tarefas
1	- Interação face a face	“Think-Pair Perform” (Pensar em par)	Ao sinal do professor, os alunos devem movimentar-se aleatoriamente ao ritmo imposto, marcando-o com a passada; os alunos juntam-se em pares aleatórios (lado a lado) , contam o tempo musical e marcam o ritmo de forma coordenada; o aluno devem fornecer um <i>feedback</i> de encorajamento ao par que executa a tarefa.
2	- Responsabilidade individual	“Timed Round” (Tempo cronometrado modificado)	O primeiro aluno da fila é o líder , pelo que os restantes alunos devem segui-lo, deslocando-se na mesma direção; ao sinal do professor, o primeiro aluno da fila passa para o final da mesma. Inicialmente, o professor fornece exemplos de níveis aos alunos e, posteriormente, pede aos mesmos para se deslocarem em diferentes níveis baixo, médio ou alto de forma criativa. Cada aluno possuiu um determinado tempo na frente da fila.
3	- Interação face a face - Eficácia de grupo	“Rally Robin Perform” (Pensar em equipa)	Os alunos realizam movimentos criativos pelo espaço com o balão, de acordo com as variantes introduzidas; os alunos juntam-se a pares executando movimentos com o balão em diversos níveis e direções. Um dos colegas executa a tarefa e o outro dá <i>feedback</i> , podendo realizar questões ou colocar desafios e vice-versa. No final os alunos fazem em conjunto.
4	- Interdependia positiva	“Round Robin” (Rotação em equipa)	Cada aluno deve realizar um movimento base e os restantes reproduzem, alternadamente, até que o movimento “regresse” ao aluno que o executou. Nos seus grupos cooperativos de base – cada aluno deverá ficar responsável por realizar um movimento com uma dinâmica de grupo.
5	- Responsabilidade individual	“Pair-check Perform” (Verificação do par)	O professor demonstra e explica aos alunos aquilo que têm de fazer para atingir o sucesso. Os alunos nos seus grupos cooperativos de base, são divididos em pares, onde um aluno executa a tarefa e o outro ajuda-o a realizá-la corretamente (aluno/professor) e depois trocam de funções.
6	- Interação face a face - Responsabilidade individual	“Learning Teams” (Aprendizagem em equipa)	Os alunos, no seu grupo, devem treinar a coreografia (refrão). É atribuído um papel a cada elemento do grupo, sendo que cada aluno fica responsável por uma tarefa específica: <u>contar os tempos, colocar a música e ser treinador.</u> Ao sinal do professor os alunos devem alterar os papéis que desempenham.

Aula	Elemento da AC	Estratégia	Exemplo de tarefas
7	- Responsabilidade individual - Interdependência positiva - Habilidades interpessoais e de pequenos grupos - Eficácia de grupo	“Round Robin” (Rotação em grupo)	Serão atribuídas um conjunto de tarefas indicadas no <i>dossiê</i> do grupo; (1) Os alunos devem ouvir o excerto da música e contar os tempos musicais com o apoio do documento - Contagem musical com palmas; (2) Cada elemento do grupo deve sugerir e escrever uma palavra (emoção ou ação) relacionada com o tema “Violência no namoro” e com a respetiva letra do seu excerto musical; (3) Cada elemento do grupo deve apresentar um movimento relacionado com a letra da música ou as palavras que identificaram ; (4) O grupo deve coreografar os primeiros oito tempos da coreografia com a junção das ideias dadas pelo grupo .
8	- Responsabilidade individual - Interação face a face - Interdependência positiva - Habilidades interpessoais e de pequenos grupos - Eficácia de grupo	“Learning Teams” (Aprendizagem em equipa Modificado)	Os alunos, no seu grupo, devem treinar a coreografia (refrão). É atribuído um papel a cada elemento do grupo, sendo que cada aluno fica responsável por uma tarefa específica: <u>conta os tempos, colocar a música, ser treinador, observador (realizar correções) e executante</u> ; O grupo deve acrescentar um movimento com os braços no último passo (step-touch); No final os alunos devem-se filmar a realizar a coreografia para que todos possam observar a sua performance.
		“Round Robin” (Rotação em equipa)	Serão atribuídas um conjunto de tarefas indicadas no <i>dossiê</i> do grupo; Tarefas: (1) Cada elemento do grupo deve partilhar as ideias/movimentos que criou ; (2) O grupo deve coreografar o excerto musical que lhe foi selecionado com a junção das ideias dadas pelo grupo (cada elemento deve contribuir com um movimento); (3) Filmar a coreografia e observar para fazer correções e dar sugestões com o objetivo da melhoria enquanto grupo .
		Comentários positivos/ diálogo entre os membros do grupo	Cada grupo deve apresentar a coreografia desenvolvida durante as aulas para os restantes colegas da turma; No final de cada apresentação os alunos observadores devem ser incentivados a aplaudir, valorizando o esforço e a participação dos colegas, e dando sugestões/críticas construtivas relativamente à coreografia e performance geral do grupo .

Verificação da fidelidade da implementação do modelo

Com o objetivo de compreender se a implementação do MAC estava a ser bem-sucedida e de forma a potenciar a minha intervenção enquanto EE, foram efetuadas observações por parte dos elementos do NE através do preenchimento de uma grelha de observação (anexo 6). Esta grelha foi elaborada de acordo com os cinco elementos fundamentais da aprendizagem cooperativa, referidos por Dyson e Casey (2016), nomeadamente a interdependência positiva, a responsabilidade individual, as interações face a face, as habilidades interpessoais e de pequenos grupos (habilidades sociais) e a eficácia de grupo. De acordo com os mesmos autores, os cinco elementos formam a “espinha dorsal” dos aspetos pedagógicos deste modelo e servem como indícios de que o modelo está a ser implementado corretamente. Assim, estes devem ser considerados como diretrizes, onde o profissional deve examinar a sua prática.

O registo foi realizado através do preenchimento de uma cruz nas respostas “sim” ou “não” na observação do cumprimento do critério presente em cada ponto da aprendizagem cooperativa. Para além disso, existia um espaço destinado a um comentário acerca de cada parâmetro observado com o intuito de aprofundar alguns questões, podendo incluir sugestões para a melhoria da atuação do professor. O processo de preenchimento da ficha de observação foi efetuado nas aulas cinco, seis, sete e oito pertencentes à etapa II, que após um processo de adaptação ao modelo durante a etapa I, caracterizou-se na integra pela implementação do MAC. Tal como podemos observar na grelha de observação (anexo 6), o registo foi efetuado de acordo com o número da aula e os exercícios que eram propostos para a mesma.

4.1.9.6. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A metodologia utilizada foi mista: quantitativa e qualitativa. Esta complementaridade proporcionou uma visão global do projeto, bem como uma maior compreensão dos resultados. A permissão para a realização deste estudo foi obtida pela faculdade, nomeadamente, pelo PO da faculdade. A aprovação para os procedimentos de recolha de dados, incluindo as filmagens das aulas, a aplicação de questionários e entrevistas, foi discutida em conselho de turma e

aprovada pela diretora de turma (professora de EF da turma) e pelo diretor da escola, informando todos os encarregados de educação. Como última palavra, a aprovação foi garantida pelos alunos antes da recolha de dados com a garantia que os dados dos mesmos permanecessem anónimos.

Dados quantitativos

Os alunos preencheram dois questionários em momentos distintos. O primeiro questionário (pré-teste) foi aplicado na primeira aula da UD, dia 7 de janeiro de 2020, enquanto que o segundo questionário (pós-teste) foi aplicado após a conclusão da UD, dia 17 de março de 2020, através da plataforma *on-line* - *Google Forms* – onde os alunos, através do acesso ao *link* enviado, preencheram o questionário nos seus computadores.

Para a análise da motivação autónoma foi aplicado o *Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOC)* (*Questionário de percepção do locus da casualidade*) baseado nos estudos de Goudas et al. (1994). Este questionário incluiu uma adaptação para a EF do *Academic Self-Regulation Questionnaire* (*Questionário de autorregulação académica*), que avalia a motivação intrínseca, regulação externa, regulação interna, regulação introjetada e regulação identificada em EF (Ryan & Connell, 1989). A escala da amotivação de Goudas et al. (1994) foi adaptada da Academic Motivation Scale (Escala de motivação académica) (Vallerand et al., 1992). Os participantes responderam à questão “porque é que me vou empenhar nas aulas de Dança (EF)?” existindo 22 razões diferenciadas: cinco afirmações relativas à regulação externa (e.g., “Porque quero que o meu Professor de Educação Física me considere bom aluno”), cinco afirmações relativas à motivação intrínseca (e.g., “Porque a modalidade (dança) é divertida”), quatro afirmações relativas à regulação introjetada (e.g., “Porque me sinto mal comigo mesmo/a se não me empenhar), quatro afirmações relativas à regulação identificada (e.g., “Porque me quero sair bem na modalidade (dança)” e, por fim, quatro afirmações relativas à amotivação (e.g., “Eu não sei bem porque é que me irei empenhar em dança”).

Relativamente à análise das necessidades psicológicas básicas, a autonomia foi medida através de quatro itens (e.g., “Sinto que me vão deixar contribuir bastante para decidir o que fazer em Dança”) e as relações sociais através de seis itens

(e.g., “Vou gostar realmente dos colegas que irão participar comigo em dança). Os itens referidos foram retirados da Escala Básica de Necessidades Psicológicas adaptada para EF (Ntoumanis, 2005). Para avaliar os níveis de competência percebida, foram utilizados cinco itens (e.g., “Penso que vou ser bastante bom/boa em Dança”) retirados de uma versão do Inventário da Motivação Intrínseca reformulado para o contexto de EF por McAuley et al. (1989).

Posteriormente à UD de dança, para a análise final, o questionário aplicado manteve o mesmo conteúdo, com ligeiras modificações nas questões e afirmações no que concerne ao tempo verbal empregado, sendo que o questionário inicial se referia a uma ação do futuro e o questionário final se referiu a uma ação do passado (e.g., “Penso fui bastante bom/boa em Dança”; “Porque é que me empenhei nas aulas de Dança (EF)?”). Todas as respostas foram medidas numa escala de 1 a 7 pontos, onde o 1 significava “nada verdadeiro”, o 4 “ligeiramente verdadeiro” e o 7 “muito verdadeiro”. É importante salientar que, enquanto que os alunos preencheram o primeiro questionário (pré-teste) em contexto de sala de aula e em papel, o segundo questionário (pós-teste) foi preenchido no computador, via *on-line*, em casa de cada aluno.

Dados qualitativos

O estudo baseou-se em múltiplas fontes de evidência para obter uma compreensão aprofundada do processo pedagógico do ponto de vista dos participantes relativamente à sua perceção da implementação do modelo aplicado, nomeadamente qual a ascendência da motivação para a prática da UD e consequências positivas e negativas que contribuíram para uma visão diferente da dança.

DB da professora-investigadora: incluiu comentários sobre os eventos mais relevantes de cada aula relativamente a três variáveis: as características da aprendizagem cooperativa durante as aulas de dança, as minhas capacidades enquanto professora estagiária para implementar o modelo e a resposta dos alunos, nomeadamente, a nível motivacional.

Registo visual (RV) das aulas (nº2, nº6 e nº7): 2 etapas distintas do processo: I e II (ver tabela 8). Observação da aula a posteriori e relato da mesma tendo por

base os cinco elementos do MAC (Interdependência positiva, responsabilidade individual, interações face a face, habilidades interpessoais e de pequenos grupos e eficácia do grupo).

Entrevista semiestruturada aos alunos: A entrevista foi realizada na aula número cinco da UD de Dança (total de nove aulas previstas). Foram entrevistadas quatro alunas que manifestaram características distintas associadas aos diferentes níveis de motivação, com o intuito de serem representativas da turma. A entrevista teve como principal objetivo alcançar a percepção das alunas entrevistadas relativamente à implementação do MAC na UD de Dança. A tabela 10 apresenta o guião utilizado para conduzir a entrevista semiestruturada, composta por questões abertas, permitindo que o entrevistador altere a sequência de perguntas ou a forma como são formuladas (Ritchie et al., 2013). A entrevista foi realizada na sala de professores, um local silencioso, onde apenas se encontravam presentes o entrevistador, as alunas entrevistadas e a professora titular da turma, criando um clima de segurança e serenidade, com o principal objetivo de dar a voz aos participantes.

Tabela 10 - Guião entrevista semiestruturada

1. Quais as vossas expectativas iniciais relativamente à modalidade de dança? Que tipo de exercícios? Podem associar a experiências passadas.
2. Como se sentem durante as aulas de dança?
3. Quais são as vossas principais dificuldades?
4. Que tipo de exercícios é que se sentem mais confortáveis?
5. Como se sentem quando trabalham em pares ou em grupos?

Questionários de respostas aberta: Após a UD lecionada foi solicitado aos alunos o preenchimento de um questionário de respostas abertas através da plataforma digital “Google Forms”. O questionário teve como principal objetivo aprofundar algumas questões abordadas ao longo das aulas, alcançando as percepções dos alunos antes e depois da implementação do MAC na UD de dança. As questões colocadas encontram-se na seguinte tabela (questionário respostas abertas).

Tabela 11 - Questionário respostas abertas

1. O que pensavas em relação à modalidade de dança imediatamente antes de iniciares esta Unidade Didática?
2. O que pensas em relação à dança (aprendizagem da dança, prática da dança, relevância da dança para ti) após o final desta Unidade Didática?
3. No geral, que aspetos concretos da aula (tipo de tarefa, dinâmicas, responsabilidade/autonomia, clima da aula) podem ter contribuído para a evolução positiva, negativa ou neutra da tua perspetiva em relação à dança? Justifica a tua resposta.
4. Em relação ao desenvolvimento da Unidade Didática de dança durante este ano letivo, que aspetos negativos ou positivos (tipo de tarefa, dinâmica, trabalho a pares ou grupo) salientas? Justifica a(as) tua(s) resposta(s).
5. Como descreves o ambiente/ relação com o teu grupo durante a construção coreográfica nas aulas de dança?
6. Descreve, numa palavra ou numa frase, todo o teu percurso nesta Unidade Didática (Dança).

4.1.9.7. Procedimentos de análise

Análise quantitativa

No tratamento e análise dos dados quantitativos, recolhidos através dos questionários, foram utilizados os programas informáticos *Excel* e *IBM SPSS* (versão 26.0). Foi calculado o RAI para determinar o nível global de motivação autónoma para cada aluno (Wilson et al., 2012), utilizando a seguinte equação: $[(3 \times \text{Motivação Intrínseca}) + (2 \times \text{Regulação identificada}) + (-1 \times \text{Regulação Introjetada}) + (2 \times \text{Regulação Interna}) + (-3 \times \text{Amotivação})]$. As pontuações elevadas positivas do RAI representam maiores sentimentos de motivação autónoma, enquanto que as pontuações negativas baixas equivalem a sentimentos de amotivação. Pesquisas anteriores com estudantes do ensino secundário demonstraram que o instrumento é válido e fiável (Ntoumanis, 2005).

