



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Estágio Profissional: Uma aventura de um amante do Desporto pelo mundo da docência numa escola diferenciada e numa conjuntura atípica

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

João Filipe Araújo Oliveira

Porto, setembro de 2021

Ficha de Catalogação

Oliveira, J. F. A. (2021). *Estágio Profissional: Uma aventura de um amante do Desporto pelo mundo da docência numa escola diferenciada e numa conjuntura atípica*. Porto: J. Oliveira. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA DISTRIBUÍDA, REFLEXÃO, ENSINO À DISTÂNCIA.

DEDICATÓRIA

À minha Mãe

Por me guiar e nunca me deixar desistir. Por ser o meu alicerce mesmo nos momentos mais difíceis e por ser uma autêntica inspiração do que é ser uma guerreira da vida.

Ao meu Pai, Irmãs, Tia e Prima

Por serem a minha base ao longo desta aventura e de toda a minha vida.

Aos meus avós maternos

Apesar de apenas residirem nas minhas memórias e nos meus pensamentos, foram um dos meus maiores alicerces ao longo da minha infância e uma das maiores fontes de inspiração da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha **família** por nunca me abandonarem e estarem sempre do meu lado, incondicionalmente. Por me terem apoiado e preparado para todas as adversidades da vida. Por me mostrarem que o céu é o limite e que devemos sempre lutar pelos nossos sonhos!

Aos meus **amigos mais próximos** por serem os meus companheiros da vida nos bons e maus momentos e por terem sido os meus conselheiros ao longo desta caminhada.

Aos meus **parceiros** principais do Mestrado, a Inês Teixeira, o Francisco Sousa, o João Teixeira e o Ricardo Azevedo por todos os momentos de aprendizagem, de diversão e de companheirismo vividos juntos.

À minha **namorada** por ser a minha parceira em tudo e, mesmo nos momentos mais difíceis, nunca me deixou ir abaixo e apoiou-me incondicionalmente.

Ao meu professor cooperante, **Arnaldino Ferreira**, por me guiar e desafiar constantemente sem nunca dar as respostas, mas sim proporcionando um ambiente de aprendizagem que me permitiu descobri-las através de todo um processo reflexivo. Obrigado por toda a sabedoria e por todo o conhecimento!

Ao meu professor orientador, **Cláudio Farias**, por toda a ajuda, disponibilidade e sabedoria ao longo desta aventura.

Ao meu colega do núcleo de estágio, **Nelson Barros**, pela ajuda, partilha de conhecimento e apoio que demonstrou ao longo deste ano.

Ao **Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio** e a toda a comunidade escolar envolvente por me terem feito sentir em casa através de uma postura inclusiva e acolhedora.

Aos **meus alunos** que foram, indubitavelmente, a base de todo o processo desenvolvido ao longo deste ano que contribuiu imenso para o meu desenvolvimento profissional.

À **FADEUP** que foi, durante cinco inesquecíveis anos, a minha segunda casa e a base de todo o conhecimento e de todas as aprendizagens que fui arrecadando.

A todos o meu muito obrigado!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIV
RESUMO	XVII
ABSTRACT	XIX
LISTA DE ABREVIATURAS	XXI
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	4
2.1. OLÁ, O MEU NOME É JOÃO E SOU UM APAIXONADO PELO DESPORTO! 4	
2.2. A PAIXÃO PELO DESPORTO E MAIS CONCRETAMENTE PELO FUTEBOL 5	
2.3. O MEU SONHO DE SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	5
2.4. MOMENTOS CONFUSOS E TURBULENTOS QUE RESULTARAM NO ADIAR DO SONHO.....	7
2.5. FINALMENTE A ENTRADA NA FADEUP!	8
2.5.1. O primeiro ano: Adaptação a uma nova realidade	10
2.5.2. O segundo ano: Algumas vivências novas.....	12
2.5.3. O terceiro ano: O último deste percurso e com uma experiência diferente	13
2.6. TÉRMINO DA LICENCIATURA E COMEÇO DA AVENTURA DO MESTRADO!.....	14
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	17
3.1. O ESTÁGIO PROFISSIONAL: ENTENDIMENTO E QUESTÕES LEGAIS....	17
3.2. A ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO	20
3.3. ESTÁGIO PROFISSIONAL: EXPECTATIVAS INICIAIS	22
3.4. TRANSIÇÃO FORMAÇÃO-PROFISSÃO	23
3.5. CENÁRIO PANDÉMICO (COVID-19).....	24

3.6.	O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS.....	26
3.7.	A ESCOLA COOPERANTE: A MINHA SEGUNDA CASA.....	27
3.8.	A ESCOLA BÁSICA: ONDE CONHECI OS MAIS PEQUENINOS.....	29
3.9.	A TURMA DE 10º ANO: OS MEUS COMPANHEIROS DE VIAGEM.....	29
3.10.	O 6ºANO, A TURMA DO 2º CICLO: AS MINHAS PEQUENAS “ESPONJAS”.....	31
3.11.	O PROFESSOR COOPERANTE: O NOSSO MESTRE E COMPANHEIRO .	33
3.12.	O PROFESSOR ORIENTADOR: ACOMPANHAMENTO RESILIENTE DE MÁXIMA QUALIDADE.....	34
3.13.	O NÚCLEO DE ESTÁGIO: POUCOS, MAS BONS!.....	35
3.14.	RELAÇÃO ENTRE O DEPARTAMENTO, O PC E O PO: TRÍADE FULCRAL NO MEU CRESCIMENTO	36
4.	REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	36
4.1.	ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM.	37
4.1.1.	Conceção: O meu entendimento.....	37
4.1.1.1.	A importância da educação no desenvolvimento dos jovens.....	38
4.1.1.2.	A Educação Física e o seu papel preponderante	39
4.1.1.3.	Questões antropológicas relevantes no ensino da Educação Física	40
4.1.1.4.	A relevância da EF e do Desporto em contexto de Pandemia.....	43
4.1.1.5.	Análise reflexiva dos documentos orientadores.....	44
4.1.1.6.	Análise reflexiva dos documentos referentes à escola	46
4.1.1.6.1.	O Projeto de Escola: Desatualizado, mas fulcral.....	46
4.1.1.6.2.	O Relatório Interno da escola: Um dos alicerces da prática educativa.....	49
4.1.1.6.3.	O Plano Anual de Atividades: A Pandemia condicionou tudo.....	49
4.1.2.	Planeamento: Uma verdadeira arte	50
4.1.2.1.	Plano Anual: O macroplaneamento	51

4.1.2.2. Unidade Didática (MEC): Uma base imprescindível e o nosso planeamento meso.....	54
4.1.2.3. Planos de aula: O microplaneamento imprescindível para o processo educativo.....	58
4.1.3. O Processo Educativo em execução	62
4.1.3.1. Os primeiros momentos de ação: Nervosismo justificado que foi facilmente superado.....	62
4.1.3.2. Relação Professor-Aluno: Todo o caminho até conquistar a confiança dos alunos.....	65
4.1.3.3. Controlo da turma: O que fazer para o conseguir	69
4.1.3.4. Preparação e Gestão da aula: Parâmetros fulcrais para o bom funcionamento das aulas.....	70
4.1.3.4.1.A importância da afiliação dos alunos em grupos persistentes ao longo das aulas.....	72
4.1.3.4.2.O material didático e a sua relevância nas aulas.....	73
4.1.3.4.3.Exercícios: Seguir sempre uma lógica progressiva.....	74
4.1.3.4.4.Espaço: A chuva nem sempre foi nossa amiga.....	75
4.1.3.4.5.Tempo: O desafio de rentabilizar ao máximo uma aula...	76
4.1.3.4.6.Clima: Quando nos divertimos aprendemos mais.....	76
4.1.3.5. Processo Instrucional: Pequeno enquadramento	77
4.1.3.5.1.Tempo de Empenhamento Motor e Tempo Potencial de Aprendizagem: Diferentes, mas interligados.....	79
4.1.3.5.2.A instrução enquanto processo base para a transmissão de conteúdos.....	80
4.1.3.5.3.Feedback pedagógico: Como usar esta ferramenta em prol dos alunos.....	82
4.1.3.5.4.Ciclo de feedback: Os passos a seguir.....	85
4.1.3.5.5.A observação: Uma forma de otimizar a qualidade do feedback.....	85
4.1.3.5.6.A demonstração e o seu contributo para o processo de E/A.....	88
4.1.3.6. Modelos de Ensino: Meios pedagógicas fulcrais para a resolução de problemas da práticas	90

4.1.3.6.1. Modelo de Instrução Direta (MID): Recurso em modalidades mais fechadas e no início do ano	91
4.1.3.6.2. Modelo de ensino do jogo para a compreensão (MEJPC): Um dos alicerces do ensino dos desportos coletivos	94
4.1.3.6.3. Modelo de Educação Desportiva (MED): A dinâmica das equipas foi preponderante	95
4.1.3.6.4. Aprendizagem Cooperativa: Uma base importante até em confinamento!	97
4.1.3.7. O ensino das modalidades: Topo-base ou base-topo? ...	100
4.1.3.7.1. Abordagem sistémica: Aproveitar os princípios em comum	101
4.1.3.7.2. Tecnologias: O nosso braço direito ao longo do ano ...	103
4.1.3.8. Avaliação: Uma dor de cabeça agradável	107
4.1.3.8.1. O recurso à avaliação diagnóstica logo no início do ano	109
4.1.3.8.2. A avaliação formativa ao longo do tempo	110
4.1.3.8.3. O papel da avaliação sumativa	111
4.1.3.8.4. Procedimentos avaliativos: Critério e Norma, quais as principais diferenças?	112
4.1.3.8.5. Cenário Pandémico: Os ajustes realizados aos critérios de avaliação da ESAS	113
4.1.3.8.6. A subjetividade do processo avaliativo	114
4.2. ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	116
4.2.1. Departamento de EF: Senti-me em casa!	116
4.2.2. Reuniões: Vivências que foram do formal ao informal, mas que me elucidaram bastante	117
4.2.2.1. Reunião Geral: Preparação para um regresso em segurança	118
4.2.2.2. Reuniões de Departamento: Otimizar o processo educativo	118
4.2.2.3. Reuniões de Conselho de Turma: Balanço da prestação dos alunos	119
4.2.2.4. Reuniões com o Professor Cooperante: Momentos de constante aprendizagem com o nosso mestre	120

4.2.3. Direção de turma: Um acompanhamento próximo e elucidativo.....	121
4.2.4. Desporto Escolar: Uma experiência que não se concretizou	122
4.3. ÁREA 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	123
4.3.1. Reflexão: Um processo intrínseco à docência.....	123
4.3.2. Observação: Ver, analisar e refletir	126
4.3.3. Sessões na FADEUP: Um complemento importante para a nossa prática.....	127
4.3.4. Futuro enquanto docente: Alguns aspetos a aprimorar a curto prazo.....	128
4.3.5. Uma resenha teórico-reflexiva acerca da importância da motivação e dos objetivos de realização no clima das aulas de Educação Física.....	129
4.3.5.1. Enquadramento da temática: Porquê esta escolha?.....	130
4.3.5.2. Educação Física: A sua relação com o Desporto e a sua importância na sociedade nos dias de hoje	131
4.3.5.3. Motivação: Um conceito abrangente e de difícil definição, mas associado à teoria da autodeterminação	133
4.3.5.4. A relação entre a Autonomia, a Competência e o Relacionamento no âmbito da disciplina de Educação Física	134
4.3.5.5. Os objetivos de realização da prática e a sua relevância na disciplina de Educação Física	136
4.3.5.6. Os objetivos de realização e o clima motivacional nas aulas de Educação Física.....	138
4.3.5.7. A minha ação enquanto professor nas aulas de Educação Física associada aos objetivos de realização e ao clima motivacional	141
4.3.5.8. Algumas ilações importantes e a aplicar no futuro.....	143
4.3.5.9. Referências Bibliográficas referentes ao estudo.....	144
5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	147
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150
7. ANEXOS.....	155

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Ficha individual de caracterização do aluno.....	155
Anexo 2 – Documento de média da autoavaliação atitudinal.....	156
Anexo 3 – Ficha de controlo de assiduidade.....	156
Anexo 4 – Ficha de controlo de pontuação da competição.....	157
Anexo 5 – Ficha de recolha dos dados atitudinais (autoavaliação).....	157
Anexo 6 – Ficha de recolha dos dados relativos à perceção subjetiva de esforço e à frequência cardíaca	158
Anexo 7 – Ficha de recolha dos dados relativos à turma.....	158
Anexo 8 – Exemplo de grelha avaliativa	160
Anexo 9 – Horário do núcleo de estágio	160
Anexo 10 – Exemplo dos módulos 4 e 5 do mec	161
Anexo 11 – Tabela de objetivos das matérias de ensino	162
Anexo 12 – Previsão da distribuição das matérias de ensino ao longo do período consoante o roulement de instalações	162
Anexo 13 – Tabela com os resultados de um <i>quizizz</i> (questionário).....	163
Anexo 14 – Parte do <i>roulement</i> de instalações (exemplo: horário 15h – 16h30 ao longo da semana).....	164
Anexo 15 – Unidade didática e respetivos objetivos da modalidade basquetebol para o 6º ano de escolaridade (duração: apenas 3 semanas)	164
Anexo 16 – Tabela de heteroavaliação dos trabalhos de grupo (1º período). 165	
Anexo 17 – Tabela de planeamento de conteúdos referentes à modalidade de dança no ead de acordo com a ac (2º período)	166
Anexo 18 – Critérios referentes ao domínio atitudinal.....	167
Anexo 19 – <i>Google forms</i> de autoavaliação referente ao 3º período	168

RESUMO

No âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, integrante no segundo ano do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), regressei ao Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, no concelho de Braga, como docente. É, portanto, o retorno a um local que foi parte integrante da minha formação e que está assim demonstrado, ao longo do presente relatório de estágio, através do recurso à reflexão crítica. No que diz respeito à organização do mesmo, este está organizado em cinco capítulos: 1) Introdução, em que está presente uma sinopse do conteúdo do presente relatório; 2) Enquadramento Pessoal, no qual se encontra uma apresentação do meu “eu”, uma abordagem de um ponto de vista motivacional assim como das minhas expectativas em relação ao ano de estágio; 3) Enquadramento da Prática Profissional, estabelecendo uma caracterização pormenorizada do contexto prático que participei assim como do meu parecer e entendimento do que é o estágio profissional; 4) Realização da Prática, onde, recorrendo a uma reflexão crítica, é feita uma abordagem à minha intervenção de acordo com três áreas de desempenho: Área I – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Área II – Participação na Escola e Relações com a comunidade e Área III – Desenvolvimento Profissional, estando também presente o estudo investigação-ação: “A importância da motivação e dos objetivos de realização no clima das aulas de Educação Física”; 5) Conclusões e Perspetivas Futuras, que integra um balanço das mais variadas aprendizagens retidas ao longo do estágio profissional assim como uma previsão do que poderá vir a ser o meu futuro na área.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA DISTRIBUÍDA, REFLEXÃO, ENSINO À DISTÂNCIA.

ABSTRACT

As part of the Professional Internship curricular unit, part of the second year of the second cycle of studies, leading to the degree of Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sports of the University of Porto (FADEUP), I returned to the School Group Alberto Sampaio, in the municipality of Braga, as a teacher. It is, therefore, the return to a place that was an integral part of my training and which is thus demonstrated, throughout this internship report, through the use of critical reflection. With regard to its organization, it is organized in five chapters: 1) Introduction, in which there is a synopsis of the content of this report; 2) Personal framework, in which there is a presentation of my “I”, an approach from a motivational point of view as well as my expectations regarding the internship year; 3) Framework of Professional Practice, establishing a detailed characterization of the practical context in which I participated as well as my opinion and understanding of what the professional internship is; 4) Realization of the Practice, where, using a critical reflection, an approach to my intervention is made according to three performance areas: Area I - Organization and Management of Teaching and Learning, Area II - Participation in School and Relations with the community and Area III - Professional Development, with the research-action study also present: “The motivational climate of students in Physical Education classes”; 5) Conclusions and Future Perspectives, which includes a balance of the most varied learnings retained during the professional internship as well as a prediction of what my future in the area may be.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, DISTRIBUTED PRACTICE, REFLECTION, DISTANCE LEARNING.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Aprendizagem Cooperativa
AD – Avaliação Diagnóstica
AF – Avaliação Formativa
AS – Avaliação Sumativa
AESAS – Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio
DE – Desporto Escolar
DT – Diretor(a) de Turma
E-A – Ensino-Aprendizagem
EAD – Ensino à Distância
EE – Estudante Estagiário
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
ESAS – Escola Secundária Alberto Sampaio
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FB – *Feedback*
MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MEJPC - Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão
MID – Modelo de Instrução Direta
NE – Núcleo de Estágio
PAA – Plano Anual de Atividades
PC – Professor Cooperante
PE – Projeto Educativo
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PO – Professor Orientador
RI – Regulamento Interno
TEM – Tempo de Empenhamento Motor
TPA – Tempo Potencial de Aprendizagem
UC – Unidade Curricular
UD – Unidade Didática
UP – Universidade do Porto

1. Introdução

No âmbito do 2º ano do 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) e, para a conclusão do mesmo, o Estudante Estagiário (EE) vivencia uma Prática de Ensino Supervisionada (PES), através de um Estágio Profissional (EP), numa escola cooperante e com a respetiva elaboração de um relatório de estágio profissional. Pretende-se que o EE seja capaz de arranjar um equilíbrio entre a teoria e a prática e que inicie o seu nobre caminho pelos meandros do mundo da docência.

O EP trata-se da fase de transição da formação para a profissão e é, indubitavelmente, o primeiro contexto em que o EE é verdadeiramente colocado à prova num cenário real de docência. Assume-se, pela primeira vez, o papel de professor de Educação Física e deve alicerçar a sua atuação nos pressupostos teóricos adquiridos ao longo da sua formação académica sempre com a intenção de propiciar um ambiente repleto de aprendizagens aos seus alunos. Trata-se de um contexto de constante adaptação e em que todo o planeamento e organização dos conteúdos e de todos os aspetos adjacentes à prática docente são preponderantes para se atingir o sucesso. Surgem constantemente inúmeros desafios e adversidades ao longo do caminho e o professor deve-se dotar de valências que permitam superiorizar-se a qualquer dificuldade. Segundo Batista e Queirós (2013), o EP trata-se de um contexto em que o EE assume, em praticamente toda a sua plenitude, o papel de professor, carecendo, apenas, o vínculo contratual.

Ao longo de um ano letivo inteiro, havendo as normais interrupções letivas, ocorre, então, a Prática de Ensino Supervisionada numa escola cooperante. Na minha experiência em concreto, esta situa-se no município de Braga, a minha cidade natal, e o meu núcleo de estágio (NE) era constituído apenas por duas pessoas, eu e o meu colega, indo um pouco contra a tendência habitual de um NE constituído por três pessoas. Neste seguimento, ao longo deste documento, foi mantido o anonimato de todos os intervenientes. Importa ainda referir, no que diz respeito à organização seguida ao longo do documento, esta não se baseou numa lógica cronológica por períodos, mas sim numa

abordagem a diversas temáticas em que todo o ano letivo foi enquadrado em cada uma delas.

Nesta caminhada, fomos acompanhados também por um professor cooperante (PC) que era o nosso principal guia em todos os aspetos relacionados com a escola assim como um professor orientador (PO) da faculdade que nos dotou de diferentes ferramentas teórico-práticas para otimizarmos a nossa atuação pedagógica e educativa e para a elaboração do RE. Tratam-se, então, de duas pessoas que assumiram um papel preponderante para o meu percurso e para que este pudesse ser o mais rico e enriquecedor possível.

A PES enquadra-se como um projeto de formação do EE que engloba em si três grandes áreas de desempenho: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 3 – Desenvolvimento Profissional. A primeira remete-nos para uma área em que ocorre um maior investimento por parte do EE dado que é que aí que se constrói todo o processo educativo e pedagógico que propicia um ambiente rico em aprendizagens para os alunos. A segunda envolve todas as tarefas e atividades fora do contexto de aula em que se destaca a interação do EE com a comunidade escolar através de uma participação ativa e responsável. A terceira trata-se de uma área importante para o EE e para a construção da sua identidade pessoal e profissional, baseando-se na reflexão e na investigação.

Em jeito de reflexão, qualquer uma destas três áreas é preponderante para o desenvolvimento de todos os EE e estes devem assumir uma postura interessada e crítico-reflexiva para que o seu desenvolvimento profissional seja otimizado ao máximo. Todavia, convém realçar que nenhuma destas três áreas é independente, ou seja, todas se encontram interligadas e só através de uma interdependência positiva e enriquecedora é que se torna concretizável uma melhor transição da formação para a profissão.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Olá, o meu nome é João e sou um apaixonado pelo Desporto!

Olá, o meu nome é João Filipe Araújo Oliveira e, apesar de não ter um nome assim muito original já que João vem do nome da minha irmã do meio (Joana), Filipe da minha irmã mais velha (Filipa), Araújo é o apelido proveniente da minha mãe e Oliveira do meu pai, sempre me quis diferenciar e não ser apenas mais uma ovelha no rebanho. Começando pelo início, nasci a 9 de abril de 1997 e cá no Mundo já tinha duas irmãs mais velhas à minha espera, para além dos meus pais, claro. A verdade é que desde pequeno que me fui revelando um autêntico apaixonado pelo desporto e principalmente pelo futebol! As minhas principais memórias de infância são de estar constantemente a brincar, a jogar a tudo e mais alguma coisa no recreio da escola com os meus amigos e o verão não o era se eu não passasse grande parte dos meus dias na minha rua a fazer tudo e mais alguma coisa com os meus vizinhos. Às vezes reflito acerca disto e tenho a certeza de que este tipo de vivências são o que falta às crianças de hoje em dia já que estas passam os seus dias em frente a *iPads*, *Tablets*, Computadores, *Playstations*, etc. e a atividade física é posta de parte. Estes pormenores fazem toda a diferença em termos de motricidade nas crianças e isto apenas leva a problemas ligados à obesidade e ao sedentarismo.

Apesar de ainda ser um jovem de apenas 24 anos, já tive de lidar ao longo da minha vida com alguns obstáculos complicados (falecimento dos meus avós maternos, doenças oncológicas da minha mãe, lesões graves, etc.) Isto não me fez desistir do que quer que fosse e se hoje estou aqui devo isso à minha resiliência já que cada vez mais sou um amante da vida. Sinto-me capaz de valorizá-la assim como quem me rodeia, nunca desisto perante qualquer adversidade, aproveito cada dia de forma intensa, vivo todos os momentos como se fossem os últimos. Obviamente que facilmente se estabelece uma relação entre esta minha forma de ver a vida com a minha postura profissional enquanto professor no sentido em que todos os dias são oportunidades para crescer, evoluir e aprender, sem nunca desistir!

2.2. A paixão pelo Desporto e mais concretamente pelo Futebol

Voltando à minha infância, chegou uma altura em que os meus pais já estavam fartos que eu andasse constantemente a jogar futebol em casa e a destruir toda a mobília da casa e foi aí que entrei para uma escola de futebol onde a minha irmã já andava. Estive dois anos nessa escola de futebol e, posteriormente, estive também dois anos nas escolinhas do Sporting Clube de Braga. Após estes quatro anos iniciais de aprendizagem, mudei-me para clubes da cidade federados para ter a experiência da competição. Ao longo do meu percurso acabei por ir fazer treinos de captação ao SC Braga, ao Vitória SC e ao SL Benfica. As minhas maiores conquistas enquanto atleta foram a final da Taça AF Braga de juvenis (tendo sido derrotado pelo FC Famalicão que nesse ano subiu aos campeonatos nacionais) e um campeonato distrital da 1ª Divisão de Juniores. Todo este meu percurso tornou-me, como já referi anteriormente, uma pessoa resiliente e que não vira as costas a qualquer tipo de adversidade. No mundo da docência, muitos obstáculos e dificuldades vão surgir, no entanto, estes traços da minha personalidade permitir-me-ão superá-las. A verdade é que sempre gostei imenso de futebol e ainda sou um apaixonado por esta modalidade, mas, enquanto praticante, sempre tive alguns problemas relacionados com lesões (desde roturas musculares, fratura do nariz, constantes entorses dos tornozelos, entre outras) e foi no final da minha formação que tomei a decisão de abandonar os relvados. Desde o meu 1º ano de escolaridade até ao 12º pratiquei também Natação, mas nunca em contexto de rendimento dado que não tinha disponibilidade para conciliar a escola com a Natação, com o Futebol, com o Instituto Britânico de Braga e ainda com a Catequese.

2.3.O meu sonho de ser Professor de Educação Física

Para além do futebol, sempre adorei praticar qualquer tipo de Desporto, sendo que as aulas de EF sempre foram as minhas preferidas. A primeira vez que tive contacto com as mesmas, percebi de imediato o que eu queria ser no futuro, Professor de EF!

Fui, então, em busca do meu sonho e ao longo de todo o meu percurso escolar sempre fui um bom aluno, tendo conseguido estar no quadro de excelência até ao 9º ano e terminei o ensino secundário com média de 18 valores. No primeiro ciclo tive algumas experiências com a disciplina de EF, apesar de não terem sido tantas quanto as que pretendia dada a organização curricular deste ciclo em concreto. Algumas vivências que me marcaram tais como jogos pré-desportivos como futebol sem bola em que nos divertíamos imenso e o tempo passava a correr. Na transição do primeiro para o segundo ciclo finalmente tive o privilégio de contar com duas aulas semanais de EF. Aqui foi mesmo quando senti aquele “clique” de mudança no sentido em que o gosto pelo Desporto e pela disciplina cresceu exponencialmente. Contactei pela primeira vez com modalidade que nunca antes tinha experimentado e simplesmente adorei. Passava os meus dias ansioso pelas aulas de EF e quando estas chegavam ao fim, a minha reação imediata era genuína em que ficava incrédulo e perguntava à professora: “Já acabou a aula?”. No segundo e terceiro ciclos tive sempre a sorte de lidar com professores que nos cativavam e motivavam para a disciplina e isso impulsionou imenso a minha paixão pelo Desporto. Ao longo destes dois ciclos, na Escola Básica 2,3 André Soares, participei em diversas competições interturmas, tendo mesmo ganho algumas, tais como de salto em altura, estafetas, basquetebol, etc. Foram vivências importantes que me permitiram aprender o que era ganhar e o que era perder, aspetos imprescindíveis no mundo do Desporto. Chegando, por fim, ao ensino secundário, este sentimento de paixão pela disciplina manteve-se e, à semelhança dos ciclos anteriores, envolvi-me profundamente não só nas aulas, mas também em atividades ligadas ao departamento de EF, tais como torneios interturmas, o troféu ESAS, entre outros. Todos estes momentos, com as mais variadas vivências, desde vitórias a derrotas assim como momentos importantes de convívio ou até fortes amizades que fui fazendo foram imprescindíveis no meu crescimento e despoletaram ainda mais a minha vontade de estar ligado ao desporto de forma permanente o resto da minha vida. Nesta fase já tinha outro tipo de maturidade e visão das coisas e estas vivências foram preponderantes para a decisão do que queria no futuro. Tive a sorte de lidar sempre com bons

profissionais da área e foram influências positivas para a minha vida. Sinto mesmo que até ao dia de hoje, enquanto treinador e professor, tentei colocar em mim traços importantes de todos os professores que tive ao longo do meu percurso e que considero imprescindíveis para se ser bom profissional, tais como ser uma pessoa de relação fácil, ou seja, capaz de criar uma excelente ligação aluno/atleta-professor, incentivar o gosto pela disciplina a todos os alunos mesmo àqueles que veem a EF como um bicho de sete cabeças e aliado aos aspetos anteriores tornar as aulas o mais divertidas possível, sem nunca descuidar as aprendizagens!

2.4. Momentos confusos e turbulentos que resultaram no adiar do sonho

No final do Ensino Secundário, apesar de ter imaginado todo um percurso ligado ao Desporto, surgiram algumas dúvidas do que realmente pretendia seguir no Ensino Superior dada a importância atribuída a um momento destes. Sempre tive as ideias bem definidas relativamente ao que pretendia seguir, mas a verdade é que esta fase foi algo confusa para mim e todo o tipo de ideias passaram pela minha mente desde seguir Psicologia, alguma Engenharia ou até Gestão. A verdade é que falava constantemente com os meus pais acerca desta minha preocupação e eles tiveram algum peso na minha decisão no sentido em que acabei por me candidatar a uma Engenharia. Dado que tinha uma média interna bastante elevada e provas de ingresso com notas também altas, quase que estava com liberdade para seguir o curso que quisesse. No entanto, apenas “aguentei” um mês a frequentar esta Engenharia. Pensando de forma profunda no assunto, passei mesmo por uma fase de uma confusão total de ideias, no entanto, não vi este ano como um ano perdido, mas como um ano ganho. Isto no sentido em que, como a minha mãe me disse, é preferível “perder” um ano, mas irmos para o que queremos e para aquilo que temos vocação do que andarmos uma vida inteira frustrados em algo que não gostamos!

Este ano de mudança de curso, visto que não tinha realizado os pré-requisitos, funcionou quase como um gap year. No entanto, não teve assim tanto de gap year dado que me inscrevi na Ginástica, na Natação e foi o meu último ano enquanto jogador de Futebol. Acrescentando a tudo isto, pela primeira vez,

tive o privilégio de me envolver no Futebol enquanto Treinador-Adjunto no SC Braga e a verdade é que este ano foi extremamente produtivo e saudável para mim tendo em conta o que estava para vir. Todas as vivências práticas de Desporto permitiram-me evoluir nas mesmas assim como também acabei por ganhar gosto pela modalidade de Ginástica que era uma das que gostava menos. Este ano serviu essencialmente para organizar bem as minhas ideias e, em termos de maturidade, foi bom para me preparar para a entrada na universidade, foi um crescimento notório. Esta mudança de paradigma em que passei de jogador/atleta para treinador também foi muito rica e interessante. Por um lado, o facto de ter experiência como jogador permite com que seja mais fácil para mim interpretar certos momentos do treino. Por outro, é engraçado passar para o outro lado e, agora, entender certas atitudes e tomadas de decisão de ex-treinadores meus que, na altura, me pareciam injustas, por exemplo.

Em suma, este ano, apesar de ser algo completamente diferente da rotina a que estava habituado, permitiu-me crescer em diversos aspetos e aqui é que realmente senti que estava a seguir o caminho correto para mim, ou seja, estava, finalmente, a seguir o meu coração e a minha vocação!

2.5. Finalmente a entrada na FADEUP!

Finalmente, foi em 2016 que entrei na FADEUP! Agora sim, o meu sonho estava a concretizar-se! Foi nesta casa onde me licenciiei em Ciências do Desporto com especialização em treino desportivo na modalidade de Futebol. No âmbito do estágio da licenciatura estagiei no SC Braga que foi uma experiência extremamente rica e nesta que é a melhor Faculdade de Desporto do país tive o privilégio de lidar com profissionais de experiência que me ajudaram imenso a crescer. Até hoje mantenho esta ligação ao futebol enquanto treinador e, mesmo naqueles dias em que apetece saltar lá para dentro e marcar uns golos, estou extremamente satisfeito com esta minha nova “posição” que é ser treinador. Como já referi anteriormente, esta transição de jogador para treinador não foi tão difícil como imaginava dado que muitos dos aspetos ligados ao futebol se mantêm quer como jogador quer como treinador. Aliado a isto, também é possível estabelecer facilmente uma relação entre o ambiente do

treino e da escola e esta permite-me agilizar da melhor forma a minha ação quer como professor quer como treinador.

Finalmente, no ano letivo transato entrei no 2º Ciclo em Ensino de Educação Física para os Ensinos Básicos e Secundário para completar a última etapa do percurso académico com o qual sempre sonhei. Sendo assim, no âmbito do estágio profissional, este ano tive o privilégio de regressar a uma escola onde já fui muito feliz para terminar toda uma caminhada que lá se iniciou. Apesar de na gíria popular se dizer “Não voltes onde foste feliz”, o meu ponto de vista relativamente a isso é precisamente o contrário e, neste caso em concreto, o meu objetivo é voltar a ser feliz numa casa que tão bem conheço e tanto me deu enquanto aluno!

De uma maneira geral, é claramente perceptível que a minha vida e a minha formação estão estritamente relacionadas ao Desporto e, mais concretamente, ao Ensino de Educação Física. Do meu ponto de vista, o Desporto é algo que engloba valores essenciais e imprescindíveis tais como o respeito, a cooperação, a ajuda, o companheirismo, a interação, a cooperação, entre outros, e estes são transversais para a sociedade propriamente dita já que se assumem como valores da própria vida. Isto permite-nos perceber a importância do Desporto na sociedade enquanto forma de atingir um desenvolvimento integral das pessoas. Em contexto escolar, a EF assume, então, um papel preponderante dado que é a única disciplina do currículo escolar que é capaz de proporcionar aos seus intervenientes as mais variadas experiências e vivências corporais, planeadas devidamente e com intenção, recorrendo aos mais diversos materiais através do jogo e do movimento. Em suma, esta disciplina, ao contrário de todas as outras, tem a capacidade de educar o corpo em movimento, sendo capaz de potenciar um completo e integral desenvolvimento dos alunos, sem descurar nenhuma das suas potencialidades. Como refere Bento (1999), é no significado do desporto não só em contexto de vida social e individual, mas também na acentuação das potencialidades específicas que o desporto proporciona de forma a corresponder às necessidades de formação, educação, desenvolvimento e configuração da identidade e autoconceito de alunos e alunas.

Referindo de forma mais detalhada todo o meu percurso nesta nobre faculdade que é a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, este iniciou-se em 2016 e foi extremamente rico em todos os sentidos. No início desta caminhada, estava perante um cenário novo já que entrei no curso que sempre quis, apesar de algumas indecisões pelo caminho, e todas as minhas vivências desde o primeiro dia foram decisivas para a pessoa que sou hoje, quer em termos pessoais quer em termos profissionais.

2.5.1. O primeiro ano: Adaptação a uma nova realidade

No 1º ano de licenciatura, tive as minhas primeiras experiências dentro do curso de Ciências do Desporto e foi um ano bastante atribulado. Em termos práticos, tive vivências dentro de quatro modalidades: Atletismo, Basquetebol, Ginástica e Natação. Era uma carga física bastante severa e isto aliado a viagens diárias Braga-Porto e Porto-Braga faziam com que chegasse completamente exausto ao fim de cada dia. No entanto, o prazer e o gosto em aprender cada vez mais estiveram sempre presentes apesar de todo o cansaço acumulado. Fazendo uma comparação geral tendo em conta a licenciatura e o primeiro ano do mestrado, a verdade é que, de certa forma, na primeira é onde aprendemos a fazer as coisas e no mestrado, no âmbito das didáticas, é onde aprendemos a ensiná-las. Algo que considerei imprescindível ao meu sucesso em termos de aprendizagem foi o facto de me ter cruzado no mestrado com muitos dos professores que encontrei na licenciatura e as aprendizagens da licenciatura foram complementadas com as novas do mestrado. Voltando então ao meu primeiro ano de licenciatura, todas as unidades curriculares (UC) tiveram um papel preponderante no meu desenvolvimento e crescimento. Relativamente a Anatomia Funcional, o meu maior destaque vai mesmo para a matérias das sinergias musculares já que comecei a relacionar muito mais os movimentos ligados ao desporto a cada um dos músculos requisitados. Em Bioquímica e Biologia Celular, esta foi uma UC que considerei bastante complexa e com um grande grau de dificuldade alto sendo que muitas das matérias abordadas já eram do meu conhecimento no ensino secundário na disciplina de Biologia e Geologia. No que diz respeito a Estudos Práticos, como referi anteriormente, o principal objetivo foi mesmo aprendermos a fazer várias componentes de várias

modalidades e em qualquer uma destas aprendi imenso já que o meu percurso até ao final do Ensino Secundário não foi assim tão rico em certas modalidades como gostaria. Nos Estudos Práticos, para além destas vertentes mais práticas, estas também eram complementadas com uma grande componente teórica existindo, portanto, uma simbiose entre teoria e prática. Algo que me cativou logo desde início, apesar de na altura não ter tanta noção do que era como agora, foi a implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED) por parte do Professor Doutor Ramiro Rolim na cadeira de Estudos Práticos I: Atletismo. Todo o dinamismo característico do MED foi extremamente motivador e cativante para mim como aluno. O facto de a competição ser algo imprescindível às aulas ou todas as dinâmicas de equipa criadas foram algo que me marcou muito e que teve um impacto grande na minha forma de ver o Desporto e, essencialmente, a Educação Física. A UC de História do Desporto permitiu-me ter uma visão da evolução do Desporto desde os seus primórdios até aos dias de hoje. Pedagogia do Desporto foi uma das primeiras UC que tive em que senti que eram absolutamente imprescindíveis para o meu percurso de sonho como Professor de Educação Física e todo o conhecimento transmitido pela Professora Doutora Zélia Matos foi extremamente rico em todos os aspetos. Passando para o 2º semestre do 1º ano, tive uma UC que era Estatística em que desenvolvi os meus conhecimentos essencialmente nos programas SPSS e Excel que até hoje me são extremamente úteis. Relativamente a Estudo Práticos II, tratou-se da continuação e progressão de EP I em que as modalidades eram as mesmas e a aprendizagem foi progredindo. Foi, então, em Fisiologia Geral que comecei a desenvolver os meus conhecimentos no que ao entendimento e funcionamento do corpo diz respeito, área importantíssima no ramo do Desporto. Em Gestão das Organizações Desportivas, esta estava mais relacionada com aspetos mais logísticos do Desporto e a verdade é que nas aulas práticas tive o prazer de conviver e aprender com um dos melhores professores que já tive na minha vida, o Professor Doutor Carlos Resende. Estas eram daquelas aulas que ninguém queria faltar e que toda a gente adorava e foi a partir daí que tive o Professor Doutor Carlos Resende como uma das minhas referências em termos do que é, para mim, um bom professor. Trata-se de um profissional de excelência, alguém

capaz de cativar e motivar os alunos como ninguém, tem uma capacidade única de ter um fio condutor ao longo de todas as aulas que permite manter o foco dos alunos no importante e são estas valências que fui tentando incluir na minha prática profissional dada a sua importância. Alguns pequenos conselhos como ir passando pelos vários locais da sala para manter o foco dos alunos, ir interagindo com eles também para os cativar, ir introduzindo algum humor no discurso, entre outros. Psicologia do Desenvolvimento foi uma UC que me permitiu ter uma noção diferente do crescimento e evolução dos seres humanos desde bebés até adultos com o Desporto sendo parte integrante do seu desenvolvimento. A optativa de Práticas Laboratoriais e Comportamento Motor permitiu-me uma abordagem inicial a assuntos ligados ao comportamento e aprendizagem motora e que me foram extremamente úteis na UC de Aprendizagem Motora no 3º ano da Licenciatura.

2.5.2. O segundo ano: Algumas vivências novas

Já no meu 2º ano de Licenciatura, a UC de Desenvolvimento Motor foi extremamente rica e apresentou um grau de dificuldade bastante elevado. Uma das minhas UC preferidas ao longo de todo o percurso foi Desporto e Populações Especiais, essencialmente as aulas práticas com o Professor Doutor Rui Corredeira, já que tive experiências ligadas às modalidades adaptadas que nunca tinha tido e que, ao longo da minha vida profissional, serão bastante importantes. Em Estudo Práticos III e IV, as modalidades abordadas foram o Andebol, o Futebol e o Voleibol e, de um ponto de vista pessoal, foram as minhas preferidas dado que sempre fui mais fã de desportos coletivos. À semelhança do 1º ano, houve um equilíbrio entre o conhecimento teórico e prático ao longo dos dois semestres. Em Fisiologia do Exercício I e II tive o prazer de aprender com uma das minhas grandes referências do que é um bom professor e estou-me a referir ao Professor Doutor José Soares. Desde o primeiro dia que me apercebi da genica e do gosto que tem em ensinar e achei formidável a facilidade com que conseguia transmitir conhecimento para os alunos e, mesmo que se tratassem de matérias complexas, tinha a capacidade de as tornar de fácil compreensão. Toda a sua simplicidade enquanto pessoa permitiu que qualquer assunto por ele abordado, mesmo que fosse o mais aborrecido e

desinteressante, se tornasse cativante e é umas melhores valências que um professor pode ter. Ainda no 1º semestre, tive as UC de Teoria e Metodologia do Treino Desportivo, que foi uma das cadeiras que considerei mais interessantes ao longo da Licenciatura, principalmente as aulas com o Professor Doutor Paulo Colaço e de Traumatologia e Prevenção de Lesões, com o Professor Doutor Leandro Massada que, com a sua personalidade única e cativante, tornava estas aulas às 8h da manhã sempre animadas. Já no 2º semestre, a UC de Introdução ao Pensamento Contemporâneo foi das UC que achei menos relevante para o meu percurso e ainda no 2º semestre do 2º ano, entrei na metodologia que pretendia, a de treino desportivo – futebol, onde aprendi imenso acerca da minha modalidade preferida com alguns dos melhores profissionais da área. Tive ainda a optativa de Práticas Lúdicas na Infância que se revelou bastante importante para a área que me encontro ligado neste momento.

2.5.3. O terceiro ano: O último deste percurso e com uma experiência diferente

Chegando ao último ano da licenciatura, a primeira parte do percurso estaria prestes a terminar. A UC de Antropologia do Desporto não a considerei tão importante para o meu percurso como gostaria dado que a pertinência de alguns dos conteúdos não era assim tão grande. Em Aprendizagem Motora, aquela optativa de Práticas Laboratoriais e Comportamento Motor do 1º ano foi extremamente importante dado que me deu grande parte das bases necessárias para ter sucesso nesta UC. Tive ainda a optativa de Fundamentos da Didática do Desporto que, tendo em conta as bases que tenho neste momento, esta demonstrou ter uma importância enorme para o meu conhecimento em contexto de mestrado. A UC de Metabolismo e Nutrição foi uma das minhas preferidas, principalmente a vertente mais ligada à Nutrição dado que se trata de uma área que sempre tive interesse em enriquecer mais os meus conhecimentos. Relativamente à metodologia de treino desportivo – futebol, ao longo deste ano foi estágio e foi um dos momentos mais enriquecedores da minha formação dado que tive as mais variadas experiências e vivências que me permitiram evoluir e crescer como treinador e como professor. Tive uma cadeira de Psicologia do Desporto e a verdade é que a Psicologia sempre foi um ramo que me cativou

imenso logo todas as aprendizagens obtidas nesta UC foram relevantes para mim.

Entrando no 2º semestre, tive a UC de Biomecânica, conhecida como um dos “cadeirões” da licenciatura, e foi uma UC que me cativou imenso dado que tivemos algumas abordagens diferentes. Uma abordagem mais prática em contexto de aula no laboratório de Biomecânica, uma mais teórica em sala de aula e outra que, de certa forma, era uma mistura das anteriores e que se baseava muito na realização de exercícios ligados à Matemática e à Física. A UC de Educação para a Saúde permitiu que houvesse um foco no Desporto, mas mais ligado à saúde, ou seja, os benefícios da atividade física na saúde. Nesta UC tive ainda uma das experiências mais divertidas ao longo da minha licenciatura que foi a realização de um vídeo humorístico que tinha como objetivo chamar a atenção das pessoas para a importância do exercício físico. Para terminar esta análise às UC da Licenciatura, as duas últimas cadeiras que tive foram Reeducação Funcional e Sociologia do Desporto. A primeira, lecionada pelo Professor Doutor Leandro Massada, foi, à semelhança do que tinha acontecido com uma optativa com este mesmo professor, extremamente rica e dinâmica com matérias ligadas à recuperação e prevenção de lesões. Na segunda, foi uma abordagem mais ligada aos comportamentos sociológicos do Desporto tais como a inclusão, a igualdade de género, entre outros, que são assuntos sempre importantes no que ao Desporto diz respeito.