Na análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva para proceder à apresentação das médias e desvios-padrão. Para obter os níveis de significância entre o pré-teste e o pós-teste em relação ao continuum da motivação e às necessidades psicológicas básicas foi utilizado um teste não paramétrico, pois a amostra considerou-se pequena, menor que 30. Como as variáveis não seguem uma distribuição normal foi empregado o teste Wilcoxon para amostras pareadas, ou seja, analisa a mesma população em momentos distintos. Com o

objetivo de analisar a influência das três necessidades psicológicas básicas nos níveis motivacionais dos alunos, e sendo que a escala dos valores obtidos é ordinal e não segue uma distribuição normal, foi efetuada uma correlação de Spearman. Para efeitos da interpretação e análise dos resultados, assumiu-se que existiam diferenças significativas para valores de p iguais ou inferiores a 0,05.

Análise qualitativa

Todos os dados extraídos do DB, as observações do RV das aulas, a entrevista semiestruturada e o questionário de respostas abertas foram explorados através da análise de conteúdos temáticos e da comparação constante, isto é, interpretando constantemente os dados emergentes e relacionando-os com os dados recolhidos (Smith & Sparkes, 2014). A análise de conteúdo centrou-se no conteúdo indutivo, que de acordo com Moraes (1999) toma como ponto de partida os dados recolhidos, construindo a partir desses categorias, que por sua vez, formulam teorias. Segundo o mesmo autor a sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas sim desenvolver uma compreensão dos fenómenos investigados, pelo que as categorias são construídas ao longo do processo de análise. Ao utilizar esta análise o objetivo é identificar padrões nos dados recolhidos e explorar a forma como estes padrões se interligam, alcançando conhecimentos gerais sobre um determinado tema (Lewis & Ritchie, 2003). As categorias que emergiram dos dados são apresentadas na secção de resultados e são suportadas com vários exemplos de texto. As mesmas coincidiram com os fatores extraídos da análise quantitativa, o que garante a complementaridade dos dados e a profundidade no tema do estudo.

Para assegurar a fiabilidade das informações (conteúdo semântico evidenciado nas respostas dos alunos), todo o discurso foi respeitado durante a transcrição das entrevistas. A entrevista ocorreu durante o ano letivo 2019/2020 e teve a duração de 6 minutos e 10 segundos. Esta foi realizada num ambiente tranquilo e reservado (sala dos professores), de forma a assegurar a privacidade e confiança dos participantes para o aprofundamento das questões. Com a intenção de garantir o anonimato dos sujeitos, durante o presente estudo estes são referenciados por letras.

4.1.9.8. Apresentação dos resultados

Análise quantitativa

Através da análise estatística realizada irei refletir sobre os resultados obtidos em dois momentos, relativamente à motivação da turma para a modalidade dança. A tabela 12 representa os valores resultantes da estatística descritiva (Média e DP) e os valores de p (Z) relativamente ao continuum da motivação da turma no início (pré-teste) e no final da UD (pós-teste).

Tabela 12 - Estatística descritiva da motivação e nível de significância entre o pré-teste e pós-teste

	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	Valores de p (Z)
Motivação Intrínseca	4,16 (1,55)	4,80 1,19	0,147 (-1,450)
Motivação Introjetada	3,63 (1,13)	4,05 (0,82)	0,283 (-1,073)
Motivação Identificada	4,03 (1,42)	3,60 (1,11)	0,125 (-1,534)
Motivação Externa	4,82 (0,93)	4,80 (0,87)	0,944 (-0,070)
Amotivação	2,92 (1,83)	2,34 (1,57)	0,529 (-0,629)
RAI	- 1,49 (11,15)	0,93 (7,88)	0,326 (0,982)

** . Estatisticamente significativo ao nível 0,01.

* . Estatisticamente significativo ao nível 0,05.

Considerando a análise da tabela 12, verificamos que, a média dos resultados da motivação intrínseca e a motivação introjetada sofreram um ligeiro aumento do pré-teste para o pós-teste. Apesar dos valores apresentados continuarem a ser relativamente baixos, o aumento pode indicar que alguns dos alunos retiraram satisfação e prazer através da prática da dança ou, por outro lado, procuraram evitar sentimentos de culpa e ansiedade. Em relação à motivação identificada, esta sofreu uma diminuição não significativa do pré-teste para o pós-teste, o que pode indicar que os alunos, após a UD não alteraram a sua opinião relativamente aos benefícios da dança. A motivação externa mostrou uma média semelhante nos dois momentos, sendo que o sentimento de evitar punições ou obter recompensas manteve-se. Na variável da amotivação apenas verificamos uma pequena diminuição da média entre o pré-teste e pós-teste, contudo podemos observar que a média é baixa, o que é positivo, uma vez que demonstra que os alunos, apesar de afirmarem não gostar de dançar, no final da modalidade a maioria deles conseguiu compreender os objetivos da

modalidade em EF. O RAI revelou um ligeiro aumento o que pode demonstrar uma maior autonomia por parte da turma ao longo da UD.

Todavia, podemos atestar que não houve diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste na turma em todas as variáveis. Dessa forma, apesar de terem existido ligeiras melhorias positivas, nomeadamente na motivação intrínseca, na motivação identificada, na amotivação e no RAI, de um modo geral, através da análise quantitativa os resultados obtidos através da aplicação do modelo são considerados pouco relevantes.

Necessidades Psicológicas Básicas

Para a análise da perceção dos alunos relativamente às três necessidades psicológicas básicas foi efetuada uma tabela com a média, DP e valores de p (Z) das respostas obtidas pela turma em cada categoria. Tal como já foi mencionado anteriormente, a escala das respostas varia entre 1 e 7, em que 1 corresponde a “nada verdadeiro”, o 4 “ligeiramente verdadeiro” e o 7 “muito verdadeiro”. É essencial referir que, de acordo com a forma como a questões é formulada, poderá ser um indicativo positivo o aluno responder 1 ou 7. Assim, a média total das respostas dos alunos, apresentada na tabela 13, resulta de uma conversão em algumas questões, dado que os valores baixos nessas afirmações eram um aspeto positivo.

Tabela 13 - Estatística descritiva e nível de significância acerca da competência, autonomia e relação social no pré-teste e pós-teste

	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	Valores de p (Z)
Competência	3,40 (1,47)	4,49 (1,71)	0,016* (-2,413)
Autonomia	4,08 (0,95)	5,47 (1,24)	0,002** (-3,127)
Relação Social	5,27 (0,81)	6,15 (0,83)	0,008** (-2,671)

** Estatisticamente significativo ao nível 0,01;

* Estatisticamente significativo ao nível 0,05;

Os valores apresentados demonstram uma melhoria estatisticamente significativa ($p < 0,05$) do pré-teste para o pós-teste na perceção de competência, sendo que a média total das categorias aumentou de 3,40 para 4,49, concretamente 1,09 numa escala de 1 a 7. A maioria das questões sofreram uma

subida de aproximadamente um ponto, considerando que, após a UD de dança os alunos perceberam o seu desempenho e as suas capacidades para a dançar de forma mais positiva.

Na percepção de autonomia dada aos estudantes, podemos verificar que a variável também sofreu uma melhoria estatisticamente significativa ($p < 0,01$), de 4,08 para 5,47, especificamente de 1,39, numa escala de 1 a 7, quando comparamos a média total da categoria no início e no final da UD. Os dados afirmam que após a aplicação do MAC na UD de dança os alunos sentiram-se parte ativa do processo de aprendizagem, podendo contribuir para as decisões e expressar as suas opiniões, percebendo um maior nível de autonomia ao longo da participação nas aulas de dança.

Relativamente às relações sociais, pode-se constatar que esta foi a mais favorável desde o início da UD (pré-teste: 5,27), comparando com as restantes necessidades básicas. Estes dados permitem concluir que, apesar dos baixos níveis de motivação apresentados, a turma apresentava um bom relacionamento. Contudo, comparando o valor inicial com o valor final, este sofreu um aumento estatisticamente significativo ($p < 0,01$), de 5,27 para 6,15, concretamente 0,88, numa escala de 1 a 7, mantendo-se a mais elevada dentro das três necessidades básicas. Este resultado significa que os alunos gostaram e deram-se bem com os colegas que participaram na disciplina de dança, sentindo-se confortáveis durante o trabalho de grupo e partilhando mais a sua opinião durante a aplicação do MAC.

Correlações

Com o intuito de analisar a relação existente entre as necessidades psicológicas básicas e a motivação intrínseca dos alunos, foi realizada uma correlação de Spearman, cujos resultados são apresentados na tabela 14.

Tabela 14 - Correlação de Spearman entre as três necessidades psicológicas básicas e a motivação intrínseca

Necessidades Psicológicas Básicas	Motivação Intrínseca	
	Coeficiente de correlação (r)	p
Competência	0,638**	0,008
Autonomia	0,527*	0,036
Relação	0,822**	0,000

** . A correlação é significativa ao nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa ao nível 0,05 (2 extremidades).

Através da análise da tabela 14 pode-se observar que todas as variáveis apresentam um coeficiente de correlação superior a 0,05 o que indica que existe um relação positiva entre as variáveis, ou seja, quando as necessidades psicológicas básicas aumentam, a motivação intrínseca tende a aumentar.

Assim, constata-se que, a correlação se revelou alta em todas as variáveis, porém, a autonomia revelou os valores mais baixos ($p < 0,05$), o que significa que a autonomia facultada através da aplicação do MAC contribuiu de forma inferior comparativamente com as restantes necessidades psicológicas básicas. Por outro lado, a competência e a relação demonstraram uma grande dependência entre a motivação intrínseca, revelando uma correlação significativa ($p < 0,01$). Os dados indicam que, tanto a competência para a dança como as relações sociais que os alunos estabeleceram durante a UD, tendo por base o trabalho da aprendizagem cooperativa, estão diretamente relacionados com níveis de motivação mais elevados. Contudo, destaca-se um papel primário relativamente às relações sociais, sendo que o coeficiente de correlação é superior a 0,8, revelando-se muito forte. Estes dados apontam que, durante a UD, os alunos valorizaram as relações sociais estabelecidas com os seus grupos e com a turma, contribuindo para a motivação intrínseca.

Análise qualitativa

Através da análise dos dados qualitativos foram identificadas três fases distintas, que se distinguiram de acordo com as estratégias utilizadas, a intervenção, a mediação do professor e as respostas dos alunos. Os três processos referidos anteriormente são interdependentes, sendo que, de acordo com a fase

vivenciada o professor recorreu a diferentes estratégias, da mais simples à mais complexa, mediando a quantidade e o tipo de intervenção de acordo com o contexto e, conseqüentemente, obtendo respostas distintas por parte dos alunos.

Na seguinte tabela (Fases no processo de ensino da dança) podemos observar as diferentes fases, assim como as diversas temáticas abordadas nas mesmas.

Tabela 15 - Fases no processo de ensino da dança

1º Fase Familiarização	• Expectativas iniciais; • Desmotivação para a dança; • Transmissão de ferramentas: o começo para a Aprendizagem Cooperativa.
2º Fase Adaptação	• Passagem progressiva para o MAC; • Adaptações e modificação.
3º Fase Transmissão de responsabilidade	• Atribuição de um papel ativo aos alunos; • Trabalho nos grupos cooperativos de forma autónoma; • Professor como orientador da ação.

1º Fase – Familiarização

Expetativas iniciais: desmotivação para a dança em Educação Física

Desde o começo da lecionação da UD que a mesma se caracterizou como um grande desafio para a professora-investigadora.

“A dança é uma das formas de expressão em que nos sentimos mais expostos e observados. Trata-se, literalmente, de uma exposição de todo o corpo. (...) a maioria dos alunos sentia-se desconfortável e obrigado a praticar aquela modalidade.” (DB, aula 1)

Para além disso, a desmotivação era um fator evidente na aula de EF e principalmente na modalidade de dança.

“A maioria dos alunos realiza os exercícios de acordo com os objetivos comportamentais, todavia faltava uma componente que considero essencial na ação dos alunos, a motivação. (...) Os alunos demonstram-se bastante desmotivados, muitos deles deslocam-se no espaço com os braços cruzados.” (RV-Observação, aula 2)

Relativamente às expetativas iniciais, os alunos achavam que não iriam gostar da modalidade, muitos deles por alegarem não saber dançar. No entanto, parte

da turma considerou a modalidade importante, reconhecendo os benefícios que ela poderia trazer, verificando a presença da motivação identificada.

*“Eu achava que não ia gostar mas sempre considerei importante.” (Aluna C, **Entrevista**)*

*“também não achei que fosse gostar muito mas gosto da dança só que não sei dançar.” (Aluna D, **Entrevista**)*

*“Achei que não fosse gostar mas nunca pensei que fosse uma modalidade inútil porque sei que traz vantagens.”; “Pensei que fosse ser mais complicada do que o que realmente foi.” (**Questionário**)*

Um dos alunos não considerou a dança um desporto, não compreendendo a necessidade da abordagem da modalidade em EF.

*“Não é um desporto logo não deve estar no programa de Educação Física” (**Questionário**)*

Aquisição de ferramentas: O começo para o Modelo da Aprendizagem Cooperativa

O meu papel era motivar os alunos para a prática de dança em EF através da implementação do MAC. Todavia, na primeira aula percebi que, antes de “mergulhar de cabeça” no MAC, os alunos necessitavam de adquirir ferramentas relativamente à dança, para que, posteriormente, as pudessem dinamizar de forma autónoma. Assim, utilizei a instrução direta, onde o professor se encontra no centro do processo de aprendizagem. No entanto, os alunos não reagiram positivamente ao tipo de instrução referida.

*“Durante a instrução direta, onde realizei duas coreografias que os alunos deveriam reproduzir, todos os alunos se encontravam em execução motora, no entanto será que essa execução se traduziu em aprendizagem?” (DB, **aula 2**)*

Tendo em conta a situação, todas as aulas procurei introduzir alguns aspetos do MAC de forma gradual. Tal como Dyson e Casey (2016) afirmam, o professor deve começar de forma progressiva, com um ou dois elementos da aprendizagem cooperativa. Dessa forma, as primeiras aulas centraram-se em transmitir conhecimentos utilizando maioritariamente a instrução direta, porém, deixando algum espaço para desenvolver a interação face a face e,

posteriormente, a responsabilidade individual e a interdependência positiva, utilizando estratégias simples. Decidi utilizar uma estratégia mais simples do MAC, tal como a “Think-Pair-Perform”, que de acordo com Dyson e Casey, 2016 é uma boa forma de começar a usar a aprendizagem cooperativa, pois caracteriza-se como uma estrutura simples. Desde o primeiro momento que os alunos se mostraram receptivos ao trabalho em pares e em grupos.

“Durante o exercício os alunos manifestaram satisfação perante o trabalho a pares, atingindo o objetivo do mesmo através das sugestões e ideias que transmitiram aos colegas.”(DB, **aula 1**)

“(…) durante os exercícios onde os alunos foram divididos em grupos e lhes foi atribuído um maior grau de autonomia,(…) os alunos encontravam-se mais envolvidos nas tarefas.” (DB, **aula 2**)

Durante a entrevista semiestruturada todos os alunos referiram os benefícios de trabalhar em grupo e a preferência por tal método.

*(…) é mais confortável estar num grupo. (Aluna C, **Entrevista**)*

*“Acho que a nível de desenvolvimento de trabalho é muito mais eficaz. Individualmente há sempre um maior medo de falhar. Sei lá e depois também em grupo há sempre aquele brainstorming de ideias.” (Aluna B, **Entrevista**)*

2º Fase - Adaptação ao Modelo da Aprendizagem Cooperativa

Passagem progressiva para o MAC: Adaptações e modificações das estratégias

Os alunos não se encontravam familiarizados com o modelo implementado, pelo que foi utilizada uma passagem progressiva do MID para o MAC.