2.6. Término da licenciatura e começo da aventura do mestrado!

Após três anos de constante aprendizagem, chegou então o momento de entrar no mestrado que sempre quis para me tornar Professor de Educação Física, o meu maior sonho. O 1º semestre do 1º ano tratou-se, maioritariamente, de uma abordagem mais teórica. A cadeira de Desenvolvimento Curricular em EF permitiu-me, essencialmente, desenvolver os meus conhecimentos na área de Educação Física na escola, quer em termos dos programas nacionais de EF quer relativamente a outras temáticas essenciais. Ainda nesta UC, houve uma clara evolução no que à reflexão diz respeito dado que a Professora Doutora Paula Batista incutiu muito hábitos reflexivos ao longo de todo o semestre. Na UC de Didática Geral do Desporto, o conhecimento associado à mesma já está

mais próximo da prática propriamente dita no sentido em que foram abordados os mais variados componentes desde feedback ou até instrução, ou seja, permitiu que existisse um maior enriquecimento teórico antes de se passar para a prática propriamente dita. Na UC de Investigação em Educação, esta enquadra-se num contexto mais ligado à investigação, à análise de artigos científicos, entre outros, e na parte prática existiu a primeira abordagem à utilização do programa *Endnote*. Em Profissionalidade Pedagógica existiu uma abordagem mais vinculada no que é um bom professor, a transição da formação para a profissão, alguns ofícios da profissão, entre outros, em que a última tarefa desta UC foi uma reflexão global do semestre e na importância que cada assunto abordado teria ao longo do percurso. Em termos práticos, foi abordada a modalidade de Badminton, Desportos da Natureza e Treino Funcional. Na primeira foram faladas as progressões a seguir no ensino da modalidade de badminton na escola. Na segunda foram abordados alguns assuntos ligados à elaboração de nós assim como normas e regras de segurança no ensino da escalada em ambiente escolar. Na última, houve uma abordagem mais individualizada a cada uma das modalidades, existindo a elaboração de um treino funcional para cada uma delas tendo como base as principais lesões e músculos recrutados.

No 2º semestre surgiu uma abordagem mais prática às modalidades praticamente todas através das didáticas específicas, sendo um total de 9, e apenas duas UC teóricas, Gestão e Cultura Organizacional da Escola e Psicologia da Educação. No que diz respeito às didáticas, foram os momentos mais ricos em termos de aprendizagens ao longo do mestrado. Nas 9 didáticas, houve sempre abordagens diferentes por parte dos professores e a verdade é que o início da pandemia de covid-19 também veio a condicionar imenso a intervenção dos mesmos. Na didática de atletismo, estava incutido um ambiente de competição com recurso ao Modelo de Educação Desportiva (MED), como já tinha acontecido na Licenciatura com o Professor Doutro Ramiro Rolim. A didática de natação, muito provavelmente, foi a que proporcionou momentos mais próximos com a realidade das escolas dado que iam alunos de algumas escolas à Faculdade para se colocar em prática o ensino da Natação. Refiro isto

dado que nas didáticas de ginástica, basquetebol e andebol íamos às escolas da Areosa e de Paranhos para termos algumas vivências de ensino com alunos “reais”, no entanto, devido ao aparecimento da pandemia de covid-19, este 2º semestre foi realizado através de ensino à distância e tenho perfeita noção que isso nos roubou algumas experiências importantes para o nosso crescimento enquanto professores. Tendo passado para um registo de ensino à distância, isto originou uma mudança de paradigma no que ao ensino diz respeito e houve, então, abordagens diferentes dos vários professores.

Refletindo um pouco no que diz respeito a este ensino à distância enquanto aluno, houve estratégias usadas por alguns professores que funcionaram melhores que outras. Alguns professores forneciam aulas assíncronas que apresentavam logo uma vantagem grande que era o facto de podermos aceder à mesma sempre que fosse mais pertinente para nós. No entanto, isto acarreta também um dos maiores defeitos que se prende com a interação professor-aluno (e vice-versa) típico do processo ensino-aprendizagem no sentido em que muitas das dúvidas e dificuldades surgem através do diálogo e/ou discussão com os professores acerca das diferentes temáticas. Em contraste com esta estratégia, outros professores adotaram uma dinâmica de manutenção do horário normal das aulas e com a lecionação das mesmas de forma síncrona com os alunos. No que às didáticas diz respeito, obviamente que a falta de vivências presenciais condicionou bastante a nossa aprendizagem e crescimento. O recurso à visualização de vídeos e análise dos mesmos foi uma forma bastante didática de aprendizagem, ou seja, observamos vídeos de alunos com o intuito de sermos capazes de identificar os mais variados problemas e, posteriormente, propor soluções para resolver os mesmos. Apesar das didáticas terem decorrido à distância e não terem existido vivências presenciais com alunos (fora a exceção de natação no início do semestre), os professores empenharam-se imenso e tentaram reduzir ao máximo qualquer lacuna que pudesse ficar devido à falta de experiência presencial. Na UC de Gestão e Cultura Organizacional da Escola, esta prendeu-se claramente para a compreensão do funcionamento normal de uma escola e/ou agrupamento de escolas assim como a sua cultura organizacional. Na UC de Psicologia da

Educação, o que destaco essencialmente foi o projeto de desenvolvimento individual com o qual o Professor nos desafiou dado que se tratou de algo de um cariz essencialmente reflexivo para que nos pudéssemos tornar melhores professores no futuro tendo como base características positivas e a melhorar.

Em suma, foi feita uma retrospeção muito breve e sucinta ao meu percurso enquanto aluno da melhor Faculdade de Desporto do país e a verdade é que referi imensos aspetos importantes para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, no entanto, muito ficou ainda por dizer tantas foram as aprendizagens e o conhecimento adquirido ao longo destes quase 5 anos de “casa”!

3. Enquadramento da Prática Profissional

3.1. O estágio profissional: Entendimento e questões legais

Segundo Batista e Queirós (2013), o estágio profissional é uma unidade curricular que tem como principal objetivo capacitar o estudante estagiário e muni-lo de ferramentas que o ajudem a desenvolver uma competência alicerçada na experiência refletida e com significado.

O Estágio Profissional (EP), no Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) é uma unidade curricular do 2º ano do Ciclo de Estudos. A sua organização incorpora o espírito do ordenamento jurídico da formação de professores do ensino básico e secundário – Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, e as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, que a prática pedagógica constitui uma componente fundamental dos cursos de formação de professores conferentes de qualificação profissional. O EP tem ainda em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da Universidade do Porto, e o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP.

Relativamente às suas componentes, o Estágio Profissional integra duas, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o Relatório de Estágio Profissional (REP).

Assim sendo, segundo o Regulamento da UC Estágio Profissional (2020), o Estágio profissional (EP) “visa a integração no exercício da vida profissional de

forma progressiva e orientada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.” Segundo Sárria (2015), o Estudante Estagiário (EE) tem a possibilidade de, progressivamente, ser parte integral do contexto escolar.

O Regulamento da UC Estágio Profissional (2020) prevê três áreas de desempenho que, segundo Batista e Queirós (2013), são imprescindíveis para que ocorra um desenvolvimento no que às competências profissionais que o estudante estagiário terá de dominar para exercer a profissão de professor de EF diz respeito. As áreas definidas são: I. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; II. Participação na Escola/Agrupamento de Escolas e Relação com a comunidade; III. Desenvolvimento Profissional.

No documento “Normas Orientadoras do Estágio Profissional (2020)” está especificada de forma pormenorizada cada área de desempenho. É, então, referido que a área 1 (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem) engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e que tem como objetivo construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos. No que diz respeito à área 2, o mesmo documento afirma que esta área engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio. Tem, ainda, como objetivo contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora. No que concerne à área 3, esta engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação. Esta área tem como objetivo perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do

exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação).

Tendo como base tudo o que foi referido anteriormente, Batista e Queirós (2013) afirmam que “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos hábitos, costumes e práticas que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica.”. As autoras defendem, então, que o estágio profissional é um espaço privilegiado de socialização na profissão. Estes assuntos são de uma extrema pertinência dado que, segundo Nóvoa (2009), o processo de formação de professores deve estar assente dentro da profissão propriamente dita. Defende ainda que os futuros professores devem ter a vivência de “dentro” da profissão de forma que haja uma aquisição de uma cultura profissional e os professores detentores de maior experiência têm um papel preponderante no que à formação dos mais jovens diz respeito.

Simões (2008) refere que o período correspondente ao estágio, apesar de ser relativamente curto em termos de longevidade e duração para o professor, corresponde ao início da sua vida em termos profissionais e é extremamente marcante para si. Como nos sugerem Rodrigues e Ferreira (1998), no ano de estágio, o professor estagiário sente, por vezes, algumas dificuldades em conciliar o papel de professor e de aluno já que assume esta condição e trata-se de uma experiência única em termos de formação.

Tendo como base o que foi referido anteriormente, após anos de formação, este primeiro impacto com o contexto prático de ensino engloba todo um misto de emoções e um choque com a realidade. Este, como nos diz Silva (1997), abrange todo o impacto referente à inicialização da profissão e este período pode ser relativamente prolongado. É referido ainda que o professor, na fase inicial da sua carreira, depara-se com responsabilidades de uma maior importância assim como a necessidade de existir uma desconstrução de certas ideias pré-concebidas formadas enquanto aluno.

Este choque com a realidade já referido pode ser justificado por diversas razões, tais como uma escolha equivocada da profissão, uma formação incompleta e/ou inadequada, o próprio ambiente escolar vivido, o relacionamento com os intervenientes, entre outros. (Lima et al. 2015)

Em conclusão, o Estágio Profissional pode e deve ser visto como um momento sublime de constante formação e reflexão e é parte integrante e basilar no que à formação profissional de professores diz respeito (Rodrigues e Ferreira, 1998). A verdade é que é recorrente que, em termos de expectativas, as dos futuros professores se encontrem num padrão extremamente ambicioso e, em muitas situações, demasiado desajustadas e irrealistas. Piéron (1996) diz-nos que o estágio profissional assume, no processo de formação de professores, um interesse peculiar já que este se assume como uma etapa caracterizada pela convergência, pela confrontação entre os saberes teóricos (formação) e os saberes práticos (experiência profissional).

3.2. A escola enquanto instituição

Carvalho (2006) afirma que a educação tem como principal foco a promoção de alterações estáveis e desejáveis nas pessoas sendo que estas podem e devem auxiliar no desenvolvimento integral dos indivíduos enquanto membros da sociedade.

A escola assume-se, então, como um local onde ocorrem processos educativos formais diretamente ligados a conhecimentos historicamente produzidos e acumulados com vista no desenvolvimento das capacidades humanas assim como a preparação para a cidadania e o exercício de papéis sociais.

A escola caracteriza-se por ser um cruzamento das mais variadas culturas e por isso pode ser vista como uma instituição cultural. Segundo Torres (2008), esta, de um ponto de vista metafórico, apresenta semelhanças com um entreposto cultural, isto é, um posto dinâmico entre culturas que estão em constante confronto no espaço-tempo escolar. Devido a um jogo dialético de forças internas e externas à escola, isto reflete-se através da presença de variadas manifestações culturais num mesmo contexto escolar. Existe toda uma complexidade associada à relação entre a estrutura e a ação organizacional

tendo em conta que a ação humana é, concomitantemente, dependente das estruturas e produtora de novas lógicas e sentidos que influenciam positivamente a sua alteração, redefinição e modificação (Torres, 2005).

A escola é, então, uma instituição integrada na sociedade que produz e reproduz padrões culturais (Souza, 2003). No que diz respeito à ação, há uma clara tendência para existir uma reprodução da cultura no que concerne às dimensões simbólicas da estrutura. No entanto, existe também a possibilidade, tendo como ponto de partida as propriedades e os constrangimentos associados à estrutura, de a ação conseguir criar variadas lógicas e estratégias de atuação de sentido não convergente com aquela (Torres, 2005).

O que possibilita a emergência da cultura organizacional de escola é todo o processo de síntese que é operado entre a estrutura e a agência, seja este de reprodução ou de criação autónoma de sentidos, lógicas e de estratégias de ação nos contextos organizacionais.

Todo o processo entre o interior e o exterior através da agência humana no contexto da organização escolar resulta a edificação, em constante movimento, de configurações culturais singulares, com base naquilo a que se tem designado por “autonomia institucional relativa”.

Portanto, existe uma relação de lógica de dependência bastante forte entre a estrutura e a ação. A escola vai muito para além de toda a regulamentação legal ou toda a burocracia imposta. Ela tem a capacidade de construir e reconstruir as abordagens feitas com vista em perceber de que forma essas atingem o efeito no quotidiano e tudo isto se reflete na sua própria cultura (Souza, 2003).

Segundo o autor acima referido, a cultura da escola mostra que esta é uma instituição da sociedade, possuidora das suas próprias formas de ação e razão construídas ao longo do tempo, tendo como base todos os confrontos e conflitos, com origem no choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, observáveis na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e do dia-a-dia, nas salas de aula, nos pátios e corredores e em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Em suma, segundo Carvalho (2006), não há lugar para uma educação que não esteja entrosada na cultura e, em particular, no momento histórico em que se localiza. Deste modo, não é concretizável a produção de experiências pedagógicas nem de metodologias organizativas promotoras dessas modificações sem que a cultura não esteja inerente dado que a escola é, indubitavelmente, uma instituição cultural que reflete todas os ideais e ideologias presentes na sociedade quer do ponto de vista social, quer do ponto de vista político. Schmidt (1989) defende que a escola se trata de uma instituição social, historicamente considerada e que se encontra numa realidade concreta, sofrendo e exercendo influência, não sendo, portanto, uma instituição neutra de um ponto da realidade social. É importante ter em conta o papel de cada indivíduo dentro da sociedade em que se encontra inserido para a organização do ensino sendo a sua finalidade proporcionar o desenvolvimento de competências imprescindíveis. Procede-se, também, a uma preparação no que diz respeito à compreensão da cultura, uma visão do mundo e uma preparação para a cidadania. Neste seguimento, a educação em contexto escolar trata-se de uma atividade devidamente sistemática em termos de métodos, organizada relativamente aos conteúdos e intencional.

3.3. Estágio Profissional: Expectativas Iniciais

Finalmente o último ano de todo este percurso inesquecível tinha chegado e deparei-me com a última etapa da jornada com que sempre sonhei! A verdade é que me senti extremamente motivado para este ano de estágio, mesmo sabendo que se tratava de um ano deveras trabalhoso. Recorrendo novamente a uma ideia referida anteriormente, “nunca perdemos tempo com aquilo que amamos” e esta frase seria um dos meus principais fios condutores em todas as tarefas e desafios que foram surgindo ao longo desta viagem que é o Estágio Profissional.

No que diz respeito a expectativas sobre esta jornada, foi algo que implicou, introspectivamente, uma profunda análise com o intuito de conseguir manifestar todos os sentimentos e emoções associados. É notório que tinha chegado o momento em que se inverteram os papéis, agora para além de aluno na faculdade, era professor ou “quase” professor. Como referiu a Professora

Doutora Zélia Matos, tínhamos de ser capazes de articular a nossa posição enquanto alunos da faculdade e como “quase” professores. A verdade é que estive a experienciar algo com que sempre sonhei, porém, este novo cenário implicou que existisse uma transformação e uma constante autorreflexão no que aos meus valores e comportamentos dizia respeito. Tudo isto trouxe ainda um maior sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de adaptação perante esta nova realidade. A verdade é que, de certa forma, estava perante um cenário em que tinha a importante função de educar e formar os alunos de forma integral.

Tendo em conta alguns relatos que uma pessoa foi ouvindo ao longo de todo o percurso, o EP podia ser quase visto como um “monstro” e a verdade é que, associado ao mesmo, tinha ouvido certas palavras algo negativas tais como frustração, cansaço, stress, desilusão, stress, entre outras, mas também, em contraste total, termos positivos surgiram, tais como entusiasmo, encanto, motivação, realização, trabalho, entre outras. Em suma, o EP pode ser visto como algo que engloba sentimentos e emoções das mais variadas naturezas e também por isso que foi uma experiência tão rica.

No entanto, do meu ponto de vista, estes sentimentos antagónicos, após uma fase inicial de formação académica e agora com a confrontação perante o cenário real de ensino, fazem parte de todo o processo do que é ser professor. Toda esta consciencialização das adversidades e dificuldades que tornaram mais fácil a minha adaptação à prática propriamente dita.

3.4. Transição Formação-Profissão

Esta fase de transição da formação para a profissão, temática abordada no ano transato, é sempre complexa e que obrigou a que fosse sempre capaz de confrontar todos os conhecimentos que adquiri e que fui adquirindo ao longo do meu percurso académico com o contexto prático propriamente dito que foi o EP. Para que isto fosse concretizável, foi necessária toda uma flexibilidade da minha parte de forma que fosse possível adaptar todo o meu reportório teórico adquirido ao longo dos últimos anos na faculdade ao contexto prático com que me deparei na ESAS. Isto acabou por ser de uma importância crucial dado que, em muitas situações, a realidade com a qual me deparei era um pouco diferente

do que aquilo que imaginava e perspectivava durante todo o processo de formação.

Tendo em conta tudo o que acabei de referir, perspectivava, então, que me ia deparar com algumas dificuldades no decorrer deste longo percurso que foi o EP. No entanto, dada a minha natureza de uma constante vontade de aprender e ensinar os alunos da forma mais eficiente e profícua, esta permitiu-me estar mais precavido para a realidade e isto tornou mais fácil superar qualquer adversidade e obstáculo que foi surgindo pelo caminho. Antevi todo um cenário rico com os mais variados papéis e funções diferentes de teor administrativo, pedagógico, organizativo, entre outros e a verdade é que foi precisamente isto que aconteceu. Tive ainda de lidar com um conjunto bastante grande de condicionantes que me fizeram recorrer à minha capacidade reflexiva assim como de tomada de decisão para ser capaz de solucionar cada situação da melhor forma possível. Todo este cenário pandémico em que estamos inseridos influenciou bastante tudo o que referi até agora.

No que diz respeito ao processo Ensino/Aprendizagem, estava ciente que iam sempre surgir as mais variadas dificuldades relacionadas com a gestão, a condução e a operacionalização do mesmo essencialmente por causa de certos fatores tais como a heterogeneidade da minha turma, as condições climatéricas adversas, os constrangimentos espaciais e uma sensação de pensar não estar apto para lecionar determinados conteúdos, tais como a dança, sendo que o confinamento até facilitou a minha ação à abordagem desta modalidade em concreto. No entanto, o grande objetivo foi sempre ter o discernimento para contornar e ultrapassar todas as dificuldades através da investigação, reflexão, conhecimento e capacidade de improviso, tudo isto sempre sustentado.

3.5. Cenário Pandémico (Covid-19)

Uma temática importante que deve constar neste RE prende-se com o cenário e contexto vividos. Estivemos numa situação de pandemia devido à Covid-19 e isto foi, indubitavelmente, um dos fatores mais relevantes e que mais influenciou todo o Estágio Profissional.

No ano transato, no 2º semestre, acabamos por não ter grandes vivências em escolas no âmbito das Didáticas Específicas devido à pandemia e,

certamente, isso foi algo um pouco negativo. Esta ideia está relacionada com o facto de estarmos a ingressar na profissão, no cenário prático que tanto ansiávamos, e, infelizmente, não tivemos tantas experiências/vivências neste âmbito antes do estágio como colegas nossos de anos anteriores. Estas não foram as que pretendíamos, no entanto, dentro dos possíveis, os professores fizeram todos os esforços para que a nossa preparação não saísse prejudicada devido a este cenário pandémico envolvente.

Ingressando no ano de estágio, a verdade é que a incerteza pairava dado que ninguém conseguia antever o que estava para vir. A qualquer momento poderia ocorrer um confinamento total, por exemplo, e a verdade é que no início do 2º Período foi esta a situação com que nos deparamos, mudando, então, para um registo, de ensino remoto. Estivemos perante um 1º Período algo incerto em que não sabíamos o que esperar e com todas as cautelas possíveis e chegou o 2º Período que coincidiu com o pior momento da pandemia em Portugal e isto condicionou imenso o Estágio Profissional e tudo o que o envolve.

Todo o planeamento e organização das aulas foram largamente influenciados por este cenário de pandemia. Como discutimos e refletimos diversas vezes com o PC, o nosso principal foco este ano foi a nossa segurança e a dos alunos no que à saúde diz respeito. Quem está dentro da nossa disciplina percebe os constrangimentos que tudo isto veio trazer, por exemplo, em termos de organização, planeamento, aplicação e até de intensidade de aula. Esta última foi um fator importantíssimo que influenciou o rumo e até mesmo a qualidade da aula. Alguém imaginaria que, em 2020/2021, estaríamos perante um cenário em que até aconselhamos os nossos alunos a usar máscara durante as aulas de EF? No entanto foi esta a realidade com que nos deparámos! Sendo a segurança e a saúde os fios condutores de todo o processo, sensibilizamos os alunos para que as nossas aulas fossem realizadas com uso constante da máscara fora situações em que a intensidade aplicada não fosse compatível com o uso da mesma. Isto permitiu que existisse outro tipo de abordagens mais realistas no sentido em que foi possível explorar um leque mais vasto de soluções que nos aproximaram da dita “normalidade” pré-covid 19 no que à disciplina de EF diz respeito.

No ano letivo 2020/2021 vivemos algo completamente atípico, todavia, como já nos disseram, se formos capazes de “sobreviver” a todo este contexto adverso, estaremos aptos para o que der e vier! Existiram sempre aprendizagens importantes e, mesmo que não haja tanta evolução em certos aspetos derivado de todas as condicionantes com que nos deparamos, surgiu evolução noutros tanto que, possivelmente, nem atribuiríamos tanta importância. Foi imprescindível que fôssemos dotados de uma constante capacidade de adaptação dado que o mundo estava em constante mudança, não sabíamos o que estava para vir, contudo, tivemos de ser capazes de nos adaptar a tudo de forma rápida e lógica.

Antes do início das atividades letivas, a primeira atividade importante que necessitamos de realizar foi a leitura das orientações e normas de segurança elaboradas pela Direção Geral de Saúde (DGS) no que à retoma da disciplina de Educação Física diz respeito. Apesar de se tratar de um documento com um discurso algo ambíguo, a sua leitura e análise era imprescindível. Algo que considero gritante prende-se com o facto de, em 6 páginas de documento, a palavra “balneário” não surgir uma única vez quando se trata de uma parte integrante das aulas de EF. Na ESAS, houve uma abordagem com os alunos com o intuito de apenas se usarem os balneários em circunstâncias excecionais e casos muito específicos, ou seja, evitar ao máximo o uso dos mesmos. Estes são locais algo perigosos em termos de contágio e a verdade é que, dado o tamanho reduzidos dos balneários na escola, apenas poderiam estar três pessoas simultaneamente em cada um e isso tornaria toda a logística impossível de ser concretizada. Tendo em conta isto, os alunos tentaram sempre vir equipados de casa ou então, na transição entre aulas, procediam à troca de roupa na sala de aula ou em casas de banho. Outra situação nova foi o facto de a aula começar e acabar na sala de aula atribuída a cada turma em específico dado que estas eram, maioritariamente, fixas.

3.6. O Agrupamento de Escolas

O AESAS foi o resultado da união entre a Escola Secundária Alberto Sampaio e o Agrupamento de Escolas de Nogueira. A 16 de janeiro de 2013, essa agregação foi declarada pelo Ministério da Educação e Ciência e apresenta

a seguinte constituição: a sede, a escola secundária de Alberto Sampaio; a escola básica 2/3 de Nogueira; escola básica com jardim de infância de Arcos; escola básica com jardim de infância de Esporões; escola básica com jardim de infância de Fraião; escola básica com jardim de infância de Nogueira; escola básica de Lomar; escola básica de Morreira; escola básica de Nogueira da Silva; escola básica de Trandeiras; jardim de infância de Lomar; jardim de infância de Monte; jardim de infância de Trandeiras.

3.7. A Escola Cooperante: A minha segunda casa

A escola secundária onde realizei a minha PES localiza-se na freguesia de S. Lázaro pertencente à cidade de Braga e esta encontra-se agregada ao Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio à semelhança de outras escolas. Entre os anos 2009 e 2010, no âmbito da intervenção da Parque Escolar, a escola foi alvo de todo um processo de requalificação e, após o mesmo, ficarão reunidas as condições ideais para uma prática educativa de excelência.

Este renovado espaço garante tanto aos alunos como aos professores excelentes condições de trabalho para a lecionação de todas as disciplinas, sendo que a educação física não é exceção.

De forma a dar resposta à heterogeneidade da comunidade educativa que serve, a ESAS apresenta na sua oferta formativa todas as modalidades de formação de nível secundário: cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, cursos vocacionais, cursos de ensino recorrente e cursos de regime não presencial.

De acordo com os dados extraídos do Perfil de Escola, a população escolar, em 2011-2012, era constituída por 1622 alunos. Destes, 1206 (47 turmas) frequentavam os cursos científicos-humanísticos regulares, 299 (25 turmas) os cursos profissionais e 117 (nove turmas) os cursos de educação e formação de adultos. Relativamente à ação social escolar, verificava-se que 78,7% dos alunos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário não beneficiam de auxílios económicos. Já no que respeita às tecnologias da informação e comunicação, 72,2% dos alunos do ensino secundário tinham computador e internet. Os indicadores relativos à formação académica dos pais e encarregados de educação permitiam verificar que 9,2% tinham formação

superior e 15,9% secundária e superior. Quanto à ocupação profissional, 12,9% exerciam atividades profissionais de nível superior e intermédio. A equipa docente era constituída por 197 professores, dos quais 86,8% eram do quadro da Escola, ou de zona pedagógica. O pessoal não docente era constituído por 42 trabalhadores, dos quais, 27 assistentes operacionais e 15 assistentes técnicos, tendo a maioria contrato em funções públicas por tempo indeterminado.

Relativamente às instalações usadas para a disciplina de Educação Física, após a intervenção da Parque Escolar, a qualidade dos espaços melhorou significativamente, destacando os seguintes: o Pavilhão Polidesportivo (P), que se subdivide em P1 (um terço) e P2 (dois terços), o Ginásio Grande (G), o Ginásio Pequeno (B), dois espaços exteriores (C1 e C2) e uma pista de atletismo. Neste ano letivo em concreto, devido ao contexto pandémico e a todos os ajustes adjacentes, existiram algumas mudanças em termos de espaços para a disciplina de Educação Física. Existem, portanto, sete espaços para a realização de aulas práticas de EF, que são: P1 (meio pavilhão), P2 (meio pavilhão), E1 (campo de futebol e voleibol no exterior), E2 (campo de futebol e voleibol no exterior), E3 (pista de atletismo), E4 (parte de trás do pavilhão – modalidade de orientação) e E5 (escadas de acesso ao pavilhão – condição física).

Cada um destes espaços referidos anteriormente, tendo em conta o roulement, permite que sejam abordadas certas modalidades em concreto consoante o espaço atribuído para cada semana. Outros fatores que influenciam o planeamento e a organização das aulas são a meteorologia prevista (apenas as aulas no P1 e P2 é que são “seguras” neste aspeto) assim como o número de alunos associado ao tamanho do espaço atribuído. Este trabalho deve ser bem agilizado da minha parte para que todo este processo seja o mais rentável possível.

Relativamente ao Desporto Escolar, a escola tem um foco numa formação específica sendo apenas constituído por uma modalidade que é a Ginástica e o principal intuito passa pela especialização na mesma.

Por fim, reforçando uma ideia apresentada anteriormente, é importante realçar a importância do “Roulement de instalações” no que à ocupação de

espaços de aula diz respeito. Cada professor deverá planejar as suas aulas tendo em consideração o espaço que lhe for atribuído para cada semana. Esta distribuição é trimestral, ou seja, apenas se sabe a mesma de período em período. Toda esta logística é crucial dado que ocorre de estarem 7 ou 8 turmas, simultaneamente, a ter aula de EF.

3.8. A Escola Básica: Onde conheci os mais pequeninos

A escola básica onde realizei a minha PES referente ao 2º ciclo localiza-se na freguesia de Nogueira, na cidade de Braga. Trata-se da escola em que realizei a PES referente ao 2º ciclo.

Segundo o *site* do AESAS, esta é formada por um edifício tipo T24, tendo dois pisos, existindo três alas separadas com ligação a uma quarta ala. A escola está equipada com um Pavilhão Gimnodesportivo, que foi inaugurado em 2004, possuindo balneários nos anexos. Ao seu redor, existem espaços abertos e de lazer para os alunos. Em cenário pandémico, estão duas ou três turmas ao mesmo tempo a ter aulas o que, mesmo perante meteorologia adversa, permite que haja espaço no pavilhão para as turmas.

3.9. A turma de 10º ano: Os meus companheiros de viagem

No ano letivo de 2020/2021, tive o privilégio de acompanhar uma turma de 10º ano, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, neste que foi o meu estágio profissional.

De uma maneira geral, trata-se de uma turma algo heterogénea, essencialmente no que à disciplina de Educação Física diz respeito e que me permitiu crescer enquanto Professor. Ao longo do 1º Período, a turma foi sofrendo vários ajustes com vários alunos a entrarem e a saírem da turma até que, finalmente, estabilizou.

A turma contabiliza com um total de 27 alunos sendo que 15 são raparigas e 12 rapazes. No entanto, na disciplina de Educação Física, apenas são 24 alunos desses 27. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, à exceção de dois alunos que são de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade angolana. Apresentam uma média de idade de 15,19, sendo que um dos alunos tem 17 anos, cinco têm 16 anos, 19 têm 15 anos e dois têm 14 anos.

Turma simpática, com as suas peculiaridades, que me fez crescer enquanto professor. Foi com este grupo de alunos que vivenciei o verdadeiro turbilhão de emoções que é o EP.

Esta turma sofreu reajustes ao longo do 1º período, acabando por ficar com um total de 30 alunos, mais especificamente, 16 raparigas e 14 rapazes. De referir que a turma possuía 2 alunos repetentes. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa, com média de idades de $\pm 14,93$ anos, sendo que 2 alunos têm 16 anos, 24 têm 15 anos e 4 têm 14 anos. No que diz respeito às características socioeconómicas da turma, um aluno possui escalão C, três possuem escalão B e dois possuem escalão A, dando um total de 6 alunos.

Grande parte dos alunos dorme entre 7 e 8 horas por dia e costumam tomar o pequeno-almoço em casa. Não foram referenciados quaisquer problemas de saúde entre os alunos da turma. Dos 27 alunos, 16 têm computador em casa e 11 não têm enquanto 21 alunos têm acesso a internet em casa e 6 não têm. Em termos de passatempos, os alunos têm como hábito passear, navegar na internet, praticar desporto, ouvir música, encontrar-se com amigos, entre outros. Grande parte dos alunos revela estudar diariamente e, habitualmente, em casa.

De uma maneira geral, os alunos gostam da disciplina de Educação Física e, relativamente a atividades extracurriculares, dois alunos praticam ginástica acrobática, uma aluna pratica ginástica artística, três alunos praticam futebol, uma aluna pratica Kickboxing e Muay Thai e uma aluna pratica andebol.

Perante a turma então descrita, assim como o contexto adjacente, foi, de forma muito ponderada e cautelosa, planeado o ano letivo 2020/2021. Tratou-se de um contexto algo adverso e imprevisível devido à situação pandémica que condicionou o planeamento de um ponto de vista macro, no entanto, foram sempre tidos em conta o programa nacional de EF referente ao 10º ano, o roulement de instalações da ESAS e o número de aulas previstas para cada Período de forma que existisse uma distribuição equitativa das matérias dado que estivemos perante uma lógica de prática distribuída ao longo do ano letivo. O confinamento geral em janeiro condicionou o planeamento e a distribuição das aulas previstas dado que, no ensino à distância, é mais limitativo em termos de

modalidades abordadas. Mesmo perante a heterogeneidade da turma, esta foi sempre tida em conta, no entanto, nunca foram propostas tarefas excessivamente fáceis para uns e difíceis para outros, ou seja, houve sempre um cuidado para que as individualidades fossem tidas em conta para que a aprendizagem fosse otimizada.

Já no que aos alunos diz respeito, este encontro acabou por ser um misto de emoções. Por um lado, estava ansioso e nervoso por conhecê-los. Por outro, por serem alunos com idades compreendidas numa faixa etária com as quais pouco trabalhei, pairava algum receio relativamente ao que ia encontrar. A verdade é que desde o início do ano letivo até ao mês de novembro, a turma ainda não tinha estabilizado no sentido em que todas as semanas havia alunos que tinham mudado de turma e outros que tinham entrado. De qualquer das formas, de forma a controlar e minimizar ao máximo qualquer tipo de problema relacionado com a disciplina dos alunos e a organização das aulas propriamente ditas, o meu foco prendeu-se com todo este processo de “conquista” dos alunos já que o meu sucesso e o deles estaria também dependente das relações humanas estabelecidas entre nós. Desde início que um dos meus principais focos esteve relacionado com o estabelecimento das regras de funcionamento e de conduta dado que estas eram imprescindíveis para otimizar ao máximo o tempo útil de aula. Este foco no estabelecimento de uma boa relação professor-aluno era imprescindível para superar algumas dificuldades sentidas numa fase inicial devido a algumas lacunas atitudinais dos alunos associadas a alguma falta de maturidade. Este trabalho processual foi importante para que, de facto, surgissem aprendizagens efetivas por parte dos alunos.

3.10. O 6ºano, a turma do 2º ciclo: As minhas pequenas “esponjas”

Associado a isto e sendo parte integrante do EP, tive a experiência da turma partilhada no 2º Ciclo. Fomos acompanhados neste processo por uma Professora e o plano inicial seria ficar com uma turma de 5º ano enquanto o meu colega ficaria com uma turma do 6º ano. Esta dinâmica teria início no 2º Período, no entanto, dado o surgimento de um confinamento geral a meio do mês de janeiro, esta experiência foi adiada, portanto, para o 3º Período. O que se

perspetivava inicialmente seria a elaboração de uma Unidade Didática numa das seguintes modalidades: Basquetebol ou Futebol. No entanto, houve a necessidade de realizar uns ajustes no plano inicial e o que veio a acontecer foi, realmente, uma turma partilhada de 6º ano com o meu colega de estágio. Ou seja, procedemos à elaboração de uma pequena UD de Basquetebol para três semanas de aulas, contendo apenas três aulas de 90 minutos e três aulas de 45 minutos. No que diz respeito às aulas em concreto, as aulas de 90 minutos serviram para a abordagem efetiva à modalidade de basquetebol e as de 45 minutos para a realização de alguns jogos pré-desportivos. Na elaboração da UD, os conteúdos essenciais a serem trabalhados seria o drible de progressão e o lançamento em apoio. Mesmo nas aulas em que foram realizados jogos pré-desportivos, a intenção foi introduzir a bola de basquetebol de forma a trabalhar a manipulação da mesma conciliando os mesmos com passe e drible.

Esta experiência tratou-se de uma vivência deveras importante já que na ESAS fomos acostumados a trabalhar com a prática distribuída e, neste caso em concreto, tratou-se de prática concentrada. Foi algo importante e relevante para o meu percurso enquanto professor dado que a prática distribuída não é tão recorrente em maior parte das escolas do país. Outro fator importante nesta experiência prendeu-se com o facto de lidar com jovens do 6º ano o que significa que são idades com as quais já estou mais familiarizado devido a estar envolvido no treino desportivo há uns anos com esta faixa etária. Após conhecer os alunos, foi imediatamente perceptível que se trata de uma turma extremamente trabalhadora e empenhada, o que facilitou imenso o nosso trabalho, otimizando bastante todo o processo ensino-aprendizagem. Tratou-se de uma turma constituída por 18 alunos e grande parte deles sempre predispostos para a prática desportiva. Fazendo a comparação com a turma de 10º ano, esta faixa etária é claramente diferente pela positiva no sentido em que nestas idades praticamente todos os alunos gostam imenso da disciplina de Educação Física, algo que não é tão comum no Ensino Secundário. Outro aspeto extremamente importante que senti prende-se com a capacidade de absorver informação e reagir positivamente a momentos de instrução e feedback, eram autênticas “esponjas”!

3.11. O professor cooperante: O nosso mestre e companheiro

Como nos diz Rodrigues (2013), o orientador pode e deve ser visto como um profissional com muita experiência acumulada, com uma quantidade de conhecimentos clarificados e refletidos acerca da ação do professor e que tem como principal missão ensinar e ser um facilitador da aprendizagem dos alunos e dos formandos. O seu primeiro objetivo deve ser facilitar o desenvolvimento e crescimento do PE, garantindo ajuda no ensino e na sua transformação para um bom profissional (Alarcão e Tavares, 1987). Para que isto seja concretizado, este deve garantir um clima relacional positivo, deve contribuir para o desenvolvimento integral do PE, ajudando no desenvolvimento de competências reflexivas e inovadoras assim como o gosto pelo ensino (Rodrigues, 2013).

O PC conseguiu tudo isto e muito mais. Ao longo de todo este percurso, foi capaz de criar um clima relacional muito positivo que nos deixou sempre à vontade e revelou-se sempre disponível para nos ajudar no que fosse preciso. A verdade é que a criação deste clima positivo de trabalho permitiu que, mesmo em momentos de conversa informais, estes se baseassem em constantes trocas de ideias e conhecimentos e que me permitiu evoluir e crescer enquanto professor. Qualquer momento de interação com o PC servia para autorreflexão que foi proporcionando uma constante evolução da minha parte.

De forma muito simples, o PC foi um autêntico facilitador que, com a sua sabedoria, nos permitiu potenciar as nossas capacidades ao máximo. Como nos disseram imensas vezes na Faculdade, não há receitas e a verdade é que o PC nunca teve como objetivo dar-nos respostas para nada, mas sim ajudar-nos e guiar-nos para que nós próprios as conseguíssemos descobrir.

Consequentemente, a palavra que tenho para o PC é “Obrigado” e sei perfeitamente que não é suficiente para agradecer tudo o que fez por mim e pelo meu crescimento e desenvolvimento. Duvido que houvesse alguém mais capaz e qualificado para esta posição que ele e a verdade é que já são mais de 20 anos a ajudar jovens estagiários como eu que estão constantemente à procura de conhecimento, experiências e vivências enriquecedoras.

Indubitavelmente que se deve conseguir orientar sob normas pouco diretivas, ou seja, deve existir espaço para que o PE consiga encontrar o seu

próprio caminho, proporcionando-lhe contextos para que ocorra um desenvolvimento profissional assente em bases seguras de conhecimento (Rodrigues, 2013).

Foi precisamente este ambiente que o PC nos proporcionou e que, mesmo perante tantas adversidades pelo caminho, nunca desistiu de nós em momento algum, tendo sido um dos principais intervenientes na nossa evolução. É extremamente importante que se ajude a formar profissionais no ramo da educação, sem descurar as suas próprias características, de forma que estes consigam desempenhar o seu papel adotando quer a sua responsabilidade pessoal quer social.

Como refere Reina (2013) para ser PC, há certos aspetos imprescindíveis, que são: gostar da profissão, gostar da escola, gostar das matérias de ensino, ser entusiasta, ser capaz de aceitar a inovação, não virar as costas a novos desafios, ser apaixonado pelo que faz e ser capaz de passar essa paixão quer aos alunos quer aos PE. Tudo o que foi referido até aqui são características que facilmente descrevem o PC e é isso que o torna uma pessoa tão competente para este cargo e que tornou este ano tão marcante no que ao meu desenvolvimento e evolução diz respeito.

3.12. O professor orientador: Acompanhamento resiliente de máxima qualidade

Para além do PC que nos acompanhou na escola, a FADEUP designou um Professor Orientador para nos guiar e orientar ao longo deste mar turbulento que foi o EP.

O PO, de certa forma, foi-nos guiando sempre ao longo do percurso no que aos aspetos mais teóricos diz respeito, ou seja, foi sempre capaz de nos fornecer todo o tipo de bases de conhecimento que possam estruturar as nossas escolhas ao longo do EP. Em adição a este suporte teórico, o PO foi capaz de partilhar connosco exemplos práticos extremamente pertinentes e imprescindíveis para uma melhor experiência da nossa parte no EP. Trata-se de alguém que se foi reunindo connosco sempre que necessário e que se mostrou disponível para nos ajudar no que fosse preciso. Sem nunca nos dar respostas, foi-nos guiando nas direções corretas para que, sozinhos, fôssemos capazes de

perceber quais seriam as melhores decisões a tomar e os melhores caminhos a seguir. Foi, indubitavelmente, um dos principais e mais importantes guias e fontes de conhecimento que tivemos este ano.

3.13. O núcleo de estágio: Poucos, mas bons!

Fugindo um bocado à norma de um núcleo de estágio com três elementos, o nosso núcleo de estágio era constituído apenas por dois PE, eu e o meu colega, todavia, apenas o conhecia de vista tendo em conta que não éramos da mesma turma. Assim que saíram os resultados das colocações, entramos em contacto para perceber quais eram as nossas perspetivas e ambições para este ano que se avizinhava. Desde o momento em que começamos a trabalhar foi perceptível que somos pessoas com bastantes semelhanças em termos de capacidade de trabalho e empenho e a verdade é que esta simbiose existente foi crucial para, perante um cenário pandémico adverso, tudo correr da melhor forma possível. Desde o primeiro dia, ambos demonstramos uma vontade enorme de conduzir este barco a bom rumo e foi isto que permitiu que existisse sempre um clima relacional e de trabalho muito positivo. Ao longo do EP, o Nelson influenciou-me em certos aspetos assim como eu também o influenciei a ele. A verdade é que a nossa dinâmica sempre foi essencialmente colaborativa em que, de certa forma, fomos uma verdadeira equipa ao longo de todo o processo. Ao longo do ano letivo, foram imensas as reuniões e os momentos de partilha e a verdade é que foram todos imprescindíveis para a nossa evolução enquanto futuros professores. O facto de também termos características próprias e únicas fizeram com que houvesse, por vezes, algumas discussões extremamente ricas dado que cada um, em certos assuntos, tem as suas próprias crenças e ideais e isto permitiu ainda que existisse uma complementação com um objetivo em comum que era o sucesso no estágio profissional e este confronto foi-nos permitindo uma melhor adaptação à realidade.

Em suma, a minha relação com o meu colega de estágio assim como com o PC foram de uma importância alta dado que todos nos influenciámos ao longo do tempo para nos tornarmos melhor profissionais e isto proporcionou um melhor desenvolvimento integral ao longo do EP. Esta ajuda mútua e partilha de

momentos bons e menos bons certamente foi sempre extremamente rentável e produtiva para o crescimento de ambos.

3.14. Relação entre o Departamento, o PC e o PO: Tríade fulcral no meu crescimento

Algo que acreditei desde início que viesse a ser extremamente importante no contexto com o qual me deparei seria uma boa integração no seio do departamento de professores de Educação Física e isto veio mesmo a verificar-se. Aliás, a Coordenadora de Departamento foi minha professora no 12º ano na ESAS e imediatamente me reconheceu como ex-aluno e foi, indubitavelmente, muito agradável e que me fez sentir ainda mais em casa. De uma maneira geral, todos os professores sempre criaram um clima bastante positivo e isso deixou-me muito à vontade, tendo existido toda uma relação de simbiose em que todos se mostraram abertos a ajudar e a ser ajudados. Como em tudo na vida, este ambiente positivo foi imprescindível para se atingir o sucesso. Foi de uma riqueza extrema toda esta relação que envolveu uma constante partilha de ideais e conhecimentos que foram preponderantes para o meu crescimento e desenvolvimento enquanto professor. Adjacente a isto esteve todo um processo importante de reflexão relativamente à informação e conhecimento adquiridos, principalmente aquela que era proveniente do PC. Tendo como base tudo isto, em junção com todo o conhecimento proveniente do PO da FADEUP, estes foram fatores preciosos para todo este processo reflexivo rumo a um desenvolvimento mais completo da minha parte. Apesar de toda uma formação inicial rica de um ponto de vista pedagógico quer em teoria quer em prática, esta vivência efetivamente prática no terreno com professores extremamente experientes foi, indubitavelmente, uma vantagem enorme.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

Esta área engloba quatro grandes aspetos centrais que são a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. O seu principal intuito prende-se com a construção de uma estratégia de intervenção, tendo como base objetivos pedagógicos, respeitando o conhecimento visto como válido no ensino da disciplina de Educação Física e que conduza com eficácia pedagógica todo o processo de educação e formação nas aulas da disciplina.