*“Este processo (aprendizagem cooperativa) foi gradual, sendo que aula após aula os momentos de instrução direta diminuíram e o tempo dedicado à participação ativa e autónoma em grupo aumentou (...) coloquei “andaimes” para suportar temporariamente os alunos enquanto os mesmo não possuíam competências para trabalhar autonomamente.” (DB, **aula 4**)*

Dyson e Casey (2016, p. 30) sugerem que quando se utiliza a estrutura do MAC “*make it your own*”²⁰, ou seja, que cada professor faça as suas variações específicas, de acordo com os estudante e o contexto onde se inserem. Assim, ao longo da aplicação do modelo fui adaptando as estratégias de acordo com as necessidades dos alunos. Na maioria das estratégias adaptei-as de forma a facilitar o desenvolvimento das mesmas, começando por uma parte mais orientada e terminando com uma parte onde os alunos desempenhavam um papel mais autónomo.

“Na estratégia “Learning Teams”, associada a uma estratégia complexa, decidi criar condições que a tornassem mais simples e acessível à turma. Primeiro transmiti a coreografia do refrão à turma através da instrução indireta e posteriormente os alunos organizaram-se nos seus grupos e desempenharam diversos papéis. (DB, aula 4)

Neste caso a transmissão da coreografia facilitou o desempenho dos diferentes papéis que os alunos interpretaram.

No caso da estratégia “Learning Teams”, onde é atribuído um papel a cada elemento do grupo, sendo obrigatório que todos os alunos passassem pelas determinadas funções, os alunos não se sentiam confortáveis a desempenhar determinadas tarefas, o que originava situações de ansiedade e desmotivação.

“Os alunos tiveram receio de desempenhar as tarefas que lhes foram atribuídas, demonstrando uma expressão corporal desanimada”. (RV-Observação – aula 6)

Assim, optei por modificar a estratégia, atribuindo um determinado número de tarefas ao grupo e deixando-o responsável por dividi-las pelos diversos elementos do grupo. Os alunos consideraram essa situação um aspeto positivo.

“Ao contrário do que acontecia antes, pudemos escolher as tarefas que queríamos desempenhar. Gostei mais porque assim tive a oportunidade de fazer o que mais gosto e o que sei fazer melhor, sentindo-me mais útil para o grupo”. (Questionário)

Durante esta fase a minha intervenção foi constante e frequente.

²⁰ Expressão em Inglês: “Faz tu próprio” que significa dar um cunho pessoal às tarefas desempenhadas.

“Os alunos faziam várias questões e mostraram-se muito dependentes da minha ajuda. Quando deixei um dos grupos a trabalhar sozinho, reparei que ficaram a olhar uns para os outros sem saber o que dizer.” (DB, **aula 6**)

Tendo por base a reflexão apresentada os alunos necessitavam de um acompanhamento constante e *feedbacks*, nomeadamente de questionamento, que mobilizassem o grupo na procura de uma solução para o problema em conjunto. Este acompanhamento inicial foi um “passo” para que os alunos adquirissem a confiança necessária para um trabalho mais autónomo, gerando uma maior motivação na maioria dos alunos. Pelo que alguns dos alunos atribuíram o acompanhamento constante como um aspeto positivo que contribuiu para uma melhoria positiva da perspetiva da UD.

“(...) ajuda e acompanhamento constantes da professora.” (Questionário)

3º fase – Transmissão de responsabilidade

Papel ativo dos alunos na construção da aprendizagem

Depois de um processo de introdução e adaptação ao MAC, os alunos compreenderam os objetivos da modalidade e começaram a trabalhar de forma rotineira nos seus grupos cooperativos de base.

Assim, enquanto que numa fase inicial as estratégias apenas desenvolviam um ou dois elementos da AC, nesta fase, as estratégias utilizadas desenvolveram os cinco elementos do MAC.

“Nas últimas aulas os alunos trabalharam, principalmente através das estratégias Learning Teams e Round Robin, que desenvolveram os 5 elementos fundamentais da aprendizagem cooperativa, criando uma relação de interdependência e responsabilidade nos grupos.” (DB, **aula 7**)

Assim, a minha intervenção foi diminuindo a cada aula que passava, transmitindo a responsabilidade para os alunos. Nesta fase, a minha intervenção foi feita em grupo foco.

*“A intervenção grupo a grupo permite-me mediar a quantidade e o tipo de intervenção consoante as necessidades de cada grupo (...) sugerindo alguns passos ou ideias, todavia antes de dar a solução imediata procurei colocar problemas fazendo com que os alunos explorassem as palavras da música.” (DB, **aula 7**)*

A análise das respostas dos alunos sugere uma alteração positiva comparativamente com as expectativas iniciais em relação à modalidade de dança.

“Agora sei que a dança para além de expressar sentimentos também nos podemos divertir a criar coreografias novas.”; “Coreografar é difícil mas não é impossível.”(Questionário)

“Hoje durante a aula um dos elementos do grupo não queria participar na construção coreografia e um outro elemento do grupo, com um ar um pouco revoltado disse: eu também não gosto muito de dançar mas agora até não me importo.” (DB, aula 7)

De acordo com as respostas dos alunos pode-se constatar um aumento da competência, sendo que inicialmente os alunos achavam que não seriam capazes, desmotivando-os para a prática da dança. Assim, durante as aulas, tentei proporcionar tarefas que contribuíssem para o aumento da competência e que, conseqüentemente, motivassem os alunos para a dança.

“um dos grandes desafios do professor é criar situações de sucesso durante as suas aulas para que as aulas seja prazerosas e que os alunos desfrutem das mesmas.” (DB, aula 8)

Antes de iniciar a modalidade de dança, os discentes tinham uma opinião muito negativa da mesma, porém após a UD, através do trabalho cooperativo para construírem uma coreografia de forma autónoma, modificaram o modo como olhavam para a dança.

“Acho que a divisão da coreografia pelos grupos ajudou na aprendizagem e consolidação da coreografia.”; “criar uma coreografia sozinhos deu-nos um sentido de responsabilidade.” (Questionário)

Pelas respostas dos alunos, também é possível verificar que o ambiente gerado nas aulas e o acompanhamento constante foram considerados aspetos positivos para uma mudança de perspetiva em relação à dança.

“Penso que o ambiente descontraído das aulas ajudou a uma evolução positiva da minha perspetiva relativamente à dança.”; “mesmo quando alguém tinha dificuldades a professora estava sempre lá para no ajudar.”; “Um ambiente divertido mas que deu para trabalhar de forma responsável.”(Questionário)

Desde cedo que foi meu intuito criar um ambiente seguro nas aulas.

“Quero que o espaço de aula seja considerado um espaço seguro onde não exista o medo de errar durante a execução de um movimento.” (DB, aula 8)

Contudo, um dos grupos possuía um elemento que não se mostrou participativo durante a maioria das aulas, pelo que os restantes elemento se mostraram um pouco revoltados.

“Foi bom no geral mas foi mesmo desrespeitador e incompetente um dos elementos do grupo recusar-se a dançar. Eu também não sou grande fã da dança mas foi um trabalho em grupo e eu fiz o meu melhor para não prejudicar ninguém.” (Questionário)

Na afirmação anterior podemos verificar um sentimento de interdependência positiva, onde a aluna entende que está ligada a um grupo e que todos devem contribuir para que o grupo tenha sucesso.

A maioria dos alunos referiu como principal aspeto positivo a disposição pelos grupos, que incrementou o cooperativismo, a partilha de ideias e opiniões.

“Para evolução positiva foi sem dúvida o trabalho em grupo pois foi algo fora da minha zona de conforto que até acabou por correr bem.” (Questionário)

Confirma-se também um sentido de autonomia que contribuiu para a aprendizagem e motivação dos alunos. A grande maioria dos alunos refere que o facto de terem coreografado a música “sozinhos” tornou as aprendizagens mais significativas.

“Por termos feito danças sozinho com a nossa imaginação acho que foi um ponto positivo.” (Questionário)

No final a UD foi caracterizada pelos alunos com palavras tal como a “evolução”, “desenvolvimento”, “divertida”, “algo diferente das aulas de EF” e “cheio de risadas” o que acentua a mudança positiva da perspetiva dos alunos após a implementação do MAC.

4.1.9.9. Discussão dos resultados

O propósito do estudo foi examinar a influência do MAC na motivação dos alunos para o envolvimento e empenho numa UD de Dança. Este estudo também

verificou as alterações no continuum da motivação, a motivação intrínseca, motivação introjetada, motivação identificada, motivação externa e amotivação da turma em dois momentos: antes e após a UD de Dança, analisou as correlações entre a percepção sobre o nível de satisfação das três necessidades psicológicas básicas e os níveis de motivação intrínseca dos alunos. Para além disso, através da análise das respostas dos alunos procurou-se compreender a percepção dos alunos relativamente à sua participação no MAC e respetiva influência na sua motivação para a dança em EF.

Como resultados principais deste estudo, verificou-se que a autonomia sofreu um ligeiro aumento através da aplicação do MAC, porém os resultados não foram estatisticamente significativos. O aumento da motivação pode estar relacionado com o aumento da satisfação das necessidades psicológicas básicas, nomeadamente, a autonomia, a competência e a relação social. Para além disso, a maioria dos alunos percecionou o MAC de forma positiva, referindo os seus benefícios para o aumento da motivação na UD de dança.

Continuum da motivação e necessidades psicológicas básicas

Após a aplicação do questionário antes da UD de dança, verificou-se que a média motivacional da turma foi baixa ($RAI = -1,49$), não se podendo comparar a disparidade entre sexos, dado a existência de apenas um aluno do sexo masculino. Através de um questionário inicial de respostas abertas, com carácter quantitativo, verificou-se também que a maioria dos alunos não gostava de dançar, justificando que não tinham ritmo ou coordenação. Com base nos resultados apresentados, tornou-se inevitável uma abordagem centrada nos alunos que permitisse uma aprendizagem significativa e um ensino eficaz de acordo com as características e o contexto dos alunos.

De acordo com Albuquerque (2016), o ensino eficaz deve impulsionar a integração de todos os alunos, valorizando a colaboração de cada um para a aprendizagem do grupo, sendo essencial para o desenvolvimento do sentido de coresponsabilidade no progresso da turma. Deste modo, o sentimento de contributo é primordial, contribuindo para a motivação e promoção de autoestima. Nesse sentido, com o objetivo de aumentar o nível motivacional dos alunos foi aplicado o MAC, com o intuito dos alunos aprenderem sobre o

movimento em contextos de atividade física e compreenderem as suas experiências de forma relevante, significativa e transferível, trabalhando em conjunto para aprender sem a instrução direta do professor (Bähr & Wibowo, 2012).

No final da UD a média do nível de autonomia da turma aumentou (RAI = 0,93). Apesar desta melhoria não ser estatisticamente significativa, quando confrontada com os dados quantitativos ela indica que o trabalho desenvolvido através da aprendizagem cooperativa promoveu uma maior motivação e empenho dos alunos na dança. Considerando a revisão de literatura realizada por Casey e Goodyear (2015), os estudos de Wang (2012) demonstram que os estudantes que experienciaram o MAC alcançaram maiores níveis motivacionais. Wang (2012) sugeriu que o aumento da motivação durante a aprendizagem cooperativa poderá estar interligado com a maior autoeficácia dos alunos, experiências bem-sucedidas, objetivos de grupo e relações positivas entre pares. Assim, relativamente às três necessidades psicológicas básicas, a análise dos valores das médias das respostas dos alunos indicaram uma melhoria significativa na percepção que estes possuíam de competência, autonomia e relações sociais. Estas melhorias são mais notórias na autonomia e na competência, sendo que os valores iniciais das relações sociais já se apresentavam elevados. Porém, observa-se que as relações sociais apresentam valores mais elevados, nos dois momentos, antes e após a UD de dança.

Para este estudo esperava-se que o desenvolvimento da competência, da autonomia e das relações sociais estivesse relacionado com o aumento da motivação intrínseca dos alunos, pois, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004) as três necessidades psicológicas básicas estão subjacentes à motivação intrínseca. Também do ponto de vista prático, o trabalho de Standage et al. (2005) refere que as estratégias dos professores destinadas a promover a facilitação das necessidades básicas de autonomia, competência e relação são fundamentais se quisermos promover a motivação intrínseca e os índices de envolvimento positivo dos alunos em EF. Desta forma, os resultados obtidos estão alinhados com estudos anteriores que trabalharam a aprendizagem cooperativa, pelo que a correlação de Spearman demonstrou que a competência, a autonomia e as relações sociais tiveram um impacto

estatisticamente significativo na motivação intrínseca dos alunos. Também no estudo de Ntoumanis (2001) concluiu-se que a competência percebida estava positivamente relacionada com a motivação intrínseca. A cooperação e as competências motoras pareciam estar intimamente ligadas à motivação, desde que integrassem responsabilidades, papéis de grupo e competências interpessoais, tais como ouvir os outros, partilhar e dar sugestões, garantido a participação ativa dos alunos. (Alcala et al., 2019).

Comparando os resultados quantitativos com os dados qualitativos analisados, as relações sociais são referidas de forma relevante nas duas recolhas. A autonomia foi uma necessidade básica evidenciada pelos alunos nas entrevistas e nos questionários de resposta aberta, todavia nos dados qualitativos demonstrou uma significância inferior relativamente às relações sociais. Relativamente à competência, esta foi referida de forma indireta revelando, no final da UD, que a dança afinal não é assim tão difícil. Inicialmente os alunos tinham a perspetiva de que não seriam capazes de desempenhar as tarefas propostas o que gerou um sentimento de desmotivação. Porém, a apresentação de desafios adequados ao nível de desenvolvimentos dos alunos pode ter contribuído para um aumento da competência percebida e, consequentemente, para um aumento da motivação intrínseca (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Contudo, os alunos não referem, de forma consciente, que a mesma tenha contribuído para a sua motivação, tal como confirmam os dados quantitativos.

Apesar dos resultados apresentados é primordial lembrar que as três necessidades psicológicas básicas, mencionadas anteriormente, são integradas e interdependentes. Desse modo, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais (Deci & Ryan, 2000).

4.1.9.10. Conclusões

O principal contributo do presente estudo foi compreender de que modo o desenvolvimento do MAC e a implementação das suas estratégias influenciam a motivação de alunos do ensino secundário para o envolvimento e empenho numa UD de Dança. Os resultados quantitativos mostraram que, apesar de não existirem diferenças significativas entre o pré-teste e pós-teste, existe uma ligeira melhoria na motivação da turma, o que é bastante positivo. Através das

estratégias implementadas com base nos cinco elementos que caracterizam o modelo, resultaram ganhos positivos significativos na percepção das três necessidades psicológicas básicas, a autonomia, competência e relações sociais dos alunos. Além disso, verificou-se uma correlação positiva entre as três necessidades psicológicas básicas que os alunos desenvolveram e o aumento da motivação intrínseca dos discentes, o que indica que a satisfação das necessidades psicológicas básicas proporcionaram maiores níveis de motivação intrínseca. Os dados qualitativos recolhidos através das diversas fontes estão em concordância com os dados quantitativos mencionados anteriormente. As percepções e atitudes dos alunos durante as aulas revelam uma mudança positiva da sua perspetiva em relação à dança e um aumento da motivação após a implementação do MAC. Acrescentando que, os alunos se sentiram mais competentes, alegando que a tarefa de coreografar se tornou mais fácil do que pensavam inicialmente, percebendo um maior nível de autonomia e relações sociais, tornando-se responsáveis por desenvolver a própria coreografia nos seus grupos cooperativos de base. Realça-se ainda que o trabalho em grupo foi o principal fator positivo que a maioria dos alunos referiu relativamente à UD abordada.