Assim sendo, ao longo deste capítulo pretendo informar, refletir e relacionar a minha prática profissional no que a estes quatro grandes domínios diz respeito, ressaltando os aspetos mais importantes associados.

4.1.1. Conceção: O meu entendimento

O termo “Conceção” não é, de todo, fácil de definir. Para Guimarães (2010), estas, após serem estabelecidas como esquemas mentais, adotam um papel preponderante no entendimento que as pessoas desenvolvem acerca do mundo que as rodeia e, claro, de si próprias. De certa forma, as concepções podem ser vistas como algo que permite uma melhor visão por parte do ser humano do que o envolve e permite criar ideias próprias acerca de todos os assuntos, sendo este processo influenciado pelo que nos envolve. No que diz respeito ao EP, tendo como foco a conceção, de uma maneira geral, “pretende-se projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno e às características dos alunos”. Isto através de uma análise e reflexão acerca do regulamento da UC Estágio Profissional e sobre as normas orientadoras da mesma; Pesquisa e ponderação acerca da retoma da disciplina de Educação Física em contexto covid-19 de acordo com as normas da Direção Geral de Saúde (DGS); Análise e reflexão sobre os documentos orientadores da escola (Projeto Educativo de Escola – PEE e Regulamento Interno); Análise dos Programas nacionais de Educação Física; Análise do Plano Anual de Atividades (PAA) do departamento de EF; Recolher informação acerca da turma e de cada

aluno em particular, para efeitos de caracterização da turma. De certa forma, ao longo desta secção, vou falar e refletir acerca da importância da disciplina de EF e do Desporto propriamente dito na vida do ser humano. Associado a isto, irei relacionar com todas as vivências vividas por mim ao longo do EP e a importância das mesmas para a minha construção do conceito de EF e para o meu crescimento e desenvolvimento enquanto professor.

4.1.1.1. A importância da educação no desenvolvimento dos jovens

Ao longo da vida do ser humano, este está habituado a seguir um percurso praticamente pré-definido no que à sua formação diz respeito. No entanto, antes do início deste, existe toda uma preparação feita, habitualmente, por parte dos progenitores relativamente à educação das crianças. A educação de uma pessoa é massivamente influenciada pela cultura e sociedade envolventes, ou seja, somos constantemente influenciados pelo ambiente cultural e social que nos engloba. Por exemplo, no que à minha educação e crescimento diz respeito, estes baseiam-se muito nos valores transmitidos pelos meus pais e pelos meus avós que, basicamente, foram como uns “segundos pais” na minha infância e toda a minha personalidade foi, desde cedo, construída tendo estas pessoas como exemplos. “A comunidade em que a criança nasce implica que se verá obrigada a aprender e também as peculiaridades dessa aprendizagem” (Savater, 1997, pp. 23-30). Tanto a educação como a formação são imprescindíveis para o crescimento e desenvolvimento de qualquer ser humano e não devem ser colocadas em segundo plano. São processos que se complementam no sentido em que a educação, habitualmente, se inicia em casa num ambiente familiar, no entanto, este está presente também na escola dado que os professores são também educadores e assumem um papel preponderante. É possível, então, perceber a importância atribuída ao ensino em todo este processo de formação do ser humano articulado com a educação. Bento (1995) refere que, no que diz respeito ao processo educativo, este se trata de uma atuação acerca do desenvolvimento dos discentes, da sua atividade, com uma constante procura de revesti-la de intenções e projeções pedagógicas. De certa forma, a educação e a formação são, portanto, dois aspetos importantíssimos para o

desenvolvimento integral do ser humano. Como refere Tonet (2006), a educação assume-se como um instrumento poderoso para formar indivíduos.

4.1.1.2. A Educação Física e o seu papel preponderante

Associada à ideia tratada anteriormente, a disciplina de EF desempenha, também, um papel preponderante em tudo isto. Fazendo um pequeno enquadramento, esta foi, ao longo dos anos, atravessando fases menos positivas tendo como base a importância que lhe era atribuída. No ano letivo de 2012/2013 viveu-se um dos momentos mais difíceis para os profissionais do Desporto e mais concretamente os ligados à Educação Física com esta a deixar de contar para a média de acesso ao Ensino Superior. No entanto, no ano letivo de 2017/2018 houve novamente uma mudança no que a este assunto diz respeito e a disciplina voltou a entrar na média de acesso ao Ensino Superior. No entanto, é pertinente refletir acerca deste assunto e o porquê de, durante cinco anos letivos, a nossa disciplina ter sido assim desvalorizada e rebaixada. Alguns dos argumentos, ou pseudoargumentos, que foram surgindo prendiam-se com: “Não faz sentido EF contar para a média, o meu filho não tem culpa de não ter jeito para a disciplina”; “EF não é tão importante como Português ou Matemática, por exemplo”; entre outros. Relativamente ao primeiro argumento enumerado, os alunos que não têm “jeito” para Matemática ou Português, por exemplo, têm culpa disso? Sendo assim, qualquer uma destas disciplinas também deixaria de contar para a média desses mesmos alunos, seguindo o raciocínio de algumas pessoas. Tendo como base o sistema educativo português para conseguir argumentar, EF é uma disciplina menos importante que as restantes? Obviamente que não! Caso fosse completamente desnecessária não estaria presente no currículo escolar. Aliás, desafio qualquer pessoa a enumerar as disciplinas que permitem educar os alunos através da corporalidade e que tenham constantemente presentes valores como o respeito, a competitividade, a entreajuda, a amizade, o fair-play, entre outros. Garanto que não conseguem fazê-lo por muito que tentem porque não existe uma disciplina tão abrangente como a nossa.

Como refere Graça (2015), do ponto de vista pedagógico, a EF apresenta uma missão própria e imprescindível e esta está ligada à especificidade da sua

matéria de ensino dado que se trata da única disciplina do currículo escolar que se foca e visa a corporalidade. É importante salientar que a EF é uma disciplina que vai muito para além da prática e do físico dado que, de um ponto de vista pedagógico, o Desporto propriamente dito e o movimento assumem um papel preponderante em consonância com a corporeidade (Batista e Queirós, 2015). Para Bento (1995), a corporalidade assume-se como algo crucial, no que à formação humana diz respeito, seja como espécie, sujeito, história ou cultura. Podemos, então, comprovar que a EF relaciona as mais diversas dimensões, tais como física, psicológica, social, cognitiva, humana, etc. e, dada esta simbiose, é possível afirmar que se trata da única disciplina com a capacidade educar o corpo em movimento.

4.1.1.3. Questões antropológicas relevantes no ensino da Educação Física

Para uma verdadeira legitimação da EF é necessário refletir acerca de questões antropológicas imprescindíveis e inerentes ao ser humano e ao Desporto que são: o jogo, o movimento, o rendimento e o corpo. Bento (1995) refere que o corpo se apresenta como uma verdadeira apresentação do “EU”, através de sentidos, sendo uma representação de identidade e permite diferentes alternativas no que à individualização e comprovação da identidade do ser humano diz respeito. Como foi referido anteriormente, em termos da formação do Homem enquanto espécie, sujeito, história e cultura, o seu pilar essencial é a corporalidade. É intrínseca ao Homem a sua necessidade de explorar e dominar o seu próprio corpo dado que a nossa interação com o mundo é feita através dele e este permite ainda que exista uma identidade pessoal e a corporalização da cultura. Bento (1995) defende que tanto o movimento como o corpo são os alicerces para a composição do que é a Pedagogia do Desporto dado que o Desporto se trata de uma forma particular de lidar com aquilo a que chamamos de corporalidade, governado por normas e convenções de um ponto de vista sociocultural. Podemos, então, concluir que é através do movimento que o ser humano é capaz de se relacionar, expressar e comunicar com quem nos rodeia e com o mundo envolvente. O desenvolvimento de aspetos como o esquema corporal ou autoimagem são imprescindíveis, não apenas no Desporto,

mas também no dia-a-dia do ser humano e este é possível através do movimento. Tornámo-nos conhecedores do mundo, de um ponto de vista proprioceptivo, e é isto que nos permite explorar o que nos rodeia e perceber quais são as nossas aptidões e limites de forma a calcular os riscos.

Outro elemento imprescindível ao Desporto trata-se do jogo e este é, provavelmente, o que adota um papel mais integral no que às necessidades do Homem diz respeito. Somos seres lúdicos e, associado a isto, está uma necessidade básica em jogar, assim como o prazer em fazê-lo. Bento et al. (1999) estabelece uma analogia em que o jogo se trata de uma circunstância verdadeira da vida e em que a vida se trata também de um jogo, sendo o esforço imprescindível a ambos. A dimensão humanista do Desporto fica comprometida se for retirado o esforço, o rendimento e a superação do jogo. Este último permite que haja todo um contexto de socialização e intelecto, acarretando estratégias e normas que permitem o desenvolvimento das habilidades motoras. No entanto, como já foi referido anteriormente, qualquer atividade física não se remete apenas para o lado atlético e físico, alguns dos objetivos adjacentes estão associados a um desenvolvimento e crescimento pessoal e moral (Bento, 1995). O jogo, no âmbito do Desporto, é capaz de promover os mais variados valores, tais como o respeito, o *fair-play*, a entreaajuda, o espírito de equipa, a cooperação, a competição, etc. e estes também estão presentes na vida propriamente dita, na sociedade que nos envolve. Do ponto de vista da saúde, obviamente que também é possível estabelecer uma ligação entre o Desporto e um estilo de vida ativo e saudável e o jogo é um meio para o promover, ajudando a combater problemas como o sedentarismo ou a obesidade.

Associado aos elementos referidos anteriores está também o rendimento e este remete-nos para a autotranscendência, para a superação, para a transgressão, entre outras (Bento, 1995). O desporto tem em si um intrínseco valor pedagógico dado que se trata de algo direcionado tanto para os resultados como para os rendimentos, requisitando uma enorme mobilização por parte do ser humano. O rendimento está indubitavelmente ligado a uma constante busca por parte do ser humano pela transcendência e pela superação, sendo um dos principais objetivos da nossa vida.

Estabelecendo uma conexão entre todos os elementos antropológicos apresentados, conseguimos perceber que o Desporto é algo imprescindível à existência do ser humano e, conseqüentemente, não existe melhor disciplina no currículo escolar para colocar tudo isto em prática. No entanto, é importante perceber se a nossa disciplina está a ser lecionada da forma mais correta e adequada. Para Crum (1993), grande parte dos professores de EF são influenciados por ideais inadequados devido ao transfere feito por estes com o treino desportivo esquecendo, por vezes, o principal foco de um professor de EF que é o de ter a capacidade de ensinar de forma que os alunos adquiram aprendizagens efetivas. Este problema está essencialmente ligado a um erro processual no ensino da EF sem o propósito de gerar aprendizagens nos alunos e existe um défice grande das mesmas no que à nossa disciplina diz respeito. Estas problemáticas estão associadas à legitimação da EF e para que estas sejam superadas é necessário que surja uma mudança de paradigma no que à mentalidade das pessoas diz respeito, essencialmente dos professores que se devem focar em todo o processo E-A. Esta atitude é preponderante para todo este processo de legitimação da EF e a verdade é que, de facto, tem vindo a surgir, permitindo que a nossa disciplina tenha a verdadeira importância que merece no currículo escolar.

Tendo como base tudo o que foi salientado até agora, pode-se concluir que a EF pode e deve ter um papel preponderante e imprescindível dado que esta permite educar o corpo em movimento tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos. As variadas dimensões, tais como a cognitiva, a pessoal, a afetiva, a motora, a psicológica, etc. são trabalhadas na nossa disciplina e, certamente, é a única do currículo escolar que se encontra nesta situação privilegiada. Permite que exista um desenvolvimento na área da corporalidade e esta formação corporal é imprescindível para o crescimento do ser humano e não deve ser, de todo, desvalorizada (Bento, 1995). Em jeito de conclusão, é de uma importância enorme o Professor de EF ser capaz de proporcionar aos alunos todo o tipo de vivências corporais variadas, no entanto, estas devem ser sempre plenas de planeamento e intenção. Deve existir uma exploração das vertentes do movimento e do jogo e não deve cair no esquecimento que o intuito

primordial da disciplina se prende com um ensino reflexivo e promotor de aprendizagens.

4.1.1.4. A relevância da EF e do Desporto em contexto de Pandemia

A partir de março de 2020 a sociedade viu-se obrigada a mudar por completo a sua rotina devido ao surgimento da pandemia de covid-19. Qualquer hábito que considerávamos normal e, de certa forma, banalizávamos deixou de o ser e passamos todos para um confinamento total, situação nunca antes vivida por grande parte da população. Segundo Alves e Cabral (2020), trata-se um tempo inesperado e imprevisível que originou algum pânico no seio das escolas e do próprio sistema escolar, surgindo um grande stress organizacional e profissional. Os mesmos autores referem que, perante este cenário de emergência no que concerne às escolas, todos os seus intervenientes, escolas, educadores, alunos e as próprias famílias tiveram de se adaptar e ajustar o mais rapidamente possível. A nossa principal ferramenta para praticamente tudo passou a ser o computador e o nosso quotidiano baseava-se essencialmente em passar o dia sentados numa cadeira em frente ao mesmo. Qual é a principal questão levantada com esta prática? Exatamente, quando é que as pessoas praticavam atividade física? Aqui é que a intervenção dos profissionais de Desporto foi preponderante. As pessoas tinham muito a rotina de frequentar ginásios antes ou depois do trabalho, no entanto, com o encerramento de praticamente tudo à exceção dos bens essenciais. Foram surgindo algumas iniciativas muito interessantes e originais por parte dos ginásios e dos profissionais do Desporto para não deixar que o confinamento geral da sociedade viesse agravar os problemas associados ao sedentarismo e à obesidade.

Na sociedade atual, os problemas anteriormente referidos não dizem respeito apenas a adultos, ou seja, cada vez mais o sedentarismo e a obesidade são problemas reais nas crianças e adolescentes. Muitos jovens estão envolvidos em variados desportos fora da escola e muitos dos seus clubes foram mantendo algumas iniciativas lúdicas e ativas ao longo dos confinamentos. Outra fonte de atividade física para as crianças prendeu-se com as aulas de EF dado que, infelizmente, de forma remota, se torna bastante difícil abordar certas

modalidades e as aulas foram, essencialmente, planeadas à base do treino funcional. Foi surgindo uma enorme preocupação principalmente por parte dos Encarregados de Educação com a saúde e possíveis problemas das crianças no que ao sedentarismo e obesidade diz respeito e nesta fase tão difícil das nossas vidas foi, finalmente, dado o devido valor aos profissionais do Desporto. Esta é a prova viva que temos a capacidade de mudar o mundo para melhor se formos pessoas apaixonadas e competentes no que fazemos e devemos aproveitar este poder para realmente influenciar positivamente os nossos alunos e atletas.

4.1.1.5. Análise reflexiva dos documentos orientadores

Existe toda uma preparação teórica e prática para a aventura que é a docência e um passo importante dessa mesma preparação prende-se com a leitura e análise reflexiva dos programas nacionais de EF. Bento (2003) refere que todo o processo que envolve a planificação de algo, no que ao ensino diz respeito, deve-se iniciar na conceção e conteúdos das normas programáticas que o regem. De acordo com Bento (2003), podemos ver o programa de uma disciplina como algo imprescindível para toda a logística preparativa do ensino por parte do docente. Este tipo de documentos base funcionam como um autêntico guião orientador da prática docente. Como foi referido anteriormente, o professor deve basear todo o processo na intenção de produzir aprendizagens nos alunos e nos PNEF é possível encontrar informações imprescindíveis para guiar a ação do docente, havendo, obviamente, uma sintonia com os docentes do departamento de EF da escola assim como de outros departamentos.

Procedi então à leitura e análise do PNEF, mais concretamente do 10º ano dado ser o ano de escolaridade com o qual ia trabalhar neste ano letivo. Este processo foi algo já conhecido por mim dado que no ano transato, em diversas unidades curriculares, procedemos à análise dos mesmos. Assim sendo, neste documento refere a importância da criação de um cenário ideal para que os alunos consigam tirar partido dos benefícios da disciplina, propiciando um desenvolvimento integral tanto dos alunos como da própria disciplina. É imprescindível manter os alunos motivados e focados dado que a participação dos mesmos permite uma melhor aplicação do programa e obviamente que a junção dos fatores referidos anteriormente permite que, de

facto, surjam aprendizagens otimizadas e aprofundadas. Nestes documentos é visível uma coerência na estrutura dos mesmos, no entanto, em termos organizativos há diferenças significativas ao longo de todo o percurso escolar. O intuito é, essencialmente, permitir que os alunos adquiram todo o tipo de competências associadas à disciplina e este processo seja gradual e lógico.

No ensino secundário pretende-se que ocorra um desenvolvimento integral do aluno com principal foco nas dimensões física, psicológica, cognitiva e social. Estes documentos referem que uma das grandes finalidades se prende, através da evolução da aptidão física, com um melhoramento no que à qualidade de vida e à saúde diz respeito. Isto permitirá o desenvolvimento de valores imprescindíveis ao desporto tais como o respeito, a ética, a cooperação, o fair-play, o espírito desportivo, entre outros, reforçando a importância da atividade física para a vida do ser humano não apenas no que à saúde diz respeito, mas também na inserção deste na sociedade que o rodeia. Existem algumas diferenças significativas nos conteúdos do PNEF do 10º em comparação com os do 11º e 12º anos dado que o primeiro se caracteriza essencialmente por um ano de revisão e consolidação de matérias abordadas nos anos transatos de forma a equilibrar alguns défices de aprendizagem apresentados pelos alunos em certas áreas. Existe uma abordagem tendo em vista o avanço em certas matérias enquanto se permite a vivência em outras consideradas alternativas. O objetivo é que as matérias principais sejam abordadas de forma um pouco mais aprofundada em comparação com o que foi feito anteriormente. Como é do conhecimento geral, no ensino da EF, habitualmente existem três níveis de desempenho: introdutório, elementar e avançado. Progressivamente, no 11º e 12º anos, a abordagem feita às matérias consideradas obrigatórias até ao 10º ano é feita num registo mais avançado enquanto nas alternativas é feita em todos os níveis existentes. Nestes dois últimos anos do Ensino Secundário, o aluno, na disciplina de EF, pode escolher as matérias de ensino que pretende aprimorar as suas capacidades sem nunca descurar, obviamente, qualquer possibilidade de desenvolvimento noutras áreas da EF. De um ponto de vista motivacional, este tipo de dinâmica permite que os alunos estejam mais predispostos para a prática em EF dado que se encontram a vivenciar as suas matérias preferidas e pode

até estimulá-los a que estas vivências se prolonguem já num contexto extraescolar. Esta escolha tem de conter, obrigatoriamente, duas matérias no âmbito dos Desportos Coletivos (Futebol, Andebol, Voleibol e Basquetebol), uma matéria entre Ginástica e Atletismo, uma na modalidade de Dança e duas nas restantes, as tais matérias alternativas referidas anteriormente.

Em suma, o PNEF do 10º ano foi um dos documentos base que me guiou ao longo da PES e tudo o que foi referido anteriormente foi, também, tido em conta.

4.1.1.6. Análise reflexiva dos documentos referentes à escola

O processo educativo engloba todo um planeamento e logística bastante complexos e a programação desta linha orientadora centra-se em diretrizes gerais e locais (Bento, 2003). Os segundos devem apresentar níveis elevados de concretude nas questões essenciais e baseais, respeitando as centrais, no entanto, sempre devidamente ajustados consoante as singularidades e imposições de cada contexto em concreto. É, então, imprescindível, que o docente seja capaz de analisar o contexto em que se encontra encaixado de forma a ajustar o seu método de ensino ao mesmo e apenas assim o desenvolvimento dos alunos estará assente em todos aqueles valores referidos anteriormente.

Passou-se, então, à análise reflexiva tanto dos documentos referidos no tópico anterior assim como os referidos agora que são: Projeto de Escola, Regulamento Interno e Projeto Anual de Atividades.

4.1.1.6.1. O Projeto de Escola: Desatualizado, mas fulcral

Relativamente ao PE, o documento que se encontra no site da AESAS é referente ao triénio 2016-2018, ou seja, não está devidamente atualizado dado que nos encontramos em 2021. Este constitui-se como o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. Um PE só faz sentido

se se traduzir numa efetiva mudança das atitudes e práticas de toda a comunidade, sempre congruentes com o rumo e opções nele traduzidas. Todavia, isto só acontecerá se o mesmo for algo de permanentemente refletido, assumido e interiorizado por todos. É referido ainda que o processo educativo tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e de sucesso, querendo constituir-se como escola pública, baseada na promoção da educação para todos e esta orientada para a dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos e equidade social. Pretende-se que seja um espaço aberto à mudança, de compreensão da pluralidade de opiniões e da diversidade de modelos civilizacionais, disponível para a concretização de um PE humanista e inovador, estimulando sempre a produção e fruição de bens culturais e assegurando a participação ativa de todos os intervenientes do processo educativo. É importante fomentar lideranças que atuem permanentemente num cariz moral, transformacional e contingencial, recentralizando valores, desenvolvendo capacidade, entusiasmando e comprometendo todos nos objetivos comuns e, na noção de missão para a qual trabalham, aumentando, eficazmente, a capacidade de resposta às exigências da permanente mudança e de um mundo hiperconectado. Alicerçado no que foi referido anteriormente, os princípios e valores principais que se pretendem desenvolver são a liberdade, a responsabilidade, o humanismo, a equidade, a qualidade, a transparência, o conhecimento, a inquietação, a fraternidade, a sustentabilidade, a participação e a motivação.

Em termos de metas e estratégias, relativamente ao domínio do Sucesso Educativo, o objetivo central de uma escola é garantir o mesmo no que diz respeito aos seus alunos, nas diversas dimensões que este pode e deve assumir. No subdomínio da Ação Educativa a meta passa pela promoção da articulação, adequação curricular e centralidade da Ação Educativa. No subdomínio dos Resultados Académicos, a meta passa pela superação da média nacional e dos resultados anteriores, em todos os indicadores e para os diversos ciclos de ensino e disciplinas. Já no subdomínio da Formação Cívica e Humana, a meta prende-se pelo aumento nos alunos da consciência da centralidade da condição humana, do respeito pela diferença e da

responsabilidade perante o próprio e o outro. No subdomínio dos Abandono Escolar a principal meta passa pela diminuição do abandono escolar, do absentismo discente e das taxas de transferência para outras escolas sendo o ponto de partida o ano de 2014/2015 e cada ano subsequente deve apresentar valores inferiores à média dos anteriores. Por último, no subdomínio da Avaliação, a meta prende-se com a promoção de uma avaliação justa, transparente e rigorosa dos alunos, que reconheça a progressão dos mesmos e que seja indutora da sua autonomia e corresponsabilização.

No que diz respeito ao domínio da Organização e Gestão da Escola, referindo o subdomínio da Autoavaliação, a meta passa pelo alargamento do sistema de autoavaliação, tornando-o mais efetivo, consequente e impactante, aplicável a todos os ciclos dos percursos educativos, unidades e dimensões existentes no Agrupamento, promovendo a qualidade da ação educativo e o trabalho cooperativo dos docentes. No subdomínio do Bem-estar e Satisfação, a meta prende-se pela construção de um Agrupamento reconhecido na comunidade e na cidade como humanista e de qualidade referencial, desenvolvendo um PE identitário, coerente e vertical, entre todas as escolas e ciclos. Relativamente ao subdomínio dos Equipamentos e Recursos Educativos, a meta passa pelo melhoramento das condições de trabalho dos diversos atores da organização. Já no que diz respeito ao subdomínio dos Recursos Humanos, a meta principal passa pela realização de uma gestão dos mesmos de forma eficiente. Por último, no subdomínio da Gestão Administrativa e Financeira, a meta prende-se, como no anterior, por uma realização eficiente da mesma. Associado a todos estes pontos enumerados, existe uma equipa de avaliação interna que tem um poder de supervisão pedagógica e organizacional de forma a acompanhar e monitorizar o PE. Trata-se de um processo reflexivo acerca das práticas desenvolvidas e numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos, encontrando-se, posteriormente, em condições de fornecer a pertinente informação de suporte aos diferentes órgãos e estruturas. Em suma, apesar de este PE se referir ao triénio anterior, é de uma pertinência enorme analisá-lo e perceber de que forma o AESAS de guia através de um dos seus

principais documentos orientadores e este processo assumiu uma importância para a minha PES.

4.1.1.6.2. O Relatório Interno da escola: Um dos alicerces da prática educativa

Relativamente ao RI do AESAS, este trata-se de um documento orientador e regulador de toda a comunidade educativa no que à ação diz respeito. Neste está contemplado toda a ação dos órgãos administrativos e de gestão assim como todas as organizações coordenativas e orientadoras de educação, instituindo tanto os direitos como os deveres de todos os envolvidos da comunidade educativa do agrupamento. Estão ainda associados objetivos do ponto de vista do exercício pedagógico da sua comunidade que provocam a consciência para valores como a liberdade, o respeito, a tolerância, a autoconfiança, a responsabilidade, entre outros e a importância destes para o crescimento e formação dos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral.

4.1.1.6.3. O Plano Anual de Atividades: A Pandemia condicionou tudo

O PAA engloba todo o tipo de atividades extracurriculares associadas ao departamento de EF. Habitualmente, a ESAS oferece aos seus alunos todo o tipo de atividades extracurriculares de excelência, desde torneios das variadas modalidades, o mítico sarau ou até o Troféu ESAS. No entanto, dado o contexto adverso devido à pandemia de covid-19, praticamente todas as atividades habitualmente organizadas foram canceladas. Infelizmente trata-se de um cenário atípico que acaba por “roubar” imensas vivências preponderantes para os alunos, restando apenas a esperança de que tudo volte o mais rapidamente ao normal para que estas sejam novamente parte das experiências proporcionadas aos alunos da AESAS já no próximo ano letivo.

Em jeito de conclusão, qualquer um dos documentos referidos anteriormente foi deveras importante para a preparação deste ano letivo e durante o mesmo. Qualquer um deles foi um guião importante para orientar a minha prática docente da melhor forma e foi necessário, da minha parte, uma

constante reflexão de forma a ir de encontro às aprendizagens dos alunos tendo como base este suporte teórico e, também, os meus ideais enquanto professor.

4.1.2. Planeamento: Uma verdadeira arte

O planeamento trata-se de um processo imprescindível para qualquer docente que pretende dotar os seus alunos de uma prática educativa de excelência e repleta de intenção. Existe sempre um lado mais personalizável a cada professor, sendo possível seguir trilhos diversos, no entanto, há sempre um propósito em comum que se prende com o sucesso de todo o processo educativo no que às aprendizagens dos alunos diz respeito e é este o principal foco.

Bento (2003) advoga que a qualidade do processo educativo está diretamente associada a uma preparação maior e mais ponderada do planeamento. Em qualquer circunstância da nossa vida devemos, sempre que possível, adotar uma postura devidamente organizada e com tudo planeado ao pormenor e a ação do professor não deve fugir à regra. O planeamento é uma forma inteligente e lógica de organizarmos o processo, todavia, devemos sempre ter em consideração que as circunstâncias e o contexto em redor podem influenciar o mesmo e obrigar-nos-á a todo um ajuste do mesmo. Trata-se, então, de algo dinâmico e, por vezes, imprevisível que obriga o docente a ser uma pessoa com uma capacidade de adaptação enorme de forma a conseguir realizar qualquer ajustamento pertinente dadas a circunstâncias que possam surgir.

Nesta linha de pensamento, dei a devida importância a todo este processo de planeamento dado que este seria imprescindível para uma boa experiência da minha parte como professor. Rink (2014) defende que existem três fatores preponderantes para um professor que transita da formação para a transição pensar como um verdadeiro educador e estes são: ser capaz de propor metas a cumprir, perceber quais os melhores métodos para os atingir e realizar um controlo e avaliação aos dois pontos anteriores. Como pessoa metódica que sou pretendi guiar, constantemente, o meu planeamento a partir destes pontos anteriormente referidos. O principal foco esteve no planeamento todo o processo de E-A e este foi sempre feito de forma lógica, ponderada e progressiva, sendo capaz de propor metas realizáveis e sempre em concordância com os

documentos orientadores referidos no tópico anterior. Como refere Bento (2003), o caminho feito na preparação e planificação de todo o processo educativo é sinónimo de todo um planeamento referente a todos os elementos pertencentes ao processo E-A nos variados patamares da sua realização. No seguimento, ocorre uma definição e concretização das metas mais pertinentes de toda a formação e educação da personalidade assim como uma prescrição de linhas orientadoras para a organização de todo o processo educativo. Implícito a tudo isto está uma lógica progressiva e de continuidade a ser seguida e surgem, então, três níveis de planeamento do ensino por parte do docente que são o plano anual, a unidade didática e o plano de aula. Posteriormente, debruçar-me-ei acerca de cada um deles de forma mais aprofundada estabelecendo todas as ligações lógicas e pertinentes.

4.1.2.1. Plano Anual: O macroplaneamento

Bento (2003) advoga que o plano anual tem como finalidade colocar em prática de forma efetiva o programa de ensino num certo contexto em concreto, envolvendo todos os seus intervenientes. O autor refere ainda que se trata de um planeamento a longo prazo que necessita de uma constante análise reflexiva e algumas componentes imprescindíveis tais como o estabelecimento de metas para o ano de acordo com os documentos orientadores, uma distribuição e planeamento lógico e racional quer das aulas quer das matérias tendo em contas as datas e qualquer outro aspeto importante. De certa forma, tratando-se de um nível macro de planeamento, significa que este permite toda uma organização, planificação e distribuição das diferentes matérias ao longo do tempo.

No contexto em concreto em que estive inserido, a ESAS, ao contrário de grande parte das escolas em Portugal, trabalha de uma forma diferenciada no que à distribuição diz respeito. O modelo de funcionamento adotado prende-se com a prática distribuída, ou seja, ao longo de todo o ano letivo, os objetivos e as matérias de ensino encontram-se distribuídos ao longo do tempo. A prática habitualmente mais recorrente em Portugal é por blocos, por outras palavras, cada matéria corresponde a um bloco e é abordada num certo espaço de tempo de forma contínua e condensada. A dinâmica da prática distribuída vai de encontro ao que nos dizem os PNEF, ou seja, os saberes devem ser

concentrados sempre que as matérias o justificarem e tão dispersos quanto possível. A ESAS defende esta metodologia de trabalho dado que identifica a mesma como a melhor para ir de encontro ao que foi referido anteriormente. Como em tudo, há sempre vantagens e desvantagens. Uma das principais vantagens é permitir que os alunos tenham vivências nas diversas matérias de ensino ao longo de todo o ano letivo e não apenas num curto espaço de tempo. Outra prende-se com a retenção das aprendizagens dos alunos no sentido em que a prática por blocos, muito provavelmente, traz mais aprendizagens no momento que a prática distribuída, no entanto, pode acontecer de se passar demasiado tempo entre o bloco de uma matéria de ensino até à mesma voltar a ser abordada. Por exemplo, se no ano letivo 2020/2021 uma turma teve um bloco da modalidade de Basquetebol em setembro, eventualmente, poderá acontecer dessa mesma turma, no ano letivo seguinte (2021/2022), apenas abordar o bloco da mesma modalidade em junho e a distância temporal entre setembro de 2020 e junho de 2022 são quase dois anos de diferença e isto é prejudicial para as aprendizagens dos alunos. Ou seja, numa prática por blocos, muito provavelmente, seria possível atingir, de um ponto de vista qualitativo, melhores níveis de execução, todavia, este gap temporal entre os estímulos pode ser prejudicial para a aprendizagem dos alunos. Convém também referir que, por vezes, existem algumas matérias mais fechadas, como é o caso da modalidade de Dança, em que esta deve, preferencialmente, ser abordada em bloco e não de forma distribuída quando, por exemplo, se pretende elaborar uma coreografia. Este exemplo da coreografia é elucidativo, todavia, se o intuito for o saber dançar já se pode fazê-lo através da prática distribuída. No que diz respeito aos Desportos Coletivos, considero importante uma abordagem essencialmente feita a partir do jogo e para que seja possível dotar os alunos de ferramentas que permitam um melhor entendimento do jogo, fazê-lo dispersando os estímulos ao longo do tempo poderá ser a melhor opção. Outra vantagem facilmente identificável nesta dinâmica prende-se com o planeamento da aula, ou seja, na mesma aula podemos, sem qualquer problema, abordar duas ou três modalidades diferentes sem nunca descuidar o objetivo da aula. Para que assim seja, um trabalho rotativo é uma opção extremamente válida e que estimula,

também, a autonomia e a responsabilidade dos alunos. O Professor mantém-se focalizado numa estação de trabalho mais focada no objetivo da aula e isto permite, por exemplo, um maior número de FB dado a cada aluno, condição imprescindível para o crescimento dos alunos. As restantes estações tratam-se de situações muito focadas no jogo, permitindo que os alunos consigam ter esses estímulos de forma autónoma, e tarefas/exercícios já realizados em aulas anteriores. No entanto, como referi anteriormente, a prática distribuída tem as suas vantagens como também tem algumas desvantagens. Cabe a cada escola perceber qual aparenta ser mais rentável para a aprendizagem dos alunos dado que este é e sempre deverá ser o principal foco do processo educativo.

Em jeito de reflexão, após ter tido esta vivência enquanto aluno da ESAS na disciplina de EF e agora como Professor, consigo concluir que a prática distribuída acarreta vantagens extremamente pertinentes dado que a realização de algo de forma regular, mesmo não sendo de forma muito concentrada, permitir-me-á fazê-la de melhor forma a qualquer momento do que se tiver estímulos concentrados e essa habilidade e/ou *skill* pode, de certa forma, ter caído no esquecimento mesmo que na fase de aprendizagem apresentasse uma maior proficiência na sua execução.

No seguimento, dada a adoção da prática distribuída por parte da ESAS, o planeamento macro referido anteriormente é massivamente influenciado por isto, ou seja, todas as matérias de ensino encontram-se distribuídas ao longo de todo o ano letivo seguindo uma lógica racional e progressiva. As únicas exceções em termos de matérias de ensino para este ano letivo foram a Ginástica e os Desporto de Combate dado que, perante um cenário pandémico, a ESAS optou pela não lecionação das mesmas dado serem modalidades de risco elevado. De resto, as modalidades de Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol, Atletismo, Dança e Orientação fizeram parte do planeamento. Como já foi falado anteriormente, o 10º ano trata-se de um ano essencialmente de revisão de aprendizagens dos anos anteriores e, consequentemente, a AD ganhou um papel preponderante para se estabelecer um ponto de partida assim como objetivos a serem atingidos.

Outro documento que veio condicionar todo este macroplaneamento foi o *roulement* das instalações e, ao contrário de anos letivos anteriores, para as aulas de EF, deixou de se contar, de forma excecional, com dois espaços interiores devido à sua utilidade para outro tipo de funções em cenário de pandemia. Ou seja, esta não utilização de dois espaços cobertos condicionou a elaboração deste *roulement* no sentido que apenas existiram dois espaços cobertos e cinco ao ar livre. Sendo Braga uma cidade conhecida por ser extremamente chuvosa, estabelecemos, período a período, uma distribuição das matérias de ensino ao longo do mesmo de acordo com o espaço atribuído no *roulement* de forma que existisse um equilíbrio no número de aulas dedicado a cada matéria. Ao longo de cada período, esta distribuição feita anteriormente ia sofrendo alterações dado que aconteceu de existirem aulas que seriam num espaço exterior e a meteorologia adversa não permitiu que assim fosse.

Em jeito de reflexão, apesar de não ter sido propriamente um plano anual dadas as circunstâncias deste ano letivo atípico, este tipo de planificação, mesmo sendo sujeita a ajustes e reformulações, foi imprescindível para guiar todo o processo educativo ao longo do ano. Indubitavelmente que, sem este tipo de planeamento, seria impossível realizar uma distribuição lógica e progressiva das matérias de ensino ao longo do ano letivo.

4.1.2.2. Unidade Didática (MEC): Uma base imprescindível e o nosso planeamento meso

Em consonância com o subtópico anterior, posteriormente, foi a etapa de elaboração dos Modelos de Estrutura do Conhecimento que englobam em si as respetivas Unidades Didáticas nas modalidades de Andebol, Badminton, Basquetebol, Futebol e Voleibol. Como já foi referido, esta preparação envolveu todas estas matérias de ensino dado que, dada a metodologia de trabalho da ESAS que recorre à prática distribuída, foi necessário fazê-lo logo no início do ano letivo. No entanto, dado o contexto adverso de pandemia vivido, este tipo de planificação sofreu alguns ajustes que merecem ser destacados e explicados ao longo deste subtópico.

Fazendo um enquadramento teórico, segundo Bento (2003), as UD fazem parte da planificação de todo o processo de ensino, de um ponto de vista

pedagógico, no que às matérias de ensino diz respeito, sendo uma representação do processo E-A ao longo de um certo número de aulas. Neste tipo de planeamento, o docente pode e deve revelar o seu trabalho no que à sua criatividade diz respeito sem nunca descurar que todas as metas da UD apenas podem ser alcançadas de forma progressiva e isto implica uma organização detalhada e competente de todo o procedimento. À semelhança da experiência que tivemos no ano letivo transato, neste processo de elaboração de UD, a principal base foi o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) e este encontra-se dividido em oito módulos e estes em três tópicos. No tópico da Análise, estão os seguintes módulos: 1) Análise da modalidade desportiva em estruturas do conhecimento; 2) Análise do envolvimento; 3) Análise dos alunos; no tópico da Decisão, encontram-se estes módulos: 4) Determinação da extensão e sequência da matéria; 5) Definição dos objetivos; 6) Configuração da avaliação; 7) Criação de progressões de ensino; no último tópico que o da Aplicação está o último módulo: 8) Plano de aula, Plano da UD, Plano Anual, etc. Este tipo de organização e planeamento, segundo a autora, é concretamente para profissionais do Desporto como treinadores e professores de EF e trata-se de uma reflexão multidisciplinar que se baseia na identificação da matéria de ensino e esta é estruturada de forma hierárquica, dando informações constantes acerca do processo de ensino e estabelece ligações entre a matéria e todas as estratégias para a sua lecionação.

Tendo tudo o que foi referido como base até agora, procedemos à elaboração dos MEC para as disciplinas referidas anteriormente. No entanto, dadas as características específicas do ensino da disciplina de EF na ESAS em cenário pandémico, os módulos 4 e 5 foram ligeiramente alterados face ao que é considerado a norma. No seguimento, em vez de se proceder à elaboração da típica UD, foi necessário ajustar ligeiramente este tipo de planeamento. Isto porque as únicas aulas em que seria certo que existiria prática efetiva seriam as realizadas no pavilhão (P1 e P2) e isto apenas ia ocorrendo de duas em duas ou de três em três semanas. Todas as outras aulas nos outros cinco espaços eram uma incógnita dado que se trata de espaços exteriores e sendo Braga conhecida como “Penico do Céu”, a chuva nunca foi nossa amiga e foi aparecendo de forma

regular. Em adição a estas condicionantes, estiveram ainda as associadas ao cenário pandémico em que estivemos inseridos dado que, ao longo do tempo, foram sempre surgindo novas diretrizes que condicionaram imenso a nossa atuação. Havia sempre o risco de a turma entrar em isolamento profilático ou até a possibilidade de um confinamento geral e este último cenário veio-se a confirmar durante o 2º Período.

Após esta pequena contextualização, passo a explicar os procedimentos que segui para a elaboração de cada MEC em concreto. No módulo 1, as matérias de ensino foram organizadas em quatro grupos que são a Cultura Desportiva, as Habilidades Desportivas, os Conceitos Fisiológicos e os Conceitos Psicossociais. Este módulo caracteriza-se por ser de um teor menos prático e mais teórico e especifica os diversos conteúdos referentes às matérias de ensino do 10º ano de escolaridade. Foi uma das principais bases teóricas para guiar a minha atuação ao longo do ano letivo nas diversas modalidades.

Posteriormente, seguindo uma lógica progressiva, procedeu-se à elaboração tanto do módulo 2 como do 3. O primeiro prende-se com uma caracterização do contexto em que me encontrei inserido e esta seria imprescindível para um enquadramento concreto da realidade, mais concretamente no que diz respeito ao espaço, material, tempo e pessoal. Após este patamar surge, então, o módulo 3 em que foi importante uma pormenorizada caracterização dos alunos da minha turma e, após a AD, foi possível perceber de melhor forma onde começar e onde nos propúnhamos chegar. Estes três módulos faziam parte do tópico da análise.

Passando para o tópico da decisão, foi aqui que se procedeu à elaboração dos módulos 4, 5, 6 e 7. Existiu uma correlação entre os módulos 4 e 5 aquando da sua confeção e, como foi referido anteriormente, as circunstâncias excecionais deste ano letivo obrigaram a um ajuste nestes dois módulos tendo em conta a chamada normalidade. Nesta linha de pensamento, no módulo 4 procedemos à escolha de conteúdos pertinentes a serem abordados ao longo do ano em cada uma das matérias de ensino dadas as condições com as quais nos íamos deparar. Ao contrário do que é habitual, não procedemos ao estabelecimento de um certo número de aulas, todavia, arranjamos uma lógica

a ser seguida tendo em conta os diversos conteúdos assim como os objetivos associados aos mesmos. Ou seja, foi estabelecida uma simbiose entre o módulo 4 e o módulo 5 no sentido em que os objetivos propostos iam de encontro aos conteúdos a ser abordados dadas as condições excecionais deste ano letivo. Para o estabelecimento dos objetivos e das metas a atingir, tivemos em conta o que seria concretizável dado o contexto e fomos realistas ao fazê-lo, não ficando aquém das potencialidades dos alunos, no entanto, também não propusemos metas excessivamente utópicas dadas as condicionantes. Para todo este processo procedemos a uma discussão produtiva no ambiente do NE e sempre com o recurso a literatura existente e pertinente para cada matéria de ensino para que todas as tomadas de decisão inerentes ao processo educativo fossem devidamente justificadas e lógicas. Este ambiente de trabalho extremamente positivo e rentável foi preponderante para o meu crescimento e desenvolvimento enquanto docente e permitiu alargar ainda mais de um ponto de vista mais associado ao conhecimento. Passando para o módulo 6 que se caracteriza pela configuração da avaliação, esta sofreu algumas alterações dado o contexto atípico em que estivemos inseridos. Umas semanas antes do início das aulas, o departamento de EF organizou-se de forma a ajustar os critérios de avaliação da ESAS referentes à disciplina de EF. Este ajuste foi feito dado que no ano passado, devido ao confinamento geral, surgiram imensas dificuldades na avaliação dos alunos e, consequentemente, nas classificações dos mesmos. Em suma, os critérios foram ajustados de forma a serem mais facilmente aplicados em qualquer tipo de cenário, fosse ele normal ou de confinamento. Estes apresentaram um caráter mais aberto de forma a possibilitar qualquer adaptação por parte dos professores ao processo avaliativo de acordo com as condições que iam surgindo. No que diz respeito à minha experiência em concreto, dado que trabalhei com uma metodologia de trabalho de prática distribuída, foi importante retirar sempre alguns registos ao longo das aulas de forma a todos os períodos ter informações acerca de todos os alunos para, posteriormente, se tornar mais fácil o processo avaliativo no que diz respeito às classificações. Para auxiliar este processo de registo, foram anexadas em cada um dos MEC uma grelha de observação específica de cada modalidade que foi um instrumento

importante ao longo do ano letivo. Foi anexado também em todos os MEC a grelha referente aos critérios de avaliação da ESAS. Obviamente que este processo avaliativo foi um processo gradual e progressivo no sentido em que teve sempre em consideração a evolução dos alunos. Foram tidos em conta os objetivos propostos no módulo 5 e assim como a individualidade de cada aluno de forma que este processo avaliativo fosse justo e imparcial e não realizado meramente a partir de comparações. Por fim, no que diz respeito ao tópico da decisão, o módulo 7 foi constituído pelas variadas situações de aprendizagem de acordo com as suas respetivas progressões pedagógicas dado que são estas que nos permitiriam atingir os objetivos e as metas definidas. Foram colocadas apenas as situações de aprendizagem base sendo que, a partir das mesmas, seriam sempre propostas variantes e modificações pertinentes de acordo com os objetivos a cumprir em cada aula.