A realização deste estudo contribuiu para o meu crescimento enquanto professora-investigadora, permitindo um envolvimento constante e aprofundado durante todo o processo e adaptação do modelo implementado.

Sendo os participantes deste trabalho maioritariamente do sexo feminino, na minha perspetiva seria interessante, futuramente, aplicar o mesmo estudo de investigação numa amostra que contenha os dois sexos, de forma a comparar os resultados obtidos e comparar as diferenças da motivação para a dança entre géneros. Também seria aliciante aplicar o estudo a um maior número de alunos pertencentes a diferentes ciclos de ensino, para compreender de que forma específica é que a implementação do MAC influencia a motivação em alunos com diferentes faixas etárias.

Estas ilações não podem ser objeto de generalização, pois referem-se apenas a uma população específica, não representativa, de uma escola localizada no centro de Vila Nova de Gaia.

4.1.9.11. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. (2016). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*(39), 55-71.
- Appel-Silva, M., Wendt, W., & Argimon, I. (2010). A Teoria da Autodeterminação e as influências sócio-culturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, 16(2), 351-369.
- Bähr, I., & Wibowo, J. (2012). Teacher action in the cooperative learning model in the physical education classroom. In *Cooperative Learning in Physical Education* (pp. 43-57): Routledge.
- Casey, A., & Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of Physical Education?: A Review of Literature. *National Association for Kinesiology in Higher Education*, 67, 56-72.
- Cothran, D. J. (2001). Curricular change in physical education: Success stories from the front line. *Sport, Education and Society*, 6, 67-79.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York: Plenum*, 10, 978-971.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2004). *Handbook of self-determination research*: University Rochester Press.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*: Routledge.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22, 89-105.
- Goel, L., Johnson, N., Junglas, I., & Ives, B. (2010). Situated learning: Conceptualization and measurement. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 215-240.

- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453-463.
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Hortiguela Alcala, D., Hernando Garijo, A., Perez-Pueyo, A., & Fernandez-Rio, J. (2019). Cooperative learning and students' motivation, social interactions and attitudes: perspectives from two Different educational stages. *SUSTAINABILITY*, 11.
- Lebre, E., & Bento, J. (2004). *Professor de Educação Física: ofícios da profissão*: Universidade do Porto.
- Lewis, J., & Ritchie, J. (2003). Generalising from qualitative research. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 2, 347-362.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. *Desporto para crianças e jovens, Razões e finalidades*, 143-170.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, 22(37), 7-32.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of educational psychology*, 97, 444-453.
- Perlman, D., & Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418.

- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*: sage.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2015). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Edições FMH.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*: Routledge.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Wang, M. (2012). Effects of Cooperative Learning on achievement motivation of female University students. *Asian Social Science*, 8(15).
- Wilson, P. M., Sabiston, C. M., Mack, D. E., & Blanchard, C. M. (2012). On the nature and function of scoring protocols used in exercise motivation research: An empirical study of the behavioral regulation in exercise questionnaire. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(5), 614-622.
- Xun, G., & Land, S. M. (2004). A conceptual framework for scaffolding III-structured problem-solving processes using question prompts and peer interactions. *Educational technology research and development*, 52(2), 5-22.
- Zach, S., Cohen, R., & Arnon, M. (2020). Motivational climate in Physical Education classes: Is it really determined by the instructional model? *Physical Educator*, 77, 426-446.

4.1.10. Avaliação: Como melhorar o Espetáculo Pedagógico?

De acordo com Penney et al. (2009), a avaliação na EF é um elemento crucial para elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, devendo existir uma ligação entre toda a sequência. Todavia, o processo de avaliação revelou-se complexo e, em alguns contextos, um pouco problemático. Tal como afirma Ferreira (2013), estamos constantemente a avaliar, para depois, classificar através de uma atribuição de uma nota, apenas um número que caracteriza o aluno. Porém, é importante saliente que mais do que atribuir um valor final ao aluno, a avaliação é uma ferramenta fundamental no controlo permanente da qualidade de ensino, garantindo a eficácia e melhoria da sua prática profissional que, por sua vez, irá refletir numa melhoria das aprendizagem dos alunos. Assim, tal como Bento (2003, pp. 174-175) afirma, *“a reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, constituem um domínio que influencia a planificação e a realização, determinando o grau de realização dos objetivos, das intenções e metodologias.”* Segundo o mesmo autor, sem um trabalho de reflexão aprofundado não é possível a avaliação dos alunos e a sua atividade pedagógica do professor, e sem o controlo permanente da qualidade do ensino nenhum professor consegue garantir a eficácia e a melhoria da prática pessoal. Desta forma, apesar de todos os constrangimentos que prejudicaram o processo avaliativo dos alunos, posso afirmar que recorri a uma constante reflexão após cada aula, registando no DB, tomando pequenas notas relativamente ao processo de ensino, e analisando o RV de parte das aulas. Sem qualquer dúvida que este processo de avaliação e análise sistemática contribuiu para a minha intervenção enquanto EE, interrogando-me sobre os acontecimentos da aula e adaptando os objetivos e metodologia para melhorar o processo de ensino. A avaliação tende a centrar-se apenas nos alunos, nos seus resultados, contudo tal como Bento (2003, p. 176) enuncia, *“o sucesso do ensino depende tanto da atividade do docente como das atividades de aprendizagem dos alunos.”*

4.1.10.1. A necessidade de uma Avaliação

Segundo Araújo (2017), atualmente é consensual a necessidade dos resultados da avaliação para nortear e regular o percurso de aprendizagem, efetuando os ajustes necessários para que o mesmo seja de qualidade. No caso da Escola de

Apoio, o processo avaliativo ocorreu de forma habitual e, neste caso avaliei os alunos apenas em dança, pois foi a UD lecionada nesta escola. Todavia, considerando a dança como uma forma de expressão estética e de elaboração artística, surgem bastantes questões quanto à viabilidade, conformidade e pertinência da avaliação no contexto da dança (Monteiro, 2007). A definição de um movimento certo ou errado é de difícil definição. Assim, neste processo torna-se clara não só a Avaliação Diagnóstica (AD), como também a AF e ainda a Avaliação Sumativa (AS) para um processo com intencionalidade pedagógica, efetuado de forma consciente. Relativamente à primeira esta é, no meu ponto de vista, essencial no processo de ensino-aprendizagem, permitindo articular todo o processo com as necessidades dos alunos e desenvolvendo um ponto de partida. Em relação à AF, esta incorpora a vertente do aluno, que verifica a sua evolução e que lhes permite gerir a sua aprendizagem, em função dos objetivos finais a atingir (Araújo, 2017). Todavia, o mesmo autor refere que esta avaliação também constituiu uma vertente para o professor, permitindo-lhe ajustar o planeamento tendo por base as características e a evolução dos alunos. Desta forma, esta avaliação distingue-se pela sua capacidade de diagnóstico, correção e orientação. Na minha opinião, este tipo de avaliação foi a mais importante, pois permitiu-me otimizar o processo de ensino e, naturalmente, atender às necessidades dos meus alunos. Por último, a AS permite um balanço final das aprendizagens, sendo o culminar de um percurso de aprendizagem (Araújo, 2017), contudo a avaliação não deve ser realizada num só momento, no caso da modalidade de dança, os alunos não poderiam ser avaliados apenas através da execução final da coreografia. Nesta situação concreta, os alunos elaboraram a coreografia em grupos cooperativos, o que significa que o resultado final deveria ser o esforço conjunto de todo o grupo. Dessa forma, a avaliação contínua ao longo das aulas de todo o processo de construção coreográfica revelou-se imprescindível para a AS, privilegiando valores como a cooperação e o trabalho em equipa. Apesar de só conseguir retratar a experiência da avaliação dentro dos parâmetros normais no contexto de dança, penso que muitas das ilações e princípios retirados desta experiência são transversais à disciplina de EF, independentemente das características específicas de cada modalidade que devem ser tomadas em conta.

4.1.10.2. A ausência de uma avaliação formal: Avaliar num contexto paralelo à Educação Física

No contexto da EC, com a impossibilidade do funcionamento normal das aulas de EF, a avaliação, por sua vez, também ficou comprometida. Avaliar num contexto completamente paralelo à essência da disciplina de EF, aulas teóricas e atividades desportivas desenvolvidas fora da escola, não seria correto. O grupo de EF mostrou a sua revolta e preocupação com o assunto, tentando resolver a situação o mais rápido possível.

“O Grupo de Educação Física merece saber com o que pode contar para efetuar atempadamente as reformulações necessárias nas planificações da disciplina, de modo a minimizar o impacto negativo que a não realização de 40% das aulas, que estavam inicialmente programadas, tem na formação dos alunos. Também os Encarregados de Educação e Alunos merecem ser informados de uma data concreta para o início das aulas de forma a que as aprendizagens realizadas possam ser avaliados em dois momentos do ano letivo.” (Carta ao Direto da Escola)

Assim, no primeiro e segundo períodos os alunos não tiveram uma nota final de EF, contudo é importante realçar que, mesmo durante as alternativas propostas, que possuíam objetivos específicos, existiu uma AD e uma AF, com o intuito de avaliar o processo recorrente, tanto em relação ao resultados obtidos pelos alunos, como em relação ao processo pedagógico. Posteriormente, se as condições no terceiro período tivessem seguido a normalidade, com a conclusão das obras de manutenção desportivas, iríamos atribuir um classificação final aos alunos tendo em consideração os registos anteriores a nível da participação e empenho durante as aulas teóricas e as atividades realizadas. Contudo, devido aos constrangimentos apresentados, tal não foi possível. Com o início do ensino à distância e apesar das aulas práticas realizadas nas aulas síncronas, não foi possível uma avaliação num contexto fidedigno. Para além disso, de acordo com o Decreto-Lei n.º 14F/2020 de 13 de abril *“As classificações a atribuir em cada disciplina têm por referência o conjunto das aprendizagens realizadas até ao final do ano letivo, incluindo o trabalho realizado ao longo do 3º período, no âmbito do plano de ensino à distância, sem prejuízo do juízo globalizante sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.”* Como os alunos não tinham sido

avaliados nos períodos anteriores, não possuíamos qualquer referência pela qual nos pudéssemos orientar. Logo, não fazia sentido avaliar os alunos pela suposta execução das tarefas e desafios e pela realização das aulas práticas durante as aulas síncronas. Todavia, de acordo com a Portaria nº 223-A, de 3 de agosto, em disciplinas não sujeitas a prova final do ensino básico, como é o caso da EF, *“sempre que, por motivo da exclusiva responsabilidade da escola, apenas existirem (...) elementos de avaliação respeitantes a um dos períodos letivos, o Encarregado de Educação do aluno pode optar entre: a) Ser considerada como classificação anual de frequência a classificação obtida nesse período; b) Não ser atribuída classificação anual de frequência nessa disciplina; c) Realizar a PEA (prova extraordinária de avaliação)”*. Como era espectável nenhum dos Encarregados de Educação escolheu a opção c) e apenas dois é que escolher a opção a), sendo que a maioria dos pais compreendeu a situação.

Para os alunos que os pais escolheram ser avaliados, os critérios tiveram por base a assiduidade e pontualidade, a participação ativa nas aulas síncronas e a realização do trabalho autónomo, tarefas e desafios (Tabela 16).

Tabela 16 - Parâmetro e Critérios de Avaliação do Ensino à distância

Parâmetros e Critérios do Ensino à distância	Níveis
O aluno não realizou qualquer tarefa proposta e não interveio/participou nas aulas/sessões síncronas.	1
O aluno não realizou qualquer tarefa proposta mas interveio/participou pontualmente nas aulas/sessões síncronas.	2
O aluno realizou até 60% das tarefas propostas (pelo menos uma) e/ou interveio/participou com regularidade nas aulas/sessões síncronas.	3
O aluno realizou entre 61% e 90% das tarefas propostas e interveio/participou com regularidade e ativamente nas aulas/sessões síncronas.	4
O aluno cumpriu entre 91% e 100% das tarefas propostas e interveio/participou com regularidade e ativamente nas aulas/sessões síncronas.	5

Os alunos, nomeadamente os da minha turma residente, também se mostraram preocupados com a avaliação, compreendendo e concordando que não lhes fosse atribuída uma nota final, tendo por base o trabalho realizado no 3º Período.

“eu concordo com a professora porque eu acho que se só tivermos aulas teóricas, isso deu para avaliar o nosso conhecimento em relação às modalidade mas não avaliou o verdadeiro propósito da EF, se nós conseguimos executar ou

se fazemos bem. Como os professores não têm essa informação não devem avaliar.” (Reflexão com alunos, última aula)

Na minha opinião, nesta situação, a nota que foi atribuída a dois dos alunos (pais assinalaram a resposta a) não reflete os verdadeiros parâmetros e conteúdos da EF, pois não considerou a parte prática devido à impossibilidade da mesma. Contudo, os professores tem de se sujeitar a certas burocracias e ordens das entidades superiores no exercer da sua profissão.

4.2. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE: PARA ALÉM DOS LIMITES DO PALCO

Richards et al. (2013) refere que o papel de todo e qualquer docente é complexo e multifacetado, requerendo um sentido de responsabilidade único para dar resposta às suas funções. É importante ter consciência que a função do professor de EF não se cinge apenas às aulas da disciplina. Assim, o EE para além de desempenhar a função de professor de EF, deve lembrar que é um professor da escola, possuindo várias funções dentro da comunidade educativa em que se insere. De acordo com o Regulamento da unidade curricular do EP, compete ao EE participar nas atividades letivas e não letivas que podem decorrer em mais do que um estabelecimento de ensino, colaborando em atividades de DE ou na dinamização de atividades internas de âmbito desportivo. Para além da sua intervenção pedagógica, é importante que o professor participe na comunidade escolar em geral. Dada a situação da escola (aulas de EF práticas suspensas), a nossa PC manifestou uma preocupação acrescida em incluir os seus estagiários no maior número de projeto e atividades que nos pudessem proporcionar uma experienciar diversificada e enriquecedora no âmbito escolar.

“Hoje, mais do que nunca, percebi que o papel do professor de EF na escola vai muito mais para além das aulas de EF que tem como função lecionar. O papel do professor de EF transgride as linhas do campo de futebol ou as paredes do pavilhão. Existe uma panóplia de locais e áreas de intervenção onde o professor de EF pode e deve intervir de forma participativa, dando o seu valioso contributo.”
(DB 6, Sala de Multideficiência)

A panóplia de atividades que desempenhei enquanto estagiária de EF na EC contribuíram de forma significativa para a criação de um sentimento de pertença

e para a compreensão do funcionamento da escola. Julgo que estes pequenos momentos me foram marcando de forma distinta, moldando e concorrendo para a minha identidade profissional. Na verdade, no decurso do estágio, um dos traços da identidade advém da noção que o professor não atua somente no espaço da sala de aula e que as suas responsabilidades transcendem o da sua disciplina e até mesmo o espaço da escola (Batista, 2014). Já, de acordo com Cunha et al. (2014), os participantes relatam que as atividades em que colaboram com o grupo de EF, bem como aquelas que desenvolvem como NE, para além de aumentarem a possibilidade de se relacionarem entre si, também facultaram o contacto com os professores do grupo de EF e com os seus alunos da escola. Desta forma, tomei por opção envolver-me na comunidade educativa, misturando-me com a plateia e interagindo com a mesma de forma mais informal, o que facilitou a interpretação mais autêntica da minha personagem.