No último tópico que é o da Aplicação, o módulo 8 caracteriza-se por ser a junção prática de todo o planeamento, processo avaliativo e momentos reflexivos. Ocorre toda uma preparação nos módulos anteriores e o módulo 8 corresponde à aplicação de todo o material concebido, seja no papel de plano anual, plano da unidade didática e/ou planos de aula.

Em jeito de conclusão, este primeiro momento em que procedemos à elaboração dos MEC foi o primeiro grande desafio que nos surgiu. Tratou-se de um processo demoroso e exaustivo, todavia, foi uma das bases de todo o processo E-A. De certa forma, grande parte da informação imprescindível de cada matéria de ensino estava presente nestes documentos e isso foi uma ajuda enorme para guiar a nossa atuação ao longo do ano letivo. Após a elaboração dos MEC, já se podia proceder para os planos de aula e estes iam ser elaborados tendo em conta tudo o que foi descrito até agora.

4.1.2.3. Planos de aula: O microplaneamento imprescindível para o processo educativo

Após um foco em níveis de planeamento mais macro e meso, debruço-me agora naquele que é o considerado mais micro que é o plano de aula. À semelhança de todos os anteriores, assumiu um papel preponderante em todo o processo educativo ao longo de todo o ano letivo. Segundo Bento (2003), para

que exista sucesso no que diz respeito às aulas, tem de existir toda uma preparação de qualidade de forma a encorajar o progresso e a evolução dos alunos. Este refere ainda que a aula, sendo parte integrante de um ponto de vista pedagógico em todo o processo educativo na sua execução e concretização, assume-me, então, como elo de ligação entre o pensar e o agir do professor.

Bento (2003) advoga que a elaboração de um PA se baseia em três dimensões essenciais que são a matéria propriamente dita, as condições para a lecionar e os recetores da mesma que são os alunos. A relação dinâmica estabelecida entre os três aspetos referidos anteriormente é imprescindível para um planeamento de excelência. Como já foi referido, é importante que exista também sempre uma conexão forte entre os vários níveis de planeamento no sentido em que os PA se devem basear tanto nas UD presentes no módulo 4 dos MEC como nos objetivos adjacentes do módulo 5 e ainda com o plano anual. Os PA devem refletir ideias presentes nos planeamentos macro e meso, que são o plano anual e os MEC, respetivamente, e esta agilização da minha parte foi necessária ao longo do ano letivo para que existisse esta constante sintonia. Foi seguida sempre uma lógica na elaboração dos PA dado que, segundo Bento (2003), uma aula deve ser planeada de forma racional, ordenada e estruturada e, para ir de encontro a estas premissas, esta divide-se em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final. A estrutura do PA é importante, todavia, o mais relevante neste é mesmo que lá estejam presentes os conteúdos e as respetivas metas a serem atingidas, assim como outro tipo de pormenores, como, por exemplo, a gestão do tempo, que condicionam a condução e a gestão da aula por parte do professor.

No seguimento da ideia anterior, o NE tomou decisões no que à estrutura do PA diz respeito de forma a ir de encontro aos nossos ideais e sempre baseado na literatura existente como nas experiências que fomos tendo ao longo do nosso percurso nas diferentes unidades curriculares na faculdade. Em suma, no PA a aula foi dividida em três partes: inicial, fundamental e final e na sua estrutura foi pertinente incluir as situações de aprendizagem, os objetivos comportamentais esperados, as componentes críticas assim como outros detalhes como o objetivo geral da aula, a distribuição do tempo pelas tarefas da aula, o material

necessário, entre outros. O que consideramos absolutamente imprescindível prendeu-se com a presença dos primeiros três pontos referidos (situações de aprendizagem, objetivos comportamentais e componentes críticas) dado que estes se encontram interligados e preponderantes para todo o processo E-A. Os conteúdos de carácter mais elucidativo encontram-se presentes no cabeçalho, informações como: nome do EE, nome do PC, data, hora, turma, número da aula, objetivo geral da aula, material, entre outros. Ao longo do ano letivo, pretendemos sempre manter uma extensão relativamente curta do mesmo de forma que não ficasse exageradamente longo e ser de fácil leitura e análise se necessário durante a aula. Este foi um aspeto que nos foi constantemente chamado a atenção ao longo do nosso percurso neste Mestrado dado que o PA é essencialmente para nós e para melhorar a nossa prática.

Ao longo do ano, dado que as aulas se iniciavam e terminavam na sala de aula, os primeiros dez minutos da aula serviam essencialmente para elucidar os alunos acerca do que ia ser feito em cada aula em concreto e para preparar a mesma em termos organizacionais e logísticos. Esta dinâmica foi preponderante em termos de otimização do tempo útil das aulas dado que os alunos chegavam ao espaço da aula já a saber qual seria a primeira tarefa da aula e os objetivos propostos para a mesma. Numa fase inicial, os alunos foram criando habituação a este tipo de dinâmica e, ao longo do tempo, esta foi melhorando e resultando de forma muito positiva. Habitualmente, assim que se chegava ao espaço da aula, era realizada uma ativação geral de forma a preparar fisicamente os alunos para a primeira tarefa e, sempre que possível, esta encontrava-se devidamente ligada à modalidade a ser trabalhada.

Na parte fundamental da aula, esta, habitualmente, funcionava numa dinâmica de circuito com duas ou três estações. Estas não eram obrigatoriamente todas ligadas à mesma matéria de ensino dada a metodologia de trabalho da escola, no entanto, houve sempre um cuidado para que fossem situações já conhecidas pelos alunos ou muito à base do jogo de forma que fossem trabalhadas de forma autónoma. Usualmente existia uma estação mais detalhada em que o Professor debruçava mais a sua atenção de forma a fornecer *feedbacks* pertinentes para os alunos. Este tipo de estratégia, dado que a turma

se encontrava dividida em equipas, funcionou de forma muito positiva dado que este tipo de trabalho em circuito era o ideal dadas as circunstâncias e foi uma forma inteligente de todos os alunos estarem sempre em atividade.

No que diz respeito à escolha das tarefas para cada aula em concreto, esta foi sempre feita tendo em conta a UD de cada matéria de ensino para que ficasse garantida uma lógica progressiva e sequencial dos conteúdos e respetivas metas. Ao longo do ano letivo, dadas as circunstâncias que foram surgindo, foram realizados alguns ajustes necessários para que fossem de encontro às réplicas dadas pelos alunos no que diz respeito às suas aprendizagens. Este tipo de prática foi indispensável para que as metas propostas inicialmente fossem sendo ajustadas para algo mais realista e concretizável. Caso assim não fosse, todo o processo E-A estaria em causa e os objetivos primordiais do processo educativo estariam longe de ser cumpridos.

Relativamente à parte final da aula, esta servia essencialmente para recolher a autoavaliação referente ao domínio atitudinal, refletir com a turma aspetos positivos e negativos da aula e, obviamente, o arrumo do material. Esta dinâmica referente ao domínio atitudinal foi uma prática introduzida logo no 1º Período de forma que os alunos fossem conseguindo ter uma melhor noção da sua atuação em termos atitudinais ao longo das aulas. Numa fase inicial, procedi à explicação em que consistia esta autoavaliação e, basicamente, esta enquadrava-se em três domínios: a relação do aluno com a tarefa (eu-tarefa), com os colegas(eu-outros) e a sua própria postura na aula (eu-eu) e numa escala crescente de 0 a 10.

Ao longo de todo este longo e complexo caminho, o foco foi sempre o mesmo: um processo E-A completo e repleto de intenção e em que a grande finalidade se prendia com um desenvolvimento integral dos alunos. O processo de elaboração dos PA foi interessante no sentido em que foi sempre feito no seio do NE e foram surgindo constantemente momentos de discussão e reflexão. E estes foram referentes a imensos aspetos inerentes a uma aula tais como as situações de aprendizagem mais adequadas assim como as suas variantes e se estas iam de encontro às metas propostas, o tempo dedicado a cada tarefa, a distribuição mais lógica dos alunos de acordo com as tarefas, como seria mais

adequado o momento de instrução das várias situações de aprendizagem de forma a evitar ao máximo perdas de tempo nas transições e muitos outros aspetos. Mesmo perante uma preparação tão robusta, nas aulas surgiam sempre imprevistos que nos obrigavam a recorrer à nossa capacidade de adaptação para os resolver no momento da forma mais rentável e lógica possível. Estes inesperados momentos que nos obrigavam a ser práticos e objetivos também são parte integrante da docência e para todas as aulas já íamos munidos de um plano B porque um dos imprevistos podia estar associado a condições climatéricas adversas. Foi importante esta preparação da nossa parte para que fôssemos sempre capazes de dar a melhor resposta possível às circunstâncias que iam surgindo mesmo que se tratasse de situações atípicas que nos obrigavam a recorrer à nossa capacidade adaptação e improviso. No entanto, mantive sempre a calma nestes momentos dado que era conhecedor de todas as metas que pretendia atingir a cada aula em cada matéria de ensino em concreto.

Em jeito de conclusão, o PC desde o início que nos chamou a atenção que o PA não é propriamente um plano, mas sim um projeto no sentido em que, por vezes, é necessário realizar ajustes em comparação com o que tinha sido idealizado inicialmente. Estes tipos de dinâmicas foram preponderantes ao longo deste ano letivo sendo que este se tratou de um completamente atípico tendo em conta o que consideramos ser a norma. Todavia, foram momentos que enriqueceram o meu crescimento e a minha evolução enquanto professor.

4.1.3. O Processo Educativo em execução

4.1.3.1. Os primeiros momentos de ação: Nervosismo justificado que foi facilmente superado

Após uma fase preparatória com algumas reuniões e momentos de reflexão com o PC e o departamento de EF, finalmente chegou o dia que tanto ansiava, o primeiro dia de aulas. Foi um misto de emoções no sentido em que me sentia nervoso e ansioso por este primeiro contacto com os alunos, todavia, isso não originou qualquer tipo de insegurança em mim e no meu discurso.

“Já estou no ramo do treino desportivo, mais concretamente no futebol, há cerca de 6 anos e a verdade é que esta primeira interação com os atletas/alunos é sempre muito importante e cria um clima de algum nervosismo em mim.”
(Reflexão da aula 1 e 2)

Inicialmente, procedi a uma pequena apresentação PowerPoint para esta primeira interação com os alunos. Nesta falava um pouco sobre mim e todo o meu percurso até aqui e, posteriormente, referi alguns aspetos importante acerca da disciplina de EF. Iniciei este segundo ponto com uma citação de Mahatma Gandhi que nos diz: “Agora sei que a educação física deveria ocupar, nos programas escolares, o mesmo lugar da formação intelectual.” Aproveitei esta frase para fazer ver aos alunos a importância da disciplina no currículo escolar dado que a EF faz parte da formação intelectual uma vez que esta não é de cariz exclusivamente prática e física. Trata-se, então, de uma disciplina que contempla alguns valores conteúdos relevantes, tais como: cooperação, trabalho de grupo, dedicação, superação, movimento, corpo, bem-estar, valores, regras, atitudes, entre outros. Neste seguimento, facilmente nos apercebemos o quão abrangente pode ser a EF dado que esta promove o aumento do gosto/prazer pela prática desportiva, o desenvolvimento do conhecimento e capacidades dos alunos e aquela que é a principal meta da disciplina que é um desenvolvimento e evolução integral dos alunos. Os alunos foram ainda elucidados acerca das regras e normas a serem respeitadas assim as rotinas que seriam criadas ao longo do ano letivo. Rink (2014) advoga que é imprescindível desde início que ocorra o estabelecimento de rotinas por parte do docente. Já Rosado e Ferreira (2011) defendem que as normas, ao serem criadas, devem logo ser vistas e interpretadas como uma configuração que regula as interações entre os vários intervenientes, garantindo confiança de um ponto de vista físico e emocional, suscitando uma participação mais recorrente assim como um recurso mais apropriado do material e equipamentos e dos espaços disponíveis. Tudo o que foi referido até agora permite que o rumo das aulas se desenvolva de uma maneira rentável e organizada.

“No final da aula houve um momento em que um grupo de alunos da turma se reuniu e veio ao nosso encontro dizendo o seguinte: “Foram os professores mais fixes com quem tivemos aulas até agora.” (Reflexão da aula 1 e 2)

Ao longo de todo o meu discurso, fui tendo em consideração alguns aspetos que fui aprendendo ao longo do meu percurso enquanto aluno da FADEUP assim como outros que fizeram parte da minha aprendizagem como treinador de futebol. Neste seguimento, fui estabelecendo uma relação cordial com os alunos, fui-me movimentando pela sala para cativar a atenção dos alunos, fui alternando o tom da minha voz para que não fosse um discurso monótono, fui acrescentando uma pitada de humor em momentos propícios, entre outros. Estes pontos já mostraram ser, anteriormente, impactantes nas primeiras interações com os meus alunos e atletas e foi precisamente com essa intenção que o fiz. Esta vez não fugiu à norma e consegui, de imediato, criar um ambiente positivo com os alunos, em que se verificava uma grande empatia entre professor e alunos. Todo este processo relacional que se iniciou na primeira aula era imprescindível para a criação de um ambiente agradável e propício à aprendizagem. Apesar de tudo isto, uma luta que se tinha iniciado também naquele momento foi a desmotivação dos alunos para a disciplina de EF e para a prática de atividade física.

“Havia sempre alguma expectativa para perceber o papel que irei ter na turma em termos de responsabilidade e participação e a verdade é que o PC começou por nos apresentar aos dois e foi perceptível, pelo seu discurso perante os alunos, que ambos seremos os Professores da turma, todavia, vou assumir o processo tendo um papel muito ativo.” (Reflexão da aula 1 e 2)

Ainda na aula de apresentação, um aspeto que foi importante deixar bem vincado e esclarecido prendeu-se com quem ia conduzir o processo ao longo do ano letivo. O PC elucidou os alunos que ia ser parte integrante como um guia e orientador e esta contextualização permitiu que estes percebessem como ia decorrer todo o processo educativo. Em suma, eu estaria encarregue de guiar este barco a bom rumo e a aventura estava prestes a começar!

4.1.3.2. Relação Professor-Aluno: Todo o caminho até conquistar a confiança dos alunos

Uma das questões já referidas anteriormente prende-se com a construção de uma boa relação entre professor e alunos. Segundo Siedentop (1998), a confiança, o respeito e a cooperação criada por parte dos alunos em relação ao professor têm, essencialmente, origem na criação de relações positivas entre ambos os intervenientes. Neste seguimento, tendo a capacidade de manter um clima relacional positivo proporciona um melhor funcionamento de todo o processo E-A. Esta é uma meta que todos pretendem atingir, todavia, dado que se trata de interações entre seres humanos, estas são de uma complexidade tremenda. Jensen (1988) refere que qualquer relacionamento evolui positivamente ao longo do tempo e a sua manutenção está dependente de uma supervisão eficiente dos seus variados constituintes.

“Uma situação concreta que surgiu durante a aula prendeu-se com a dificuldade de uma aluna na execução do serviço longo na modalidade de Badminton. Imediatamente procedi à identificação dos erros que podiam estar a causar esta dificuldade e dei feedback à aluna de forma a perceber se esta conseguia corrigi-los. Ao fim de algumas tentativas, a aluna acabou por conseguir corrigir e no final da aula já era capaz de executar o gesto técnico de forma correta. A aluna tinha reagido de forma muito positiva ao feedback que lhe forneci e acabou por me agradecer a ajuda no final da aula. É gratificante perceber que ser professor é mesmo isto, ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e sentir este clima de confiança em que estes confiam no que lhes prescrevemos!” (Reflexão da aula 45 e 46)

O meu principal foco este ano letivo prendeu-se essencialmente com uma constante construção de um clima relacional positivo e agradável dado que acredito vivamente que esta é uma condição preponderante para se atingir o sucesso. O contexto em que estive inserido exigiu-me constantemente este trabalho dado que se tratava de uma turma algo imatura e com alguns problemas no domínio atitudinal. Em termos de personalidade, os alunos sempre se revelaram genuínos, simpáticos e empáticos, havendo apenas os problemas

enunciados em cima. Tendo em conta a heterogeneidade e as personalidades vincadas com que me deparei, fui encontrando um equilíbrio na interação com os alunos, respeitando as individualidades de cada aluno. Todo este trabalho tinha como principal finalidade a criação de um ambiente de aprendizagem de excelência de forma a otimizar ao máximo o processo E-A. Rosado e Ferreira (2011) advogam que é imprescindível ter em conta o enredo envolvente entre professor e aluno para o aprimoramento de todo o ambiente de ensino, sendo este afetuoso, refletido e de apreciação, focado no discente e caracterizado por ser mais propício atingir níveis mais altos.

Em sintonia com todo este processo, esteve associada a recolha de dados e informações referentes aos alunos de forma a ter a maior quantidade possível de conhecimento acerca dos mesmos em termos escolares e familiares, no que diz respeito aos seus gostos, facilidades e dificuldades associados à disciplina de EF. Para esta recolha de informação, os alunos preencheram um *Google Forms* logo na primeira aula. Após esta recolha, procedi à análise das informações fornecidas pelos alunos para ter em conta ao longo de todo o processo educativo e isto permitiu que a minha atuação enquanto professor fosse mais individualizada.

“Algo que gostaria de ressaltar foi o facto de alguns alunos me terem abordado no final da aula dizendo que a aula foi muito divertida, que gostaram imenso da dinâmica, que a disciplina de Educação Física já é a sua preferida e que também sou o seu Professor preferido. O que reflito disto é que eu e o meu colega estagiário estamos no rumo certo no sentido em que, perante um contexto difícil devido a todas estas condicionantes devido à Covid, temos tido a capacidade de cativar e motivar os alunos no que diz respeito à disciplina de Educação Física, à atividade física e as relações humanas que temos estabelecido com os alunos têm evoluído para algo muito positivo.” (Reflexão da aula 25 e 26)

Este estímulo constante da minha parte para com os alunos para estes se sentirem motivados para a disciplina foi um trabalho gradual e progressivo ao longo do ano letivo e fui sentindo que os progressos iam surgindo. O clima relacional e motivacional positivo era visível e a prova disso é que os alunos me

encontravam na escola e cumprimentavam-me efusivamente, questionando no imediato quais seriam as modalidades a ser abordadas na aula seguinte. Enquanto numa fase inicial sentia alguma desmotivação por parte dos alunos para a prática educativa em geral, com a disciplina de EF incluída, uma batalha que travei foi tentar mudar este registo, essencialmente em relação a EF. Antes das aulas, chegava à escola sempre mais cedo de forma a ter tempo de preparar o espaço da aula no que à marcação dos exercícios diz respeito e, posteriormente, deslocava-me para a sala de aula que era o local onde a aula se iniciava e terminava. Surgiram inúmeras conversas num registo informal com os alunos neste âmbito e aqui é que senti verdadeiramente que os alunos viam em mim alguém ligeiramente mais velho que eles, com alguma experiência e cuja opinião devia ser valorizada dado que recorriam a mim com a finalidade de os aconselhar não só em termos escolares, mas também em termos pessoais.

“Mal cheguei à sala, grande parte dos alunos já se encontrava lá e houve mais um daqueles agradáveis momentos de conversa informal. Mesmo sendo momentos *off the record*, estes são especiais e importantes para alimentar a ligação existente com os alunos e esta cada vez se encontra mais forte e melhor.” (Reflexão da aula 47 e 48).

Estes momentos estimulavam ainda mais a boa relação que estava a ser criada e, conseqüentemente, o ambiente de aprendizagem era otimizado, sem nunca descurar as metas propostas a ser atingidas. Neste seguimento, Postic et al. (1984) refere que a comunicação estabelecida com a turma influencia diretamente o clima em que a aula é produzida. O meu intuito sempre foi assumir uma atitude relaxada, clara e sensata, fazer com que os alunos se sentissem à vontade, todavia, é importante que exista um equilíbrio de forma que não ocorram momentos em que os alunos confundam uma postura, da parte deles, relaxada com descomprometida. Por vezes, foi necessário adotar uma posição mais assertiva, sempre que necessário, no entanto, é importante que este registo apenas seja um recurso a que se recorre poucas vezes para que os alunos entendam que se me encontravam neste registo é porque a sua atitude e comprometimento não estavam a ser os mais adequados. Foi perceptível aos

alunos a importância de irem de encontro a esta coerência tendo em vista o bom funcionamento das aulas e, obviamente, houve a necessidade de os chamar “à Terra” em certos momentos. Este equilíbrio da minha parte foi, praticamente, um jogo de cintura e que, pessoalmente, já tinha vivenciado anteriormente no âmbito do treino desportivo, mostrando-se, mais uma vez, indispensável.

Apesar de sempre me ter esforçado por manter o ambiente de aprendizagem o mais positivo possível, ao longo do ano letivo houve momentos em que se tornou difícil mantê-lo. A turma era bastante heterogénea no sentido em que esta se subdividia em dois/três grupos de alunos e estas diferenças foram influenciado todo o processo. Quando as aulas assumiam um cariz mais teórico em sala de aula, tornava-se mais difícil para mim dado que a turma tinha a sua planta pré-definida de outras aulas e, claramente, havia alguns alunos que não podiam estar perto uns dos outros, caso contrário acabariam por perturbar a aula e os colegas à sua volta. Sempre que tinham lugar estas aulas, exigia-me uma maior atenção e controlo da minha parte dado que, à mínima distração, perdia logo o controlo da turma em termos de concentração e comportamento. Em termos de aulas práticas propriamente ditas, este controlo tornou-se logo mais fácil com a organização da turma em quatro equipas. Estas foram formadas por mim tendo em conta a aptidão e competências dos alunos assim como o comportamento destes ao longo das aulas, ou seja, arranjei um equilíbrio nas várias equipas para que estas funcionam da melhor forma e que os momentos de desconcentração fossem reduzidos ao máximo. Esta estratégia revelou-se extremamente eficaz ao longo do tempo no sentido em que, fazendo a comparação com aulas mais em âmbito de sala de aula, o controlo da turma foi muito mais eficaz. Dadas as características mais rebeldes de alguns alunos, era indispensável estar constantemente atento aos mesmos para evitar situações desnecessárias e inapropriadas para o bom decorrer das aulas. Como refere Siedentop (1998), estando perante um comportamento desadequado, é importante a estagnação do mesmo o mais rapidamente possível para evitar que este se prolifere e desassossegue o desenrolar da aula. Fora uma ou outra situação em que foi necessário entrar num registo mais assertivo, os alunos foram sempre sendo capazes de ter o discernimento do comportamento mais

adequado para cada circunstância sem nunca comprometerem o ambiente de aprendizagem.

Em registo de EAD, apesar de estarmos perante circunstâncias diferentes daquelas que o ensino presencial nos proporciona, este processo relacional com os alunos não parou e, de certa forma, até permitiu que crescesse. Enquanto presencialmente os primeiros dez minutos da aula serviam para elucidar os alunos acerca da organização da mesma, em registo remoto, devido a alguns problemas técnicos que originavam alguns atrasos, esses serviam para falar um pouco com os alunos num registo quase informal. Este à vontade dava logo origem a um ambiente extremamente positivo e divertido para a aula que nesse momento se iniciava e os alunos sentiam-se à vontade para falar um pouco do que os preocupava em termos escolares e pessoais.

4.1.3.3. Controlo da turma: O que fazer para o conseguir

A EF trata-se de uma disciplina que está contemplada no currículo escolar e que se prende, essencialmente, por um ensino através do movimento e da corporalidade e isto implica que existam normas e rotinas bem estabelecidas para que o processo E-A seja devidamente controlado e eficaz. Siedentop (1998) refere que a conceção de rotinas e regras relativamente à conduta dos alunos faz com que exista uma doutrina eficiente de tarefas.

“A única situação que considere menos positiva foi o facto de alguns alunos não serem pontuais no que diz respeito às horas a que aula começa (15h) e houve atrasos de 15 a 30 minutos. Obviamente que chamei à atenção a turma de forma geral e os alunos envolvidos de forma mais individualizada para terem mais cuidado a partir de agora isto porque nesta aula em concreto estes constantes atrasos fizeram com que o tempo útil de aula diminuísse drasticamente e é importante que estas regras fiquem bem claras desde início.” (Reflexão da aula 7 e 8)

Este processo é gradual e demoroso em que a grande finalidade se deve prender com a conquista do respeito e consideração dos alunos que constituem a turma de forma a conseguir cumprir com as normas e rotinas estabelecidas

desde início. Todavia, Siedentop (1998) refere que é importante que haja a prática de recordar de forma regular as regras instituídas no início de todo o processo. Neste seguimento, Rink (2014) indica que este processo de criação de normas e rotinas é da responsabilidade não só do professor como também dos alunos. Esta articulação entre os vários intervenientes do processo permite a criação de um ambiente saudável de aprendizagem, condição imperial para o bom funcionamento das aulas. Estas condições, aliadas à segurança e à confiança que fui sempre demonstrando e ao meu conhecimento do processo pedagógico, permitiram que fosse natural o surgimento desta liderança perante os meus alunos. Todo este controlo permitiu-me antecipar certas questões que poderiam originar alguns problemas no comando deste processo tais como rentabilizar ao máximo o tempo de aula diminuindo as interrupções, os atrasos, as transições, entre outros. Isto vai de encontro ao que diz Rink (2014), estratégias com o intuito de prevenir questões comportamentais e organizacionais colaboram para o surgimento de um ambiente propício a aprendizagens.

Em registo de EAD, esta questão de controlo da turma não foi descurada. Numa fase inicial, dada esta mudança de paradigma de ensino presencial para remoto originou com que os alunos se habituassem a novas rotinas de trabalho. Foi importante desde início lembrar os alunos que deveriam ter as câmaras ligada e os microfones funcionais para tornar a interação professor-aluno mais fácil. Fora alguns casos já notificados pela diretora de turma e outros mais complicados numa fase inicial, os alunos acabaram por aceder ao pedido e isto tornou o ambiente mais controlável. Aliás, em registo remoto torna-se bem mais acessível ao professor controlá-lo. Todavia, para não se tornar algo demasiado monótono em que apenas o professor falava, foquei-me em interagir de forma regular com os alunos, essencialmente aqueles que, aparentemente, não estavam tão predispostos para participar.

4.1.3.4. Preparação e Gestão da aula: Parâmetros fulcrais para o bom funcionamento das aulas

Associado aos tópicos anteriores estão a preparação, a organização e a gestão da aula propriamente dita. Rosado e Ferreira (2011) referem que estes

fatores estão dependentes das relações estabelecidas entre os intervenientes, o professor e os alunos, idealizando-se um clima próximo e caloroso, em que existe respeito e consideração mútua, focado essencialmente no aluno e só assim é possível atingir patamares altos de participação. Graça (1999) acrescenta que pessoas competentes nos parâmetros associados à gestão são capazes de definir um sistema de trabalho apropriado à conjuntura em que se encontram inseridos, adotando uma postura forte na comunicação das normas de funcionamento, conseguindo fazê-lo de maneira precisa e elucidativa, pondo em prática recorrendo a padrões de prática e FB, existindo constantemente uma supervisão da sua eficácia de funcionamento.

Nesta linha de raciocínio, o meu foco prendia-se, essencialmente, pela criação de um clima de aprendizagem positivo, disciplinado e cativante que suscite interesse e motivação nos alunos para imergir conhecimento e aprendizagens. No seguimento, foi, indubitavelmente, fulcral todo o processo organizacional e logístico que está por detrás da gestão da aula, mais concretamente aos seguintes parâmetros: material, tempo, espaço, exercícios e, obviamente, os alunos. Estes princípios são comuns ao treino desportivo e, consequentemente, desde o início de todo o processo que não negligencie nenhum deles dado que tenho alguma experiência na área. Fui cuidadoso e metódico de forma a garantir que na idealização de cada aula se encontrava uma lógica progressiva a guiá-la, garantindo situações de aprendizagem adequadas ao tempo e espaço da mesma e recorrendo ainda às equipas formadas no início do ano letivo na composição dos grupos para a realização das tarefas. Outro aspeto que foi sempre tido em conta prendeu-se com a densidade motora, assegurando que esta fosse considerável e articulando com as variantes propostas em cada situação de aprendizagem em concreto dependendo dos objetivos a atingir em cada matéria de ensino. Estando perante habilidades motoras corretamente executadas, cabe também ao professor assegurar FB positivo para que o aluno continue a fazê-lo até consolidar as mesmas. Todavia, estando perante execuções técnicas incorretas é preponderante a ação imediata do professor dado que não é de todo pertinente nem lógico pretender que os alunos consolidem as mesmas.

4.1.3.4.1. A importância da afiliação dos alunos em grupos persistentes ao longo das aulas

Como já foi referido anteriormente, a formação de grupos para as tarefas de uma aula é algo que assume uma importância extrema. Tendo isto em vista, logo no início do ano letivo, foram formadas cinco equipas na turma, tendo, no 2º Período, sofrido uma alteração que resultou na formação de apenas quatro equipas em vez das cinco iniciais. Para este procedimento foram tidos em conta alguns parâmetros importantes tais como o nível/competência, o género, a heterogeneidade e as amizades. Em relação a todos estes critérios, tinha de existir um equilíbrio para que esta dinâmica de equipas funcionasse dado que a competição foi algo que esteve constantemente presente nas nossas aulas. Esta harmonia não foi encontrada no imediato e foram necessários alguns ajustes e aperfeiçoamentos até se chegar às equipas com que se terminou o ano letivo e que proporcionaram um ambiente rico de aprendizagens. Este tipo de dinâmica tem as suas vantagens e as suas desvantagens no sentido em que foi criado um ambiente mais controlável e propício à aprendizagem, essencialmente, dos alunos com menos facilidades. Os alunos com maior aptidão ajudavam os restantes, todavia, para os primeiros um ambiente com mais adversidade seria o ideal para otimizar ao máximo as suas potencialidades. É impossível criar o ambiente perfeito de aprendizagem dado que vai existir sempre alguma desvantagem, no entanto, compete ao professor potenciar ao máximo as aprendizagens dos alunos dentro do possível. Neste seguimento, esta lógica que foi seguida na formação das equipas revelou-se, de uma maneira geral, proveitosa para todos os alunos e o envolvimento destes criou um clima colaborativo preponderante para que isto fosse possível. Estas equipas mantiveram-se em todas as matérias de ensino e esta estratégia permitiu, de certa forma, combater a grande heterogeneidade da turma.

Em contexto de EAD, a dinâmica colaborativa das equipas manteve-se e isto devido a um esforço da nossa parte para que assim fosse. Procuramos desde início estratégias rentáveis para que conseguíssemos mantê-la e, através da ferramenta *Google Meet Breakout Rooms* foi possível que assim fosse. De forma resumida, esta ferramenta permite que existam salas simultâneas para

além da sala principal. Ao longo do 2º Período aproveitamos, para além de um trabalho progressivo de treino funcional, para abordar afincadamente a modalidade de Dança dado que, dado o contexto, era possível fazê-lo. Estas tais salas simultâneas foram uma ferramenta imprescindível para que este trabalho colaborativo que tanto incutimos nos alunos tivesse continuidade em ensino remoto. No âmbito do treino funcional, foi introduzida a perceção subjetiva de esforço assim como a verificação da frequência cardíaca dos alunos ao longo das aulas. Foram pequenas ferramentas que nos permitiram monitorizar de forma mais eficiente as propostas de circuitos de treino funcional ao longo do EAD e perceber até que ponto conseguíamos ajustar a intensidade, a carga, o tempo de execução e o tempo de descanso consoante estes resultados.

4.1.3.4.2. O material didático e a sua relevância nas aulas

Rink (2014) defende que o professor, sempre que possível, deve ter os exercícios que fazem parte da aula já montados antes do início da mesma, evitando, então, ter de o fazer ao longo desta. Todavia, cabe ao professor agilizar o planeamento dos PA tendo já em consideração o material que poderá ser necessário para cada tarefa e se é possível montar todas as estações sem ter de abdicar de tempo de aula para desmontar e montar algum. Sempre que algum exercício necessitasse, na sua montagem, de mais material que o habitual arranjava maneira que este fosse na parte inicial da aula, caso fosse adequado, claro. Evitei, na medida do possível, que na parte fundamental e na final estivesse presente algum exercício que não fosse possível a sua montagem logo desde início ou que envolvesse uma montagem demorada conseguindo, assim, rentabilizar o tempo de aula. Em termos de montagem, tinha sempre a cautela de ir atempadamente para o espaço de aula para proceder à mesma. No final da aula, a desinfeção, devido ao cenário pandémico e respetiva arrumação do material esteve sempre ao encargo dos alunos. Estas duas dinâmicas vão de encontro ao que nos diz Rink (2014) que refere que os alunos devem ser parte integrante destes dois momentos da aula que dizem respeito ao material. Não procedi à divisão de grupos específicos para a arrumação do material, todavia, aproveitei a dinâmica de equipas para cada uma delas ficar encarregue de desinfetar e arrumar o mesmo presente na estação em que se encontravam. Isto

permitiu agilizar de melhor forma estes procedimentos e foi também uma forma de suscitar alguma responsabilidade nos alunos.

“Nesta aula foi realizado um circuito com as modalidades de andebol, basquetebol e voleibol em que todas as estações já se encontravam devidamente montadas antes do início da aula de forma a otimizar ao máximo o tempo de aula e evitar perdas de tempo desnecessárias.” (Reflexão da aula 59 e 60)

No EAD, a montagem e desmontagem dos exercícios, de certa forma, deixou de ser uma preocupação já que os alunos se encontravam cada um em sua casa. Todavia, foi sempre uma preocupação nossa para que não lhes fosse exigida uma quantidade grande de material ao longo das aulas sendo que no treino funcional o material, não obrigatório, era um tapete, uma garrafa de água, uma toalha e, por vezes, um plano alto. A ferramenta que assumiu maior preponderância ao longo deste registo remoto foi, indubitavelmente, o telemóvel. Já em ensino presencial fomos articulando sempre o uso do mesmo como uma ferramenta que ajudasse no processo de ensino, todavia, no EAD este assumiu uma importância ainda maior. Este era um recurso para gravação de vídeo e posterior submissão no *Google Classroom* dependendo das tarefas propostas em cada aula.

4.1.3.4.3. Exercícios: Seguir sempre uma lógica progressiva

Os exercícios, como foi referido anteriormente, são, também, parte preponderante no que diz respeito à gestão e organização da aula. Todas as aulas, dada a metodologia de trabalho adotada pela escola (prática distribuída), englobavam exercícios de matérias de ensino diferentes. Quando se tratava dos desportos coletivos de futebol, andebol e basquetebol houve uma lógica sistémica que ligava as três modalidades, ou seja, os exercícios, mesmo que diferentes, tinham objetivos e metas parecidas. Todavia, quando não era este o caso, houve sempre um cuidado para que, em cada aula, houvesse uma lógica progressiva nas situações de aprendizagem de cada modalidade em concreto. Obviamente que este planeamento tinha como base a UD de cada matéria de

ensino em concreto e os respetivos objetivos. Aspetos físicos e técnico-táticos foram sempre tidos em conta na organização dos exercícios, seguindo estes uma lógica sequencial e fazendo despontar as metas pretendidas. Este tipo de metodologia foi aquela com a qual me identifiquei mais e que deu mais garantias de aprendizagens efetivas por parte dos alunos. Muitos dos exercícios baseiam-se no jogo e isto parte muito do meu ponto de vista do ensino de EF no sentido que este é mais eficiente partindo do jogo, identificar os erros e dificuldades e, posteriormente, desconstruindo o mesmo para criar situações facilitadoras que permitam a correção desses mesmos erros. Estas situações incrementaram os comportamentos desejados e, com a atuação do professor através de FB, o aluno era capaz de compreender os seus erros e corrigi-los de imediato. Todavia, houve alturas do ano letivo em que houve alguns exercícios de cariz mais técnico e analítico. Estas decisões foram influenciadas, numa fase inicial, pelas normas da DGS para a retoma da disciplina de EF e permitiu evitar que houvesse situações de demasiado contacto e assim era possível garantir o distanciamento social. Houve outras alturas em que a nossa escolha por exercícios desta ordem se prendeu pelo facto do espaço em concreto que tínhamos disponível para a aula não ser o melhor e, conseqüentemente, para não recorrer exclusivamente ao treino funcional, desenvolvemos algumas componentes técnicas de algumas modalidades.

4.1.3.4.4. Espaço: A chuva nem sempre foi nossa amiga

À semelhança dos fatores anteriores, o espaço é, também, preponderante para o bom planeamento e funcionamento de uma aula. Lamentavelmente, este ano tratou-se de um extremamente atípico no sentido em que apenas houve dois espaços interiores num total de sete espaço para a disciplina de EF. Isto aliado a uma meteorologia adversa condicionou em demasia o nosso planeamento, todavia, foi importante que nos conseguíssemos adaptar às situações e, se necessário, até improvisar. No momento de idealizar o que ia ser feito em cada aula em concreto, as primeiras ações feitas eram sempre verificar no *roulement* qual o espaço atribuído para a semana assim como as previsões meteorológicas para os dias das aulas. Caso não se tratasse de um espaço interior e as condições climatéricas fossem favoráveis, o nosso planeamento não era

praticamente afeto. Todavia, se não fosse este o caso, éramos obrigados a ter sempre um plano B. Foi um processo um pouco maçudo e imprevisível, mas que nos ajudou no nosso crescimento. Foi, então, um caminho feito sempre tendo em consideração as potencialidades e as limitações de cada espaço em concreto para que a aprendizagem da turma fosse rentabilizada ao máximo dadas as condições.

4.1.3.4.5. Tempo: O desafio de rentabilizar ao máximo uma aula

Também o tempo assume um papel preponderante à semelhança de todos os referidos anteriormente. Considero-me uma pessoa extremamente organizada e metódica e, conseqüentemente, num período inicial acabava por gastar demasiado tempo nos momentos de instrução e com questões de cariz organizacional. Para superar o primeiro problema apontado, algumas das soluções a que recorri prenderam-se com um recurso mais habitual da demonstração dado que não há nada mais elucidativo para um aluno do que uma demonstração bem feita; uso de *keywords* que fazia com que os alunos tivessem mais atenção aos pormenores preponderantes de cada situação de aprendizagem. Para as questões organizacionais e logísticas, aproveitei para integrar mais os alunos que não realizavam as aulas práticas e, atribuindo-lhes alguma responsabilidade na aula, permitiu que grande parte delas fossem superadas. Este tempo que acabava por despende numa fase inicial não era nenhuma surpresa dado que se tratava de um período de habituação às normas e rotinas estabelecidas. Com o avançar do ano letivo, o tempo de prática dos alunos foi aumentando gradualmente como seria expectável, todavia, não se tratou do tempo que gostaríamos no sentido em que o facto da aula se iniciar e finalizar na sala de aula acabava por condicionar negativamente este fator. Neste seguimento, foi, no entanto, possível aumentar tanto o TEM e o TPA de forma gradual, tópicos que vou desenvolver mais à frente.

4.1.3.4.6. Clima: Quando nos divertimos aprendemos mais

Por último, o clima facilmente é visto como o ambiente que é criado em cada aula e ao longo das mesmas e este é imprescindível para uma boa prática

pedagógica. Associado a isto está a emoção inerente ao Desporto e, consequentemente, devemos sempre incutir a emotividade nos alunos dado que assim se cria um ambiente propício à aprendizagem. Guilherme (2015) refere que um parceiro de todo o processo E-A se trata do empenhamento emotivo dos alunos nas tarefas propostas. O autor supracitado refere ainda que este permite oferecer satisfação na prática e estas condições emocionais facilmente se associam a uma maior solidez no que às aprendizagens diz respeito. Facilmente estabelecemos a ligação entre vivências mais relevantes e agradáveis à inclusão de aprendizagens efetivas. Como ex-atleta e ex-aluno, algo que sempre me estimulou bastante em termos de aula e treino foi a competição e, neste seguimento, ao longo do ano letivo, fui sempre privilegiando um ambiente competitivo nas aulas para estimular ao máximo os alunos e as suas aprendizagens. Em suma, privilegiei sempre um ambiente emotivo, agradável e divertido de forma a cativar e a motivar os alunos. Conseguindo isto, o objetivo primordial que se prende com aprendizagens efetivas seria mais facilmente alcançado. Todavia, como em tudo, é necessário que exista um equilíbrio para que os alunos não confundam um ambiente motivante e agradável de aprendizagem com um de irresponsabilidade.

“No final da aula até falei com a turma a dar os parabéns pela sua postura correta na aula e o feedback recebido da parte deles é que estes são os momentos preferidos e que devemos privilegiar a competição sempre que possível.”
(Reflexão das aulas 117, 118, 119 e 120)

4.1.3.5. Processo Instrucional: Pequeno enquadramento

Rosado e Mesquita (2011) referem que a comunicação assume um papel preponderante no que à condução do processo E-A diz respeito e a transmissão de informação assume-se como uma das mais importantes competências de um professor. Siedentop (1998) advoga que qualquer que seja a tarefa, seja esta de cariz organizacional ou de aprendizagem, deve ser apresentada aos discentes para que ocorra um processo de análise e interpretação da informação transmitida por parte deles. Para que exista um bom ambiente comunicacional,

os docentes devem-se focar na garantia de níveis de atenção notáveis no que diz respeito aos alunos assim como na seleção criteriosa da informação apresentada de forma que ocorra uma atenção seletiva por parte destes (Rosado e Mesquita, 2011).

No processo de instrução podemos dividir em duas secções, na de gestão, que engloba o clima, a disciplina e a organização e na de transmissão de conteúdo que corresponde à matéria propriamente dita. Relativamente à gestão, de forma mais específica ainda, esta refere-se à gestão de tempo, de comportamentos, de espaços, de equipamentos, a uma gestão preventiva e interativa assim como a formação de grupos, alguns aspetos já abordados anteriormente. Isto prova que um bom professor tem de ser, também, um gestor de excelência no que à sua aula diz respeito assim como todos os parâmetros a si associados.

Em termos de tipos de comunicação, segundo o que refere Siedentop (1991), a informação transmitida pode-se localizar em três momentos distintos: antes da prática, durante a prática e após a prática. Relativamente ao primeiro, trata-se da apresentação das tarefas e corresponde à introdução de conteúdos sendo que o fazia desta forma, elucidava os alunos acerca dos objetivos das mesmas, recorrendo ainda à demonstração e uso de *keywords*. O segundo prede-se com o recurso ao feedback pedagógico e a re-instrução e procedi à observação, análise e reflexão da prática dos alunos fornecia-lhes FB de forma pertinente e lógica. O último refere-se ao processamento cognitivo e emocional. É imprescindível que o professor recorra aos vários *timings* diferentes para que a sua prática seja, de facto, impactante nas aprendizagens dos alunos. A comunicação é fortemente afetada pela qualidade com que ocorre e alguns pontos importantes para que isto aconteça são: indução inicial, clareza e congruência na linguagem (verbal e para-verbal), palavras-chave (*keywords*) e verificar sempre a compreensão. Existem diversos meios de o fazer, tais como: verbal, visual, tátil, audiovisual, implícito, indireto e através do questionamento. É possível, ainda, enquadrar os objetivos em avaliativo, prescritivo, descritivo e interrogativo. É da responsabilidade do professor analisar e perceber em cada situação em concreto de que forma deve intervir no que aos aspetos enunciados

diz respeito. Se em termos comunicativos apresentar algumas debilidades, todo o processo educativo fica imediatamente comprometido.