4.2.1. Papel ativo nos bastidores: reuniões

Relembro como se fosse ontem as palavras proferidas pela PC na primeira reunião do grupo de EF: *“Sara? Vais fazer a ata da reunião?”* – disse a professora com um tom engraçado. Não, não era responsável por fazer a ata da reunião, contudo, apontei todos os detalhes com tanto pormenor que a professora decidiu “brincar” comigo. Nas primeiras reuniões conheci uma parte notória da escola, ouvindo e anotando atentamente todas as informações. Para além disso, nesse mesmo dia realizei uma pesquisa intensiva sobre a escola, de forma a obter o máximo de informações sobre o local onde iria estagiar. Queria conhecer o palco principal onde iria atuar.

Encontra-se presente no Regulamento da unidade curricular do EP do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em EEFBS da FADEUP, no artigo 4º - Prática de Ensino Supervisionada, no ponto 7 – atribuições do estagiário, alínea 7.4 que *“Ao estudante estagiário compete participar nas reuniões dos diferentes órgãos da Escola/Agrupamento de Escolas, destinados à programação, realização e à avaliação das atividades educativas.”* Esta tarefa desempenhou um papel de grande relevância no estágio, de forma a compreender todo o processo de organização e gestão que a escola englobava. Não é possível sermos professores de forma isolada, não basta planejar aulas e colocá-las em prática. Existe todo um processo interno que interage com os diferentes setores

da escola e que influência direta e indiretamente a nossa atuação no contexto escolar.

Nas reuniões eram transmitidas informações fundamentais e tomadas as principais decisões para escola. Estar presente nas reuniões deu-me um uma voz ativa, podendo contribuir com as minhas opiniões relativamente aos diversos assuntos. Tal como Batista e Queirós (2013) afirmam, a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escola nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que influenciam o sentir, o pensar e o agir da comunidade específica da escola. Para além disso, quando vários professores se juntam numa sala de aula desenvolve-se um ambiente de partilha de informação, ideias e opiniões favoráveis a todos os intervenientes, originando um processo de reflexão enriquecedor que gera novos conhecimentos e conclusões.

4.2.2. Projeto cantina

No âmbito do EP foi proposto aos EE da escola, a participação no *Projeto de Cantina* elaborado pela escola. O projeto teve como objetivos principais reduzir o desperdício alimentar e incentivar os alunos para uma alimentação correta. De acordo com Ferreira (2012) os refeitórios escolares desempenham cada vez mais um papel fundamental no quotidiano dos alunos, dado que muitos deles passam todo o dia na escola, almoçando no local. Assim, a escola solicitou a ajuda dos professores estagiários de EF. A nossa função na cantina passava por verificar se os alunos não deixavam comida no tabuleiro, dando uma importância acrescida à sopa e motivando os alunos para comer salada como complemento ao prato principal.

Inicialmente, estava um pouco receosa para desempenhar esta tarefa porque não tinha qualquer perspetiva sobre ela, não conhecia a cantina e os seus funcionários e também não tinha tido a oportunidade de conhecer os alunos. Na verdade, acho que estava mais nervosa, não pela tarefa a desempenhar, mas porque ia ter a possibilidade de interagir mais diretamente com os alunos que poderiam fazer parte da minha turma.

“Quando entrei na cantina deparei-me com um ambiente bastante ruidoso, repleto de alunos que nunca tinha visto, o que, para ser sincera, me assustou um pouco. Reparei que os alunos olhavam de forma curiosa a pensar “quem é aquela senhora?”, porém tentei abstrair-me da situação e agir com naturalidade. Conheci os senhores responsáveis pela cantina, que nos orientaram com bastante simpatia.” (DB 5, Projeto Cantina)

O projeto elaborado foi bastante importante para a consciencialização dos alunos em relação ao desperdício alimentar e uma alimentação saudável, fundamental para o normal desenvolvimento das crianças e jovens. Evidências científicas demonstram também que crianças bem nutridas devido ao bem-estar que evidenciam, apresentam maior capacidade de aprendizagem bem como um maior desenvolvimento mental e social contribuindo para o aumento da sua autoestima e melhor desempenho académico (Ferreira, 2012). De certa forma, esse também é o papel do professor de EF. O professor deve transmitir valores, tais como a prevenção do ambiente, que inclui a redução do desperdício alimentar e uma alimentação saudável que pode e deve ser falada nas aulas de EF devido à grande influência no desempenho escolar, nomeadamente na prática desportiva.

4.2.3. Sala de Multideficiência

A sala de multideficiência, designada como “sala arco-íris”, foi criada com base no projeto desenvolvido pelo agrupamento de escolas da EC *“Todos Juntos Aprendemos... Mais”*, cuja missão se baseava na integração, comprometimento, cooperação, solidariedade, empreendedorismo, sucesso e excelência. Nesta sala encontravam-se vários alunos com diferentes Necessidades Educativas Especiais (NEE), que não possuíam a capacidade para frequentar as aulas da turma onde se encontram inseridos. Desta forma, o objetivo deste projeto era proporcionar experiências significativas, organizadas e diversificadas, utilizando as rotinas diárias naturais como momentos de aprendizagem, dando oportunidade ao aluno de experimentar várias situações onde tenha controlo sobre o seu ambiente, de forma a generalizar as *Skills* aprendidas. Passavam o dia nesta sala 6 crianças, das quais apenas duas possuíam a capacidade de comunicar verbalmente. A maioria dos alunos que se encontravam na sala arco-íris eram parcialmente dependentes ou mesmo completamente dependentes,

não conseguindo realizar as tarefas do dia a dia sem a ajuda de uma professora ou funcionária.

A nossa intervenção nesta sala não foi definida, pois não nos incumbiram qualquer tipo de tarefas obrigatórias a desempenhar. As professoras da unidade de multideficiência não quiseram limitar a nossa ação, por esse motivo disseram que tínhamos total liberdade para fazer o que achássemos proveitoso para o desenvolvimento dos alunos que frequentavam a sala. Numa fase inicial, realizamos alguns exercícios com os alunos, percebendo quais os seus limites e essencialmente quais as suas potencialidades que poderíamos desenvolver. Infelizmente, o cenário encontrado não foi o mais animador.

“Os alunos possuem muitas dificuldades a nível motor, o que limita o tipo de tarefas a desempenhar. Apenas uma das alunas consegue andar de forma autónoma, no entanto com bastantes problemas posturais e motivacionais.”(DB 6, Sala de multideficiência)

Como professores estagiários de EF, o nosso grande objetivo foi tentar proporcionar a estes alunos um momento que se assemelhe à aula de EF. No entanto, a nossa atuação deve ser contextualizada ao contexto onde nos encontramos e neste caso o grande objetivo seria desenvolver habilidades motoras básicas e necessárias para o dia a dia, tais como andar, melhorar a postura corporal, aumentar o tônus muscular e a amplitude de alguns movimentos. Ao deparar-me com esta realidade, que existente em várias escolas do país, sinto que cresci tanto a nível pessoal, como a nível profissional, pois nas nossas turmas poderemos encontrar alunos com NEE. Desde o início que tive consciência de tal, não tendo qualquer dúvida que as pessoas que se encontravam nesta sala e as tarefas que desempenhei tiveram um papel de grande relevância para a minha formação, tentando compreender melhor a pessoa que vive no aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

“Vivem num mundo paralelo, um mundo distante que ambiciono compreender um pouco dessa realidade. Ambiciono conseguir apanhar um avião e viajar para o mundo deles para as conseguir ajudar.” (DB 6, Sala de multideficiência)

Pereira (2005) reforça que os professores devem ser chamadas a participar em projetos de inovação curricular, que lhes permitam envolver-se e conhecer os

pormenores das experiências e histórias inerente a outras matrizes culturais, afirma que só desta forma se torna possível desenvolver atitudes e valores sensíveis a preconceitos, estereótipos, injustiças, racismo e discriminação. Na realidade os alunos da escola sabiam que os alunos da sala de multideficiência eram diferentes, contudo, alguns deles possuíam algum medo em se aproximarem dos colegas ou até faziam “piadas” sobre eles. Assim, muitas das vezes convidava a minha turma residente para visitar a sala de multideficiência, apresentando os alunos e explicando as suas doenças e limitações, mas realçando as suas qualidades, tornando-os mais compreensíveis e solidários.

Ajudar nunca é demais...

Relativamente ao envolvimento com a comunidade, tivemos a oportunidade de desenvolver várias atividades solidárias com o objetivo de angariar fundos para que os alunos da sala de multideficiência pudessem usufruir de diversas terapias que a escola não financiava. Destaco a venda de cachorros que teve a contribuição dos alunos do 7ºano (turmas dos EE) na organização da atividade. E ainda a venda de Rifas para sortear uma camisola do Porto ou do Boavista, ambas assinadas pelos jogadores. A última atividade referida, para além da sua componente solidária também contribuiu para a divulgação do desporto, neste caso o futebol.

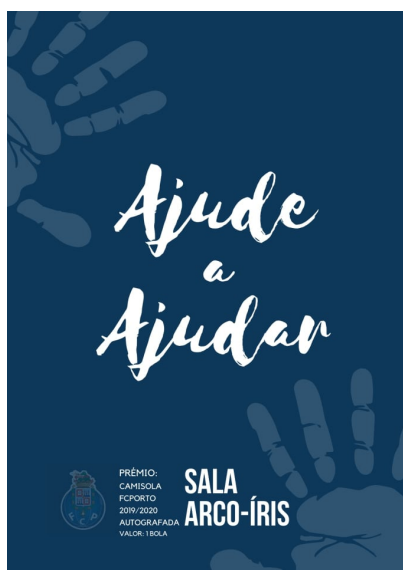


Figura 2- Cartaz Rifas Camisola do Porto



Figura 1- Cachorros solidários

4.2.4. Desporto Escolar

No âmbito do DE, apenas decorreram os treinos de ténis de mesa e *golf* com algum atraso e os eventos desportivos organizados pela escola que decorreram fora das instalações da mesma, como é o exemplo da competição de Desporto Adaptado e o *MegaSprint*, nos quais tivemos a oportunidade de participar na sua organização e dinamização.

Evento Desporto Adaptado – Sorrisos que preenchem a Alma

“Penso positivo e concluo que estar vivo
é motivo mais que bom para me animar
(...)”

Escolho o meu melhor sorriso
E aceito o imprevisto que o meu dia me vai trazer
Aproveito ao segundo tudo aquilo que este mundo
me faz para surpreender.”

P’ra frente é que é Lisboa – Os quatro e meia

No dia 20 de fevereiro realizou-se um torneio de Desporto Adaptado no âmbito do DE, que decorreu no Pavilhão Municipal Atlântico da Madalena, sendo que o NE ao que pertencia teve a oportunidade de contribuir para a organização e acompanhamento do evento. A nossa participação no evento, como EE, apenas ocorreu no próprio dia, ou seja, o planeamento e organização do evento já estavam definidos pelas professoras organizadoras, todavia desempenhamos diversas tarefas importantes.

“Quando chegamos ao pavilhão onde iria decorrer a prova, começamos por montar o material necessário para a realização de todo o evento, incluído as quatro provas distribuídas de forma organizadas pelo espaço existente, a mesa de pontuação, a aparelhagem de som, o local onde as equipas iriam deixar os seus pertences e as bandeiras e separados que evidenciavam ser um evento referente ao DE.” (DB 17, Evento Desporto Adaptado)

No decorrer do evento, como a professora responsável pelo Desporto Adaptado se encontrava ocupada com a organização do evento, acompanhei os dois

atletas de Desporto Adaptado da EC, que se destacaram pelo seu enorme empenho e dedicação ao longo de todas as provas.

“Tive também a oportunidade de conhecer e observar os atletas de outras escolas, que nos acompanharam na realização das provas durante quase todo o evento, e que rapidamente se tornaram meus amigos.” (DB 17, Evento Desporto Adaptado)

Tal como Garcia et al. (2014, p. 277) enuncia “a experiência da excelência desportiva não é prerrogativa de alguns, mas de todos que queiram tentar o melhor, havendo apenas uma condição: ser-se humano”. Todos tem o direito ao desporto e à participação em eventos desportivos, sendo uma das grandes missões da escola no processo de integração de alunos com NEE. Para além disso, a participação ativa destes alunos em eventos desportivos é primordial, desempenhando um veículo de socialização e de integração. Nesse dia, saí do pavilhão com uma sensação de recompensa.

“Ao pensar sobre aquela manhã não conseguia parar de reviver a felicidade genuína dos atletas quando terminavam uma prova. Não importava ganhar, o essencial era participar e festejar. (...) Sorrisos largos, abraços apertados e muito carinho traduzem este evento que me surpreendeu e que procurei aproveitar a cada segundo.” (DB 17, Evento Desporto Adaptado)

MegaSprint – Um exemplo de organização

No dia 4 de março de 2020, uma quarta-feira, realizou-se o evento “Mega Sprint” no pavilhão desportivo municipal da lavadeira. O evento foi organizado pela nossa PC em coadjuvação com outros professores do grupo de EF da nossa EC. Devido à situação vigente na nossa EC, a falta de instalações desportivas, os alunos da escola não participaram no evento, devido à impossibilidade de preparação prévia para as respetivas provas. Contudo, ajudamos na organização do evento com intuito de vivenciar e observar a dinâmica e possíveis dificuldades do mesmo.

“Inicialmente, senti-me um pouco perdida no meio de todas as pessoas que faziam parte da organização. Tanto eu, como os meus colegas estagiários, não possuíamos nenhuma tarefas específica ou um posto a adotar, o que fez com que andássemos um pouco à deriva, todavia preparados para qualquer coisa

tarefa que fosse necessária. Durante o evento ajudei a organizar o material necessário para as várias provas, preparei a mesa das medalhas e acompanhei alguns atletas a pedido das suas professoras que possuíam vários alunos em provas diferentes em simultâneo. Para além disso, e não menos importante, observei atentamente todo o evento, partilhei ideias com os meus colegas estagiários, com professoras de EF de várias escolas e com estagiários de outra EC.” (DB 18, MegaSprint)

O evento foi um exemplo de boa organização, do qual retirei bastantes aprendizagens que serão úteis para o futuro.

4.2.5. Aulas Cidadania e Desenvolvimento

Relativamente à visibilidade da Cidadania e Desenvolvimento (CD), durante uma das primeiras reuniões de departamento a coordenadora do departamento sugeriu que fossem desenvolvidos temas adequados aos alunos com projetos concretos para cada ano letivo. Esse assunto cativou-me bastante. Na atualidade, como professores de EF, é importante compreendermos o potencial que o desporto tem para promover diversas áreas de competência e valores para a formação do indivíduo como um cidadão participativo. O desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social deve ser incluído no planeamento, para além do desenvolvimento desportivo. O professor tem como função preparar os alunos para a vida, promovendo bons comportamentos e evitando tendências violentas. “...na Cidadania e Desenvolvimento os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.”²¹ Simões (2008) acentua a importância da CD referindo que na atualidade, com a crescente participação da mulher no mercado de trabalho é menor a influência da família na educação, tornando-se fundamental o papel do ambiente da escolar no domínio moral e ético. Neste sentido, surgiu

²¹ In Documentos de referência – Estratégia nacional de Educação para a cidadania, Consult. 10 de abril 2020, disponível em <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>

a oportunidade de coadjuvar com a professora titular de CD da minha turma residente, contribuindo com o que fosse necessário da minha parte.

Para começar abordei o tema da educação ambiental, o que no início pareceu descabido, surgindo algumas questões existenciais sobre o meu papel na escola.

“O facto de não estar a dar uma matéria da minha área, na qual tenho um conhecimento mais aprofundado, deixou-me bastante insegura. Sim eu sei, à primeira vista a promoção da educação ambiental não deveria fazer parte do papel do professor de EF. No entanto, enquanto planeava a aula, refleti um pouco sobre o assunto... para começar a lecionação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento pode ser atribuída a um professor de qualquer uma das disciplinas, pois considera-se que os conteúdos da disciplina são transversais a todas as matérias e qualquer professor deve ter conhecimento sobre os mesmos.”
(DB 7, aula de Cidadania e Desenvolvimento)

Dessa forma compreende-se que *“a formação humanista dos professores é, pois, fundamental para o desenvolvimento da CD, porquanto facilita a interligação entre as aprendizagens das disciplinas e os domínios a serem abordados nesta componente do currículo. Assim, na CD os professores têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.”* (Cidadania e Desenvolvimento - DGE, página 2)

Também nas aulas de CD participei no desenvolvimento do projeto de turma denominado “A minha árvore”. Quando falamos de Projeto Educativo de Turma (PET) reportamo-nos a um conjunto experiências educativas realizadas pelo professor dentro e fora da escola que transcendem o programa nacional. O conceito de projeto educativo, por esse motivo, parte da crença de que a reconstrução do currículo nacional tem mais probabilidades de gerar intervenções educativas eficazes. Para que as aprendizagens sejam bem-sucedidas, o projeto deve ser adequado às diversas necessidades e características de cada aluno que faz parte da turma, considerando a individualidade de cada um de forma a alcançar um objetivo comum para a

turma. O PET foi desenvolvido em Conselho de Turma, na presença de todos os professores da turma para que o mesmo tivesse a capacidade de desenvolver competências transversais às diversas áreas de conhecimento. O projeto consistiu na plantação de uma semente de uma árvore à escolha, de acordo com a personalidade de cada aluno. Após a plantação o aluno teria a responsabilidade de fornecer os cuidados necessários à mesma, acompanhando o seu crescimento ao longo do 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos). Este projeto permitiu um maior contacto com a turma, incrementando a minha relação pedagógica com os diversos alunos. Para além disso, a turma também teve a oportunidade de me conhecer melhor num contexto paralelo à EF, deixando-os mais confortáveis com a minha presença e depositando mais confiança em mim como professora deles, o que se revela fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

4.2.6. Visita de Estudo Serra da Freita

Desde o primeiro momento que tive conhecimento da possível realização da marcha de montanha à Serra da Freita que fiquei bastante empolgada. Assim, fiquei responsável por entregar e receber as autorizações durante as aulas teóricas de EF. A organização da visita de estudo foi da responsabilidade do grupo de EF, sendo caracterizada como uma atividade desportiva na natureza. Na atualidade, a generalidade dos alunos tem pouco ou quase nenhum contacto com a natureza. Logo, a realização de atividades desportivas ligadas à natureza são fundamentais para desenvolver os alunos numa perspetiva holística, provendo valores essenciais para um estilo de vida saudável. Como tal, Rosa e Carvalhinho (2012, p. 260) referem que *“...a prática desportiva em contato com a natureza valoriza um conjunto de sensações como o prazer, a satisfação, o bem-estar e a saúde, refletindo assim, uma necessidade de compensação de um sistema de vida mais sedentário e centrado na vida urbana.”*

O dia foi recheado de bons momentos e conquistas para todos os que participaram na atividade.

“A boa energia afastou a chuva e o dia permaneceu com um sol luminoso que contribuiu para o sucesso da atividade. Todavia, o percurso que percorremos ainda se encontrava bastante enlameado e com grandes poças de água devidos

à chuva dos dias anteriores, apresentando-se um grande desafio para a maioria dos alunos. Alguns caíram, mas rapidamente se levantaram com ajuda dos seus professores.” (DB 15, Visita de Estudo Serra da Freita)

Este dia contribuiu bastante para a minha formação enquanto EE, tanto a nível profissional como a nível pessoal. Foi possível estabelecer uma relação mais próxima e informal com os alunos da minha turma, que se manifestou de forma positiva durante a minha intervenção nas aulas de EF. Para além, disso tive a oportunidade de partilhar ideias com os meus colegas do NE, com a PC e com os restantes professores de EF num ambiente mais descontraído.



“A natureza recebeu-nos numa das suas casas, a Serra da Freita, assim, o nosso dever e obrigação, foi respeitar as regras por ela impostas. Desfrutar do ar fresco, do cheiro perfumado das flores, da melodia dos riachos a descer a montanha e dos pássaros a cantar.” (DB 15, Visita de Estudo Serra da Freita)

Figura 3- Visita de estudo na Serra da Freita

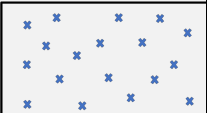
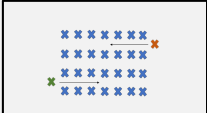
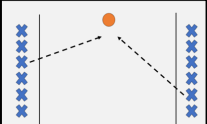
4.2.7. Atividades Lúdico Cooperativas – Coadjuvação com Matemática

No âmbito da disciplina de EF, em coadjuvação com a disciplina de Matemática, a professora Fernanda, apresentou a ideia da concretização de projeto com base num artigo presente na revista SUPER com o título “Uma lição neuronal: Revolução na escola”. O artigo referido foi encontrado por um professor do grupo de EF que o digitalizou e o colocou na sala de professores para que todos tivessem acesso à informação importante que o mesmo continha. Porém, após várias pesquisas aprofundadas não consegui encontrar a sua fonte original, pelo que não é possível fazer uma referência fidedigna ao mesmo. Assim, com base na informação que o mesmo continha procurei artigos que desenvolvessem os mesmo conteúdo e ideologias para fundamentar o projeto desenvolvido na literatura existente (Cotman & Engesser-Cesar, 2002; Berg, 2010).

O projeto consistiu na realização de exercícios com caráter lúdico cooperativo no intervalo em que os alunos se encontravam na disciplina de matemática, ou seja, os alunos entravam para a aula de matemática e a professora iniciava a aula e, posteriormente, os alunos saíam da aula durante dez minutos para realizarem uma determinada atividade, e de seguida voltavam para a aula prosseguindo com a matéria de matemática. O objetivo do projeto foi analisar que influência é que as atividades lúdicas cooperativas tinham para a concentração e para o trabalho em equipa, que muitas das vezes se desenvolvia durante as aulas.

Inicialmente, desenvolvi um quadro com diversos exercícios programados para uma turma 28 alunos, durante 10 minutos no espaço exterior da escola (recreio) em frente à sua sala de aula, evitando a perda de tempo com grandes deslocações. De seguida são apresentados os exercícios desenvolvidos durante a pausa de matemática (Tabela 17), retirados do quadro de exercícios cooperativos realizado.

Tabela 17 - Atividades lúdico cooperativas

Dia/ exercício	Descrição
<u>07/02/2020</u> Corrente humana 	O participante “perseguidor” tenta tocar qualquer um dos outros jogadores. O aluno tocado dá as mãos ao “perseguidor” inicial; os jogadores que forem tocados, passam a ser “perseguidores” dando as mãos, formando assim uma linha que não deve ser partida, pelo que as mãos têm que estar sempre dadas. Se algum dos perseguidos for tocado sem que os “perseguidores” tenham as mãos dadas em linha, esse toque fica sem efeito. Ganha quem mãos tiver sido “caçado”.
<u>14/02/2020</u> O gato e o rato 	O professor deverá escolher um aluno que desempenha o papel de gato (o caçador) e outro aluno que desempenha o papel de rato (o fugitivo); Os outros alunos, que formam as filas, deverão estender os dois braços lateralmente; quando o professor apita os alunos devem virar 90 graus, mantendo os braços estendidos lateralmente; o gato deverá tentar caçar o rato, mas ambos não poderão ultrapassar as barreiras feitas pelos braços, devendo adaptar-se às mudanças realizadas conforme o comando do professor; ganha quando o gato caçar o rato ou se o gato não caçar o rato num determinado tempo estipulado para cada dupla de gato e rato.
<u>21/02/2020</u> Jogo do lenço 	O objetivo do jogo é de marcar o número máximo de pontos para que alguma das equipas seja a vencedora. Cada equipa encontra-se no extremo oposto do terreno. A pessoa que comanda o jogo coloca-se no meio do terreno, com o lenço na mão e chama um número. O jogador correspondente de cada equipa corre em direção ao lenço e tente apanhá-lo. Neste caso verificam-se as seguintes hipóteses: se fugir com o lenço para o campo da sua equipa, sem ser tocado pelo adversário, marca

	dois pontos; se fugir com o lenço para o campo da sua equipa, sendo tocado pelo adversário, marca apenas um ponto.
<u>28/02/2020</u> Passar o arco em roda	O arco deve ser colocado entre os braços de dois alunos que terão de passar o arco sobre o corpo sem soltar as mãos; O professor pode colocar mais que um arco em movimento, tentando não acumular mais que um arco nos braços dos alunos.
	

Infelizmente não foi possível analisar os efeitos do projeto desenvolvido devido ao curto tempo de aplicação do mesmo (quatro aulas), contudo, a maioria dos alunos revelou uma enorme satisfação e entusiasmo na realização dos mesmos, afirmando que aquele era o momento mais aguardado nos seus dias. Para além dos possíveis efeitos que a prática de exercício físico poderá ter para o aumento das concentrações, é de realçar a importância das atividades lúdicas. De acordo com Severino e Porrozzi (2017) no suceder das aulas, a atividade lúdica proporciona à criança momentos para criar e representar a realidade e as vivências por ela experienciadas no quotidiano. Os mesmos autores enfatizando ainda, a primazia das atividades lúdicas em relação ao desenvolvimento pleno da criança, afirmando que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como uma fonte de diversão. A partir do ato de brincar, o sujeito coloca em prática a sua capacidade de atenção, identifica um campo de possibilidades, exercita a sua imaginação, desenvolve habilidades motoras e torna-se um ser autónomo, além de aprimorar a sua relação consigo e com o meio. Desta forma, na impossibilidade de desenvolver atividades lúdicas no contexto de EF, a solução encontrada, de forma a providenciar momentos de ludicidade aos meus alunos, foi aproveitar as pausas letivas para a concretização das mesmas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ÚLTIMA DEIXA

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ÚLTIMA DEIXA

“Esquecer o passado para o estabelecimento de uma história de vida é um erro tão crasso como omitir o futuro, nem que seja para conhecer os sonhos que se querem alcançar, quando o desejo declarado é o de compreender o presente de alguém.” (Garcia & Portugal, 2009)

Para compreender a história que foi narrada ao longo do presente documento foi necessário conhecer o passado da personagem (a autora), pelo que também é necessário conhecer as suas perspetivas para o futuro, contextualizando e compreendendo o presente espetáculo relatado.

Desta forma, uma deixa é considerada a última palavra de uma fala, sinalizando a entrada ou interferência de outra personagem, dando continuidade à cena e indicando o início de uma nova ação ou a entrada de uma nova personagem. Assim, encaro o final desta etapa como a minha última deixa, simbolizando duas situações distintas, por um lado o final deste grandioso espetáculo que irá dar início a uma nova etapa da minha vida, por outro lado a entrada de uma nova personagem, um novo EE, que irá substituir o meu papel na escola e dará continuidade ao espetáculo vivenciado. Assim, surgem as última palavras sobre um ano repleto de experiências ricas e inovadoras como um mote para as ações subsequentes, resumindo os aspetos determinantes da presente história narrada e perspetivando um futuro espetáculo.

Este EP foi uma explosão única de emoções, uma história caracterizada pelo drama e pela aventura, onde os desafios foram constantes. Contudo, posso afirmar, com toda a convicção, que termino certa de que o meu trabalho foi desenvolvido da melhor forma possível, com empenho e dedicação, tendo em conta as adversidades encontradas ao longo deste percurso. Apesar de ter escolhido o caminho da docência, sempre estive consciente das dificuldades que o mesmo transporta, nomeadamente na imprevisibilidade das condições de ensino que poderemos ter de enfrentar. Todavia, o gosto pelo ensino sobrepõem-se a tais dificuldades, enfrentando os desafios com animo e dedicação. O facto de me caracterizar como uma personagem que procurou dar sempre o seu melhor e nunca desistir, certamente me permitiram combater e

ultrapassar todas as adversidades, procurando a excelência a nível pessoal e profissional. Desta forma, os momentos vividos no EP foram únicos e ficarão, para sempre, guardados na minha memória, como um espetáculo que irei rever e me irá orientar nas minhas futuras intervenções.

Um ano atípico, caracterizado pela diferença e imprevisibilidade, superando todas as minhas expectativas, de forma positiva. Nos primeiros dias fui invadida por sentimentos como a ansiedade, insegurança e curiosidade. Uma vontade incessante de colocar em prática todos os meus conhecimentos pedagógicos, que foi adiada constantemente. Assim, surgiu um sentimento de inferioridade comparando-me com os restantes EE das outras EC, ficando apreensiva com receio de estar “atrás” dos meus colegas. Até que compreendi que quando se trata das experiências vivenciadas no EP não se pode falar em quantidade, mas sim em qualidade, lembrando que não estamos perante uma corrida. Não interessa quem corre mais rápido ou quem fica em primeiro lugar. O mais relevante baseia-se no caminho que percorremos até à meta final, a nossa dedicação, a nossa criatividade e a nossa força de vontade. Todos os percursos são diferentes. Cada um de nós deve fazer o seu melhor durante o seu caminho, sem se preocupar com o dos outros. Uma das frases que repeti várias vezes na minha cabeça foi: *“eu faço o melhor que posso no meu contexto que me é apresentado”*. Não importa se os outros já deram 10 aulas de voleibol ou se já realizaram o FITescola. Eu dei o melhor de mim com as condições que tive. Todas as vivências são diferentes e todas elas têm um valor especial.

Foi com este sentimento que encarei o EP, porque embora eu fosse a protagonista desta etapa, não podia esquecer que a minha atuação recaía sobre quem não estava a atuar (Ferreira, 2013), e por isso, teria de dar o melhor de mim para enaltecer a aprendizagem dos meus alunos. Assim que me centrei nas aprendizagens dos mesmos, as dúvidas e inquietações foram sendo ultrapassadas, resultado de um trabalho competente, aumento da experiência e, muitas das vezes, a aprendizagem através das reflexões após a minha atuação.

Durante este ano letivo, passamos muito tempo nos bastidores, a sala dos professores, que me permitiu uma contextualização na escola, a aquisição de

conhecimentos e competências de ensino, desenvolvendo, essencialmente, o meu potencial relacional com os parceiros educativos, a confiança em mim mesma, a minha identidade moral e ética e ainda a autonomia e o sentido de responsabilidade. Na sala de professores resolveram-se os principais problemas recorrentes das adversidades colocadas, nomeadamente das obras nas instalações desportivas que impediram a lecionação de EF. Neste local, o qual comparo com os bastidores, partilharam-se ideias e propostas para resolver a situação e ocorrem numerosas reuniões entre o grupo de EF e o diretor da escola.