4.1.3.5.1. Tempo de Empenhamento Motor e Tempo Potencial de Aprendizagem: Diferentes, mas interligados

Um professor tem não só de gerir a aula, mas também todos os aspetos a si associados. Em termos de gestão de aula, deve estar assegurada a organização das situações logística, o estabelecimento de regras e normas de conduta, a regulação e sancionamento de comportamentos incorretos assim como a supervisão e controlo da atividade no decorrer da aula. Associado a estes fatores todos estão os diversos tempos de uma aula que são o tempo útil, o tempo de transição, o tempo de informação, o tempo disponível para a prática, o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem. O docente deve analisar e refletir no que diz respeito à sua prática de forma a aperceber quais destes tempos devem ser potenciados e quais devem ser reduzidos e a influência dos fatores de gestão de aula neste processo todo.

Os conceitos de TEM e de TPA, habitualmente, geram alguma dúvida e incerteza e é preponderante que o professor os consiga distinguir. O primeiro remete-nos apenas para o tempo que o aluno efetivamente passa em atividade motora. O segundo trata-se do tempo que o aluno passa de forma efetiva a realizar os exercícios com um elevado grau de sucesso. Ou seja, no primeiro o aluno pode estar a realizar as tarefas da aula, estando, em termos motores, ativo, todavia, as aprendizagens podem ser inexistentes. Já no segundo temos a certeza de que o contexto criado permitiu um certo grau de dificuldade e exigência que propiciou um elevado grau de sucesso que permite que existam aprendizagens efetivas.

“Os alunos estiveram extremamente empenhados em todas as tarefas, compreenderam tudo o que lhes foi pedido e os objetivos propostos para cada estação foram atingidos. O tempo de empenhamento motor foi elevado, todavia, o destaque vai mesmo para o tempo potencial de aprendizagem dado que as situações propostas para a aula foram exigentes o suficiente e garantiram um grau de sucesso bastante elevado.” (Reflexão da aula 29 e 30)

4.1.3.5.2. A instrução enquanto processo base para a transmissão de conteúdos

Para que o processo instrucional seja infalível, deve existir por parte do professor uma comunicação efetiva. Ou seja, um professor eficiente comunica de forma que os alunos consigam compreender tanto a informação como as questões colocadas otimizando ao máximo o tempo da aula. Rosado e Mesquita (2011) referem que não é suficiente garantir a atenção ou a compreensão e retenção da informação por parte dos alunos, é preciso que estes aceitem e que sejam convencidos a aderir de forma efetiva às tarefas propostas. Os autores advogam ainda que todos os comportamentos do professor, sejam estes verbais ou não, encontram-se estreitamente relacionados com os objetivos de aprendizagem e, conseqüentemente, com o processo instrucional. No que diz respeito à informação inicial, é importante que se antevêja o conteúdo da aula, que se refira qual é o principal objetivo da aula, que se estabeleçam relações com aulas e aprendizagens anteriores visto que se segue uma lógica progressiva e que se incuta sempre um discurso motivacional.

Dentro do que se considera uma comunicação efetiva, é imprescindível captar e manter a atenção dos alunos ao longo de todo o processo educativo. Pequenos pormenores como estabelecer sinais ao longo das aulas que ao se tornarem rotinas os alunos já vão saber o que significa essa sinalização, manter o contacto visual, escolher um local calmo em que os alunos não tenham ao seu redor qualquer tipo de distração e em que consigam ver e ouvir e um uso eficiente e racional do tempo de instrução. É importante o recurso a um vocabulário adequado usando inflexões de voz, dar exemplos positivos assim como alguns negativos (o que não fazer, erros mais comuns, etc.), estabelecer conexões com as experiências pessoais anteriores dos alunos, estabelecer uma sequência lógica na apresentação, repetir as componentes mais complexas e, obviamente, confirmar se ocorreu compreensão do que foi transmitido seja através do pedido para testar, pedir para aplicar ou questionar. Isto vai de encontro ao que nos dizem Rosado e Mesquita (2011) no sentido em que a comunicação estabelecida entre professor e alunos é fortemente influenciada quer pela percepção seletiva, quer pela sobrecarga de informação, quer pela própria linguagem, quer pelo

receio de comunicação que parte dos alunos. É importante que o discurso do professor seja diminuto em termos de tempo, seja objetivo e não dê azo a qualquer dúvida, garantindo que este processo é rentável e eficaz.

Na apresentação da tarefa é importante informar sobre o conteúdo da habilidade motora em concreto e as componentes críticas associadas. A melhor forma é aquela que apresentar toda a informação da forma mais clara e no menor espaço de tempo tendo sempre em conta as características dos participantes, a complexidade do conteúdo e o nível de familiarização com o mesmo. Na estrutura da tarefa, é imprescindível organizá-la devidamente em termos de espaço, circuito, tempos de espera, tempo, assim como a dinâmica de participação e desempenho da nova habilidade motora. Alguns dos procedimentos como explicar o tempo de duração, designar a configuração do espaço da prática, explicar as dinâmicas de rotação e troca de funções, incluir e explicar as variações dentro da própria tarefa e explicar opções de alteração da tarefa e respetiva dificuldade são parte integrante da estrutura da tarefa. No início da aula, procedi ao momento de instrução das tarefas a cada equipa em concreto. Como estava instaurada uma dinâmica de trabalho em circuito, o mais rentável sempre foi explicar a tarefa a cada equipa em concreto e não as várias tarefas à turma toda. Numa fase inicial, experimentamos proceder ao momento instrucional em macro grupo, todavia, o que acontecia é que os alunos não conseguiam manter a atenção e o foco e quando chegavam à estação seguinte já não sabiam o que era para fazer e/ou os objetivos da tarefa. Neste seguimento, a instrução foi sendo dada a cada equipa em concreto durante o aquecimento e rentabilizava não só o tempo, mas também a tarefa propriamente dita.

Uma dinâmica que foi sendo introduzida gradualmente ao longo do ano letivo foi a de responsabilização dos alunos no momento de instrução de certas tarefas. Nos momentos de rotação de tarefas, um aluno em cada estação tinha de proceder à explicação do exercício à equipa seguinte e assim sucessivamente. Obviamente que eu, enquanto professor, certifiquei-me sempre se este momento foi devidamente produtivo e esclarecedor para todos os alunos para que não houvesse azo para dúvidas. Isto fazia com que os alunos tivessem

mais atenção no momento em que eu estivesse a dar instrução para, posteriormente, serem eles a transmitir aos colegas o que era pedido e assim permitia-me economizar tempo em termos de instrução dado que se tratava sempre de três ou quatro estações e ia demorar imenso tempo a fazê-lo em todas.

“A dinâmica de colocar um aluno da equipa que esteve numa certa estação, no momento de rotação de estações, para explicar o exercício funcionou bastante bem e encarreguei-me de confirmar estação a estação se não ficou nenhuma dúvida nos alunos que iam iniciar os exercícios. Isto permite atribuir uma maior responsabilização aos alunos e vai de encontro aos meus ideias em que os alunos são parte integrante de todo o processo e não apenas meros tarefeiros que realizam as tarefas “impostas” pelo professor.” (Reflexão das aulas 101, 102, 103 e 104)

4.1.3.5.3. Feedback pedagógico: Como usar esta ferramenta em prol dos alunos

Rosado e Mesquita (2011) referem que os alunos, após a realização de uma tarefa de cariz motor, devem receber, por parte do professor, informações sobre a qualidade da ação que foi realizada de forma a aperfeiçoar o seu desempenho. Aqui é que surge o FB que se trata de uma fonte de informação acerca do desempenho qualitativo do aluno (Rink, 2014) e, segundo o mesmo autor, este assume três funções que são: informar, reforçar e motivar. Siedentop (1998) diz que o FB se prende como sendo a informação relativamente a uma certa resposta do aluno de forma a corrigir e a otimizar a resposta seguinte. O FB trata-se, então, de uma mais-valia valiosa e imprescindível para todo o processo pedagógico e educativo (Rosado e Mesquita, 2011). Compete ao professor que o FB seja o mais preciso possível de forma que a aprendizagem desponte mais rapidamente (Siedentop, 1998). Todavia, para que ocorra emissão de FB por parte do professor, este tem de ser capaz de identificar os erros e as insuficiências por parte dos alunos. Rosado e Mesquita (2011) referem que os professores têm dificuldade nesta identificação e esta deve-se à carência

de conhecimento no que diz respeito ao conhecimento e isto não permite que ocorra a melhor qualificação do FB.

Neste seguimento, de forma a desenvolver a minha capacidade relativamente à qualidade de FB, procedi a um aperfeiçoamento do meu saber nas diferentes matérias de ensino abordadas ao longo do ano letivo. Isto vai de encontro ao que Rosado e Mesquita (2011) advogam dado que a aptidão de um professor para a identificação de erros está dependente de um conhecimento base tanto dos modelos de realização como das ocasiões em que as habilidades motoras são concretizadas. Para esta maior especialização da minha parte foi imprescindível alguma pesquisa, um ambiente de partilha de ideias e conhecimento com o meu colega de estágio e o PC assim como uma análise profunda e detalhada dos MEC das variadas matérias de ensino.

Siedentop (1998) refere que a qualidade das competências de ensino deve ser formulada com a devida precisão sendo que a atuação de ensino referente a estes objetivos pode ser visualizada e as informações podem ser um recurso para o fornecimento de FB com precisão tendo em vista ajudar o docente a otimizar a aprendizagem dos estudantes e, também, o seu próprio crescimento e evolução. Rink (2014) advoga que a precisão do FB é preponderante para o benefício dos alunos. O estabelecimento de metas a atingir, tendo sempre em conta as necessidades individuais de cada aluno, permitiram-me sempre melhor emissão de FB ao longo do ano e, também, foi produtivo para o meu desenvolvimento profissional. De forma mais específica, houve algumas modalidades com as quais me sentia mais à vontade e outras em que necessitava de aprofundar o meu conhecimento. Nos desportos coletivos, sempre tive um à-vontade grande, principalmente no futebol, todavia, as vivências da faculdade é que me permitiram que este conhecimento me fosse verdadeiramente incutido, como por exemplo, no basquetebol, no andebol e no voleibol, sendo agora um fã das modalidades e estou devidamente familiarizado com os seus regulamentos e metas. O facto de estas também terem em comum grande parte dos seus princípios gerais de jogo permitiu uma abordagem sistémica ao longo do ano letivo tendo como bases os mesmos, assunto que vai ser abordado de forma mais profundo à frente. Todavia, claro, que cada uma

delas é detentora das suas próprias características e particularidades. As modalidades com as quais não me sentia tão descontraído, numa fase inicial, tratava-se das individuais, como a dança, a orientação, o badminton e o atletismo. Relativamente à orientação, esta foi uma modalidade com a qual nunca contactei nem como aluno nem como professor e, perante este cenário, procurei aumentar o meu conhecimento em relação à mesma e o PC organizou uma pequena sessão com uma pessoa especialista na modalidade. Em relação às restantes, foi importante que existisse um estudo profundo e autónomo da minha parte através de literatura base existente assim como documentos orientadores base que nos foram fornecidos ao longo do nosso percurso na faculdade. Estas estratégias permitiram com que aprofundasse o meu conhecimento em relação às várias matérias de ensino e, conseqüentemente, melhoraram a minha atuação em todo o processo educativo.

“Existem também algumas dificuldades técnicas com a pega da raquete assim como a posição base e uma situação recorrente prendia-se com, em qualquer um dos batimentos, não “travar” o mesmo no momento do impacto com o volante o que originava muitas situações de transporte e descontrolo da trajetória do volante. Nesta aula tive atenção a estes erros que aponte e fui corrigindo os alunos individualmente sendo que estes foram bastante recetivos ao meu feedback e foram corrigindo o que lhes foi pedido, chegando ao final da aula com alguns destes erros corrigidos.” (Reflexão da aula 57 e 58)

Nas aulas de Educação Física surgiu um novo e inovador tipo de feedback que é o “preventivo” visto que, em muitos momentos das mesmas, o Professor teve intervenções que remetiam para o contexto pandémico, tais como: “Coloca corretamente a máscara”, “Não tires a máscara junto dos teus colegas”, “Mantenham o distanciamento social”, “Achas que estava à distância de pelo menos 3 metros do teu colega?”, entre outras. E dentro deste feedback preventivo podíamos aplicar o mesmo de forma prescritiva, descritiva ou até remeter para o questionamento. Brincadeiras à parte, a verdade é que isto esteve entrosado nas aulas de Educação Física devido ao cenário que vivemos

e, sendo que o principal foco esteve na segurança e na saúde, mais importância ganha.

4.1.3.5.4. Ciclo de feedback: Os passos a seguir

No processo de feedback pedagógico, o professor assume-me como o emissor, fornecendo uma mensagem ao aluno, que é o recetor e a sua resposta a este funciona como uma mensagem de retorno. Ou seja, trata-se de um ciclo em que ocorre um comportamento de reação do professor à resposta motora do aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma atividade. O FB tem certos parâmetros que são: o seu objetivo, se é avaliativo, prescritivo, descritivo ou interrogativo; a sua forma, se é tátil, visual, verbal ou misto; a sua direção, se é individual, para um grupo ou classe; o seu valor, se é positivo, neutro ou negativo; o seu referencial, se é geral ou específico; a sua precisão, se é apropriado ou inapropriado. Qualquer um destes aspetos em cima enumerados são pertinentes para uma boa aplicação de FB. Uma lógica racional que deve ser seguida, denominada de ciclo de FB é a seguinte: 1) observação e identificação do erro na prestação; 2) tomada de decisão (reagir ou não reagir e caso reaja, encorajar os alunos); 3) FB pedagógico informativo; 4) observação das mudanças no comportamento motor do aluno; 5) eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo FB pedagógico. Fui sempre tendo isto em conta ao longo da minha prática profissional e a aplicação do ciclo de FB ao longo das aulas é uma das melhores formas não só de monitorizar as aprendizagens dos alunos como também a minha própria atuação enquanto professor.

4.1.3.5.5. A observação: Uma forma de otimizar a qualidade do feedback

Sarmiento (2004) refere que a observação funciona como uma forma para que ocorra uma atuação crítica dos professores perante os comportamentos observados nos alunos. Esta ferramenta assume uma preponderância grande para que surja FB com pertinência e qualidade. Siedentop (1998) advoga que não há maneira mais célere de garantir um aperfeiçoamento das habilidades do que através da prática e de FB apropriados. Através da observação, o professor

é capaz de verificar com os atributos que mais importam, distinguir os corretos do incorretos e perceber a forma mais eficiente de modificação da resposta para se atingir as metas traçadas e, ainda, conseguir transmitir toda esta informação de forma sucinta e elucidativa aos alunos (Armstrong e Imwold, 1982). Todavia, o *timing* em que o FB é dado aos alunos faz toda a diferença no sentido em que este deve ser lançado após a realização do aluno para que, nas tentativas seguintes, o aluno já se possa focar nas correções feitas para não voltar a cometer os mesmos erros. Ao longo do EP foi importante encontrar um equilíbrio entre a observação, a análise, a reflexão e a emissão de FB para que conseguisse fazer este último no momento mais adequado.

“Tenho dado um pouco mais de autonomia aos alunos ao longo destas tarefas, adotando uma postura um pouco mais observadora ao longo das mesmas. Sempre que surgiam alguns erros ou comportamentos não desejados, esperava pelo timing correto para intervir e corrigir os alunos. A intenção era para que não surgissem novamente estes erros e acabassem por ser consolidados. Todavia, os comportamentos esperados já surgem de forma mais natural e com maior frequência. Os alunos têm vindo a melhorar o seu discernimento e tomada de decisão de forma a ajuizar da melhor forma cada situação em concreto.”
(Reflexão das aulas 117, 118, 119 e 120)

Neste seguimento, é crucial que o professor não forneça FB após cada repetição no sentido em que o aluno não adota uma atitude autocrítica relativamente à qualidade do seu comportamento motor e isto pode levar à dependência (Rosado e Mesquita, 2011). Os mesmos autores referem ainda que é da competência do professor perceber consoante os momentos qual o tipo de feedback a fornecer dado que, por vezes, necessitam de informações de cariz mais técnico do que ele fez, através de um FB descritivo, já noutras situações, é necessário recomendar alguma correção que permita ao aluno superar as dificuldades, recorrendo a um FB prescritivo. Outro aspeto que também foi sempre explorado foi através do questionamento e, indo de encontro ao que Rosado e Mesquita (2011) advogam, este processo de interrogação aos alunos acerca de aspetos qualitativos permite uma maior facilidade no que diz respeito

às aprendizagens. O reforço positivo ou negativo também assume um papel impactante na aprendizagem dos alunos. Relativamente ao segundo, nunca recorri a este tipo de reforço dado que o embate é contraproducente na motivação e aprendizagens dos alunos. Em contraste, procurei um reforço positivo na base da minha interação com os alunos no que ao FB diz respeito. Pelo que nos dizem Rosado e Mesquita (2011), é importante encarar os estudantes através de uma atitude positiva recorrendo ao encorajamento e ao elogio perante ações positivas do ponto de vista qualitativo por parte dos alunos tendo em vista criar um ambiente positivo capaz de potenciar aprendizagens. Os mesmos autores referem que as correções fornecidas aos alunos devem conter uma demonstração do movimento a realizar para que o FB seja mais bem compreendido pelos mesmos. Acrescentam ainda que o FB deve ser de cariz auditivo e com foco no visual ou cinestésico para que os alunos interpretem o FB de diferentes formas. Fui arranjando sempre um equilíbrio entre o FB mais verbal, articulando com a demonstração ou até o toque para que se tornasse mais fácil a correção de algumas componentes críticas.

“Nas estações de Basquetebol, os alunos já estavam mais à vontade na de lançamento da passada do que na de 3x0 – passe e corte. Todavia, alguns alunos sentiram algumas dificuldades na execução do lançamento na passada e a maneira mais eficaz foi mesmo demonstrar corretamente como se realizava o movimento para que os alunos ficassem elucidados e conseguissem fazer logo de seguida. Ao longo da aula fui acompanhando estes alunos e aos poucos foram conseguindo superar as suas dificuldades neste gesto técnico.” (Reflexão da aula 11 e 12)

Tentei sempre ir de encontro ao que Rosado e Mesquita (2011) defendem no sentido em que fui cuidadoso no que diz respeito à expressão verbal do FB, adaptando sempre a minha linguagem ao contexto em concreto para que a compreensão por parte dos alunos fosse maior. Evitei que este fosse demasiado prolongado e maçudo, focando apenas no essencial e para isto recorri a *keywords* objetivas no momento de emissão de FB e ao longo do tempo esta estratégia foi demonstrando ser bastante eficaz na melhoria de certas

habilidades motoras por parte dos alunos. Tendo como base o ciclo de FB, Rosado e Mesquita (2011) advogam que o professor deve confirmar se o seu FB inicial foi impactante ao ponto de ter gerado os resultados desejados e, caso não seja esse o caso, analisar e ditar um novo FB. Esta prática foi preponderante dado que os alunos sentiam que eu estava constantemente atento à sua evolução e isto originava uma maior entrega e envolvimento da parte deles, otimizando o processo E-A.

4.1.3.5.6. A demonstração e o seu contributo para o processo de E/A

Segundo Rosado e Mesquita (2011), é importante que se associem, integralmente, diferentes estratégias de instrução essencialmente na apresentação das diferentes tarefas motoras, sem descurar a essência de cada uma delas assim como nível apresentado pelos alunos para uma prática educativa eficaz. Isto vai de encontro ao que nos diz Kwak (2005) no sentido em que, na apresentação da atividade motora em concreto, o professor deve fazê-lo de forma sucinta e precisa, acompanhado de demonstrações elucidativas e ainda de *keywords*. O mesmo autor refere que, perante uma demonstração de qualidade, o aluno consegue perceber qual habilidade motora a executar e como executá-la. Segundo Rosado e Mesquita (2011), a demonstração deve ser devidamente planeada e, para que a execução seja elucidativa, deve ser feita através de um bom modelo, ou seja, alguém capaz de cumprir com as componentes críticas da respetiva habilidade motora. Este processo de demonstração pode implicar mais do que uma repetição da mesma de forma a elucidar melhor o movimento ao aluno. Foi uma estratégia recorrente da minha parte ao longo do ano letivo e esta foi complementada recorrentemente com o recurso a *skill cards* que continham lá informações sucintas e com as componentes mais importantes de cada habilidade motora. Mesmo em tarefas realizadas em autonomia, como acontecia em alguns circuitos de treino funcional, a presença destes *skill cards* permitiu orientar de forma positiva os alunos ao longo das aulas.

“Posteriormente, a turma foi dividida a meio e metade começou na milha e a outra numa estação de treino funcional. Na estação de treino funcional, à semelhança do que já aconteceu anteriormente, forneci aos alunos uns *skill*

cards para orientar a sua prática com as informações mais importantes de cada exercício.” (Reflexão da aula 37 e 38)

De forma a otimizar aqueles 10 minutos iniciais que se realizavam em contexto de sala de aula, estes serviam não só para elucidar os alunos de como iria decorrer a aula em termos logísticos e organizacionais, mas, também, para, por vezes, mostrar alguns vídeos elucidativos de certos gestos técnicos referentes às diferentes matérias de ensino. Rosado e Mesquita (2011) referem que a utilização de vídeo, devido às perdas de tempo adjacentes, deve ser um último recurso, todavia, quando o intuito se prende com analisar certos aspetos técnico-táticos pertinentes, o recurso ao vídeo é aconselhável. Os gastos de tempo nem chegavam a ser significativos dado que a aula se iniciava sempre na sala de aula e quando os alunos lá chegavam, o material a ser projetado já estava preparado no computador. Este momento de visualização e análise com os alunos de vídeos foi deveras pertinente dado que permitiu evitar certos erros aquando da prática. Aliás, mesmo em termos motivacionais, o facto de mostrar vídeos de atletas de alta competição a executar certos gestos técnicos impressionava os alunos, permitia que estes observassem os melhores do mundo na execução dos mesmos e já iam com uma ideia bem definida do que era para ser realizado em cada movimento. Foi possível ainda, no momento de FB, usar esses vídeos como base para proceder ao questionamento aos alunos, revelando-se uma estratégia bastante rentável.

Dada a metodologia de trabalho adotada na escola em que realizei a PES, a demonstração assumiu-se como uma ferramenta preponderante dado que o facto de se tratarem de estímulos dispersos ao longo do ano obriga a que haja uma constante recordação dos mesmos. Isto permite que os alunos, de forma célere, se recordem da habilidade motora e respetivas componentes críticas, economizando algum tempo no processo de instrução.

“A aula de quarta-feira contou com três estações: duas de Badminton (Jogo 1x1 e Sustentação) e uma de Basquetebol (2x1 que se transformava num 3x2). Qualquer uma destas situações já é conhecida pelos alunos e o objetivo seria introduzir competição inter-equipas na aula de sexta-feira. O facto de serem

situações já conhecidas pelos alunos, mesmo não sendo realizadas há algum tempo, permite que se recordem de grande parte das componentes críticas adjacentes e economiza-se, de imediato, bastante tempo na instrução.” (Reflexão das aulas 113, 114, 115 e 116)

Em jeito de conclusão, a demonstração trata-se, indubitavelmente, de um instrumento preponderante para que seja possível elucidar devidamente os alunos acerca de certos gestos técnicos, recorrendo a ferramentas tecnológicas como o vídeo, articulando com o recurso a *keywords* dos critérios de êxito de cada tarefa motora em concreto. A imagem visual permite uma melhor perceção do que é necessário para a realização de certas habilidades motoras e é uma forma de facilitar e otimizar a aprendizagem.

4.1.3.6. Modelos de Ensino: Meios pedagógicas fulcrais para a resolução de problemas da prática

Os modelos de ensino, associados à instrução, funcionam como planos repletos de intenção e coerência em que está assente o ensino das variadas matérias de EF por parte dos professores em que o principal objetivo se prende com atingir as metas de aprendizagem (Metzler, 2011). O mesmo autor refere que o processo instrucional é mais eficaz se se encontrar balizado num certo modelo de ensino. Rink (2001) advoga que a aprendizagem, ou a ausência dela, por si só, não é explicada através de um modelo apenas e não pode existir uma exclusividade de abordagem instrucional na conjuntura prática de ensino. Isto permite concluir que não existe uma forma mais completa ou eficaz de ensinar a disciplina de EF, o professor deve adequar a sua atuação ao contexto em que se encontra e fatores como a heterogeneidade dos alunos ou os resultados provenientes da aprendizagem dos mesmos, sendo imprescindível cada docente escolher o modelo de ensino capaz de promover mais e melhores aprendizagens (Metzler, 2011).

A EF promove um desenvolvimento integral dos alunos englobando os domínios motor, afetivo e cognitivo e para que todos os tipos de habilidades motoras sejam lecionados, cabe aos professores da disciplina saber como recorrer a modelos de ensino distintos (Metzler, 2011). O autor advoga que os

professores mais competentes são aqueles que têm a capacidade de elaborarem o melhor plano para o cenário encontrado tendo como finalidade para atingir todos os conteúdos planeados. Qualquer modelo de instrução pode-se enquadrar e centrar mais no professor ou nos alunos, propiciando a descoberta por parte destes e, conseqüentemente, deve existir um equilíbrio entre o que é necessário relativamente à direção e ao apoio assim como em relação ao que é preciso para se pôr em prática a autonomia, criando as melhores condições para uma clara ligação ao desporto (Mesquita e Graça, 2011).

Em jeito de reflexão, tendo como base tudo o que foi referido até ao momento, houve uma constante preocupação na análise e escolha dos modelos de ensino mais adequados a cada momento e matéria de ensino. Neste seguimento, de acordo com o que refere Metzler (2011), ocorreu uma utilização de quatro modelos de instrução, que foram o MID, o MEJPC, o MED e a AC. Ocorreram, por vezes, algumas adaptações pertinentes a cada um deles de forma que estes se encontrassem o mais otimizados possível ao contexto em concreto e para rentabilizar as aprendizagens.

4.1.3.6.1. Modelo de Instrução Direta (MID): Recurso em modalidades mais fechadas e no início do ano

Mesquita e Graça (2011) referem que o MID foi parte integrante do ensino da disciplina de EF durante um largo período de tempo, caracterizando-se por se focar no professor como membro decisivo de praticamente todo o processo E-A. Os autores referem que o docente fica com o encargo administrativo, delimitando as normas e rotinas relativamente à gestão do processo educativo com o intuito de rentabilizar a eficácia das atividades desenvolvidas. A aplicação deste modelo de ensino impõe uma revisitação a matérias abordadas anteriormente, a exibição de novas habilidades e um controlo de toda a atividade dos alunos (Mesquita e Graça, 2011). Este modelo de ensino foi o que assumiu maior preponderância numa fase inicial do ano letivo dado que foi um período preponderante para o estabelecimento de regras e rotinas com os alunos.

“Já no espaço da aula, abdiquei de alguns minutos para reforçar as regras e rotinas para as aulas com os alunos dado que é importante que estas sejam assumidas pelos alunos o mais rapidamente possível.” (Reflexão da aula 5 e 6)

Foi importante ter assumido esta postura desde início para conseguir impor a minha liderança no seio da turma e, conseqüentemente, garantir um maior controlo, condições imprescindíveis para uma maior otimização e sucesso do processo E-A. O recurso ao MID foi uma ferramenta importante essencialmente para modalidades individuais como a Dança e o Atletismo. Segundo Mesquita e Graça (2011), este modelo é proveitoso no ensino de certos conteúdos das matérias de ensino que sejam passíveis de ser decompostos para que ocorra uma abordagem mais dividida como acontece com as progressões pedagógicas existentes de certas habilidades motoras em contextos fechados. As modalidades referidas anteriormente são de cariz fechado e a interferência do contexto é residual e, conseqüentemente, uma abordagem mais prescritiva, com uma explicação mais específica e um controlo constante foi a melhor forma para o contexto com que me deparei.

“Desconstruímos a técnica *O'Brien* numa progressão pedagógica para que os alunos se fossem familiarizando com a mesma de forma gradual e no final estes conseguiram realizar a totalidade desta. Os resultados finais foram bastante satisfatórios (em termos técnicos), houve uma intervenção constante da minha parte em termos de correção e feedback para que os alunos conseguissem superar as suas dificuldades.” (Reflexão das aulas 109, 110, 111 e 112)

Sempre que surgia uma ocasião em que a abordagem se prendia por uma habilidade motora de uma modalidade fechada tratava de rever os conteúdos abordado na aula anterior para que existisse uma revisitação e os alunos recordassem os mesmos. Esta estratégia permitiu que se estabelecesse o que Mesquita e Graça (2011) referem como sendo um ciclo entre a matéria antiga e a nova.

“Nas tarefas de Dança, dado que estes têm gravado todas aulas os passos pedidos, ocorre um momento de análise aos mesmos na aula seguinte para os alunos revisitarem os conteúdos lecionados na aula anterior para se tornar mais fácil a introdução de conteúdos novos” (Reflexão das aulas 81, 82, 83 e 84)

Nos momentos em que era necessário introduzir novos conteúdos, estes eram explicados de forma meticulosa e recorrendo à demonstração, garantindo assim que os alunos tinham tanto uma explicação oral como uma imagem da mesma. Tal como advogam Mesquita e Graça (2011), a demonstração foi sempre acompanhada de *keywords* pertinentes e isto permitiu que os alunos se focassem nos critérios de êxitos cruciais para que as habilidades motoras fossem devidamente executadas.

“A demonstração foi feita por um aluno e esta escolha prendeu-se pelo facto de este ter facilidade nas respetivas habilidades motoras e, ao longo da exercitação dos alunos, fui emitindo *keywords* para ajudar logo os alunos no que diz respeito às componentes críticas de cada uma.” (Reflexão das aulas 113, 114, 115 e 116)

Após a apresentação das tarefas, houve sempre uma monitorização da minha parte de forma a verificar a qualidade com que os alunos realizavam as diferentes habilidades motoras, nunca abdicando da demonstração e do FB sempre que necessário. Isto vai de encontro ao que dizem Mesquita e Graça (2011), o professor deve fornecer aos alunos um número considerável de correções e FB ao longo das aulas aquando da prática ou entre tarefas. O questionamento foi uma estratégia preponderante para perceber se os alunos tinham noção do que estavam a realizar, ou seja, incutia a reflexão e a consciencialização se estavam a cumprir com as componentes críticas adjacentes. A autonomia foi algo que foi sendo incutido de forma progressiva essencialmente em tarefas com as quais os alunos já se encontravam mais familiarizados.

4.1.3.6.2. Modelo de ensino do jogo para a compreensão (MEJPC): Um dos alicerces do ensino dos desportos coletivos

Este modelo de ensino surgiu no final das décadas de 60 e 70, porém, o seu surgimento formal apenas se deu em 1982 através de Bunker e Thorpe, como nos referem Mesquita e Graça (2011). Estes autores advogam ainda que o crescimento e a evolução do jogo podiam ser feitos através de uma compreensão tática mais evoluída do mesmo, combatendo a tendência tradicional que defendia a evolução da técnica isoladamente e sem ligação lógica ao jogo (Mesquita e Graça, 2011). Este modelo prende-se por uma lógica que se centra essencialmente na compreensão do jogo, de um ponto de vista tático, assim como da tomada de decisão. Metzler (2011) refere que o MEJPC se baseia em formas de jogo devidamente planeadas e pensadas e com o intuito de solucionar problemas táticos demonstrados pelos alunos. Facilmente se estabelece uma ligação entre este modelo de ensino com o estilo de ensino de descoberta guiada, ou seja, o aluno encontra-se perante um problema para ser resolvido e ele próprio deve procurar soluções, analisá-las e interpretá-las sempre com a intervenção do professor (Mesquita e Graça, 2011). Este modelo pode ser organizado em seis momentos diferentes: 1) a forma de jogo adequada ao contexto dos alunos; 2) avaliação do jogo sendo o aluno confrontado com o regulamento e os constituintes do mesmo; 3) consciencialização tática; 4) tomada de decisão aliada à resolução de problemas; 5) aprimoramento das diferentes habilidades técnicas; 6) performance, em que é colocado em práticas todos os momentos anteriores.

Ao longo da minha PES, o recurso ao MEJPC foi feito essencialmente nos desportos coletivos: andebol, basquetebol, futebol e voleibol. Ao contrário das modalidades individuais, estas tratam-se de modalidades abertas, ou seja, ocorre uma interferência grande por parte do contexto e ambiente envolventes e a sua aprendizagem deve-se alicerçar no contexto de jogo. Este impõe que os alunos sejam conhecedores do jogo e o entendam assim como deve existir uma procura constante para a procura das melhores soluções para cada situação em concreto.

“Acabei por ter de intervir várias vezes, mas evitando ao máximo parar os jogos para fazer correções, ia intervindo para corrigir certas situações e ia dando alguns conselhos para ajudar os alunos. Aliás, recorri ao questionamento para que os alunos refletissem acerca das dificuldades que estavam a sentir. Perguntei mesmo “Porque acham que estão a ter dificuldade em dar continuidade às jogadas?” e os alunos prontamente me responderam “Estamos demasiado parados e assim não conseguimos dar linhas de passe aos nossos colegas de equipa”. Através desta simples pergunta consegui com que os alunos refletissem de imediato acerca da sua prática e o que podiam fazer para otimizá-la sem nunca ter dado a resposta.” (Reflexão da aula 33 e 34)

Em jeito de reflexão, este tipo de intervenção permitiu com que fosse inculcada nos alunos uma mentalidade reflexiva no sentido em que analisavam e refletiam acerca da sua prática, conseguindo interpretar e compreender de melhor forma o jogo e, conseqüentemente, arranjar as soluções para os problemas que iam surgindo. O meu recurso ao questionamento permitia que todo este processo fosse otimizado ao máximo, fornecendo aos alunos um pensamento crítico relativamente à sua prestação e atuação,

4.1.3.6.3. Modelo de Educação Desportiva (MED): A dinâmica das equipas foi preponderante

Siedentop (2002) refere que o MED é um modelo de ensino que, no âmbito da disciplina de EF, permite oferecer aos alunos vivências e experiências relacionadas ao desporto. Permite acrescentar uma marca de cariz afetivo e social ao processo educativo no que diz respeito às aprendizagens, tendo uma lógica coerente para ensinar o desporto propriamente dito em contexto escolar, sem descurar todas as suas potencialidades educativas (Mesquita e Graça, 2011). Este, segundo Siedentop (2002), tem a si associadas seis componentes base do desporto: 1) época desportiva; 2) afiliação; 3) competição formal; 4) record; 5) festividade; 6) evento culminante.

Este modelo instrucional oferece parâmetros extremamente interessantes e passíveis de serem explorados de forma a inculcar o gosto pela prática aos alunos, todavia, como foi referido anteriormente, dado o contexto em que me encontrei inserido, foi preponderante aproveitar apenas o que considerei mais

pertinente dado que o restante não seria, de todo, aplicável. Ao longo do ano letivo, foram realizados alguns torneios em diversas modalidades, essencialmente nas coletivas, tais como em andebol, basquetebol, futebol e voleibol, todavia, também foi possível na modalidade de badminton, por exemplo. Estes torneios foram devidamente planeados sem nunca negligenciar parte dos pressupostos associados a este modelo de ensino, tais como a festividade, a competição saudável, a literacia desportiva, a cooperação, entre outras. As equipas foram aquelas criadas por mim no início do ano letivo, tendo apenas sofrido alguns ajustes no início do 2º Período, tendo tido em conta os níveis de competência e desempenho dos alunos, o género assim como a heterogeneidade na própria equipa e a homogeneidade entre as várias equipas de forma que fosse justo para todos. Este tipo de dinâmica foi preponderante em termos inclusivos ao longo de todo o ano dado que os menos aptos foram sempre ajudados pelos mais aptos e este clima de aprendizagem positivo foi preponderante para atingir as metas propostas. Cada equipa tinha um capitão atribuído assim como um nome, um símbolo e uma cor associados. Sempre que estes torneios tinham lugar, existia uma preparação logística e organizacional da nossa parte para que nada falhasse e tudo decorresse de forma intuitiva e funcional. Neste seguimento, havia um quadro competitivo constantemente atualizado jornada a jornada para os alunos estarem dentro dos resultados e das classificações da sua equipa. Nestes momentos de competição, os alunos levavam-nos muito a sério, procurando sempre atingir níveis de desempenho o mais elevados possível, superando-se e transcendendo-se constantemente.

Associado ao que foi referido anteriormente, as classificações das equipas iam sendo atualizadas semanalmente e apresentadas aos alunos na primeira aula de cada semana para que estes estivessem sempre dentro do quadro competitivo da turma. No final de cada período, era realizado um pequeno evento de entrega de prémios coletivos e individuais. Relativamente aos primeiros, estes estavam ligados à classificação final de cada equipa. Já os segundos, eram premiados os alunos que incutiam e revelavam de forma mais pronunciada na sua equipa os seguintes valores: liderança, conhecimento e cooperação assim como era distinguido o MVP (jogador mais valioso) de cada

equipa. Estes valores são preponderantes no seio de uma equipa assim como no desporto e na educação física e o nosso objetivo prendeu-se precisamente nesses aspetos de forma que os alunos percebessem a presença e a importância de cada um deles no desporto.

“Posteriormente procedeu-se à entrega de prémios individuais e coletivos à turma e este foi um momento bastante rico e divertido para todos. Neste processo houve toda uma participação ativa tanto dos professores como dos alunos e estes últimos perceberam que, mais do que um momento lúdico, se tratou de algo em que o principal objetivo era premiar e valorizar quem mais se esforçou ao longo do período. De certa forma, podemos quase ver isto como uma pequena auto e heteroavaliação por parte dos alunos. O facto de existirem diversas categorias assim como prémios coletivos fez com que todos se sentissem integrados.” (Reflexão da aula 53 e 54)

Em jeito de reflexão, estas dinâmicas, associadas ao MED, instauradas na minha prática pedagógica ao longo deste ano letivo foram preponderantes para atingir os objetivos propostos. Foi importante dado que permitiu que ocorresse uma preservação e uma apreciação do papel que a EF pode e deve assumir não só na ESAS, mas, também, pelas escolas fora em Portugal. Valores como a competição saudável, o *fair-play*, o espírito de equipa, a cooperação, a ajuda, o respeito, entre outros, foram a base de todo este processo e, certamente, acredito que o meu objetivo de fomentar o gosto pelo desporto e pela atividade física nos meus alunos foi atingido.

4.1.3.6.4. Aprendizagem Cooperativa: Uma base importante até em confinamento!

A AC surgiu dada a importância de superar os modelos e as abordagens de ensino em que o professor era visto como sendo a base do processo de ensino, começando, então, o aluno a assumir este papel como parte integrante deste processo construtivo das suas próprias aprendizagens (Casey e Goodyear, 2015). Segundo Chen et al. (2000), este ensino mais construtivista

assume, então, uma importância grande e este é alicerçado em três grandes princípios. O primeiro prende-se com o surgimento de atividades baseadas na descoberta, monitorização e resolução de problemas por parte dos alunos, sendo estes responsabilizados, então, pelas suas próprias aprendizagens. O segundo baseia-se num conhecimento prévio por parte dos docentes das bases teóricas e vivências passadas dos alunos para a elaboração de situações de aprendizagem adequadas. O terceiro refere que um ensino de cariz mais construtivista deve propiciar aos alunos ocasiões em que surja a partilha de ideias assim como a resolução, em conjunto, de problemas.

Este modelo de ensino cria um ambiente de trabalho e de aprendizagem positivos, fundamentado na cooperação e interação de grupo, defendendo que o sucesso atingido não é um processo individual, mas sim em conjunto, contribuindo todos para se atingir as metas traçadas. Os alunos focam o seu trabalho num objetivo em comum em que o sucesso de um está interligado aos de todos os outros elementos do grupo, estabelecendo-se, então, uma relação de simbiose entre todos. Dyson e Casey (2016) referem que se trata de um modelo instrucional que se foca na inclusão dado que proporciona chances de aprendizagem idênticas para todos os alunos. A criação de um ambiente em que são incutidos o diálogo e a discussão em grupo permite que estas interações de cariz social propiciem a explicação entre os vários elementos de estratégias para resolver os problemas assim como a partilha de entendimentos.

Segundo Dyson e Casey (2016), a AC propicia um maior envolvimento dos alunos nas diversas tarefas e permite que advenha, ainda, um estímulo positivo e encorajador por parte dos seus colegas, dinamizando as aulas de um ponto de vista motivacional. Dado que a finalidade fulcral da EF é o desenvolvimento integral dos alunos, a implantação deste modelo instrucional é marcante para a formação dos discentes, assumindo um papel facilitador não só do processo E-A assim como para o seu crescimento social no que à integração em grupo/equipa diz respeito, existindo um comprometimento social por parte destes.

Este modelo, segundo o que Dyson e Casey (2016) advogam, alicerça-se em cinco princípios base que são: 1) interdependência positiva (influência

positiva na busca de uma meta); 2) promoção de interações cara-a-cara (trocar ideias e discutir com os colegas tendo em vista a criação de relações positivas e produtivas); 3) responsabilização individual dentro do grupo (todos os alunos fazem parte do processo); 4) uso frequente de habilidades interpessoais e de pequenos grupos (foco na comunicação para a tomada de decisões); 5) monitorização da eficácia do grupo (controlar a o grupo para otimizar as dinâmicas).

Tendo em conta tudo que foi referido anteriormente, este foi um dos modelos de ensino que assumiu mais preponderância ao longo do ano letivo, essencialmente em contexto de EAD. A criação de um ambiente de trabalho e de aprendizagem rico e positivo foi um dos nossos principais focos e, aquando da passagem para o ensino remoto, procedemos ao planeamento logístico e organizacional para que este fosse concretizável. De forma a ir de encontro aos cinco pressupostos da AC referidos anteriormente, procedeu-se, então, às seguintes estratégias no EAD: recurso à extensão *Google Breakout Rooms*, em que cada equipa tinha a sua própria sala; as tarefas eram, essencialmente, de equipa, sendo promovida a interação cara-a-cara; o envio de vídeos no final de cada aula assim como o preenchimento de um *Google Forms* em que os alunos faziam o balanço do que realizaram na aula em termos de tarefas e, desta forma, percebiam o seu contributo em cada aula; em certas tarefas, houve criação de pequenos grupos dentro da própria equipa; no *Google Forms*, em cada aula, tinha uma secção referente às dinâmicas de equipa para que eu pudesse perceber o que vinha a correr bem e mal e o que seria passível de melhorias. Ou seja, tratou-se de um processo devidamente planeado e controlado para que fosse de encontro ao que este modelo de ensino nos oferece.

“Em suma, esta nova realidade que são as aulas à distância são uma vivência nova para mim, enquanto professor claro, no entanto, a verdade é que estas experiências são também extremamente enriquecedoras e é nossa obrigação, que temos uma ambição constante de conhecimento, torná-las o mais rentáveis e proveitosas possível. O recurso à Aprendizagem Cooperativa está-se a revelar proveitosa para se atingirem as metas propostas e cabe-nos a nós rentabilizar este recurso da melhor forma possível.” (Reflexão das aulas 65, 66, 67 e 68)

Em jeito de conclusão, este tratou-se de um modelo instrucional que foi assumindo um papel preponderante ao longo do ano letivo no que ao processo educativo e pedagógico diz respeito. Foi importante uma constante monitorização e controlo da minha parte para que todo este planeamento logístico e organizacional fosse infalível e propiciasse verdadeiras aprendizagens aos alunos.