“Quanto mais bonito é o espetáculo maior é a confusão nos bastidores.” (Autor desconhecido)

No fundo, foi o local onde nos preparamos para entrar em palco e onde se vivenciaram sentimentos de revolta e ansiedade que culminaram numa atuação positiva, considerado os fatores limitativos. Desta forma, posso relatar que foram várias as alterações e modificações no processo de ensino, que refletiram na minha identidade profissional, reconsiderando o meu modo de pensar da operacionalização dos processo de planeamento e da própria intervenção. Enquanto que, numa fase inicial pensava que o planeamento determinado teria de ser operacionalizado na integra, hoje compreendo que o mesmo se caracteriza apenas como um guião do ensino, sofrendo diversas modificações durante a ação. Para além disso, em tempos considerava que os estudantes só poderiam aprender quando se encontravam predispostos a tal e que o professor nada podia fazer, porém, após as experiências vivenciadas comprovei que cabe ao docente transportar o aluno para outra dimensão, elevando a sua participação e importância no processo, tornando-o um elemento fundamental no seu desenvolvimento. Assim, a motivação dos alunos revelou-se o clímax desta história determinando o desfecho de forma positiva, nomeadamente através da aplicação de modelos como o MED e o MAC que foram cruciais para orientar a minha ação e atingir o sucesso.

Importa ainda mencionar a panóplia de papéis que tive de desempenhar enquanto docente, efetuando cada um deles com extrema responsabilidade e afinco. De facto ser professor transgride os limites do palco, ou seja, ultrapassa

a nossa atuação durante a aula de EF, considerando a envolvimento com a comunidade no geral nas diversas situações de ensino. Sem qualquer dúvida que a interação constante com as diversas áreas de atuação, visitas de estudo, eventos solidários, intervenção com alunos de NEE e a coadjuvação com outras disciplinas do currículo contribuíram para uma envolvimento completa na profissão docente.

No final desta etapa estou certa de que não aprendi tudo num ano, até porque a minha jornada nunca será estanque, porém, consegui obter um guia sobre o que deve ser o ensino, desmitificado de preconceções (Ferreira, 2013). De facto estou certa de que, tal como esta ano, o futuro irá ser incerto, contudo penso que adquiri as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios que me esperam. Agora que olho para trás, revivendo este espetáculo, considerando tudo o que fiz e tudo o que passei. Em tempos duvidei das minhas capacidades, todavia agora sei que dei o melhor de mim, aceitando todos os desafios propostos, descobrindo o desconhecido e abandonando o medo de errar, que tanto me atormentava, de lado.

Termino com o pensamento de Paulo Freire que me guiará e motivará ao longo da minha intervenção pedagógica, compreendo o sentido e a responsabilidade da minha profissão.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Paulo Freire)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A., Portela, A., & Ávila-Carvalho, L. (2013). A Dança na aula de Educação Física: opinião dos alunos. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 149-166). Porto: Editora FADEUP.
- Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2013). Dilemas e dificuldades do estudante-estagiário no decurso do estágio profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 207-226). Porto: Editora: FADEUP.
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159-185.
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física—um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Barros, I. (2012). Experiências prévias na (re) configuração da identidade profissional: Um estudo como estudantes estagiários de educação física. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 14(3), 303-319.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios*

- renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Berg, K. (2010). Justifying physical education based on neuroscience evidence. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 24-46.
- Bom, L., Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Educação Física (Reajustamento): Ensino básico 3ºCiclo*.
- Brown, B. (2012). *A arte da imperfeição*: Editora Novo Conceito.
- Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2).
- Casey, A., & Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of Physical Education?: A Review of Literature. *National Association for Kinesiology in Higher Education*, 67, 56-72.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Costa, L., & Nascimento, J. (2006). Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. *Journal of Physical Education*, 17(2), 161-167.
- Cotman, C. W., & Engesser-Cesar, C. (2002). Exercise enhances and protects brain function. *Exercise and sport sciences reviews*, 30(2), 75-79.
- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português. *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*, 143-180.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG*, 194, 136-162.

- Dicionário da Língua Portuguesa. Consult. 30 de junho 2020, disponível em <https://dicionario.priberam.org/>
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of educational research*, 53(2), 159-199.
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22, 89-105.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 107-145). Porto: Editora FADEUP.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (Vol. 1, pp. 193-205). Porto: Editora FADEUP.
- Ferreira, J. M. M. (2012). Desperdício alimentar em duas escolas básicas do Município de Penafiel-estudo piloto.
- Fino, C. N. (2001). Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. *FORUMa—Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*, 1(2).
- Frontoura, C. (2005). *O estagiário em Educação Física no processo de estágio pedagógico: A perceção das dificuldades dos estagiários na FCDEF - UC na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico*. Coimbra: Carla Frontoura. Dissertação de Licenciatura apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Garcia, R. P., & Portugal, P. (2009). O desporto e histórias de vida: proposta de um novo itinerário a partir de uma visão personalista. *Revista Portuguesa de ciências do Desporto*, 9(1), 90-102.
- Garcia, R., Marinho, T., & Sousa, A. (2014). Pessoas com deficiência para além do rosto. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 275-321). Porto: Editora FADEUP.

- Gomes, P., Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Learning Through Practice: A Study with Physical Education Pre-Service Teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1).
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014a). Aprender a ser professor: O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 241-265). Porto: Editora FADEUP.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014b). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia*, 28, 167-192.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International review of sport and exercise psychology*, 1(1), 58-78.
- Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*, 93-117.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem da Educação Física* (pp. 13-27). Porto: Editora FADEUP.
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Hortiguela Alcala, D., Hernando Garijo, A., Perez-Pueyo, A., & Fernandez-Rio, J. (2019). Cooperative learning and students' motivation, social interactions and attitudes: perspectives from two Different educational stages. *SUSTAINABILITY*, 11.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.

- Isikoglu, N., Basturk, R., & Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356.
- Kenski, V. M. (2013). Memória e ensino. *Cadernos de pesquisa*(90), 45-51.
- Lacerda, T. (2007). A magia dos jogos desportivos e a estética do desporto. *Fernando Tavares; Amândio Graça; Júlio Garganta. Revista (eds.), Revista Portuguesa de ciências do Desporto*, 7(1), 81-82.
- Lopes, T., Cruz, J., & Rolim, R. (2015). O Cubo-Mágico de um Estudante-Estagiário. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 297-310). Porto: Editora FADEUP.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.
- Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*: Instituto Casa da Educação Física.
- Mesquita, I. (2009). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 165-184). Lisboa: FMH Edições.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH Edições.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos de ensino dos Jogos Desportivos. In *Pedagogia do desporto* (pp. 131-163). Lisboa: FMH editora.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models in physical education*: Taylor & Francis.
- Monteiro, A. R. (2017). *Uma teoria da educação*. Lisboa: EDIÇÕES PIAGET.

- Monteiro, E. (2007). Avaliação em dança: Um determinado olhar. In E. Monteiro & M. Moura (Eds.), *Dança em contextos educativos* (pp. 71-80): Faculdade de Motricidade Humana FMH.
- Moreira, H. (2020). Educação Física: a mais prejudicada no ensino à distância, denunciam professores portugueses e europeus. *Jornal Público*.
- Novais, V. (2007). Actividade física e sucesso escolar: estudo em crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados.
- Orsmond, P., & Merry, S. (2017). Tutors' assessment practices and students' situated learning in higher education: chalk and cheese. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 289-303.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, education and society*, 14(4), 421-442.
- Pereira, P. (2005). O planeamento estratégico em organizações desportivas: estudo realizado para a modalidade de basquetebol.
- Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children* (Vol. 8): International Universities Press New York.
- Poom-Valickis, K., & Mathews, S. (2013). Reflecting others and own practice: an analysis of novice teachers' reflection skills. *Reflective Practice*, 14(3), 420-434.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 68-83). Porto: Editora Fadeup.
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65(4), 442-457.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional.
- Rolim, R. (2015). O modelo de educação desportiva e as novas tecnologias como veículos impulsionadores da renovação do ensino da Educação Física na

- escola. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 45-106.
- Rosa, P. F., & Carvalhinho, L. A. D. (2012). A educação ambiental e o desporto na natureza: Uma reflexão crítica sobre os novos paradigmas da educação ambiental e o potencial do desporto como metodologia de ensino. *Movimento*, 18(3), 259-280.
- Rosado, A. (2015). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. In *Pedagogia do desporto* (Vol. 9-19). Lisboa: FMH edições.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2015). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH Edições.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar* (M. Savater, Trad.). Lisboa: Editorial Presença.
- Severino, C. D., & Porrozzi, R. (2017). A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. *Revista Práxis*, 2(3).
- Simões, M. A. F. (2008). Início da carreira docente: Desafios e dificuldades.
- Tavares, G. M., & de Araujo, V. B. (2011). A relação ator-palco-plateia: um estudo da aprendizagem do devir-consciente no teatro. *Psicologia: teoria e prática*, 13(3), 194-205.
- Vacca, R. T. (2006). They can because they think they can. *Educational Leadership*, 63(5), 56.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*: ERIC.
- Vieira, F. (2007). As orientações educacionais nas (an)danças do currículo. In E. Monteiro & M. Moura (Eds.), *Dança em contextos educativos* (pp. 51-61): Faculdade de Motricidade Humana FMH.
- Vygotsky, L. S., van der Veer, R. E., Valsiner, J. E., & Prout, T. T. (1994). *The Vygotsky reader*. Basil Blackwell.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1 - Diário do Aluno

Diário do Aluno – 7º ano

Propomos-te a criação de um “Diário do aluno”. Neste serás convidado/a a responder a algumas perguntas/desafios, fazer algumas reflexões e acrescentares tudo o que achares que possa enriquecer este pequeno caderno (desenhos, bilhetes de ingresso em espetáculos ou eventos desportivos, notícias de jornal, fotografias, etc.). No final, este diário será uma recordação deste ano que poderás guardar e pretende-se, acima de tudo, que seja um instrumento de reflexão pessoal.

O primeiro desafio que te propomos é personalizares o teu diário e construíres o 1º Capítulo, que deverá estar concluído até ao final do 1º Período.

I – QUEM SOU EU?

ESTE DIÁRIO PERTENCE A:

QUANDO EU NASCI  (Pedir ajuda aos meus familiares e amigos...)

1. Data, local e hora
2. Como estava o dia ou a noite (chovia? estava sol? a lua, em que fase estava?)
3. Quem escolheu o teu nome? Porque é que escolheu esse nome?
4. Por último, pede a quem vive contigo que te atribua 3 elogios e escreve-os aqui.

A HISTÓRIA DESPORTIVA DA MINHA FAMÍLIA  (voltar a pedir ajuda...)

1. Na tua família, alguém tem uma profissão relacionado com o desporto?
2. Tens algum desportista na família? Se sim, qual é o desporto que pratica?
3. Houve algum acontecimento desportivo no ano em nasceste? Algum atleta ou clube português obteve algum feito de relevo?
4. Qual foi o primeiro desporto que praticaste?
5. Qual é o teu desporto favorito? Porquê?
6. Praticas algum desporto?
7. Costumas fazer programas desportivos com amigos ou em família? Se sim quais?

Equipas – Jogos Olímpicos



No âmbito da aula de Educação Física teórica a tua turma foi dividida em 5 equipas. **Tu fazes parte de uma delas!** Esta equipa irá acompanhar-te nas aulas de Educação Física. Juntos, irão passar muitos momentos e criar memórias inesquecíveis... várias vitórias, mas também derrotas. No entanto é importante não esqueceres que...

Uma equipa unida sabe que só se alcança qualquer objetivo quando todos remam na mesma direção.

A minha equipa é constituída pelo/a:



O nosso Nome é: _____

O nosso Continente é: _____

A nossa Cor é: _____

O nosso Lema é: _____

O nosso Grito é: _____

A nossa Mascote é: _____

O nosso Símbolo é
(Desenho/Fotografia):

Anexo 2 - Temas Trabalhos Jogos Olímpicos



Temas Grupos

1- Recinto + Ambiente e sustentabilidade

Realizar uma pesquisa e elaborar um trabalho sobre:

- Local onde se realizam as diversas competições e cerimónias dos jogos olímpicos;
- Estádio dos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020; (fotografia, descrever o local);
- Meio ambiente as Olimpíadas de Tóquio 2020 (quais as medidas que serão implementadas).

2- Atletas Portugueses que vão aos jogos Olímpicos

- Atletas portugueses qualificados para os Jogos Olímpicos;
- Informações principais de cada atleta (idade, localidade, modalidade, marca com que se conseguiram qualificar para os Jogos Olímpicos, participações anteriores nos jogos olímpicos, medalhas)

3- Aparelhos Femininos

- Quais existem;
- Para que são utilizados;
- Principais características;
- Qual o campeão olímpico do determinado aparelho.

4- Aparelhos Masculinos

- Quais existem;
- Para que são utilizados;
- Principais características;
- Qual o campeão olímpico do determinado aparelho.

Anexo 3 - Dossiê do aluno - Dança

	Escola Secundária Almeida Garrett V.N. Gaia Ano letivo 2019 / 2020	
---	--	---

Estação 1

Treinar coreografia – refrão da música

Objetivo: Treinar a coreografia (refrão), anteriormente aprendida sem a demonstração do professor.

Distribuição das tarefas (responsabilidades):

- Conta os tempos musicais;
- Colocar a música;
- Ser treinador: o aluno coloca-se ligeiramente à frente e orienta os restantes colegas do grupo;
- Os restantes alunos do grupo devem desempenhar apenas a função de executantes.

Nota: Os alunos que possuem tarefas específicas, para além de executantes, também devem executar a coreografia.

Tarefas:

1. O grupo deve acrescentar um movimento com os braços no último passo (step-touch);
2. No final os alunos devem-se filmar a realizar a coreografia para que todos possam observar a sua performance (podem pedir ajuda ao professor para a filmagem ou colocar o telemóvel num ponto estratégico).

Estação 2

Elaboração da coreografia em grupo

- Após cada tarefa os alunos devem solicitar o professor, para que o mesmo verifique se a tarefa foi concluída com sucesso. Se o professor considerar que a tarefa foi concluída o grupo deve avançar para a próxima tarefa.

Tarefas:

1. Cada elemento do grupo deve partilhar as ideias/movimentos que criou (trabalho realizado fora da aula – pesquisa na internet);

Passa para a tarefa seguinte!

2. O grupo deve coreografar o excerto musical que lhe foi selecionado com a junção das ideias dadas pelo grupo. (cada elemento é obrigado a contribuir com o movimento);

Passa para a tarefa seguinte!