4.1.3.7. O ensino das modalidades: Topo-base ou base-topo?

Nos tópicos anteriores debruicei a minha reflexão acerca das variadas estratégias e modelos de ensino que foram parte integrante da minha PES, todavia, é pertinente entrar em maior especificidade no que ao ensino das modalidades diz respeito. Segundo Vickers (1990), o conteúdo pode ser metodologicamente organizados de duas maneiras distintas: do topo para a base ou da base para o topo. O primeiro prende-se por ser uma abordagem que se inicia pelo mais complexo para se atingir o considerado simples. Pretende-se munir os alunos de capacidade de interpretação e compreensão dos princípios e pressupostos complexos implícitos nas competências, estratégias e tarefas executadas (Vicker, 1990). Proporciona uma visão completa do contexto em que se encontram envolvidos assim como dos diversos elementos adjacentes. As tarefas propostas baseiam-se no jogo, proporcionando um ambiente de trabalho e aprendizagem rico e motivantes (Vickers, 1990). Relativamente ao segundo, trata-se de uma estratégia que se inicia no simples até atingir o complexo. Este baseia-se na desconstrução das atividades em subelementos para, posteriormente, se voltar a construir seguindo a lógica referida anteriormente (do simples ao complexo). Isto obriga a que haja um conhecimento grande relativamente aos diferentes elementos que constituem o contexto envolvente de forma individualizada, havendo uma maior prática das mesmas (Vickers, 1990).

No que diz respeito às modalidades coletivas (andebol, basquetebol, futebol e voleibol) adotei uma abordagem do topo para a base, partindo do jogo (situações de jogo reduzidas) em cada uma delas e, posteriormente, fui desconstruindo os elementos conforme as dificuldades e as necessidades que ia observando ao longo das aulas nos alunos. Este tipo de abordagem permite

que os alunos consigam analisar e compreender o jogo e, indo de encontro ao que referem Graça e Mesquita (2013), o ensino do jogo, para ser devidamente educacional e emancipatório, deve guiar os alunos para uma evolução no que diz respeito à aptidão para jogar, assim como para entender e desfrutar do jogo. Neste seguimento, o meu intuito foi, precisamente, que os alunos estivessem devidamente familiarizados com o jogo, que o conseguissem jogar, que o entendessem e que fosse prazeroso para eles.

Relativamente às modalidades individuais, mais concretamente a dança e o atletismo, a abordagem adotada já foi precisamente a contrária, ou seja, da base para o topo. Neste tipo de matérias de ensino, na minha ótica, é imperial munir os alunos de todos os elementos de cariz técnico adjacentes às mesmas para, gradualmente, articulá-los, iniciando no simples até chegar ao complexo. Tratando-se estas de modalidades fechadas em que o contexto pouco ou nada interfere, é lógico iniciar nos elementos mais simples de cada matéria de ensino e esta lógica de progressão possibilitou que os alunos fossem conseguindo integrar os variados objetivos de cada modalidade.

4.1.3.7.1. Abordagem sistémica: Aproveitar os princípios em comum

Uma abordagem sistémica permite que certos conteúdos em comum de matérias de ensino diferentes sejam lecionados em conjunto, existindo transfere de umas para as outras. Como já foi referido anteriormente, nas modalidades coletivas de andebol, basquetebol e futebol, foi seguida uma lógica de abordagem sistémica dado que estas, apesar das características específicas da sua modalidade, apresentam princípios base em comum. Neste seguimento, já na elaboração dos MEC, estes pressupostos foram tidos em conta de forma a rentabilizar o ensino destas matérias em concreto. O primeiro de todos ia de encontro ao que está presente no PNEF e que nos remete para questões de cooperação com os colegas, tendo em vista o alcance do objetivo de cada jogo, recorrendo, de forma oportuna, às ações técnico-táticas elementares em todas as funções adjacentes ao jogo e de acordo com a oposição em cada fase do jogo, cumprindo com as regras e o regulamento da modalidade não só como jogador, mas, também, como árbitro. O segundo, que se evidenciou como o nosso principal foco ao longo do ano letivo, foi o aproveitamento da superioridade

numérica, sendo capaz de fixar o adversário e realizar uma mudança de direção desmarcando-se em direção ao alvo (cesto ou baliza). A este estava associado que se tratava de um enquadramento do defesa entre o alvo e o adversário, assumindo uma posição defensiva e tendo em conta a linha de passe do adversário.

“O trabalho realizado em andebol e basquetebol foi semelhante ao da semana anterior assim como na modalidade de futebol em que o objetivo se prendia com a fixação do adversário para, posteriormente, se atacar espaço na direção da baliza/cesto ou passar a bola a um colega em melhor posição. Temo-nos focado bastante neste princípio e os alunos perceberam que este é comum pelo menos a estes três desportos coletivos e esta aprendizagem sistémica é uma boa estratégia para assimilar o que pretendemos.” (Reflexão da aula 59 e 60)

Este ano letivo foi atípico devido à pandemia de covid-19 e, consequentemente, todos os restringimentos a ela associados condicionaram todo o nosso planeamento e obrigaram a que existisse um constante ajuste do mesmo. No que à abordagem sistémica diz respeito, esta, basicamente, apenas foi possível de ser realizada no 1º e 3º períodos dado que o 2º período foi, praticamente todo, em registo remoto. Neste seguimento, os objetivos propostos não foram tão ambiciosos como gostaríamos, todavia, o contexto adjacente não permitiu que chegássemos tão longe como seria desejado. Estes princípios que trabalhamos foram o foco do nosso processo educativo no que às modalidades referidas anteriormente diz respeito e, após este trabalho profícuo e eficiente, os objetivos propostos foram atingidos.

“De forma a dar continuidade ao trabalho sistémico, esses desafios consistiam no trabalho de situações de 2x1 nas modalidades de Basquetebol, Andebol e Futebol em que o importante é mesmo aproveitar a superioridade numérica. Este tem vindo a ser o nosso foco ao longo do tempo e a verdade é que os resultados têm vindo ao de cima e é gratificante no sentido em que é perceptível que estamos no caminho certo.” (Reflexão das aulas 105, 106, 107 e 108)

4.1.3.7.2.Tecnologias: O nosso braço direito ao longo do ano

Outro aspeto que foi explorado ao longo de todo o ano letivo foram as tecnologias e como as poderíamos usar em prol da disciplina de EF. Recorrentemente, as tecnologias, essencialmente os telemóveis, são vistos como instrumentos perturbadores das aulas. Todavia, é importante que o professor tenha a capacidade de inverter esta tendência a seu favor, ou seja, tornar qualquer tipo de tecnologia como uma ferramenta importante do processo educativo e foi este um dos meus objetivos ao longo deste ano letivo. Sendo eu um jovem nascido na era da tecnologia, não é, de todo, para mim, um bicho de sete cabeças alicerçar a minha prática recorrendo às tecnologias. Este ano, e mesmo o anterior, devido a apresentarem-se como anos tremendamente atípicos, implicou, por vezes, recorrer a estratégias inovadoras e associadas às tecnologias. Ocorreu um desenvolvimento docente em termos tecnológicos, devido ao EAD, e grande parte dos professores transferiu essas aprendizagens para o cenário presencial. Eu e o meu colega de estágio focamo-nos muito nestes aspetos mais ligados à tecnologia desde início de forma que fossem impostas estratégias pertinentes tanto para regime presencial como para regime remoto.

Uma ferramenta que foi usada logo desde o início do ano letivo foi a plataforma *Quizizz* que, basicamente, é uma aplicação que permite aplicar todo o tipo de questionários aos alunos e estes eram elaborados por nós. Trata-se de uma ferramenta extremamente didática e lúdica, simulando um concurso, em que os alunos conseguem, em tempo real, visualizar a tabela classificativa, inculcando todo um espírito competitivo nestes. Ao longo do jogo, estão presentes *power-ups* que, ao serem usados, permitem todo o tipo de poderes de forma a atingir a vitória e, dada a competitividade dos alunos, estes procuraram, sempre, recorrer a estes para alcançarem o topo da classificação, fosse esta individual ou de equipa. Basicamente, foi uma forma divertida de introduzir os conteúdos teóricos das diferentes matérias de ensino e de manter os alunos focados e motivados. Uma dúvida que foi surgindo e prontamente explorada prendeu-se com o melhor *timing* para a aplicação dos questionários. Estes podiam ser aplicados antes ou depois de uma abordagem teórica às matérias e ambos

apresentam as suas vantagens e desvantagens. Caso fosse antes, era interessante para perceber os conhecimentos dos alunos em relação às diferentes matérias de ensino antes de estas serem devidamente abordadas. Sendo depois, era uma forma de monitorizar as aprendizagens dos alunos e o que estes conseguiram reter do que foi apresentado e explicado pelo professor.

“Após este momento, passamos para uma parte da aula em que queríamos pôr em prática uma dinâmica interessante que, correndo como pretendemos, poderá algo a ser explorado ao longo do ano. Esta dinâmica passa pela exploração, em contexto de sala de aula, de uma interação competitiva e dinâmica com os alunos a partir de questionários e outras atividades interativas. Nesta aula em concreto aplicamos um questionário, a partir da aplicação Quizizz, acerca da modalidade de basquetebol e a verdade é que correu bastante bem e foi totalmente do agrado dos alunos. O plano passa agora pela aplicação deste tipo de atividades ao longo do ano para estimular e cativar mais os alunos sendo que a resposta e o feedback obtidos na primeira aula foram muito positivos.” (Reflexão da aula 3 e 4)

Outra ferramenta que demonstrou ser bastante eficaz e útil foi o recurso à plataforma *TikTok* para abordar a matéria de ensino de dança. Esta foi uma forma inovadora e dinâmica de abordar uma modalidade com a qual não me sentia tão à vontade e ajudou a tornar a matéria mais cativante para os alunos dado que estes usam frequentemente esta plataforma. A primeira abordagem realizada foi a recriação de três passos de aeróbica em que o principal objetivo se prendia com o cumprimento das componentes críticas de cada um deles e os alunos podiam e deviam acrescentar um cunho pessoal. Esta tarefa foi realizada em equipas e cada uma delas podia ir para uma zona da escola para estar mais à vontade a executá-la e eu ia de equipa em equipa monitorizar o que estava a ser feito, como estava a ser feito e esclarecer todas as dúvidas que iam surgindo.

“Exploramos esta primeira abordagem à dança de uma forma mais simples e moderna porque até sugerimos aos alunos que poderiam recorrer à plataforma do TikTok já que é algo que lhes é familiar e a verdade é que os alunos acharam logo imensa piada à ideia. Ao longo da tarefa, fui verificando no seio das equipas

como estava a correr a execução da tarefa e ajudei de imediato perante as dificuldades e dúvidas que iam surgindo.” (Reflexão da aula 23 e 24)

A gravação de vídeos é uma dinâmica bastante produtiva no sentido em que os alunos têm um suporte visual do que fizeram e facilita a minha atuação em termos de correção e FB. Em regime de EAD, esta estratégia foi incutida de forma profunda e os resultados foram os pretendidos, atingindo os objetivos propostos. Procedemos, ainda, à elaboração de um *Google Forms* que, de certa forma, funcionou como uma *check-list* do que se pretendia em cada aula em concreto em relação ao que era para fazer e como era para se fazer. Aqui os alunos faziam, ainda, a sua autoavaliação atitudinal da aula e os aspetos cooperativos dentro da equipa.

“Eu e o meu colega de estágio criamos um *Google Forms* para cada aula que serve praticamente como um guião de aula para os alunos. Basicamente, enviamos no início da aula para os alunos e lá tem as tarefas da aula, os critérios de cada uma delas e têm ainda aspetos ligados à auto e heteroavaliação do grupo já que tencionamos, enquanto esta dinâmica de aulas remotas se mantiver, proporcionar uma Aprendizagem Cooperativa entre os alunos e este formulário (que é submetido por todos os alunos no final da aula) permite-nos controlar todos os aspetos importantes da mesma.” (Reflexão das aulas 65, 66, 67 e 68)

No 1º Período, a recolha das autoavaliações atitudinais era feita presencialmente no final de cada aula em que eu apontava numa folha a de cada aluno. No 2º Período, devido à mudança de paradigma para um regime de EAD, esta recolha, inicialmente, foi feita no final da aula em que eu perguntava aos alunos individualmente. Posteriormente, foi acrescentado no *Google Forms* de cada aula um espaço para os alunos colocarem a sua autoavaliação atitudinal numa escala de 0-10. Todavia, já tinha neste documento os parâmetros e critérios da autoavaliação, apenas foi adicionado um espaço para se colocar a nota propriamente dita. No 3º Período, em seio de NE, decidimos dar continuidade a esta dinâmica de preenchimento recorrendo às tecnologias e,

mesmo em cenário presencial, era colocado no *Classroom* da turma o link para que os alunos, no final da aula, preenchessem o mesmo. A base do Google Forms era precisamente a mesma do 2º Período em que os alunos faziam um balanço da sua aula não só em termos de atitude e comportamento, mas, também, em termos qualitativos no que ao seu desempenho diz respeito, fazendo a *check-list* de todos os critérios cumpridos ao longo da aula. O grande objetivo da continuidade desta dinâmica prendeu-se com a ação refletiva incutida nos alunos acerca da sua ação ao longo de cada aula, analisando se cumpriram com todos os objetivos traçados para a aula e se foram capazes de executar os pressupostos basilares das matérias de ensino abordadas, otimizando todo o processo de E-A.

Em regime remoto, outra ferramenta utilizada foi a plataforma *Whatsapp* em que todas as equipas tinham o seu próprio grupo e eu estava presente em todos. Surgiram momentos de diálogo e de discussão de ideias no seio do grupo e os alunos, sempre que necessário, aproveitavam essa proximidade para, também, tirar qualquer tipo de dúvida que lhes surgisse. Este recurso ao telemóvel foi algo trabalhado ao longo do ano sem nunca banalizar o seu uso e recorrendo a todas as suas funcionalidades em prol do ensino de EF. Este serviu, por vezes, para a filmagem de vídeos de dança, de *skills* concretas de certas modalidades ou até a realização de treinos funcionais, funcionando, ainda, como uma forma de monitorizar a corrida sempre que requisitado através de aplicações próprias para o efeito.

“Relativamente à aula de quarta-feira, devido às previsões de chuva, resolvemos manter uma abordagem semelhante à que foi feita ainda em regime remoto com alguns desafios. Estes foram analisados e discutidos no seio da equipa e, posteriormente, os alunos procederam à filmagem de cada um deles. Este tipo de estratégia permite que os alunos vão visualizando, através dos vídeos, o que conseguem fazer e como estão a fazê-lo, percebendo se conseguem cumprir com os critérios de cada gesto e habilidade.” (Reflexão das aulas 105, 106, 107 e 108)

Todavia, foi importante existir um equilíbrio no uso do telemóvel ao longo das aulas de forma que este não fosse excessivamente banalizado. Este foi utilizado ao longo do ano letivo como uma ferramenta extremamente útil e prestável, no entanto, sempre que os alunos recorriam ao mesmo de forma incorreta existia logo o cuidado da minha parte para os alertar que usamos ao telemóvel em certas tarefas da aula, mas que não deve ocorrer uma banalização do mesmo ao longo das nossas aulas. O conforto e o à-vontade com esta premissa permitiram que os alunos fossem capazes de distinguir os momentos de trabalhos dos de descontração e mantivessem o foco sempre que necessário.

Em jeito de conclusão, este cenário atípico causado pela pandemia permitiu que outros tipos de vertentes fossem explorados, como é o caso da tecnológica. Para alguns docentes, esta mudança de paradigma até permitiu alargar os seus horizontes no sentido em que o seu recurso às tecnologias era nulo ou praticamente inexistente. As tecnologias permitem, até, que ocorra uma aproximação com os alunos quando, por exemplo, existe um *gap* geracional grande entre docente e discentes. Trata-se, então, de uma forma de entrar um pouco no mundo tecnológico em que estes se encontram e, de certa forma, permite aumentar os índices motivacionais dos alunos para as aprendizagens.

4.1.3.8. Avaliação: Uma dor de cabeça agradável

Um dos processos mais complexos que envolve a docência é o de avaliação. Bento (2003) refere que, a par do planeamento e da realização do ensino propriamente dito, a análise e a avaliação são funções e tarefas basilares do docente. Rink (2014) advoga que o processo de avaliação se baseia na reunião de informações tendo em vista a apreciação relativamente ao produto e ao processo na situação de instrução. Para ir de encontro ao que foi referido, o processo reflexivo de análise pós-aula é preponderante para que ocorra uma monitorização meticulosa do planeamento e da sua execução prática. Isto permite perceber até que ponto as metas traçadas estão a ser alcançadas, se as metodologias de trabalhos estão a ser as mais adequadas para, em última instância, se analisarem os resultados provenientes das aprendizagens dos alunos (Bento, 2003). Esta prática reflexiva é imprescindível para uma maior monitorização do processo educativo e da prática pedagógica, ambicionando,

assim, um desenvolvimento e uma evolução profissional para nos tornarmos docentes de excelência. Bento (2003) refere ainda que sem a existência de uma rotina reflexiva após as aulas e sem uma apreciação crítica da própria atuação, ocorre, de imediato, um recuo significativo dos resultados em todos os parâmetros associados, tais como a aprendizagem, a docência, a planificação, o planeamento e a realização. Neste seguimento, os três últimos princípios assumem um papel preponderante e interligam-se através de inúmeras interações e correlações, permitindo uma visão crítica e reflexiva acerca de todo o processo E-A.

Para Bento (2003) surgem, de imediato, duas questões que assumem uma pertinência grande: o que se deve avaliar e como fazê-lo (que critérios seguir). No processo avaliativo, é imperial que ocorra uma comparação entre as metas estabelecidas no momento de planificação com os resultados obtidos. Bento (2003) refere que deve existir uma análise do produto obtido assim como das conjunturas propiciadoras de sucesso e fracasso. Neste seguimento, deve existir uma interligação forte entre todo este processo de planeamento com a avaliação propriamente dita para se fazer um balanço acerca do cumprimento das metas estabelecidas inicialmente. Uma das principais fontes de informação relativamente à qualidade da prática enquanto docente, de um ponto de vista pedagógico, é a monitorização dos resultados dos alunos, ou seja, perceber quais objetivos foram atingidos ao longo de todo o processo E-A (Bento, 2003). Segundo o autor supracitado, outro método de controlo prende-se com a análise da qualidade dos cenários criados em que surgem as aprendizagens sendo, então, uma análise e apreciação de todo o processo, retirando conclusões acerca de alguns melhoramentos no ensino. Trata-se de duas perspetivas diferentes, uma mais focada no produto propriamente dito e outra mais centrada no processo conduzido pelo professor, encontrando-se interligadas e complementam-se, sendo preponderante que exista uma simbiose entre ambas para que esta monitorização de todo o processo seja o mais eficiente possível.

Com o propósito de avaliar, Bento (2003) advoga que é essencial que, separadamente da sua conceção e dos seus ideais no que diz respeito ao ensino, cada professor determine aquilo que considera importante, escolha que

tipo de observação e documentação é mais informativa, organize os dados de forma adequada consoante a sua relevância, selecione os critérios mais pertinentes para averiguar o sucesso dos resultados e assuma possibilidades de existência de aperfeiçoamentos. A melhoria e o aprimoramento das nossas práticas docentes são fulcrais para que ocorra o nosso desenvolvimento e evolução profissionais. Neste seguimento, o processo reflexivo após a aula torna-se preponderante dado que é aqui que se estabelece uma comparação entre as metas traçadas e os resultados atingidos. Bento (2003) advoga ainda que as rotinas reflexivas são imprescindíveis para se ajustar, sempre que necessário, o planeamento das aulas seguintes.

Ao longo da minha PES, alicercei-me em variadas estratégias em termos de controlo e monitorização do processo educativo e pedagógico, confirmasse a pertinência e a eficácia das metas traçadas inicialmente e se estavam a ser alcançadas assim como as aprendizagens incorporadas pelos alunos e as suas respectivas dificuldades. Uma atitude crítica e reflexiva relativamente ao trabalho que foi sendo desenvolvido por mim ao longo de todo o ano letivo permitiu descobrir possíveis causas para aspetos menos desenvolvidos e que necessitavam de ajustes e toda esta articulação permitiu o meu crescimento enquanto docente.

4.1.3.8.1. O recurso à avaliação diagnóstica logo no início do ano

Em termos práticos, relativamente ao formato avaliativo recorri a três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira, segundo Londoño (2007), permite que ocorra uma averiguação acerca do nível de desempenho apresentado pelos alunos em cada matéria de ensino antes de se iniciar o processo de E-A propriamente dito. Neste seguimento, a AD permite perceber o que os alunos conseguem ou não realizar e, a partir desses dados, o professor procede ao planeamento ajustado ao contexto e à turma em concreto. Este tipo de avaliação é aplicado numa fase inicial da interação com a turma e permite recolher informações concretas acerca desta para efeitos de caracterização. Após esta recolha pormenorizada, é possível, ao professor, priorizar os conteúdos a lecionar e, conseqüentemente, otimizar todo o processo de E-A, estabelecendo um planeamento lógico e pensado de acordo com as dificuldades

e as carências demonstradas pelos alunos. Todavia, na ESAS, como já foi referido, a metodologia adotada de prática distribuída obrigou a que realizasse a AD de todas as modalidades no início do ano assim que estas fossem abordadas pela primeira vez. Para proporcionar um processo de E-A devidamente lógico e pensado à minha turma em concreto, foi imperial perceber o nível apresentado pela mesma nas várias matérias de ensino. Para este processo, recorri ao uso de grelhas de observação adaptadas a cada modalidade em concreto e, de imediato, pude ter uma noção do nível da turma nas várias matérias de ensino e, de uma maneira geral, na disciplina de EF. O planeamento macro, mais concretamente dos MEC, deu-se após este momento inicial de AD para que toda essa planificação seguisse uma lógica realista e progressiva, essencialmente no que aos objetivos a atingir diz respeito. O facto de existirem princípios transversais a várias modalidades permite que existam transferências de aprendizagem entre elas e pode permitir uma evolução mais célere do nível de competências dos alunos, sendo necessário um ajuste das metas traçadas inicialmente.

4.1.3.8.2. A avaliação formativa ao longo do tempo

Relativamente à AF, Vickers (1990) defende que esta se trata de um processo contínuo dispondo de diversas oportunidades de avaliação. Prende-se com uma lógica progressiva de acompanhamento por parte do docente, tirando alguns apontamentos e retirando conclusões sobre as metas alcançadas e a alcançar assim como do desempenho e dificuldades reveladas pelos alunos. Londoño (2007) refere que este tipo de avaliação se baseia numa análise contínua das particularidades e do desempenho revelado pelos alunos sendo, então, um acompanhamento próximo e lógico do processo de E-A. Os alunos são parte integrante de todo o processo de ensino e, desta forma, são, de forma constante, informados acerca do seu progresso e é um forte contributo para a formação e para o desenvolvimento de valores como a autonomia, a responsabilidade e a reflexão nos alunos. Acaba por lhes ser incutida uma postura crítica e reflexiva para que percebam as razões para desempenhos aquém do esperado e, conseqüentemente, que sejam capazes de propor soluções para superar as dificuldades e otimizar ao máximo as suas

aprendizagens. Foi importante, em termos de monitorização, ao longo das aulas, tirar alguns apontamentos acerca do desempenho dos alunos para analisar e refletir o rumo do processo E-A. Este acompanhamento metódico da minha parte permitiu uma rentabilização da minha atuação enquanto docente sem nunca descurar a individualidade dos alunos em termos de desempenho e de capacidades.

4.1.3.8.3. O papel da avaliação sumativa

Vickers (1990) refere que a AS é característica de uma ocasião em concreto, habitualmente na conclusão de uma UD, no final de um período ou até do ano letivo servindo, então, como um balanço acerca do que foi lecionado ao longo de um ciclo de ensino. A autora advoga ainda que este tipo de avaliação permite acompanhar e estimar os progressos dos alunos em certos aspetos do percurso sendo o seu resultado ditado de forma quantitativa (numa escala de 0 a 20 valores, por exemplo) ou qualitativa (numa escala de não-satisfaz a excelente, por exemplo). Funciona também como uma configuração de reconhecimento social no sentido em que possibilita a confeção de *rankings* entre os alunos baseados na avaliação, todavia, o principal intuito prende-se com a avaliação de todo o processo de E-A. Este tipo de avaliação permite sintetizar a retenção de variadas aprendizagens associadas às metas traçadas. No nosso contexto em concreto, a AS foi parcialmente utilizada no sentido em que, devido à metodologia de trabalho de prática distribuída, a AS propriamente dita apenas foi aplicada no final do ano letivo, tendo existido, então, AS parciais no 1º e 2º períodos. Estas funcionaram como uma monitorização sobre os progressos dos alunos em termos do cumprimento progressivo dos objetivos e das metas a atingir no final do processo. Seguindo esta lógica, foi possível reajustar certos aspetos de forma a potenciar o processo de E-A e, conseqüentemente, atingir as metas pretendidas. Estas AS parciais permitiram propor uma classificação quantitativa aos alunos, numa escala de 0 a 20. O facto de a metodologia de trabalho da ESAS se basear na prática distribuída permite que, no final de cada período, sejam tidas em conta todas as matérias de ensino lecionadas. As grelhas avaliativas usadas foram elaboradas e adaptadas no seio do NE de forma que estes instrumentos fossem o mais adequados possível ao que

pretendíamos observar em cada matéria de ensino e verificar, gradualmente, o cumprimento das metas propostas. Neste seguimento, cada um destes instrumentos era detentor de critérios devidamente pensados e estabelecidos consoante o nível em que a turma se encontrava em cada modalidade.

Vickers (1990) refere que é preponderante compatibilizar tanto a AS como a AF no processo educativo. A autora advoga a pertinência de ser criado um sistema formativo com o intuito dos alunos integrarem as variadas habilidades motoras, havendo espaço para a prática e para a receção de FB com origem no professor, porém, deve ser dada uma última chance, através de um momento sumativo, para os alunos tentarem atingir as metas propostas que ainda não foram alcançadas. Neste seguimento, a AS e a AF não são, de todo, alternativas uma à outra e a sua harmonização pode tornar o processo de avaliação mais completo e eficaz.

4.1.3.8.4. Procedimentos avaliativos: Critério e Norma, quais as principais diferenças?

O processo avaliativo pode ser realizado, relativamente aos seus procedimentos, com referência à norma ou ao critério (Vickers, 1990). Relativamente ao primeiro, as metas são traçadas de acordo com valores tabelados de referência ou de valores padrão estáveis (os testes *Fitnessgram*, por exemplo). Um dos aspetos menos positivos deste tipo de processo prende-se com o facto de este não ter em consideração a evolução dos alunos. Já o segundo, ocorre uma definição dos objetivos partindo de uma escala de apreciação, através de critérios, tendo sempre em consideração a natureza da tarefa (Vickers, 1990). A autora refere que, através destes critérios definidos, é possível estabelecer comparações entre a performance dos alunos e o que é considerado ideal para a realização das tarefas, não entrando em comparações com os outros alunos. Neste seguimento, a nossa opção prendeu-se por uma dinâmica que foi de encontro à referência ao critério dado que este se trata de um processo mais inclusivo e realista, não descurando a evolução e o progresso dos alunos, fornecendo, ainda, o produto final. Os critérios de avaliação foram estabelecidos com o intuito de perceber como estava a performance individual

dos alunos em comparação com o considerado ideal na realização de cada tarefa, sem cair no erro de estabelecer comparações uns alunos com os outros.

4.1.3.8.5. Cenário Pandémico: Os ajustes realizados aos critérios de avaliação da ESAS

Na ESAS, devido ao cenário pandémico, os critérios de avaliação da disciplina de EF foram, prontamente, ajustados no início do ano letivo dado que o contexto era demasiado inconstante e imprevisível e estas mudanças consistiram num ajuste dos mesmos de forma a torná-los mais abrangentes. Neste seguimento, cada professor, tendo como base os critérios da ESAS, poderia fazer interpretações diferentes dos seus colegas de forma a garantir, por exemplo, que a possibilidade de um confinamento e ou de um isolamento profilático não prejudicasse nenhum aluno ou turma na disciplina de EF. Neste seguimento, ao contrário do que acontecesse noutras escolas e noutras disciplinas, a nota final dos alunos, na nossa disciplina, em cada período, não se baseia numa fórmula ou média aritmética pré-definida. Os quatro grandes domínios (Domínio Motor, Conhecimentos, Domínio Atitudinal e Aptidão Física) são tidos em conta em todo o processo avaliativo. Relativamente ao primeiro, este prende-se com a competência e com as capacidades motoras evidenciadas pelos alunos nas variadas matérias de ensino ao longo do ano letivo tendo, obviamente, em conta a sua evolução e progressão. No que diz respeito ao domínio dos Conhecimentos, este foi explorado de diferentes formas, tendo em conta o conhecimento revelado pelos alunos em relação aos regulamentos e à cultura das diferentes modalidades ao longo das aulas, os resultados dos alunos nos *Quizizz* realizados nas aulas e trabalhos teóricos propostos no âmbito da disciplina. No Domínio Atitudinal, devido ao facto de todas as aulas ocorrer uma autoavaliação atitudinal por parte dos alunos (escala de 0 a 10), procedia ao preenchimento num ficheiro *Excel* dos dados de todos os alunos para obter uma média atitudinal por aluno, tendo em consideração os parâmetros eu-eu, eu-tarefa e eu-companheiros. O resultado obtido era analisado por mim de forma a perceber até que ponto este seria ou não realista, todavia, ao longo do ano letivo, ia tendo o cuidado de elucidar os alunos que, por vezes, não tendo uma postura adequada na aula originava, de imediato, a impossibilidade de ter uma

autoavaliação atitudinal com valores muito elevados. Este cuidado da minha parte foi preponderante para que os alunos se familiarizassem com o processo e não se autoavaliassem com valores altos apenas com o intuito de ter boa nota, mas para que propusessem sempre valores adequados à sua atitude em aula. Por último, no que concerne ao domínio da Aptidão Física, foi tida em conta a prestação e facilidade, ou não, dos alunos ao longo das aulas na realização de tarefas de cariz mais associado à preparação física, como os treinos funcionais. Foi, ainda, realizada, uma vez por período, à exceção do 2º Período (devido ao confinamento geral), a prova da milha. Todos estes dados recolhidos serviram para fazer uma caracterização pormenorizada dos alunos no que diz respeito à aptidão física.

Em suma, as classificações finais dos alunos em cada período eram propostas tendo em consideração todos estes quatro domínios e era imperial, no seio do NE, ocorrer uma análise, troca de ideias e discussão ao longo de todo este processo avaliativo e classificativo. Foram momentos extremamente ricos e produtivos para o nosso crescimento profissional, todavia, trata-se de um processo difícil no sentido em que, como sempre referiu o nosso PC, tentamos ser sempre o menos injustos possíveis nas classificações propostas.

4.1.3.8.6. A subjetividade do processo avaliativo

A subjetividade é algo intrínseco ao processo avaliativo no sentido em que pessoas diferentes, mesmo perante os mesmos critérios, podem avaliar os alunos de forma diferente. Ou seja, se colocarmos 20 professores diferentes perante os mesmos critérios e os mesmos alunos, muito provavelmente, vamos obter 20 avaliações diferentes. Todavia, considero-me uma pessoa metódica e ponderada e, neste seguimento, tendo em conta todos os objetos de avaliação recolhidos ao longo do ano letivo, sinto que fui capaz de dar uma resposta positiva a todo este complexo processo avaliativo.

“Após esta cerimónia, houve um momento mais sério em que os alunos fizeram a sua autoavaliação do Período. Inicialmente, foi importante que eu explicasse aos alunos o quão complicado é todo este processo de avaliação e num ano tão atípico como este devido ao contexto pandémico ainda mais difícil se torna.

Referi ainda do quão complicado é devido à subjetividade da avaliação no sentido em que, certamente, professores diferentes na mesma situação atribuiriam notas diferentes daquelas que foram propostas por mim, por exemplo. Perante esta introdução, os alunos disseram o valor que achavam que mereciam para este 1º Período. Para ser sincero, não estava à espera de que os alunos já tivessem tanta noção da nota que merecem no sentido em que os valores pedidos, na maior parte dos casos, foram iguais ou muito semelhantes às propostas de nota sugeridas por nós professores. Apenas houve uma ou outra situação em que isto não aconteceu e foi importante que existisse uma conversa com os alunos em questão para perceber o porquê desta diferença. A verdade é que houve uma conversa individual com 5/6 alunos e todos perceberam o porquê de sugerirmos uma certa nota e houve uma compreensão de todos eles. Neste processo de autoavaliação e consequente conversa com os alunos ficou evidente que estes têm uma maturidade e noção da realidade bem mais adequadas do que eu perspectivava.” (Reflexão da aula 53 e 54)

Em jeito de brincadeira, no seio do NE, até referíamos que, num ano tão atípico, dificilmente algum professor de outra disciplina tinha em sua posse tantos dados avaliativos como nós e isto fez com que nos fosse possível realizar uma avaliação aos alunos o mais justa, imparcial e caracterizada possível. Ao longo do ano, os alunos foram sempre parte integrante deste processo avaliativo e este foi um cuidado que tivemos dado que os nossos ideais vão, precisamente, de encontro à participação ativa do aluno.

“O que realço em todo este processo avaliativo foi a constante participação dos alunos no mesmo já que, desde o início, foi preocupação nossa para que isto fosse sempre tido em conta. Na aula de quarta-feira, foi apresentado um google forms de autoavaliação aos alunos para ser preenchido até à aula de sexta-feira. Esta última serviria para que houvesse lugar a uma conversa individual com os alunos de forma que existisse uma discussão entre a proposta de nota lançada pelos Professores e a autoavaliação dos alunos. Estes momentos foram extremamente ricos e como há uma maior intimidade, os alunos sentem-se mais à vontade para falar de todo o tipo de situações.” (Reflexão das aulas 89, 90, 91 e 92)

4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

4.2.1. Departamento de EF: Senti-me em casa!

Um aspeto que se assumiu preponderante para o meu crescimento enquanto docente foi o ambiente positivo e inclusivo que encontrei no departamento de EF da ESAS. Como aluno desta escola, já me tinha sentido verdadeiramente em casa, essencialmente nas aulas de EF. Tendo havido este ano esta mudança de paradigma de ex-aluno para professor estagiário foi especial para mim voltar a um local que foi parte integrante da minha formação e onde fui muito feliz, levando comigo, desde então, algumas das minhas amizades mais fortes. Desde o primeiro dia como professor estagiário que todos os professores me fizeram sentir à vontade no seio do departamento e se demonstraram disponíveis para me ajudar em tudo o que fosse preciso. Estas primeiras interações surgiram em contexto de reunião de departamento e esta prontidão em ajudar foi algo que valorizei imenso ao longo deste ano letivo.

No início do ano letivo, tive o privilégio de integrar o pequeno grupo de professores que procedeu ao ajuste dos critérios de avaliação existentes na ESAS devido ao cenário de pandemia vivido. Esta experiência permitiu logo desde início familiarizar-me com as dinâmicas instauradas na ESAS em termos avaliativos. A tarefa prendeu-se com um ajuste ao contexto vivido e, apesar de demorada, foi extremamente rica e produtiva para mim em termos de desenvolvimento profissional. Mesmo neste trabalho, todos os professores envolvidos estabeleceram um ambiente de trabalho positivo e inclusivo, sem qualquer tipo de diferenciação ou hierarquia.

Todas as semanas, à quarta-feira, havia uma reunião de registo informal com alguns dos professores do departamento em que se iam discutindo estratégias e metodologias de trabalho impostas por cada um e este ambiente reflexivo e de troca de ideias permitiu com que a minha atuação fosse influenciada positivamente. Houve uma reciprocidade por parte de todos os professores e algumas das estratégias e das ideias apresentadas pelo nosso NE foram bem recebidas e prontamente aplicadas por outros professores nas suas

aulas, imperando, então, um sentimento gratificante no sentido em que o nosso trabalho estava a ser devidamente valorizado por quem nos rodeava.

A ESAS, devido a ser uma escola localizada no centro da cidade de Braga, apresenta um corpo docente envelhecido e o departamento de EF não foge à regra. Habitualmente, associa-se este fator a maiores dificuldades por parte dos professores em termos tecnológicos. Neste seguimento, devido às condicionantes que nos foram impostas pelo contexto pandémico envolvente, muitos dos professores do departamento de EF recorreram a nós, professores estagiários, para os ajudarmos e auxiliarmos, dentro do possível, com todo o tipo de estratégias e ferramentas tecnológicas. Logo no início do ano acabamos por presentear os nossos colegas de departamento com uma pequena sessão informal referente à plataforma *Quizizz* em que estes foram colocando as suas dúvidas acerca da mesma e, prontamente, explicamos e esclarecemos todas. Quando passamos para regime de EAD, a nossa ajuda foi novamente requisitada pelos colegas da disciplina e, mesmo numa reunião online de departamento, procedemos a mais uma pequena sessão acerca do funcionamento da extensão *Google Breakout Rooms* dado que muitos dos professores pretendiam explorar a dinâmica das salas simultâneas.

Em jeito de conclusão, um dos fatores que mais influenciou a minha prática docente ao longo deste ano letivo foi a excelente relação de reciprocidade e de partilha de ideias e conhecimentos existente no departamento de EF. Qualquer professor se disponibilizava de imediato para nos acudir sempre que preciso assim como o inverso também acontecia. Este ambiente de igualdade criado fez-nos sentir parte integrante do departamento da disciplina e não havia qualquer tipo de diferenciação entre professores e professores estagiários. Assim como no processo de E-A, este ambiente positivo e agradável criado no seio dos docentes de EF permitiu otimizar o desenvolvimento e o crescimento de todos ao longo deste difícil e atípico ano letivo.

4.2.2. Reuniões: Vivências que foram do formal ao informal, mas que me elucidaram bastante

As reuniões podem e devem ser vistas como momentos intrínsecos à atividade profissional de um professor e que assumem um papel preponderante

no que à fomentação da troca de ideias, da partilha de vivências e de conhecimentos diz respeito. Pretende-se que ocorra uma ligação de toda a comunidade educativa envolvente em que existem metas e objetivos a atingir em comum. Este ano tive o privilégio de participar em todo o tipo de reuniões, passando, então, a enumerar: 1) reunião geral; 2) reunião de departamento; 3) reunião de conselho de turma; 4) reunião com o PC.

4.2.2.1. Reunião Geral: Preparação para um regresso em segurança

A primeira decorreu antes do início do ano letivo, em regime remoto, e permitiu com que ficasse devidamente elucidado acerca do funcionamento do AESAS. Quem conduziu a mesma foi o diretor do agrupamento e, numa fase inicial, apresentou os elementos que integram a direção do mesmo assim como se focou em alguns aspetos organizacionais e processuais tais como algumas estratégias implementadas. Todavia, e como não poderia deixar de ser, o grande foco desta reunião prendeu-se com o regresso ao ensino presencial no início deste ano letivo e todas as arestas a limar para que tudo corresse conforme o desejado. Fomos elucidados acerca dos percursos dos alunos, as máscaras que iam ser distribuídas, a ocupação dos espaços durante os intervalos e todos os aspetos logísticos e organizacionais associados. Tratou-se, então, de uma reunião muito pormenorizada e detalhada, todavia, crucial para um bom regresso em segurança para todos.

4.2.2.2. Reuniões de Departamento: Otimizar o processo educativo

Ao longo do ano letivo, marquei presença em diversas reuniões de departamento da disciplina de EF. Estas fizeram-me perceber o quão importante e crucial é levar este barco que é o ensino da EF a bom porto sem desvalorizar a essência da disciplina e do Desporto, ambicionando atingir as metas e os objetivos em comum traçados. Trata-se de um ambiente positivo e reflexivo, surgindo discussões e trocas de ideias pertinentes tendo sempre em vista a otimização de todo o processo de E-A. Por vezes, estas acabavam por ser extremamente longas dado o clima de troca de ideias e discussão que estava instaurada e um aspeto que considere importante é que alguém acabava sempre por assumir o papel de “advogado do diabo”. A função desta pessoa é,

basicamente, colocar certos aspetos em causa antecipando possíveis problemas e adversidades que poderiam surgir devido à implementação de certas estratégias. Esta ação permitia uma constante reflexão e obrigava a que todos repensassem quais seriam os melhores métodos a colocar em prática para que nada falhasse. Relacionando com um aspeto referido anteriormente, o facto de nós, EE, fôssemos sempre vistos como professores e parte integrante do processo originou que a nossa participação fosse tida em conta e participamos ativamente nestes momentos ao longo do ano letivo.

“A discussão no grupo foi bastante saudável e positiva e os professores mais experientes fizeram com que participássemos e contribuíssemos também, respeitando sempre a nossa opinião.” (Reflexão da reunião de departamento – 14/09/2020)

4.2.2.3. Reuniões de Conselho de Turma: Balanço da prestação dos alunos

Participei, ao longo da minha PES, em quatro reuniões de conselho de turma. A primeira teve lugar antes do início do ano letivo e os seus focos prenderam-se, essencialmente, com uma caracterização inicial da turma assim como o estabelecimento de normas e de rotinas associadas ao cenário pandémico. Posteriormente, as outras três reuniões tiveram lugar no final de cada período e era seguida uma ordem lógica de trabalhos ao longo das mesmas. À semelhança do que aconteceu nas reuniões de departamento, todos os docentes me fizeram sentir à vontade existindo, então, um ambiente extremamente agradável e inclusivo, em que reinava a boa disposição. O exercício que considerei mais relevante nestas reuniões prendia-se com a análise que realizava às classificações dos alunos nas várias disciplinas observando a pauta, ou seja, aconteceu de alguns alunos, na disciplina de EF, serem exemplares e muito aptos, todavia, nas outras apresentavam classificações muito baixas. O contrário também acontecia em que alguns alunos apresentavam classificações bastante elevadas, porém, em EF, já eram num registo satisfatório. Facilmente se associa isto à essência e às características adjacentes à nossa disciplina, que se baseia muito no movimento e na

corporalidade e, por vezes, há alunos que não apresentam níveis tão altos nestes parâmetros.

“De uma maneira geral, estes momentos são extremamente ricos para o meu crescimento e evolução e, nesta fase de transição da formação para a profissão, estes são preponderantes para me adaptar cada vez mais à profissão. O facto de lidar com pessoas com uma vasta experiência permite que sejam ainda mais rentáveis todos estes momentos vividos.” (Reflexão da reunião CT – 22/12/2020)

4.2.2.4. Reuniões com o Professor Cooperante: Momentos de constante aprendizagem com o nosso mestre

A pessoa que foi o nosso maior companheiro e ajudante ao longo deste ano letivo foi, indubitavelmente, o PC. Assumiu um papel preponderante no nosso percurso e conseguiu fazê-lo de forma exímia, sendo uma autêntica fonte de conhecimento e de aprendizagens. Todas as semanas tivemos reuniões com o PC, umas em registo formal e outras num registo mais informal, todavia, todas elas se trataram de momentos profícuos e proveitosos. Abordamos todo o tipo de assuntos, tais como: questões organizacionais e logística das aulas, estratégias e metodologias de trabalho, história e evolução da disciplina de EF em termos nacionais e locais, processo E-A, pertinência e lógica das progressões pedagógicas, desporto escolar, direção de turma, entre outros. Enumerei imensos tópicos e, mesmo assim, tantos outros ficaram por enumerar. Em todos estes momentos, o PC elucidava-nos acerca da sua perspetiva, perguntando sempre a nossa e, em conjunto, num ambiente positivo de discussão e de troca de ideias, debruçávamo-nos afincadamente em todos os assuntos abordados da melhor forma. Perante certas dificuldades, o PC não nos dava as respostas, porém, guiava-nos da melhor forma para que nós próprios as conseguíssemos atingir sempre com uma mentalidade crítica e reflexiva. Este tipo de interações e de conselhos por parte do PC permitiu que ocorresse uma mudança positiva, da minha parte, em termos de personalidade.

“O aspeto que para mim merece um maior destaque e reflexão foi uma frase que o PC me disse no final da aula de sexta-feira que foi: “Nem parece o mesmo João que conheci em setembro”. Justificou a afirmação referindo que adotei uma postura muito mais compreensiva e negociadora em termos de relação com o aluno e a prova disso é que neste momento a relação professor-aluno está num patamar excelente que permite que todo o processo ensino/aprendizagem seja otimizado. A principal influência foi mesmo o Professor Dino dado que ele baseia imenso as suas relações de confiança com os alunos na negociação no sentido em que não devemos ser excessivamente severos na tomada de decisão e devemos perceber que já tivemos do outro lado (como alunos) e a negociação muitas vezes é uma das melhores provas de confiança que podemos dar aos nossos alunos e eles vão-se sentir mais compreendidos e isto permite que exista uma relação muito mais positiva com eles.” (Reflexão das aulas 73, 74, 75 e 76)

4.2.3. Direção de turma: Um acompanhamento próximo e elucidativo

Boavista e Sousa (2013) referem que, em contexto escolar, o DT assume uma função fundamental no sentido em que exerce um papel de gestão de um ponto de vista pedagógico, estabelecendo relações com os alunos, com os encarregados de educação e com os professores da turma. Estes autores advogam ainda que este assume variadas funções de cariz burocrático e logístico e, para as mesmas, deve desenvolver as suas aptidões para exercer, eficazmente, todas as tarefas de coordenação adjacentes. Neste seguimento, o DT funciona como o mediador entre os três intervenientes enunciados em cima, os alunos, os encarregados de educação e os professores, com diversas funções, tais como: gerir e solucionar conflitos, adversidade e todo o tipo de questões burocráticas; promover a cooperação e a entreajuda dos docentes da turma; procurar o bem-estar e o sucesso dos alunos assim como de todo o processo de E-A.

Este acompanhamento por parte da DT foi realizado essencialmente a partir do 2º Período. A professora sempre se demonstrou bastante disponível e acessível para me ajudar em tudo o que fosse necessário. Ao longo do ano letivo, foi-me mantendo sempre a par de todas as situações que envolviam a turma,

não apenas as referentes à disciplina de EF. No 1º Período, foi-me sempre comunicando as mudanças de turma por parte dos alunos e foram bastantes, tendo a turma apenas estabilizado no final do mês de novembro. Ao longo do ano letivo, devido ao cenário pandémico, transmitiu-me sempre os alunos que se encontravam em isolamento profilático e isto ajudou-me imenso em termos de planeamento e de gestão das aulas. No 2º Período, devido ao EAD, a DT comunicou, prontamente, todas as situações que mereciam destaque, ou seja, todas as dificuldades tecnológicas dos alunos em acompanhar o ensino remoto. Estas permitiram, de imediato, entender o contexto com que me ia deparar à distância e, qualquer situação que não estivesse presente nas enunciadas, era logo comunicada à DT para que esta averiguasse devidamente a situação.

Em jeito de reflexão, apesar de todos os constrangimentos que o cenário pandémico nos trouxe, esta interação com a DT facilitou imenso a minha atuação com a turma e, conseqüentemente, foi possível rentabilizar e otimizar todo o processo educativo e pedagógico.

4.2.4. Desporto Escolar: Uma experiência que não se concretizou

O DE tem como principal objetivo fazer com que os alunos pratiquem, regularmente, atividades de cariz físico e desportivo. A principal missão prende-se com a promoção e o acesso à prática desportiva de qualidade, de forma regular, promovendo não só um estilo de vida saudável, como o sucesso escolar e valores associados a uma cidadania ativa. O DE deve jogar com as potencialidades dos alunos, em termos físicos e psicológicos, contribuindo para um desenvolvimento integral dos mesmos, incutindo hábitos saudáveis, assim como valores e competências sociais, tais como: a responsabilidade, o *fair-play*, a competição, o respeito, a cooperação, o espírito de equipa, a resiliência, a dedicação, a solidariedade, entre outros.

Na ESAS, o DE encontra-se focado exclusivamente no Centro de Formação Desportiva de Ginástica, modalidade história e tradicional nesta escola, contando com diversos títulos nacionais ao longo dos anos. Este tipo de estratégia prende-se, não só pelo contexto histórico envolvente, mas, também, com o facto de querer concentrar todos os recursos humanos numa única

modalidade propiciando uma qualidade de trabalho maior derivada de discussões e de partilha de ideias no seu seio. Uma das vantagens é dotar os alunos de uma especialização de excelência na formação desta modalidade e encontram-se distribuídos conforme a sua idade e/ou o seu desempenho. Isto permite que os atletas tenham treinos apropriados ao seu nível de capacidade e de aptidão, alicerçada numa evolução coerente, lógica e gradual.

Todavia, devido ao cenário de pandemia vivido, não foi possível o nosso envolvimento no DE dado que este só iniciou a sua atividade durante o 3º Período, não sendo, infelizmente, propícia a sua conciliação com a nossa atividade profissional extraescola. É uma experiência que gostaria de ter tido ao longo deste ano letivo e, certamente, teria tido um impacto grande não só no meu crescimento profissional e humano, como, também, no desenvolvimento integral destes jovens atletas, tendo em consideração os domínios físico-motor, psicológico, afetivo, humano e social.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

4.3.1. Reflexão: Um processo intrínseco à docência

A docência tem adjacente a si diversos processos imprescindíveis como é o caso da reflexão. Segundo Alarcão (1996), a capacidade de refletir está relacionada com a capacidade de recorrer ao pensamento para atribuir sentido ao que nos rodeia, ou seja, no processo educativo, a arte da reflexão oferece significado a todo o processo pedagógico. Como advogam Oliveira e Serrazina (2002), os docentes que refletem em ação e sobre esta estão integrados num processo de investigação, procurando compreenderem-se melhor a si próprios durante a docência assim como melhorar a sua qualidade de ensino. Neste seguimento, a reflexão, enquanto dimensão da profissão de um professor, assume um papel preponderante para o desenvolvimento individual profissional e mesmo para o crescimento da própria profissão. Alarcão (1996) refere que os professores devem adotar um papel ativo não apenas relativamente à sua própria evolução, mas, também, no que concerne ao bom funcionamento das escolas e ao seu grande projeto em termos sociais que é a formação dos alunos.

Nesta linha de pensamento, é imperial a adoção por parte do professor de uma postura reflexiva ao longo da sua vida profissional.

Segundo Schön (1987), existem três tipos diferentes de reflexão: 1) reflexão na ação; 2) reflexão sobre a ação; 3) reflexão sobre a reflexão na ação. Relativamente à primeira, os docentes aplicam um processo reflexivo ao longo da sua ação sem a interromperem, funcionando, de certa forma, como uma consciencialização do que está a decorrer, ou seja, é uma reflexão sobre a ação enquanto esta ocorre. O objetivo prende-se com corrigir e/ou alterar um comportamento observado em certa altura. Ao longo da minha PES, recorri a este tipo de reflexão dado que me vi obrigado a alterar e a adaptar certas tarefas tendo em conta que as respostas dos alunos não iam de encontro às metas traçadas e este tipo de postura da minha parte foi o que permitiu otimizar todo o processo de E-A. Já no que diz respeito à reflexão sobre a ação, esta ocorre após a ação propriamente dita e, aí, relembramos todos os momentos pertinentes e refletimos acerca dos mesmos. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), é neste tipo de reflexão que ocorre uma consciencialização do conhecimento implícito e, conseqüentemente, decorre uma reformulação do pensamento. Neste seguimento, fui procedendo à análise da ação através da reconstrução da mesma no pensamento e através deste momento reflexivo é que me fui apercebendo de certos momentos da aula em que podia ter intervindo para otimizar todos os aspetos adjacentes às tarefas como o próprio processo de E-A. Por último, de acordo com o que é referido por Oliveira e Serrazina (2002), a reflexão sobre a reflexão na ação permite auxiliar o docente em termos de desenvolvimento profissional, orientando-o para a ação futura. O professor reflete sobre toda a sua intervenção e as suas tomadas de decisão e permite desenvolver-se profissionalmente de forma eficiente. Na minha prática pedagógica, fui sempre questionando todas as minhas ações e tomadas de decisão ao longo de todo o processo de E-A, tendo em vista os aspetos a aperfeiçoar e solucionar todas as adversidades que pudessem surgir. Neste seguimento, foi um processo gradual de evolução e de crescimento da minha parte e as minhas intervenções subiram de qualidade devido a todo este

processo reflexivo e, indubitavelmente, que foi uma das rotinas que mais me permitiu evoluir enquanto docente.

Nóvoa (2009) refere que, através das comunidades estabelecidas na prática, se reforça todo um sentimento de pertença assim como de identidade profissional, condições preponderantes para que os docentes assumam as suas próprias mudanças e transformações em práticas interventivas e esta reflexão coletiva incute um grande desenvolvimento profissional nos docentes. Como já foi referido anteriormente, os patamares reflexivos mais elevados foram atingidos nas reuniões com o PC e este, sem nunca nos fornecer as respostas para nada, foi capaz de nos guiar e orientar da melhor forma para registos de tomada de decisão muito superiores e mais adequados para a prática docente.

Ao longo de todo o ano letivo aperfeiçoei o máximo possível a minha capacidade reflexiva dado que, segundo Alarcão (1996), esta atribui sentido à ação e permite um melhor conhecimento e atuação por parte do docente. Esta capacidade de analisar e interpretar a minha prática pedagógica permitiu-me crescer em termos mentais no que ao entendimento do processo de E-A diz respeito, incutindo, ainda, uma capacidade de reinterpretar e reorganizar os diversos conhecimentos teóricos. Segundo Nóvoa (2009), a reflexão acerca do trabalho realizado é fulcral para se ambicionar o seu aperfeiçoamento e a sua inovação. Esta postura reflexiva ao longo da minha prática foi o que me permitiu perceber os seus pontos fortes e menos bons, ajustá-los devidamente para todo o processo rentabilizado e toda uma introspeção relativamente aos comportamentos e tomadas de decisão tomadas. Todas estas ilações foram pertinentes para o aprimoramento de todo o processo de E-A.

Em jeito de conclusão, esta temática da reflexão foi devidamente abordada e aprofundada ao longo de todo este ciclo de estudos e, após vivenciar o contexto prático da docência, concluo que não é, de todo, à toa que isto assim é feito e é um dos alicerces do mesmo. Sendo um profissional reflexivo, melhorei a minha atuação enquanto docente, otimizei todo o processo de E-A e ergui a minha identidade para patamares superiores.

4.3.2. Observação: Ver, analisar e refletir

A observação assume-se como uma ferramenta bastante útil e poderosa dado que permite ao docente identificar problemas ao longo da sua prática pedagógica para, gradualmente, os ir corrigindo e alterar todo o tipo de comportamentos que permitam otimizar o processo de E-A. Sarmiento (2004) refere que a observação se estabelece como uma ferramenta integrada em termos de monitorização de todo o processo pedagógico e funciona como parte integrante do desenvolvimento do docente. O mesmo autor refere que se trata de um processo de aprendizagem, mas, também, um meio para ocorrer uma atuação crítica dos docentes relativamente aos seus comportamentos. Neste seguimento, uma das tarefas inerentes à PES prendeu-se com a elaboração de planos de observação sistemática e realização das respetivas observações. Participei em todas as aulas do meu colega de estágio assim como ele também participou em todas as minhas. Esta dinâmica, perante um ambiente reflexivo, permitiu que ambos evoluíssemos a nossa atuação dado que discutíamos aspetos positivos e aspetos a melhorar após cada aula. A observação de aulas de outros professores foi uma atividade interessante para percebermos que há colegas cuja atuação se assemelha muito à nossa assim como acontece o contrário em que alguns têm ideais e atuações bastante distintas das nossas. Estas observações reflexivas foram preponderantes para o meu crescimento pessoal e, essencialmente, profissional.

Rink (2014) advoga que a observação, de forma sistemática, aliada à análise do processo instrucional se tratam de processos de obtenção de informação importantes para a reflexão do docente. Nesta linha de pensamento, Sarmiento (2004) refere que o estabelecimento de estratégias de observação permite que esta seja de maior qualidade e cuja finalidade se prende com a obtenção de informações pertinentes acerca do desempenho. Após este recolhimento, analisa-se a melhor forma de aplicá-la em termos de intervenção e de alterações das condições prática para uma melhoria do desempenho dos alunos.

Para este processo de observação sistemática, Rink (2014) enumera cerca de sete fases importantes para o seu sucesso, que são: 1) decidir o que

vai observado; 2) optar pelo melhor instrumento para aplicar; 3) compreender a sua funcionalidade na plenitude; 4) recolher os dados propriamente ditos; 5) analisar e interpretar dos dados relevantes; 6) promover mudança no processo instrucional; 7) monitorizar essas mudanças. Em termos práticos, foi imprescindível a aplicação minuciosa destes parâmetros para que, de facto, ocorressem melhorias significativas na nossa atuação docente.

Em jeito de conclusão, todos os momentos de observação foram, indubitavelmente, preponderantes para o meu desenvolvimento profissional. Procurei rentabilizar ao máximo estes instantes e, perante um constante pensamento crítico-reflexivo, foi possível otimizar a minha prática pedagógica e educativa para evoluir enquanto professor.

4.3.3. Sessões na FADEUP: Um complemento importante para a nossa prática

Em consonância com a nossa PES, a FADEUP presenteou-nos com algumas sessões e formações importantes, complementares ao EP, ao longo deste ano letivo. Apesar de se tratar de temáticas já abordadas ao longo deste ciclo de estudos, a abordagem foi mais aprofundada e sempre tendo em consideração o contexto prático com que nos estávamos a deparar. Alguns dos assuntos tratados foram os seguintes: Bases de dados e Endnote, Relatório de Estágio, Projeto de Estágio, Investigação-Ação, A EF na minha escola – Partilha entre estudantes estagiários e Análises estatísticas no RE. Todos estes assuntos abordados ao longo deste ano de estágio foram devidamente pertinentes e em alturas lógicas do nosso estágio. Neste ano em que, finalmente, demos os primeiros passos no mundo da docência, qualquer uma destas formações foram um complemento fulcral para o nosso desenvolvimento e construção identitária para sermos capazes de promover um processo de E-A de qualidade. Todas se encontravam devidamente enquadradas no contexto em que nos encontramos inseridos e permitiram auxiliar toda a minha prática pedagógica e educativa, abrindo novos horizontes e abastecendo-me com novas ideias e estratégias para otimizar todo o meu percurso ao longo da PES.

Em jeito de conclusão, a FADEUP, mais uma vez, foi capaz de nos fornecer fontes de conhecimento e de experiência riquíssimas como foi o caso

destas sessões e formações para, em última instância, conseguir fazer o devido *transfer* para o meu crescimento enquanto docente.

4.3.4. Futuro enquanto docente: Alguns aspetos a aprimorar a curto prazo

Como em tudo, ninguém consegue atingir a perfeição em nada, todavia, todos ambicionamos alcançar patamares que rocem a mestria e a perfeição e eu não fujo à regra. Neste seguimento, tenho alguns aspetos na minha prática a aprimorar assim como conhecimentos teóricos a incorporar. A profissão de professor trata-se, então, de um processo contínuo e aberto, ou seja, é um processo dinâmico, baseado na reflexão crítica, e com constantes construções e reconstruções. A minha personalidade profissional encontra-se, então, em constante evolução e desenvolvimento ao longo do tempo e sempre influenciada pelas minhas vivências e contextos encontrados.

Ao longo deste ano letivo, fui sendo capaz de me adaptar ao contexto e às personalidades dos alunos. Numa fase inicial, revelei-me uma pessoa muito pragmático no sentido em que os alunos tinham de realizar uma certa tarefa e caso não a fizessem, iria existir uma consequência negativa para eles. Todavia, de forma gradual, fui ajustando esta minha postura para outra mais negociável e compreensiva e, ao longo do tempo, isto permitiu um maior controlo da turma, uma melhor relação professor-aluno e, consequentemente, uma otimização de todo o processo de E-A. Esta gestão do meu temperamento e atuação pedagógica é algo que pretendo continuar a trabalhar e que me pode vir a trazer muitos mais benefícios. Outro aspeto a melhorar prende-se com um aprofundamento teórico de algumas modalidades com as quais não me sinto tão à vontade como é o caso da Dança. Trata-se de uma modalidade com a qual não me sinto tão seguro sempre que é abordada em contexto escolar. Este aprimoramento de certas modalidades, dominando todos os seus conhecimentos e componentes adjacentes, permitir-me-ão, sempre, um maior crescimento e desenvolvimento enquanto professor.

Em jeito de conclusão, é um objetivo pessoal continuar esta busca pela transcendência de forma contínua enquanto professor com o intuito de propiciar

aos meus alunos vivências inesquecíveis e enriquecedoras para que se consiga um desenvolvimento integral e completo de todos os meus estudantes.

4.3.5. Uma resenha teórico-reflexiva acerca da importância da motivação e dos objetivos de realização no clima das aulas de Educação Física

Resumo

O presente estudo teve como objetivo realizar uma análise da literatura existente acerca da influência dos objetivos de realização no clima motivacional e na motivação dos alunos no que concerne às atividades letivas das aulas de Educação Física. Nesta reflexão, procedeu-se a uma abordagem teórica um pouco mais aprofundada de algumas temáticas adjacentes ao tema, tais como um enquadramento da disciplina de Educação Física e a sua importância em contexto escolar, o conceito de motivação, o de objetivos de realização (orientado para a tarefa ou para o ego) assim como o potencial estabelecimento de relações entre todos construtos. Foi seguida uma sequência lógica e progressiva neste estudo em que alguns dos conceitos mais relevantes são devidamente esclarecidos numa fase inicial para, posteriormente, ser mais compreensível a relação estabelecida entre todos eles. Após todos estes passos, na parte final do estudo, procede-se a um momento reflexivo em que é feito um balanço final do que foi abordado e são estabelecidas relações com a minha prática pedagógica ao longo deste ano letivo assim como possíveis melhorias a serem aplicadas no futuro. Conclui-se, então, que os objetivos de realização, sejam eles orientados para a tarefa ou para o ego, influenciam tanto o clima motivacional das aulas de Educação Física como a motivação dos seus intervenientes que são os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, MOTIVAÇÃO, OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO, CLIMA MOTIVACIONAL, PRÁTICA DOCENTE.

Abstract

This study aimed to carry out an analysis of the existing literature on the influence of achievement goals on the motivational climate and on the motivation of students with regard to teaching activities in Physical Education classes. In this reflection, we proceeded to a theoretical approach a little deeper on some themes adjacent to the main theme, such as a framework for the Physical Education subject and its importance in the school context, the concept of motivation, the concept of achievement goals (oriented for the task or for the ego) as well as the potential establishment of relationships between all constructs. A logical and progressive sequence was followed in this study, in which some of the most relevant concepts are duly clarified at an early stage so that, later, the relationship established between them all becomes more understandable. After all these steps, in the final part of the study, there is a reflective moment in which a final assessment of what was discussed is made and relationships are established with my teaching practice throughout this school year, as well as possible improvements to be applied in the future. It is concluded, then, that achievement goals, whether task-oriented or ego-oriented, influence both the motivational climate of Physical Education classes and the motivation of its participants, the students.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, MOTIVATION, ACHIEVEMENT GOALS, MOTIVATIONAL CLIMATE, TEACHING PRACTICE.

4.3.5.1. Enquadramento da temática: Porquê esta escolha?

Uma das temáticas que sempre me cativou imenso prende-se com questões motivacionais associadas à disciplina de EF. Esta curiosidade foi surgindo não só a partir da minha experiência como professor, mas, também, enquanto aluno. Em termos pessoais, a disciplina de EF sempre foi a minha preferida e, motivacionalmente, apresentei predisposição para a sua prática. Todavia, ao longo do meu percurso escolar, observei muitos colegas de turma que não se encontravam devidamente motivados para a disciplina de EF e suscitou em mim alguma curiosidade. Diversos motivos foram surgindo para

tentar justificar esta desmotivação, tais como: não simpatizar com o professor da disciplina; não gostar de desporto, de atividade física e, consequentemente, da disciplina de EF; problemas de autoestima; não gostar de frequentar a escola e, por consequência, todas as disciplinas do currículo escolar; o sedentarismo da sociedade atual; entre outras.

Como nos foi referido este ano letivo, a pertinência do estudo devia estar associada a aspetos com os quais nos fomos deparando ao longo deste ano letivo e que podem ser fulcrais no nosso crescimento profissional e pessoal enquanto professores. Nesta linha de pensamento, tendo como base o que foi referido no parágrafo anterior, na minha ótica, seria deveras pertinente explorar aspetos mais associados à motivação e aos objetivos de realização no contexto da disciplina de EF, relacionando-os, sempre que pertinente, com a minha prática ao longo da PES, para, posteriormente, tirar algumas ilações acerca de aspetos a melhorar a curto, médio e longo prazo na minha atuação enquanto professor.

Neste seguimento, o meu intuito com esta pesquisa ligada a esta temática prende-se com o desenvolvimento e a exploração da mesma para tentar encontrar motivos que justifiquem esta desmotivação por parte dos alunos e que tipo de estratégias podem ser implementadas para tentar combater esta tendência. Uma das temáticas a ser explorada prende-se com a análise aos dois tipos de objetivos de realização por parte dos alunos, orientado para a tarefa ou para o ego, o clima motivacional criado nas aulas de EF assim como a relação entre estes dois parâmetros.

4.3.5.2. Educação Física: A sua relação com o Desporto e a sua importância na sociedade nos dias de hoje

Como é de conhecimento geral, a EF é parte integrante dos currículos escolares em Portugal ao longo de todo o percurso dos estudantes desde o início do 1º ciclo até ao final do ensino secundário. Isto prende-se pela devida importância que deve ser atribuída à disciplina como algo fulcral e imprescindível para os alunos dado que, para muitos, as aulas de EF são os únicos momentos de atividade física que estes têm ao longo da sua semana. Neste seguimento, tendo como base as recomendações da Organização Mundial de Saúde, o ideal

até seria ter EF todos os dias da semana dado que, segundo a organização supracitada, recomenda-se, para crianças e jovens, que estes tenham pelo menos 60 minutos por dia de atividade física moderada a vigorosa. Segundo (Bouchard et al., 1994), uma correta e regular prática desportiva e física acarreta benefícios não só de um ponto de vista físico, mas, também, em termos psicológicos e sociais. O exercício físico assume-se como um meio fundamental para se combater o excessivo sedentarismo característico da sociedade moderna, dependente da tecnologia, contribuindo para uma clara melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Roberts (1993) refere que o desporto, cada vez mais, se posiciona como uma das atividades de eleição das crianças e dos jovens e como um elemento fulcral no seu processo educativo. Neste seguimento, a escola deve-se assumir como um local de eleição no que à prática e fomentação da atividade física diz respeito. Isto pretende combater o problema identificado por Duda (1996) que refere que as crianças sedentárias se tornam em adultos inativos. A escola deve, então, incutir a prática desportiva como uma rotina benéfica e proveitosa para o ser humano, todavia, sem nunca descurar as motivações e os interesses de cada indivíduo. Deste modo, os alunos, na escola, devem ser devidamente preparados para a vida em sociedade e, só desta forma, é que hábitos regulares de prática física poderão ser incutidos com o intuito de estes se vincularem permanentemente a um estilo de vida saudável e ativo ao longo das suas vidas. Ou seja, é imperial que o gosto pelo desporto não desapareça aquando do término do seu percurso escolar, mas, pelo contrário, se assuma como um campo ativo e atraente para o ser humano para toda a vida (Thomas, 1983). Para Bento (1995), a atividade física e desportiva, em contexto escolar em Portugal, deve ser proporcionada de forma a transmitir que esta pode ser um meio para uma melhoria da qualidade de vida.

O desporto e a EF oferecem às crianças e aos jovens a possibilidade de um desenvolvimento integral assim como a transmissão de valores imprescindíveis para a sua vida, tais como o respeito, a cooperação, a entreajuda, a competição, o *fair-play*, o espírito de equipa, entre outros. Permite, através do movimento e da corporalidade, educá-los de forma holística nas

diversas dimensões a si associadas como a física, a social, a humana, a emocional e a psicológica. Aliás, a EF assume-se, no currículo escolar, como uma disciplina única e capaz de oferecer aos alunos algo que mais nenhuma consegue e, neste seguimento, o seu valor deve ser reconhecido e valorizado por todos os envolventes.

Todavia, mesmo perante tantos ganhos e tantas vantagens, existe uma tendência de desistência e de desmotivação por parte de crianças e de jovens no que concerne ao desporto e à atividade física. Este tipo de realidade pode e deve ser devidamente explorada e remete-nos para questões associadas à motivação dos jovens.

4.3.5.3. Motivação: Um conceito abrangente e de difícil definição, mas associado à teoria da autodeterminação

A motivação trata-se de uma temática estudada há décadas e com principal incidência nos tempos recentes. Isto provém de uma necessidade intrínseca do ser humano de tentar sempre entender e compreender o que move e justifique as ações e os comportamentos de quem o rodeia. Neste seguimento, consultando um dicionário, este dir-me-á que a motivação se trata do conjunto dos motivos que levam uma pessoa ou grupo de pessoas a agirem de determinada maneira. A verdade é que esta definição está correta, todavia, após alguma investigação acerca do tema, facilmente me deparei com inúmeras definições diferentes para este conceito. Passo a apresentar algumas destas: “Motivação, como muitos outros conceitos na psicologia, não é facilmente delimitado. Inferimos que 'uma pessoa está motivada' com base em comportamentos específicos que a pessoa manifesta ou com base em eventos específicos que estão a ocorrer” (Ferguson, 1976, p. 3); “O estudo da motivação é a investigação das influências sobre a ativação, força e direção do comportamento” (Arkes e Garske, 1977, p. 3); “Para cada ação que uma pessoa ou animal executa, nós perguntamos: 'Porque é que ele ou ela fez aquilo'. Quando fazemos esta pergunta, estamos a questionar sobre a motivação daquela pessoa ou animal. As questões sobre motivação são, então, acerca de uma ação específica” (Mook, 1987, p. 3); “Sempre que sentimos um desejo ou necessidade de algo, estamos perante um estado de motivação. Motivação é um

sentimento interno, é um impulso que alguém tem para fazer alguma coisa”. (Graham et al., 1997, p. 2). Nesta linha de pensamento e tendo como base algumas das citações, podemos, então, verificar que se trata de um conceito para o qual surgem inúmeras definições e, por vezes, algumas delas algo contraditórias. Algumas até se complementam, todavia, com outras acontece precisamente o contrário e isto indica que se trata de uma temática que é alvo de um constante estudo e investigação, surgindo pontos de vista diferentes para a sua definição.

Para se compreender de melhor forma o que pode influenciar e propiciar a motivação, assim como cenários que a potenciem, surgiu a Teoria da Autodeterminação (Guimarães e Boruchovitch, 2004). Segundo esta teoria, proposta por Deci e Ryan (2010), subsistem três grandes necessidades psicológicas e interdependentes que são a autonomia, a competência e o relacionamento, condições base para a motivação. Isto vai de encontro às pesquisas de Deci et al. (2009) que nos dizem que no desporto propriamente dito, a satisfação destas três necessidades psicológicas acima enunciadas é um meio facilitador e promovedor da motivação intrínseca. Todavia, quando estas são contrariadas, os indivíduos revelam uma menor predisposição para a ação e para a manutenção de comportamentos ativos nos contextos em que isto acontece. Neste seguimento, Guimarães e Boruchovitch (2004) referem que níveis altos de motivação nos alunos originam um envolvimento mais ativo no processo de E-A assim como maior satisfação e entusiasmo na realização das tarefas propostas e nos resultados obtidos.

4.3.5.4. A relação entre a Autonomia, a Competência e o Relacionamento no âmbito da disciplina de Educação Física

Como foi referido anteriormente, a autonomia, a competência e o relacionamento são aspetos intrínsecos à motivação alicerçando no que nos diz a teoria da autodeterminação. Todos se encontra devidamente interligado e vou passar a discorrer acerca de todos eles.

Relativamente à autonomia, trata-se de um conceito facilmente associado à disciplina de EF no sentido em que os professores tendem a explorá-lo nas suas aulas. Todavia, é fulcral distinguir autonomia de independência no sentido

em que o segundo facilmente nos remete para um contexto em que o professor não assume qualquer tipo de papel no processo de E-A e isto é impensável. O professor deve ser um facilitador das aprendizagens e, neste seguimento, baseia-se na autonomia dos alunos em certas circunstâncias e/ou tarefas da aula de forma a propiciá-las. Esta autonomia que é garantida não exclui o professor do processo, aliás, este é parte integrante do mesmo e a sua presença é sentida através do processo instrucional, por exemplo. Apenas num cenário utópico é que nas aulas de EF é possível que os alunos sejam totalmente independentes nas mesmas e, mesmo assim, serem garantidas aprendizagens e todo um desenvolvimento integral aos mesmos. Nesta linha de pensamento, a EF deve, então, garantir um cenário para que a autonomia seja devidamente desenvolvida e, indo de encontro ao que referem Deci e Ryan (2010), propiciando um cenário de escolha englobando vivências significativas e pertinentes, a motivação intrínseca dos indivíduos vem ao de cima. Ao longo deste ano de estágio, a autonomia foi um valor que incuti não só nas aulas propriamente ditas, mas, também, nos alunos. Houve momentos em que foi deveras pertinente garantir autonomia em certas tarefas e este cenário criado propiciava de forma mais rentável as aprendizagens e metas propostas. Associada à autonomia, incutia a responsabilização nos alunos no sentido em que estes são parte integrante de todo o processo e devem-se sentir precisamente assim. Neste seguimento, por vezes, a criação de rotinas e de contexto que apelavam à autonomia e à responsabilidade dos alunos foram muito rentáveis para o seu desenvolvimento.

No que concerne à competência, esta remete-nos para uma qualidade associada a uma pessoa capaz de lidar e de superar adversidades ou de executar papéis e funções de forma eficiente e com qualidade. Segundo (Reeve e Jang, 2006), a necessidade do ser humano de se sentir competente é algo que lhe é inerente e isto reflete-se no seu desejo de poder demonstrar as suas capacidades e habilidades, ambicionando a excelência nos desafios que lhe são propostos e uma reação reforçadora através de FB positivo. A disciplina de EF não foge à regra e os alunos têm esta necessidade de se sentirem competentes ao longo das aulas e é importante que o professor intervenha, como foi referido anteriormente, de forma ativa através de FB positivo, por exemplo. Este

reconhecimento de capacidades vai incutir nos alunos uma maior motivação e predisposição para a prática e, conseqüentemente, é um fator otimizador de todo o processo de E-A.

Por último, uma das bases de vários aspetos da vida do ser humano é, indubitavelmente, o relacionamento. De acordo com a teoria da autodeterminação, está intrínseca ao Homem uma necessidade de pertença e de ligação para um sentimento de felicidade e de serenidade e é aqui que surge o relacionamento. Este prende-se com as relações estabelecidas com os outros e, segundo Patrick e Ryan (2009), estas baseiam-se no tato e no envolvimento transmitidos por estes. Todavia, nos momentos em que esta necessidade não é devidamente valorizada, o indivíduo sofre consequências de um ponto de vista emocional. Perante um cenário em que não impera a satisfação em termos relacionais, os indivíduos têm a tendência em desvalorizar este parâmetro, porém, para uma maior estabilidade emocional, a satisfação assume um papel fulcral. Em contexto de aula da disciplina de EF, o relacionamento é uma das bases de todo o processo, seja entre alunos, entre professores e/ou entre alunos e professores. Todas estas relações que são estabelecidas em ambiente escolar assumem um papel fulcral no processo educativo e pedagógico. Neste seguimento, o estabelecimento de boas relações com os alunos, ou seja, a criação e otimização de um clima relacional extremamente positivo com os alunos foi, ao longo da minha PES, um dos alicerces para se atingir as metas traçadas. Este clima positivo e agradável otimiza todo o processo de E-A e, conseqüentemente, são criadas as condições ideais para se rentabilizar as aprendizagens dos alunos assim como o seu desenvolvimento integral.

4.3.5.5. Os objetivos de realização da prática e a sua relevância na disciplina de Educação Física

A motivação, de um ponto de vista sociocognitivo, gera algum interesse no seu estudo com o intuito de analisar e compreender as orientações cognitivas assim como os objetivos de realização das crianças e jovens. Este último conceito caracteriza-se por se basear em constructos sociais e cognitivos preponderantes para se compreender de melhor forma este fenómeno complexo que é a motivação e os seus comportamentos adjacentes e resultantes. Segundo

Fontaine (1988), qualquer processo motivacional acarreta a existência de objetivos e de metas definidas com o intuito de serem atingidos. Um estudo acerca dos objetivos de realização demonstra ser deveras importante dado que, por vezes, certos comportamentos não estão dependentes de níveis de motivação altos ou baixo, mas, sim, diferentes interpretações e percepções sobre as metas e os objetivos a atingir. Qualquer indivíduo, como ser racional e intencional que é, atua devidamente orientado para os objetivos propostos em cada tarefa. Ao se propor a cumprir as metas traçadas em atividades com valor para si, a sua principal finalidade prende-se com uma execução hábil e competente. As percepções tanto de habilidade como de competência assumem um papel central em situações que envolvam empenho na aprendizagem (Duda, 1998).

Neste seguimento, um indivíduo quando apresenta objetivos de realização orientados para a tarefa significa que este pretende demonstrar competência e/ou aprendizagem na concretização de uma determinada tarefa procurando, através do esforço, demonstrar progressão. Trata-se de uma conceção de habilidade associada e focada na tarefa em que esta e o esforço se indiferenciam e, segundo Nicholls (1989), quanto maior o esforço, maior a habilidade percecionada. A percepção de habilidade por parte do indivíduo encontra-se, então, autorreferenciada, sendo o sucesso ou o insucesso de uma tarefa reconhecido através de avaliações subjetivas acerca da qualidade do seu desempenho, das suas aprendizagens ou de melhorias verificadas por este aquando da realização da tarefa e o esforço efetuado surge associado a tudo isto. Neste seguimento, o esforço é visto como um requisito imprescindível para se atingir o sucesso numa tarefa.

Por outro lado, o indivíduo pode assumir objetivos de realização associados ao ego e este prende-se com a vontade do mesmo de revelar e de demonstrar uma capacidade superior a outros colegas tendo em vista maximizar uma elevada habilidade que atribui a si próprio. Segundo esta perspetiva, o esforço também permite aos indivíduos serem hábeis, todavia, existe uma percepção de habilidade enquanto capacidade, diferenciando-a, então, de esforço. Um parâmetro fulcral que permite a distinção entre estas duas

conceções de habilidade prende-se com a relação, ou não, entre habilidade e o esforço dos indivíduos. Este tipo de objetivo associa-se a percepções de habilidade de acordo com uma norma, ou seja, ocorrem comparações com outros indivíduos e o sucesso ou o insucesso estão dependentes destas avaliações subjetivas referentes tanto ao seu rendimento como ao de outros. A atenção do indivíduo foca-se mais em si próprio, porém, este estabelece comparações com outros, procurando demonstrar a sua competência relativamente a quem o rodeia (Roberts, 1992).

Em jeito de conclusão, os dois tipos de objetivos são mais facilmente identificados tendo em consideração as definições de sucessos dos diferentes indivíduos e, segundo Fonseca (2000), um remete-nos para alguém que, para ter sucesso, procura ser melhor do que antes enquanto, para outros, o sucesso é entendido como ser melhor do que os outros. Na disciplina de EF surgem alunos que se identificam mais com objetivos de realização centrados na tarefa enquanto há outros que já não é assim e se focam em objetivos de realização mais centrados no ego. Isto é fortemente influenciado pela personalidade e pela percepção de sucesso de cada aluno. Alguns alunos são extremamente competitivos e, associado a isto, está uma vontade de se querer superiorizar aos colegas em termos de competência e habilidade. Por vezes, este tipo de atitude e mentalidade pode gerar um ambiente menos propício a aprendizagens dado que alguns alunos se podem sentir intimidados e inibidos. Porém, outros alunos focam-se essencialmente em si próprios e nas suas aprendizagens no sentido em que ambicionam se superar constantemente e sempre aliado ao seu próprio esforço. O professor tem um papel fulcral neste controlo ao ambiente de aprendizagem da turma e deve otimizá-lo ao máximo sem descurar as aprendizagens e as particularidades de cada aluno.

4.3.5.6. Os objetivos de realização e o clima motivacional nas aulas de Educação Física

Um aspeto a ter em consideração quando se procede um estudo das orientações cognitivas dos indivíduos é o contexto de realização em que estes se encontram inseridos, destacando-se, então, o clima motivacional criado. Trata-se, então, do clima envolvente que é criado à volta de algo e que incute,

ou não, níveis de motivação altos nos indivíduos para a realização de alguma tarefa. Geralmente, um clima motivacional de excelência propicia maiores aprendizagens aos indivíduos que o compõem. Em consonância com o que foi referido no tópico anterior, num certo contexto, pode sobressair um ambiente de aprendizagem e de aperfeiçoamento pessoal, valorizando-se, essencialmente, o esforço (clima orientado para a tarefa) como pode sobressair um ambiente de competição interpessoal e a comparação de habilidade entre os indivíduos em que o vencedor ou o que aparenta ter mais competência é o principal indicador de sucesso (clima orientado para o ego). Para a criação de um certo clima motivacional no Desporto, incluindo nas aulas de EF, este pode ser fortemente influenciado, por exemplo, pelos progenitores, pelos treinadores ou pelos professores e estas influências são fulcrais para crianças e jovens. Neste seguimento, o clima motivacional gerado nos indivíduos influencia a orientação que estes adotam no que aos objetivos de realização diz respeito (Ames, 1992). Ou seja, o clima criado e percebido pelos indivíduos pode predeterminar o tipo de objetivo de realização adotado. Na disciplina de EF, se o professor propiciar um ambiente e clima de competição interpessoal, de avaliação pública ou de FB normativo, o mais certo é incutir objetivos de realização orientados para o ego. Em contrapartida, se for criado um ambiente alicerçado na cooperação, por exemplo, focando-se na aprendizagem, o mais provável é surgirem objetivos de realização orientados para a tarefa.

Neste seguimento, Whitehead e Duda (1998) referem que os indivíduos podem ambicionar conciliar e alcançar, intensamente, ambos os objetivos, de forma simultânea. O cenário ideal pode, então, ser um em que cada indivíduo conseguisse possuir níveis elevados, tanto na orientação para a tarefa como para o ego, tratando-se, assim, de fontes de sucesso diferentes e de razões diversificadas para a sua participação nas várias atividades.

Alguns fatores que aparentam influenciar a definição do tipo de metas a atingir são o sexo e a idade dos indivíduos. Relativamente ao primeiro, estudos e investigações realizadas neste âmbito referem que, geralmente, os rapazes se orientam mais para o ego do que as raparigas enquanto estas se orientam mais para a tarefa. No que concerne ao segundo, este influencia a orientação das

crianças e dos jovens dado que as fases da infância e da adolescência são determinantes e fulcrais para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e, segundo Nicholls (1989), a orientação adotada é fortemente influenciada por este. Este mesmo autor refere que o objetivo de realização orientado para o ego só surge aquando do início da adolescência, a partir dos 12 anos, dado que se trata de uma fase em que os indivíduos são capazes de distinguir os conceitos de esforço e de habilidade. Até essa idade, estes orientam-se, essencialmente, para a tarefa dado que interpretam que uma pessoa obtém sucesso se for competente e se se esforçar. Quando passam a reconhecer que o esforço é fulcral para se revelar habilidade e que para isto é preciso ter capacidade, a orientação já se enquadra mais para o ego. Segundo Roberts (1984), a não desistência das crianças, no que diz respeito ao desporto, até aos 12 anos está diretamente relacionada com o facto de estas apenas orientarem os seus objetivos para o ego a partir dessa idade que é quando aprendem a diferenciar os conceitos de habilidade e de esforço. Chegando a esta etapa, os indivíduos percebem que para se ter habilidade é fulcral ter capacidade e, derivado disto, alguns apresentam comportamentos que sugerem vontade desistir da prática desportiva quando lidam com cenários de baixa habilidade. Geralmente, as crianças apresentam uma orientação mais virada para a tarefa enquanto os adolescentes para o ego.

Segundo o estudo de Hassan e Morgan (2015), é importante ter em conta que cada treinador/professor e cada aluno são únicos e, neste seguimento, tentar aplicar um quadro teórico como o *target*, descorando os aspetos individuais referidos anteriormente, pode ser problemático e ineficaz. Recomenda-se, então, uma pesquisa mais aprofundada das estruturas associadas ao *target*, assim como as externas ao mesmo, para que a intervenção dos treinadores e dos professores seja mais eficaz no que diz respeito à promoção de um clima motivacional mais eficaz para os atletas/alunos. De acordo com o que é referido por Cecchini et al. (2014), o clima motivacional de aula pode ser manipulado pelos professores recorrendo à estrutura do *target* para se incutir um efeito positivo e significativo nos fatores socio-contextuais dos alunos tais como a aprendizagem cooperativa, a melhoria

e decisão, os seus aspetos psicológicos básicos como relações sociais, a competência e a autonomia, a sua motivação autodeterminada bem como várias consequências tais como a persistência, o esforço e o tédio. Já García-González et al. (2019) referem que experiências de satisfação de necessidades e frustração podem explicar porque um clima orientado para a tarefa produz resultados positivos e que as experiências de necessidade de frustração contam para o impacto motivacional negativo de um clima orientado para o ego. O estudo destaca a importância de criar um clima orientado para a tarefa nas aulas de EF devido ao seu duplo papel na satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos assim como a sua frustração.

Em termos de experiência pessoal, este ano, ao ter lidado com uma turma de 10º ano e com uma de 6º ano, constatei que, de facto, a idade e o sexo são fatores que influenciam a orientação dos alunos para os objetivos. Na turma de 6º ano, grande parte dos seus intervenientes adotaram uma orientação focada na tarefa, todavia, existiam alguns casos de alunos, todos eles do sexo masculino, em que a orientação dos objetivos já se prendia mais para o ego. Existia uma competitividade dentro da turma muito interessante e que eu, enquanto professor, explorei devidamente para otimizar as aprendizagens. Na turma de 10º ano, já foi mais difícil perceber as orientações para os objetivos de realização por parte dos alunos. De uma maneira geral, trata-se de uma faixa etária em que maior parte dos alunos apresenta uma desmotivação não só para a disciplina de EF como também para a escola propriamente dita. Neste seguimento, tendo implementado um contexto competitivo inter-equipas, a orientação mais comum prendeu-se com uma associada ao ego dado que grande parte dos alunos pretendia superiorizar-se aos seus adversários para atingir o que eles entendiam por sucesso.

4.3.5.7. A minha ação enquanto professor nas aulas de Educação Física associada aos objetivos de realização e ao clima motivacional

Face a tudo o que foi abordado nos tópicos anteriores, o professor assume um papel preponderante no que concerne não só ao clima motivacional, mas, também, aos objetivos de realização. O foco do ensino, na minha ótica, pode e deve ser o aluno, todavia, o professor assume-se com um interveniente

imprescindível para o bom funcionamento de todo o processo educativo. O estabelecimento de relações positivas entre professor e alunos é o impulsionador de um clima motivacional positivo e propício ao surgimento de aprendizagens. O docente deve ter a capacidade de se relacionar positivamente com todos os seus alunos e, tendo os alunos do seu lado, todo o processo pedagógico e educativo torna-se mais facilmente alcançável.