3. Filmar a coreografia e observar para fazer correções e dar sugestões com o objetivo da melhoria enquanto grupo.

--

Estudo da música – “Porquê” – Murta
 8 frases musicais (32 tempos) + ½ frase musical (16 tempos)

Introdução Batida de 4 em 4 tempos	+	O profundo sentimento de não saber pra onde vais É sentir um novo mundo enquanto o outro mundo cai Cai a vida, a morte e a sorte abraça aquele que a procura, Água mole em pedra dura tanto bate até que fura	+	Rutura da linha Fina, que liga A minha noção E o coração já não bate como batia E esta batida abraça a vida, como se a ferida não fosse sarar
Refrão Perguntei-te porquê! Olhei-te nos olhos porque tinha de ser Éramos só nós dois e eu queria saber Porquê? Porquê? Mas tu não queres dizer Quem cala consente, é porque tás a esconder Pra te ser sincero não tou a perceber Porquê? Porquê? Porquê?	+	Porquê? Porquê? Porquê? Porquê?	+	Agora não importa aquilo que tu queres Ninguém me vai dar aquilo que tu deste Mas honestidade é um valor e tu não passaste o teste Eu já não estou na tua mão, mas preciso de uma explicação Porque é que largaste tudo em vão?!
Refrão Perguntei-te porquê! Olhei-te nos olhos porque tinha de ser Éramos só nós dois e eu queria saber Porquê? Porquê? Mas tu não queres dizer Quem cala consente, é porque tás a esconder Pra te ser sincero não tou a perceber Porquê? Porquê? Porquê?	+	Refrão Perguntei-te porquê! Olhei-te nos olhos porque tinha de ser Éramos só nós dois e eu queria saber Porquê? Porquê? Mas tu não queres dizer Quem cala consente, é porque tás a esconder Pra te ser sincero não tou a perceber Porquê? Porquê? Porquê?	+	Porquê? Porquê? Porquê? Porquê?

Cada linha do quadrado corresponde a 8 tempos;
 Cada quadrado corresponde a uma frase musical de 32 tempos.

Condição Física – Atividades Rítmicas Expressivas (Dança)	
Nome - Exercícios	Imagem
1 Agachamento	
2 Prancha com deslize dos joelhos	
3 Prancha com cotovelos apoiados	
4 Jumping Jacks	
5 Agachamento completo com salto	
6 Lunge Cruzado Atrás	

Nome - Exercícios	Imagem
7 Agachamento com rotação do tronco	
8 Skipping alto	
9 Lunge Alternado com salto	
10 Bicicleta (abdominal cruzado)	
11 Abdominal com pernas elevadas (90 graus)	

Anexo 4 - Parâmetros de avaliação de Dança

Componente Técnica						
Alunos	Ajustamento música/movimento	Sincronismo		Coreografia		
		Com todo o grupo	Em subgrupos	Variação de níveis	Dinâmica de grupo	Exploração de direções
	5%	5%	5%	5%	5%	5%
1						
2						
3						
4						

Avaliação ARE (Dança) 11ªA					
Componente Artística					
Alternância ritmo música/movimento	Interpretação música/corporal e facial	Qualidade do movimento		Originalidade/critatividade	Cooperação
		Fluidez	Ligação ordenada e coerente entre os movimentos		
5%	10%	5%	5%	15%	10%

Atitudes/ Valores			
Autonomia/responsabilidade	Autoconfiança e confiança nos colegas	Soma dos parametros	Nota final
10%	10%		

Anexo 5 - Entrevista Semiestruturada Aprendizagem Cooperativa

Entrevista semiestruturada

Dia 4 de fevereiro – início pelas 9h50 e fim às 9h56 (duração – 6 minutos e 10 segundos)

Local – sala dos professores; ambiente confortável e sossegado

A professora residente de EF estava presente na sala.

Quatro alunos – sexo feminino

- Aluna A

- Aluna B

- Aluna C

- Aluna D

Transcrição da entrevista:

Professora – Como eu já vos expliquei, então qualquer pergunta que vos vou fazer depois vocês podem responder, não precisam de responder à vez, podem responder quando quiserem. Qualquer pergunta que vos faça não vai ser identificada com o vosso nome por isso não tem de ter qualquer vergonha a responder da forma mais sincera possível. Estas perguntas que eu vos vou fazer são em relação às aulas de dança que já tiveram e também a vossa perspetiva das que vamos ter. Pronto, a primeira pergunta é quais eram as vossas expectativas iniciais, mesmo antes de me conhecerem. Só uma pergunta, vocês antes de me conhecerem sabiam que iam ter as aulas de dança, certo?

Todas as alunas (A, B,C e D) – Sim!

Professora – Quais eram as vossas expectativas em relação a essa modalidade? Se iam gostar?

Aluna A – Eu acho que ia gostar.

Professora – Tem de falar só um bocadinho mais alto.

Aluna A – Eu acho que ia gostar porque eu gosto de dançar.

Aluna D – Eu não, eu odeio dança todas as danças.

Aluna C – Eu achava que não ia gostar mas sempre considerei importante.

Aluna D – Exatamente, também não achei que fosse gostar muito mas gosto da dança só que não sei dançar.

Professora – Ok. O que é que achavam que iam fazer nas aulas de dança?

Aluna C – Dançar. (risos) Não sei.

Professora – Achavam que iam fazer uma coreografia ou achavam que eu vos ia passar a coreografia toda.

Aluna B e D – Sim.

Aluna D – Eu achava que íamos fazer mais coreografias, sei lá, tipo aquelas que vemos na televisão e essas coisas.

Professora – Tipo Aeróbica?

Aluna C – Tipo aquelas coreografias tipo hiphop ou lá o que é que é. Era mais isso que eu estava a espera e eu estava tipo fogo eu não vou conseguir fazer isto.

Professora – Ah, ok. Então vocês achavam que iam ser coreografias complicadas?

Aluna C – Sim.

Professora – Nunca acharam que iam fazer uma própria coreografia por exemplo.

Aluna B – Não.

Aluna A, C e D – Ah?! (risos)

Aluna B – o quê?

Professora – Que iam construir uma coreografia? Foi-vos dito isso.

Aluna A – Não.

Aluna B – Quer dizer eu acho que era aquela coisa. Toda a gente sabia que ia acontecer mas ninguém queria que acontecesse.

Aluna C – Ya. Eu estava à espera que fosse nesse dia. (risos)

Professora – ok, e agora mais relativamente às aulas que já tiveram, como é que se sentiram durante as aulas?

Aluna C – Ai é para responder.

Aluna B – Não sei dançar. (risos)

Aluna A e D – Foi fixe.

Aluna B – São divertidas.

Professora – Mas por exemplo a nível da exposição, sentiram-se confortáveis ou desconfortáveis?

Aluna A – Sim, confortáveis.

Aluna C – Confortáveis. Opá não sei dançar mas... vai à toa e também me engano nos passos.

Aluna B – Confortáveis.

Aluna A – Eu já danço na rua, não é muito diferente. Não tenho vergonha.

Professora – Ok. Ah... por exemplo relativamente ao que os outros pensam. Quando fazem um movimento sentem que os outros estão a olhar para vocês e a pensar do género “ai, ela não dança bem”.

Aluna B – Não.

Aluna D – Não.

Professora – Sentem-se confortáveis na turma?

Aluna C – Sim.

Professora – E em relação a mim?

Aluna C – Sim.

Aluna B – Não. (risos – dito de forma irónica em tom de brincadeira)

Professora – Quais são as vossas principais dificuldades que sentem durante as aulas?

Aluna C – Oh, sei lá. Tipo o ritmo, ou às vezes se é para a esquerda ou para a direita. Espera aí...

Aluna A – Tipo aquela coisinha assim. (demonstrou um movimento da coreografia aprendida na aula).

Aluna C – Ya!!

Aluna A – Era depois assim e depois o pé e eu fazia ao mesmo tempo.

Aluna C – Eu também não conseguia fazer isso.

Professora – Então é um bocadinho a coordenação. Lá está, em coordenar os pés com os braços. Também é complicado porque a sala não tem espelhos então ou eu faço de costas para vocês ou então se fizer de frente fica mais difícil porque vocês têm de fazer o meu espelho.

Aluna D – Sim.

Professora – Fica um pouco confuso, mesmo para mim. Em relação ao trabalho de pares ou de grupos que é o que vai acontecer agora.

Aluna B – É mais confortável.

Aluna A – Podemos escolher as pessoas com quem nos damos melhor.

Professora – Pronto, isso é outra parte. Eu neste caso deixei-vos escolher mas houve algumas pessoas que não tiveram escolha. Por exemplo a Inês foi posta num grupo e o Gabriel também. Mas vocês dão-se bem com a turma toda?

Aluna B – Sim, Sim.

Aluna A – É porque são aquelas pessoas que por exemplo andamos no intervalo.

Aluna C – As pessoas com quem nos damos melhor é um bocadinho mais confortável estar a dançar com elas...

Aluna A – ... exato. (interrupção)

Aluna C – ...do que com algumas pessoas com quem nós não passamos tanto tempo.

Aluna B – De qualquer das formas é sempre mais confortável estar num grupo, mesmo com pessoas com quem não nos damos tão bem, do que individualmente.

Professora – O estar em grupo.

Aluna A – Por exemplo se eu estiver com pessoas, posso me dar bem, mas não conheço tanto por isso fico mais tímida.

Aluna D – Ya, concordo.

Professora – Deixando isso um pouco à parte, por exemplo, vocês preferiam trabalhar individualmente ou em grupo?

Todas as alunas – Em grupo.

Professora – Então porquê?

Aluna C – Acho que para ter as ideias dos outros colegas e nos coordenarmos melhor nos passos, que é melhor.

Aluna A – Mais ideias.

Aluna B – Acho que a nível de desenvolvimento de trabalho é muito mais eficaz. Individualmente há sempre um maior medo de falhar. Sei lá e depois também em grupo há sempre aquele brainstorming de ideias.

Professora – Querem dizer mais alguma coisa que eu não perguntei. Por exemplo uma sugestão, exercícios que gostassem de fazer.

Aluna A – Sei lá, podemos escolher coreografias que nós já conhecemos para, não é apresentar, mas sei lá...

Professora – Para fazer? Tipo aquelas coreografias mais conhecidas, tipo macarena?

Aluna A – Coisas assim, que por exemplo nós ouvimos músicas e depois essas músicas tem coreografias.

Professora – Vocês podem trazer para a aula e ensinar aos outros. Isso é uma boa ideia. Muito obrigada pela vossa participação.

Anexo 6 - Grelha de Observação da Aprendizagem Cooperativa

Ficha de observação – Aprendizagem Cooperativa (AC)

Aula ____	Ex 1		Ex 2		Ex 3		Ex 4	
Interdependência Positiva	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Os alunos percebem que estão ligados a um grupo e trabalham em equipa para completar/ter sucesso na tarefa proposta.								
Observações:								
Responsabilidade Individual	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Cada aluno assume a responsabilidade pessoal para completar a sua parte da tarefa para que o grupo tenha sucesso.								
Observações:								
Interações face a face	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Os alunos encorajam-se uns aos outros, realizando comentários positivos e apoio constante durante as tarefas.								
Observações:								
Habilidades Interpessoais e de pequenos grupos (Habilidade sociais)	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Os alunos manifestam um comportamento que permite um ambiente confortável e relaxado entre o grupo, através da partilha, tomada de decisões em conjunto e saber aceitar responsabilidades.								
Observações:								
Eficácia do Grupo	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Os alunos são capazes de refletir sobre o processo do trabalho desenvolvido em grupo								
Observações:								

Anexo 7 - Organização do Ensino à distância



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. COSTA MATOS
ESCOLA SEDE | ESCOLA BÁSICA DR. COSTA MATOS
VILA NOVA DE GAIA



7ºA

Nº e dia aula Síncrona	Horário	Objetivo da aula Área da Aptidão Física		Área do Conhecimento
1 (22 de abril)	10h15/11h00	- Introdução ao ensino por distância; - Apresentação das tarefa 1 e 2 + desafio 1;		Questionário 1 Jogos Olímpicos
2 (29 de abril)	10h15/11h00	- Esclarecimento de dúvidas e verificação das tarefas 1 e 2 + desafio 1; - Apresentação das tarefa 3 e 4 + desafio 2; - Informar alunos sobre a aula prática (divisão dos turnos, horário):		
3 (6 de maio)	- Esclarecimento de dúvidas e verificação do questionário 1 – Jogos Olímpicos; - Esclarecimento de dúvidas e verificação das tarefas 3 e 4 + desafio 2; - Apresentação das tarefa 5 e 6 + desafio 3;			
	9h45/10h15	Turno 1 (Desde o Afonso Dinis até ao Gustavo Marques)*	Execução da aula prática nº1; (tarefa (aquecimento) + tabela exercícios 1)	
	10h15/10h45	Turno 2 (Desde o Gustavo Ribeirão até à Vitória Raposo)*		
4 (13 de maio)	- Esclarecimento de dúvidas e verificação das tarefas 5 e 6 + desafio 3; - Apresentação das tarefa 7 e 8 + desafio 4;			
	9h45/10h30	Turma completa (28 alunos)	Execução da aula prática nº2; (tarefa (aquecimento) + tabela exercícios 2)	
5 (20 de maio)	- Esclarecimento de dúvidas e verificação do questionário 2 – Desportos Coletivos; - Esclarecimento de dúvidas e verificação das tarefas 7 e 8 + desafio 4; - Apresentação das tarefa 9 e 10 + desafio 5;			
	9h45/10h30	Turma completa (28 alunos)	Execução da aula prática nº3; (tarefa (aquecimento) + tabela exercícios 3)	
6 (27 de maio)	- Esclarecimento de dúvidas e verificação das tarefas 9 e 10 + desafio 5; - Apresentação das tarefa 11 e 12 + desafio 6;			
	9h45/10h30	Turma completa (28 alunos)	Execução da aula prática nº4; (tarefa (aquecimento) + tabela exercícios 4)	

*Ver documento de divisão de alunos por turnos.

MAIS ESCOLA, MAIS EDUCAÇÃO, MELHOR FUTURO!



Rua José Fontana | 4400 - 193 Vila Nova de Gaia
geral@aecostamatos.pt | www.aecostamatos.pt
Tel. 223 799 800 | 223 795 676 | Fax 223 707 962
Telem. 918 679 938 | 925 021 248

Nº e dia aula Síncrona	Horário	Objetivo da aula Área da Aptidão Física	Área do Conhecimento
7 (3 de junho)		• Esclarecimento de dúvidas e verificação do questionário 3 – Desportos Individuais; • Esclarecimento de dúvidas e verificação das tarefas 11 e 12 + desafio 6; • Apresentação das tarafa 13 e 14 + desafio 7;	Questionário 4 Saúde e bem estar
	9h45/10h30	Turma completa (28 alunos) • Execução da aula prática nº4; (tarafa (aquecimento) + tabela exercícios 5)	
Feriado 10 de junho		• Carregar ficheiros (dia 9 de junho): Tarefa 15 e 16 + desafio 8.	
8 (17 de junho)		• Esclarecimento de dúvidas e verificação do questionário 4 – Saúde e Bem-Estar; • Esclarecimento de dúvidas e verificação das tarefas 15 e 16 + desafio 8; • Diálogo com os alunos – Reflexão sobre a Metodologia das aulas.	
Feriado (24 de junho)		• Tentar agendar hora para dia 26 de junho para Despedir dos Alunos.	

Legenda:

Aula Teórica

Aula Prática (necessário virem equipados – roupa e sapatilhas desportivas)

Feriado

Nº de aulas síncronas	8	Aulas Teóricas	8
		Aulas práticas	5
Nº de Tarefas	16		
Nº de Desafios	8		
Nº de quadro de exercícios	5		
Nº de questionários	4		

MAIS ESCOLA, MAIS EDUCAÇÃO, MELHOR FUTURO!