Foi esta lógica que segui ao longo da minha PES. Perante uma turma de tato difícil e com personalidades vincadas, o meu foco inicial prendeu-se com o estabelecimento de relações interpessoais positivas dado que, do meu ponto de vista, só a partir deste clima relacional positivo é que poderia, de facto, propiciar verdadeiras aprendizagens aos meus alunos assim como um contributo significativo para o seu desenvolvimento integral. Obviamente que este processo não foi imediato e acabou por ser um pouco demorado até conseguir chegar a todos os alunos da turma. Como em qualquer relação humana, foi necessário que esta se baseasse na confiança e na negociação para que, gradualmente, se tratasse de uma verdadeira relação simbiótica em que todos saíssem beneficiados. O EAD ajudou a que estas fossem atingidas dado que todos nos encontrávamos, novamente, numa situação de confinamento e isto acabou por nos aproximar.

No início do ano letivo, deparei-me com uma turma completamente desmotivada em termos escolares e, infelizmente, a disciplina de EF não fugia à regra. Foi uma luta constante da minha parte para que o gosto pela disciplina, pelo desporto e pela atividade física lhes fosse incutido. Esta meta foi atingida devido à boa relação que fui conseguindo criar com os alunos ao longo deste ano letivo. Criei um clima motivacional de tal forma positivo que situações que aconteceram no início do ano (por exemplo, faltas de material) não acontecessem mais e os alunos viessem devidamente motivados para as aulas de EF. Comparando a evolução destes aspetos dos alunos ao longo do ano, facilmente se conclui que o gosto e o entusiasmo pelo desporto foram incutidos na maioria dos alunos. Aliás, alguns alunos, mesmo perante um cenário pandémico, me informaram e/ou pediram conselhos para se inscreverem em atividades desportivas extracurriculares. Nesta linha de pensamento, uma das

principais metas da disciplina de EF é incutir o gosto pelo desporto e pela atividade física e sinto que esta foi, de forma geral, atingida.

Associado às relações e ao clima motivacional estabelecido nas aulas de EF estão, também, os objetivos de realização. Como já foi abordado anteriormente, é imprescindível que o professor seja capaz, perante o contexto com que depara, ajustar a orientação dos objetivos de realização por parte dos alunos. Talvez o mais adequado seja arranjar um equilíbrio entre as duas vertentes, orientada para a tarefa e para o ego, dado que os alunos são todos diferentes e reagem de forma distinta a estes estímulos. Por um lado, é importante que os alunos se encontrem orientados para a tarefa para que o sucesso atingido esteja diretamente ligado ao esforço que estes aplicam nas tarefas da aula. Por outro, uma orientação para o ego é relevante dado que estimula competitivamente os alunos e este cenário criado pode propiciar melhorias significativas nestes. O ideal é ir de encontro ao melhor dos dois mundos para que todo o processo de E-A aprendizagem seja otimizado. Ao longo deste ano letivo tentei ir de encontro a esta premissa e, dependendo do contexto em concreto e todas peculiaridades e características dos alunos, procurei este mesmo equilíbrio. Havia casos de alunos em que a sua motivação se prendia essencialmente com o intuito de se superiorizar apenas aos colegas dada a sua natureza competitiva. Todavia, foi necessário aproveitar as características positivas deste tipo de mentalidade para as aliar a uma orientação mais direcionada para o seu esforço e capacidades para os ganhos que lhe podem trazer. Com outros alunos, o trabalho desenvolvido já foi contrário, foi necessário incutir-lhes um espírito mais competitivo e fazê-los ver que este pode ser propiciador de maiores aprendizagens.

4.3.5.8. Algumas ilações importantes e a aplicar no futuro

Em jeito de conclusão, este pequeno estudo prendeu-se com uma abordagem teórica tendo como base não só a literatura existente relativamente às diferentes temáticas, mas, também, uma interligação com a minha experiência pessoal ao longo deste ano de estágio. Como foi referido anteriormente, este teve como objetivo otimizar a minha atuação futura enquanto docente para ambicionar um patamar de excelência.

Sendo a motivação uma temática fortemente estudada e investigada ao longo dos anos, tentei aprofundar um pouco mais o meu conhecimento relativamente à mesma e associar todos os aspetos pertinentes à minha experiência ao longo deste ano. As relações interpessoais, o clima motivacional e os objetivos de realização foram alguns dos aspetos que mais me foquei durante este ano e que não devem ser, de todo, desvalorizados por parte do docente e que são capazes de fazer toda a diferença, para melhor, no processo educativo e pedagógico. Neste seguimento, indubitavelmente, todos estes assumiram um papel preponderante para o meu crescimento não só profissional, mas, também, pessoal.

Trataram-se, então, de assuntos fortemente refletidos durante este ano de estágio e que, certamente, doravante, aplicá-los-ei da melhor forma para que as principais metas associadas à disciplina de EF sejam atingidas como é o caso da criação de um contexto de otimização de todo o processo de E-A assim como o desenvolvimento integral dos alunos.

4.3.5.9. Referências Bibliográficas referentes ao estudo

- Ames, C. (1992). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. In Roberts, G. (Ed). *Motivation in sport and exercise*. (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Arkes, H. R. & Garske, J. P. (1977). *Psychological theories of motivation*. Monterey: Brooks/Cole.
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C., & Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: effects of a field-based, long-term intervention program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(6), 1325-1340.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Self-determination. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Duda, J. (1998). *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. Purdue University, Morgantown.

- Ferguson, E. D., & Musty, R. E. (1976). *Motivation: An experimental approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fonseca, A. (2000). A motivação dos jovens para o desporto e os seus treinadores. In Garganta, J. (Ed.). *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos* (pp. 155-174). Porto: Editora FADEUP.
- Fontaine, A. (1988). Motivação e Realização Escolar em Função do Contexto Social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, 313-336.
- Guimarães, S. É. R., & 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.
- Hassan, M. F. H., & Morgan, K. (2015). Effects of a mastery intervention programme on the motivational climate and achievement goals in sport coaching: A pilot study. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 10(2-3), 487-503.
- Mook, D. G. (1987). *Motivation: The organization of action*. WW Norton.
- Patrick, H. & Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory and physical. *Hellenic journal of psychology*, 6, 107-124.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Roberts, G. (1984). Achievement motivation in children's sport. In. Nicholls, J. (Ed.). *The development of achievement motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G. (1992). Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. In Roberts, G. (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.

Rogers, S., Ludington, J., & Graham, S. (1999). *Motivation & learning: A teacher's guide to building excitement for learning & igniting the drive for quality*. Evergreen: Peak Learning Systems.

Whitehead, J., & Duda, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Fitness Information Technology.

5. Conclusões e Perspetivas para o Futuro

Chegou, então, ao fim esta primeira longa, mas valiosa viagem pelos mares da docência enquanto professor estagiário. Trata-se, então, de uma vivência inesquecível para o meu desenvolvimento pessoal e profissional enquanto docente. Foi um ano repleto de experiências e de aprendizagens riquíssimas que me possibilitaram ter um dos primeiros contactos práticos com a realidade escolar, enquanto professor claro, e que, certamente, influenciar-me-á positivamente ao longo da minha carreira profissional.

O EP é algo inerente à transição da formação para a profissão e nunca deve ser visto como apenas uma mera tarefa a ser cumprida e posso afirmar que foi precisamente assim que pensei ao longo deste ano. Era imprescindível aproveitar ao máximo toda esta caminhada e isto reflete-se em todo o tempo despendido por mim ao longo do ano. Considero-me uma pessoa metódica, organizada e trabalhadora e, na minha ótica, foram estas minhas características que me permitiram aproveitar ainda mais toda esta experiência do que é ser professor.

Neste seguimento, surge todo um misto de sentimentos e de emoções associadas ao fim desta fase da minha vida. Por um lado, toda uma nostalgia motivada por todos os momentos vividos ao longo deste ano. Por outro, um sentimento de gratidão e de realização por ter conseguido chegar até aqui com a devida distinção. Todavia, reforço novamente a ideia de que sozinho não seria capaz de nem metade do que consegui e só com todas as pessoas que me ajudaram ao longo deste percurso é que cheguei até aqui.

O EP foi um reflexo do que é transitar de aluno para professor e em que fui obrigado a colocar em prática todos os pressupostos e conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de anos na minha formação. Através de um constante pensamento crítico-reflexivo é que foi possível tornar esta mudança de paradigma mais rentável e eficiente. O clima positivo e de constante troca de ideias criado no seio do NE com o PC foi, indubitavelmente, um dos maiores impulsionadores para quem sou hoje enquanto professor.

Nesta linha de pensamento, este documento é o reflexo precisamente de todo o trabalho árduo desenvolvido ao longo deste ano letivo, sempre de forma

devidamente pensada, reflexiva e sustentada. A docência trata-se de uma atividade profissional complexa que obriga os seus profissionais a se dotarem de uma constante formação e aprendizagem para se tornarem mais competentes. Só através desta vontade de evoluir e de aprender aliada a uma postura crítico-reflexiva é que se pode dotar a nossa atuação de uma monitorização devidamente eficaz para propiciar um ambiente rico em aprendizagens para os alunos.

No final de tudo, o balanço é, indubitavelmente, positivo. Desde início que me deparei com um contexto cuja metodologia de trabalho era diferente daquilo que habitualmente se encontra (prática distribuída) e este cenário obrigou-me a procura uma constante superação e evolução da minha parte. Todavia, fui sempre capaz de me adaptar às circunstâncias e a transcender-me tendo em vista a garantia de um processo de E-A rico e eficaz aos meus alunos. Foram lhes propiciadas diversas aprendizagens, não só em termos de matérias de ensino da disciplina, mas, também, para o desenvolvimento integral de todos eles. A meta de inculcar o gosto pelo desporto e pela atividade física também foi uma das minhas maiores conquistas. Contas feitas, a mentalidade e a perspetiva dos alunos foi positivamente influenciada no sentido em que estes já se encontram em patamares superiores no que diz respeito à EF e já veem o desporto com outros olhos.

Em jeito de reflexão, mais uma etapa da minha vida chega ao fim. A minha entrada nesta profissão apenas terá lugar daqui a uns anos dado o contexto com que nos deparamos em Portugal, todavia, isto não é motivo para ficar desmotivado nem para, como se costuma dizer em linguagem desportiva, 'atirar a toalha ao chão'. Sou um apaixonado pelo Desporto e, como tenho vindo a fazer desde o início da licenciatura, vou continuar a conciliar diversos projetos e trabalhos ligados a esta macro área, sejam eles no treino, no ensino e/ou no *fitness*. No que concerne ao treino, um dos meus principais objetivos no ramo do futebol vai ser concretizado este ano ao integrar a equipa técnica no escalão sénior e sinto-me deveras entusiasmado. Vou continuar ligado às Atividades de Enriquecimento Curricular de Atividade Física e Desportiva à semelhança do que fiz este ano e são vivências extremamente enriquecedoras e ligadas à área do

ensino em idades base. Tenho o desejo que o panorama atual em Portugal mude para melhor e que o meu sonho de lecionar EF surja o mais rapidamente possível!

6. Referências Bibliográficas

- AESAS. (2016). Regulamento Interno Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio. AESAS Consult. 02 de julho de 2021, disponível em <https://drive.google.com/file/d/1qR4PCbRH2fgzt3KPG5-E6-gbiSrijwVMb/view>
- AESAS. (2015). Projeto Educativo. Consult. 02 de julho de 2021, disponível em https://drive.google.com/open?id=1v_p2HcMsgyRP4BNUfPtkSWSHewH2gIH
- Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- 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. 31-43). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. d. (2013). O diretor de turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 77-93.

- Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 5.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Crum, B. (2013). How to pave the road to a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health Social Perspective*, 2(3), 53-64.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de educação física. In J. O. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto* (pp. 165-263). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 165-263). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensina a jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Guilherme, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 107-129). Porto: Editora FADEUP.
- Kwak, E. C. (2005). The immediate effects of various task presentation types on middle school students' skill learning. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 17(1), 7-17.
- Lima, F. D. C., de Oliveira, A. C. L., Araújo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... (Portuguese). *The shock of reality: I went to sleep an accountant and woke up a professor... (English)*, 13(1), 49-67.

- Londoño, J. V. E. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 4(2), 50-58.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3 ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Nadal, B. G. (2011). A escola como instituição: Primeiras aproximações. *Olhar de professor*, 14(1), 139-150.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, 350, 203-218.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Postic, M., Torrão, J. N., & Raposo, N. d. A. V. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- 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. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Queirós, P. (2004). Da Sociedade ao Corpo: Alterações Axiológicas - Implicações para os Profissionais de Educação Física. In E. Lebre & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão* (pp. 149-162). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Reina, M. (2013). Ser professor cooperante: Em modo de despedida. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 87-89). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the Assumption of Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112-128.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7 ed.). New York: McGraw Hill.

- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: Das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 93-104). Porto: Editora FADEUP.
- Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). Valores e expectativas dos professores-estagiários [Versão eletrónica]. *Millenium*, 10, disponível em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/787>.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 219). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação* Lisboa: FMH Edições.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education / Daryl Siedentop* (3 ed.). Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física* (2 ed.). Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Simões, M. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Lisboa: Mara Simões. Dissertação de apresentada a Universidade Aberta.
- Souza, A. R. d. (2003). A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13, 435-451.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, 59-81.

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

7. ANEXOS

Anexo 1 – Ficha individual de caracterização do aluno

Avaliação												
Assiduidade:												
Presenças:				FI:				FM:				
FP:				FJ:								
Atividades Físicas												
Andebol											Nível	
Atletismo											Nível	
Badminton											Nível	
Basquetebol											Nível	
Dança											Nível	
Futebol											Nível	
Orientação											Nível	
Voleibol											Nível	
Atitudes												
Conhecimentos												
Aptidão Física												

Anexo 2 – Documento de média da autoavaliação atitudinal

																						Universidade do Porto – Faculdade de Desporto Mestrado EFEBBS – Estágio Profissional Agrupamento de Escolas Aberto Sampaio			
Domínio Atitudinal 2º Período - 10ºN																									
Aulas nº		55-56	57-58	59-60	61-62	63-64	65-66	67-68	69-70	71-72	73-74	75-76	77-78	79-80	81-82	83-84	85-86	87-88	89-90	91-92	MÉDIA				
Nome		06/jan	08/jan	13/jan	15/jan	20/jan	10/fev	12/fev	17/fev	19/fev	24/fev	26/fev	03/mar	05/mar	10/mar	12/mar	17/mar	19/mar	24/mar	26/mar					
1																									
2		Dia dos Reis	7	8	7	8	-	-	-	7	8	-	8	9	9	9	9	6			7,9				
3			5	7	8	8	9	9	9	9	9	9	10	10	10	9	10			8,8					
5			8	7	7	8	9	9	-	8	8	-	-	-	-	-	8	10			8,2				
7			-	-	-	9	9	9	9	9	8	9	9	9	10	9	9	9			9,0				
8			-	-	-	-	8	8	8	8	9	9	8	9	8,5	9	8				8,4				
9			7	6	-	8	7	8	8	8	7	7	9	8	8	8	8	8			7,7				
10			-	10	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9,5				
13			7	-	-	-	-	8	-	-	-	8	8	-	-	7	7	-	-		7,5				
14			7	8	9	8	7	8	8	8	9	9	9	9	9	10	9	9			8,5				
15			7	8	8	7	7	7	9	8	8	8	8	8	9	9	8	9			8,0				
16			10	9	10	10	9	10	9	8	10	10	10	8	9	10	10	10			9,5				
17			6	7	7	-	8	8	9	9	9	9	9	8	8	8	9	7			8,1				
18			4	-	7	8	9	7	8	8	-	8	8	-	7	4					7,1				
19			9	7	8	7	9	8	10	9	7	9	10	9	9	8	8	8			8,4				
21			7	8	9	8	9	8	9	9	8	9	8	9	8	7	8				8,3				
23			8	9	8	8	9	8	7	-	8	9	8	9	9	8	9	8			8,3				
26			8	7	7	-	7	8	7	7	8	8	8	8	8	8	8	9			7,7				
29			-	9	8	8	9	9	-	10	9	-	9	9	10	7	8	7			8,6				
30			8	7	8	7	8	7	7	8	7	7	8	8	8	8	8	7			7,6				
31			9	6	7	6	8	-	7	7	7	-	-	-	-	-	-				7,1				
32		7	6	6	7	8	-	-	-	-	-	7	8	9	8	8	9			7,7					
33		10	9	9	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	7		8,3					
34		8	-	8	8	7	8	7	8	8	8	8	8	8	8	8	9			7,9					
35		10	9	10	10	9	8	9	-	10	10	10	9	10	10	9	9			9,5					

Anexo 3 – Ficha de controlo de assiduidade

Assiduidade

Nº	Nome	Data							
		06/01	08/01	13/01	15/01	20/01	22/01	27/01	29/01
2									
3									
5									
7									
8									
9									
10									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
21									
23									
26									
29									
30									
31									
32									
33									
34									
36									

Anexo 4 – Ficha de controlo de pontuação da competição

Equipas - 10ºN		Elementos do grupo:	Desafios 09/04	Total Equipa (Média) - 09/04	TOTAL PONTUAÇÃO DESAFIOS
Lakers			-	3	1
			-		
			5		
			4		
			2		
			1		
Bichos do Mato			6	3,83	3
			3		
			6		
			3		
			3		
			2		
Banda de Cabreiros			5	4,8	4
			5		
			6		
			4		
			4		
			-		
Casa dos Segredos			3	3,6	2
			6		
			-		
			3		
			2		
			4		

Anexo 5 – Ficha de recolha dos dados atitudinais (autoavaliação)

Domínio Atitudinal

Nº	Nome	Data							
		05/05	07/05	12/05	14/05	19/05	21/05	26/05	28/05
2									
3									
5									
7									
8									
9									
10									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
21									
23									
26									
29									
30									
31									
32									
33									
34									
36									

Anexo 6 – Ficha de recolha dos dados relativos à perceção subjetiva de esforço e à frequência cardíaca

Treino Funcional – Escala Subjetiva de Esforço e Frequência Cardíaca

Nº	Nome	03/03		05/03		10/03		12/03		17/03		19/03		24/03	
		EE	FC	EE	FC	EE	FC	EE	FC	EE	FC	EE	FC	EE	FC
2		6	132	6	135	6	141	6	132	6	138	-	-	7	147
3		6	130	7	135	6	130	6	130	6	138	7	150	7	162
5		-	-	-	-	7	102	-	-	5	108	7	120	7	138
7		6	111	5	96	6,5	123	5	111	4	96	7	132	6	135
8		7	147	4	144	8	141	5	123	6	111	8	141	6	126
9		6	128	6	130	5	128	5	120	4	108	5	110	6	134
10		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14		6	120	6	111	7	126	6	99	4	102	7	132	7	142
15		6	125	6	120	6	123	5	126	4	108	6	127	7	144
16		6	126	6	128	5	132	6	144	5	144	7	150	7	153
17		6	135	2	111	7	135	6	120	5	117	-	-	7	141
18		7	132	-	-	7	141	-	-	7	132	-	-	8	159
19		3	117	3	120	5	123	4	120	4	102	5	130	5	132
21		6	144	5	126	4	120	-	-	-	-	-	-	7	162
23		6	135	5	138	5	102	6	126	4	129	6	150	5	135
26		4	81	6	99	7	120	5	105	6	90	8	141	7	138
29		5	125	4	114	6	130	6	117	-	-	7	130	7	140
30		6	123	6	123	6	130	6	123	7	129	7	141	7	129
31		-	-	-	-	-	-	6	93	-	-	6	96	6	94
32		5	102	5	120	6	117	5	111	5	99	5	123	6	135
33		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	108	6	120
34		6	120	6	120	6	120	5	114	6	120	6	138	7	145
36		2	114	2	120	4	118	2	108	4	120	6	134	6	134

Anexo 7 – Ficha de recolha dos dados relativos à turma




Universidade do Porto – Faculdade de Engenharia
 Alameda do GIG 122 – Santiago do Cacém
 Alameda do GIG 122 – Santiago do Cacém

Ficha Informativa do Aluno

Nome Completo: _____
 Nome pelo qual é(s) tratado(a): _____ Idade: _____
 Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____
 Sexo: _____

- Frequentavas a ESA 8 no ano transato?
 Sim ☐
 Não ☐
 Se a resposta anterior foi "não", qual era a escola que frequentavas?

- Qual(ais) é(são) a(s) tua(s) disciplina(s) preferida(s)?

- Qual(ais) é(são) a(s) disciplina(s) que menos gostas?

- Enumera três características que aprecias num(a) professor(a):
 1. _____
 2. _____
 3. _____
- Enumera três características que não aprecias num(a) professor(a):
 1. _____
 2. _____
 3. _____
- Gostas da Disciplina de Educação Física?
 Sim ☐
 Não ☐



PORTO
Faculdade de Desporto
Universidade do Porto

Universidade do Porto – Faculdade de Desporto
 Alameda GZ 120 – Colégio Profissional
 Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

7. Qual foi a classificação que obtiveste na disciplina de Educação Física no ano anterior? (Referir se era no Ensino Básico - escola de 1-6 ou Ensino Secundário - escola 9-12)

8. Ordens estas modalidades pela tua preferência (coloca os números por ordem):

1. Atletismo	3. Badminton	5. Basquetebol	7. Voleibol	9. Lutas/Judo
2. Dança	4. Andebol	6. Futebol	8. Ginástica	

9. Das modalidades acima mencionadas, em qual tens:

Mais dificuldade: _____

Mais facilidade: _____

10. Enquanto aluno de Educação Física, qual é o teu pé dominante? E a mão dominante?

Pé: _____

Mão: _____

11. Participas em alguma atividade extracurricular?

Sim ☐ Qual(is)? _____

Não ☐

12. Qual(ais) é(são) a(s) tua(s) modalidade(s) preferida(s)?

13. Atualmente praticas alguma modalidade?

Sim ☐

Não ☐

Se sim:

Qual? _____

Em que clube? _____



PORTO
Faculdade de Desporto
Universidade do Porto

Universidade do Porto – Faculdade de Desporto
 Alameda GZ 120 – Colégio Profissional
 Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

Há quanto tempo? _____

Quantos treinos por semana? _____

És federado(a)? Sim ☐ Não ☐

14. Tens algum problema de saúde?

Sim ☐ Qual(is)? _____

Não ☐

15. Tomas algum medicamento regularmente?

Sim ☐ Qual(is)? _____

Não ☐

16. Tens por hábito comer algo antes das aulas de Educação Física (mesmo quando esta disciplina é ao 1º tempo da manhã)?

☐ Sim ☐ O quê? _____

☐ Não ☐

17. Quantas refeições fazes por dia?

1 ☐ 3 ☐ Mais de 4 ☐

2 ☐ 4 ☐

18. Que modalidade(s), que nunca tenhas experimentado, gostaria de aprender e/ou experimentar?

Anexo 8 – Exemplo de grelha avaliativa

[illegible]

Anexo 9 – Horário do Núcleo de Estágio

Horário Núcleo de Estágio - ESAS

Horário	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
8h10-8h55	Faculdade		Aula		
8h55-9h40		Reunião Núcleo de Estágio		Reunião Professor Cooperante	Reunião Núcleo de Estágio
9h10-9h40					
9h55-10h40					
10h40-11h25					
11h30-12h15					Aula
12h15-13h					
13h-15h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
15h-15h45	Faculdade		Aula	Aula	
15h45-16h30					

Anexo 10 – Exemplo dos Módulos 4 e 5 do MEC

Módulo 4 - Grelha de Extensão de Conteúdos - Futebol				Módulo 5 - Objetivos
Programação dos conteúdos				Objetivos a atingir
Progressão ao longo do tempo				Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
Níveis	Básico	Elementar		
Forma de Jogo	(Gr+4)x(4+Gr)			Aproveitar a superioridade numérica, fixando o adversário e realizando uma mudança de direção desmarcando-se em direção ao alvo.
Penetração	1x0, 1x1, 2x(1+1) e 2x1			
Contenção	1x2, 1x1, 2x(1+1), 2x2 e 2x1			Defesa enquadra-se entre o alvo e o adversário, assumindo uma posição defensiva e tendo em conta a linha passe do adversário
Cobertura Ofensiva	2x1, 2x(1+1), 2x2, 3x2 e 3x3			
Cobertura Defensiva	1x2, 2x2, 2x2+1, 3x2 e 3x3			
Mobilidade	-	3x1, 3x2, 3x3, 4x2 e 4x3		
Cultura Desportiva				
Regulamento				Os alunos aumentam a sua cultura desportiva, nomeadamente fruto das regras focadas nas aulas.
Livres Diretos	Livres Indiretos	Grande Penalidade	Bola Fora	
Conceitos Psicossociais				
Autonomia	Cooperação	Competição	Comunicação	Os alunos desenvolvem as noções de autonomia, cooperação, competição e comunicação.
Conceitos Fisiológicos				
Capacidades Motoras Condicionais (Velocidade, Força)		Capacidades Motoras Coordenativas (Ritmo, Destreza)		Os alunos desenvolvem a sua condição física.

Anexo 11 – Tabela de objetivos das matérias de ensino

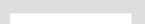
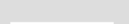
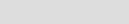
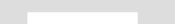
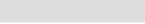
Modalidade	Objetivo	Objetivo	Objetivo	F.J
Voleibol	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro	Na receção há posição base defensiva e há 1ª bola alta e jogável.	Desloca-se com qualidade e coloca a bola alta e jogável no colega	2x2->3x3
Futebol	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro	Aproveita a superioridade numérica, fixando o adversário e realizando uma mudança de direção desmarcando-se em direção ao alvo.	Defesa enquadra-se entre o alvo e o adversário, assumindo uma posição defensiva e tendo em conta a linha passe do adversário	3x3
Basquetebol				
Andebol				
Badminton	Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares, no badminton garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.	O aluno efetua os batimentos (junto à cabeça e junto à rede) com correção técnica e eficácia e com intencionalidade.	O aluno na defesa assume a posição base, permitindo um deslocamento rápido e intencional pelo campo de forma a responder da melhor forma ao ataque.	Individuais
Dança	Apreçar, compor e realizar, nas Atividades Rítmicas Expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais), sequências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.	Em situação de exercitação individual, a par ou em pequenos grupos, com ambiente musical adequado, aperfeiçoa as habilidades, aprendidas anteriormente e as seguintes, associando-as entre si de maneira adequada	Demonstrar boa fluidez de movimentos assim como coordenação com a música de acordo com os compassos da mesma.	Em equipa
Orientação	Realizar Percursos (Orientação) elementares, utilizando técnicas de orientação e respeitando as regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.	Utiliza as técnicas do plegar e orientação do mapa, interpretando a sinalética utilizada na folha de descrição dos pontos de controlo de forma a realizar um percurso fora da escola no menor tempo possível.	Escolhe o caminho mais curto e melhor (mais rápido) de forma a atingir o posto de controlo desejado, atendendo às exigências da totalidade do percurso.	Fora da escola
Atletismo	Realizar e analisar, no Atletismo, saltos?, corridas, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.	Em corrida de estafetas (4 x 60 m, 4 x 80 m, 4 x 100 m), entrega o testemunho, sem desaceleração nítida na zona de transmissão, utilizando a técnica descendente e/ou ascendente, e recebe-o em aceleração sem controlo visual.	Efetua uma corrida de velocidade. Acelera até à velocidade máxima, realizando apoios ativos sobre a parte anterior do pé com extensão completa da perna de impulsão e termina sem desaceleração nítida, com inclinação do tronco à frente nas duas últimas passadas.	
Aptidão física	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia	Compreende a relação entre a dosificação da intensidade e a duração do esforço, no desenvolvimento ou manutenção das capacidades motoras fundamentais na promoção da saúde	Sabe e executa de forma correta os exercícios base do treino funcional (flexão, burpee, prancha, agachamento e lunge)	Circuitos

Anexo 12 – Previsão da distribuição das matérias de ensino ao longo do Período consoante o roulement de instalações

Data	23/09 (quarta)	25/09 (sexta)	30/09 (quarta)	02/10 (sexta)	07/10 (quarta)	09/10 (sexta)	14/10 (quarta)	16/10 (sexta)	21/10 (quarta)	23/10 (sexta)
Espaço	E2	E2	E3	E3	P1	P1	E1	E1	E4	E4
Modalidade	Basquetebol	Futebol	Atletismo	Atletismo	Dança/Basquetebol	Badminton	Andebol	Voleibol	Orientação	Orientação
Teórica/Prática										
Data	28/10 (quarta)	30/10 (sexta)	04/11 (quarta)	06/11 (sexta)	11/11 (quarta)	13/11 (sexta)	18/11 (quarta)	20/11 (sexta)	25/11 (quarta)	27/11 (sexta)
Espaço	E5	E5	P2	P2	E2	E2	E3	E3	P1	P1
Modalidade	Aptidão Física	Aptidão Física	Dança/Futebol	Badminton	Basquetebol	Futebol	Atletismo	Atletismo	Desporto Coletivo	Dança
Teórica/Prática										
Data	02/12 (quarta)	04/12 (sexta)	09/12 (quarta)	11/12 (sexta)	16/12 (quarta)	18/12 (sexta)				
Espaço	E1	E1	E4	E4	E5	E5				
Modalidade	Andebol	Voleibol	Orientação	Orientação	Aptidão Física	Aptidão Física				
Teórica/Prática										

	Quarta-feira	Sexta-feira	Quarta + Sexta
Total de Aulas	13	14	27

Anexo 13 – Tabela com os resultados de um Quizizz (questionário)

Quizizz: Orientação - ESAS				
Quiz started on: Fri 23, Oct 10:48 AM Total Attendance: 22 Average Score: 14864				
Players	Score	Accuracy	Started At	Info
	25050	100%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Chrome Mobile on Generic Smartphone
	18520	91%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Mobile Safari on iPhone
	18310	91%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Chrome Mobile on Generic Smartphone
	18240	82%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Chrome Mobile on Generic Smartphone
	18140	86%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Chrome Mobile on Generic Smartphone
	17600	77%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Mobile Safari on iPhone
	17500	86%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Chrome on Huawei Browser
	17370	86%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Chrome Mobile on Generic Smartphone
	16940	82%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Chrome Mobile on Generic Smartphone
	16540	82%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Quizizz App v4.39 on MAR-LX1A
	16400	82%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Quizizz App v4.39 on M2003J15SC
	14780	73%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Chrome Mobile on Generic Smartphone
	14470	73%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Mobile Safari on iPhone
	13890	68%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Mobile Safari on iPhone
	13120	73%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Quizizz App v4.39 on POT-LX1
	13030	64%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Quizizz App v4.39 on MI 8 Pro
	12350	64%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Mobile Safari on iPhone
	11250	59%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Mobile Safari on iPhone
	10370	50%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Chrome Mobile on Generic Smartphone
	8830	50%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Chrome Mobile on Generic Smartphone
	8400	41%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Chrome Mobile on Generic Smartphone
	5910	32%	Fri 23, Oct 10:52 AM	Mobile Safari on iPhone

Anexo 14 – Parte do *roulement* de instalações (exemplo: horário 15h – 16h30 ao longo da semana)

[illegible]

Anexo 15 – Unidade Didática e respetivos Objetivos da modalidade Basquetebol para o 6º ano de escolaridade (Duração: Apenas 3 semanas)



PORTO

FACULDADE DE DESPORTO

UNIVERSIDADE DO PORTO

Universidade do Porto – Faculdade de Desporto

Mestrado EFEBES – Estágio Profissional

Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

Unidade Didática - Grelha de Extensão de Conteúdos - Basquetebol					Objetivos	
Aulas		1 e 2	4 e 5	7 e 8		
Espaços		Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão		
Habilidades Motoras						
Receção		I/E	E	E	Os alunos devem controlar a bola e observar a situação de jogo para verificar a posição dos colegas e adversários e tomar a decisão mais adequada relativamente ao que fazer a seguir.	
Passe de Peito		I/E	E	E	Os alunos devem segurar a bola à frente do peito (cotovelos junto ao tronco), estender os membros superiores energicamente para a frente, rodando os pulsos para fora e dirigindo a bola para o peito do colega recetor (bola sai pelos dedos).	
Passe Picado		I/E	E	E	Os alunos devem segurar a bola à frente do peito (cotovelos junto ao tronco), estender os membros superiores energicamente, rodando os pulsos para fora e enviando a bola para o solo, para uma zona próxima do recetor (pelo menos 1m).	
Lançamento em Apoio			I/E	E	Os alunos devem partir da posição – base ofensiva, olhar para o cesto, orientar os apoios para o cesto (enquadramento com o cesto), com o pé do lado da mão que lança ligeiramente avançado. Devem colocar a bola, com as duas mãos, à altura da testa (ligeiramente do lado do lançamento), com a mão lançadora por baixo da bola e a outra mão numa posição lateral, com os polegares em T. Devem participar com todo o corpo no ato de lançamento, iniciando-se com uma extensão dos membros inferiores e terminando com uma extensão dos membros superiores e fletindo o pulso e dedos na fase final do lançamento, ficando com a mão direcionada para a frente e para baixo.	
Drible		I/E	E	E	Os alunos devem bater a bola à altura da cintura (ligeiramente ao lado e à frente), impulsionando-a para a frente, caotactando-a com os dedos estendidos e afastados e libertando o olhar da bola (drible de progressão). Ou os alunos devem bater a bola à altura do joelho, impulsionando-a para baixo (próximo do corpo), protegendo-a com o corpo da intervenção do adversário, com os membros inferior e superior contrários à mão do batimento (entre a bola e o defesa), libertando o olhar da bola.	
Jogo 3x3		AD	I/E	E	O aluno com bola deve lançar se tiver o cesto ao seu alcance, passar para um colega em situação de poder receber ou driblar em direção ao cesto ou fintar e driblar para se libertar do adversário. O jogador sem bola deve movimentar-se para um espaço livre. Defensivamente, os jogadores devem realizar marcação individual, colocando-se entre o portador da bola e o cesto.	
Cultura Desportiva						
Regulamento	Bola fora		X	X	X	Os alunos aumentam a sua cultura desportiva, nomeadamente fruto das regras focadas nas aulas.
	Passos		X	X	X	
	Dribles		X	X	X	
	Restrições do campo			X	X	
Conceitos Psicossociais						
Autonomia				X	Os alunos desenvolvem as noções de autonomia, cooperação, competição e comunicação.	
Cooperação		X	X	X		
Competição		X	X	X		
Comunicação		X	X	X		
Conceitos Fisiológicos						
Capacidades Motoras Condicionais		X	Força	Força	Os alunos desenvolvem a sua condição física	
Capacidades Motoras Coordenativas		Destreza	Orientação Espacial	Orientação Espacial		

Anexo 16 – Tabela de heteroavaliação dos trabalhos de grupo (1º Período)

Critérios	Descrição Qualitativa	Nota (1-10)		
A: Físico - Postura Corporal		Individual		Equipa
Utilização da Voz	Tem uma dicção clara. Utiliza um tom de voz audível e claramente perceptível. O discurso é fluente e tem um ritmo ajustado aos objetivos da comunicação.			
Movimentos e Gestos	A linguagem corporal e os gestos manifestam naturalidade, com pose corporal e linguagem gestual ajustadas à comunicação.			
B: Cognitivo - Argumentação		Individual		Equipa
Argumentos	Domina o conteúdo, apresentando argumentos sólidos. Revela capacidade de síntese.			
Clareza	O discurso é claro e apoiado em evidências. Transmite eficazmente a mensagem.			
Sequência	Segue uma sequência lógica e clara de acordo com "introdução, desenvolvimento e conclusão".			
Suporte Visual	O discurso é apoiado por recursos visuais e/ou sonoros adequados. Explora criativamente as possibilidades de suporte visual utilizado.			
C: Linguístico - Vocabulário		Individual		Equipa
Linguagem	O discurso apresenta uma linguagem precisa e formal. Mostra correção linguística.			
Vocabulário	O vocabulário utilizado é variado, diversificado e não repetitivo. O vocabulário é apropriado para a audiência e adequado face ao conteúdo transmitido.			
D: Emocional - Impacto na Audiência		Individual		Equipa
Impacto	Capta a atenção de quem ouve e causa impacto positivo na audiência. Mostra segurança no que está a comunicar.			
Energia	O discurso é transmitido com energia e compromisso para com a audiência.			
Risco	Utiliza humor ou surpresa para transmitir a mensagem.			
Gestão de tempo	Gere o tempo disponível de forma adequada.			
Classificação geral (1-10):				
Observações:				

**Anexo 17 – Tabela de planeamento de conteúdos referentes à modalidade
de Dança no EAD de acordo com a AC (2º Período)**

Aula	Coreografia	Estratégia	Exemplo de tarefa
1	Aplicação do questionário. Aprendizagem acerca dos tempos e batidas da música.		
2	Aprendizagem dos passos V-Step (VS), Grape Vine (GV) e Step Touch (ST)	-	Enviar um vídeo com cada passo
3	ST e Livre de 8 tempos (L8)	Rally Robin	Divisão das equipas em sub-grupos. Um sub-grupo criava o seu próprio ST e outro grupo um passo Livre de 8 tempos.
4	(ST + ST + ST + ST + L8)x2	Jigsaw Perform	Cada sub-grupo teria que ensinar o passo criado na última aula ao outro sub-grupo e enviar a primeira frase coreográfica
5	GV e VS E Livre de 4 tempos (L4)	Rally Robin	Divisão das equipas em sub-grupos. Um sub-grupo criava o seu próprio GV, outro VS e outro grupo um passo Livre de 4 tempos.
6	(GV + GV + VS + L4)x2	Jigsaw Perform	Cada sub-grupo teria que ensinar o passo criado na última aula ao outro sub-grupo e enviar a segunda frase coreográfica
7	-	Numbered heads Together Perform	Cada equipa teria que decidir em conjunto e nomear um porta voz de forma a expor à turma a sua ideia para proceder à gravação da coreografia
8	(ST + ST + ST + ST + L8)x2 + (GV + GV + VS + L4)x2 + (ST + ST + ST + ST + L8)x2 + (GV + GV + VS + L4)x2	Numbered heads Together Perform	Gravação da coreografia recorrendo à estratégia escolhida pela equipa
9	(ST + ST + ST + ST + L8)x2 + (GV + GV + VS + L4)x2 + (ST + ST + ST + ST + L8)x2 + (GV + GV + VS + L4)x2	Numbered heads Together Perform	Gravação da coreografia recorrendo à estratégia escolhida pela equipa
10	Visualização das coreografia e preenchimento do questionário		

Anexo 18 – Critérios referentes ao Domínio Atitudinal

DOMINIO ATITUDINAL (participação e empenhamento nas 3 áreas consideradas: eu-eu, eu-tarefa, eu-outros)

Do aluno com a tarefa (eu-tarefa)		Nota
Extremamente Negativo (1)	Frequentemente perde tempo na execução da tarefa seja por conversa, demora em iniciá-la, pouca concentração na execução da mesma, etc.	1 – 2
Negativo(2)	Perde tempo na execução da tarefa seja por conversa, demora em iniciá-la, pouca concentração na execução da mesma, etc.	3 – 4
Neutro (3)	Executa a tarefa conforme as indicações do professor.	5 – 7
Muito Positivo (4)	Executa a tarefa sem perda de tempo, com empenho e concentração conforme as indicações.	8 – 9
Extremamente Positivo (5)	Executa a tarefa <u>sempre</u> , sem perda de tempo, com empenho e concentração conforme as indicações.	10

Do aluno com um companheiro (eu-companheiro)		Nota
Extremamente Negativo	<u>Frequentemente</u> não colabora com companheiros, perturba, pressiona ou desmotiva os companheiros.	1 – 2
Negativo	Não colabora com companheiros, perturba, pressiona ou desmotiva os companheiros.	3 – 4
Neutro	Não se manifesta, não demonstra colaboração mas também não perturba, pressiona ou desmotiva os companheiros.	5 – 7
Muito Positivo	Colabora, incentiva, ajuda o(s) companheiro(s) na realização das tarefas propostas.	8 – 9
Extremamente Positivo	Colabora <u>sempre</u> , incentiva, ajuda o(s) companheiro(s) na realização das tarefas propostas.	10

Do aluno consigo mesmo (eu-eu)		Nota
Extremamente Negativo	Perante as dificuldades, <u>frequentemente</u> , desanima-se, irrita-se, pragueja e insulta.	1 – 2
Negativo	Perante as dificuldades desanima-se, irrita-se e pragueja.	3 – 4
Neutro	Não se manifesta perante as dificuldades, não se <u>registando alterações</u> no comportamento.	5 – 7
Muito Positivo	Perante as dificuldades, aumenta a concentração e o empenho, buscando a superação.	8 – 9
Extremamente Positivo	Perante as dificuldades, aumenta <u>sempre</u> a concentração e o empenho, buscando a superação.	10

Anexo 19 – Google Forms de autoavaliação referente ao 3º Período

Autoavaliação 3.º Período – Educação Física

Questionário de autoavaliação dos alunos relativamente às notas do 3.º Período na disciplina de Educação Física

DOMÍNIOS:

ATIVIDADES FÍSICAS - Demonstra competência através da consecução dos objetivos definidos para cada matéria e nível de ensino. Para o cumprimento de cada matéria o aluno deve demonstrar em simultâneo desempenhos, conhecimentos e atitudes.

APTIDÃO FÍSICA - Demonstra competência na realização dos circuitos de treino funcional assim como nos mega desafios lançados às equipas.

CONHECIMENTOS - Cumpre e respeita normas, orientações, prazos de elaboração de trabalhos estabelecidas e acordados, efetuando a tarefa proposta, evidenciando pesquisa e tratamento de informação adequado ao nível.

ATITUDES - Executa as tarefas sem perda de tempo, com empenho e concentração. Colabora e incentiva os companheiros. Perante desafios, aumenta a concentração e o empenho, buscando a superação.

***Obrigatório**

Nome: *

A sua resposta

Ano e turma: *

A sua resposta

No domínio das Atividades Físicas, enquadro-me no nível: *

- ☐ 1-6: Desempenho muito insuficiente
- ☐ 7-9: Desempenho insuficiente
- ☐ 10-13: Desempenho suficiente
- ☐ 14-17: Desempenho bom
- ☐ 18-20: Desempenho muito bom

Tendo em conta o teu desempenho nas propostas realizadas na disciplina de Educação Física, justifica a resposta anterior. Realiza uma autoavaliação dentro das diferentes modalidades abordadas (Futebol, Andebol, Basquetebol, Badminton, Voleibol, Atletismo, Orientação e Dança) fazendo corresponder cada uma delas ao nível 1-Introdutório, 2- Elementar ou 3- Avançado: *

A sua resposta

No domínio da Aptidão Física, enquadro-me no nível: *

- ☐ 1-6: Desempenho muito insuficiente
- ☐ 7-9: Desempenho insuficiente
- ☐ 10-13: Desempenho suficiente
- ☐ 14-17: Desempenho bom
- ☐ 18-20: Desempenho muito bom

Tendo em conta o teu desempenho nas propostas realizadas (circuitos de treino funcional e mega desafios) na disciplina de Educação Física, justifica a resposta anterior (Aptidão Física): *

A sua resposta

No domínio dos Conhecimentos, enquadro-me no nível: *

- ☐ 1-6: Desempenho muito insuficiente
- ☐ 7-9: Desempenho insuficiente
- ☐ 10-13: Desempenho suficiente
- ☐ 14-17: Desempenho bom
- ☐ 18-20: Desempenho muito bom

Tendo em conta os teus conhecimentos relacionado com as propostas realizadas na disciplina de Educação Física (Quizizz, por exemplo), justifica a resposta anterior (Conhecimentos): *

A sua resposta _____

No domínio das Atitudes, enquadro-me no nível: *

- ☐ 1-6: Desempenho muito insuficiente
- ☐ 7-9: Desempenho insuficiente
- ☐ 10-13: Desempenho suficiente
- ☐ 14-17: Desempenho bom
- ☐ 18-20: Desempenho muito bom

Tendo em conta a tua atitude (domínio atitudinal: eu-eu, eu-tarefa, eu-companheiro) nas propostas realizadas na disciplina de Educação Física, justifica a resposta anterior (Atitudes): *

A sua resposta _____

Tendo em conta estes domínios, neste 3.º Período, a minha autoavaliação é: *

A sua resposta _____

Submeter