



Uma Construção Dicotómica: A Construção Profissional do “Eu” e a Construção Pessoal do Estudante.

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Diogo Leite Soares

Porto, setembro 2021

Ficha de catalogação

Leite Soares, D. (2021). *Uma Construção Dicotómica: A Construção Profissional do “Eu” e a Construção Pessoal do Estudante*. Porto: Leite Soares, D. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: CONSTRUTOR PEDAGÓGICO; ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; E@D; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

AGRADECIMENTOS

“Obstacles don’t have to stop you. If you run into a wall, don’t turn around and give up. Figure out how to climb it, go through it, or work around it.”

Michael Jordan

A presente citação faz parte do meu lema de vida, estando a mensagem intrínseca à mesma presente no desenrolar de todo o meu processo de construção profissional. O estagnar, o acomodar e o desinteressar, são ações que não vão de encontro ao “eu” enquanto pessoa e enquanto profissional. Resta-me agradecer a todos aqueles que de forma direta ou indireta me ajudaram e apoiaram nesta jornada, ajudando a trazer ao de cima o meu “eu”, que nunca se esqueceu nem se desviou das suas origens.

À minha mãe Teresa, sempre em primeiro lugar. Por toda as batalhas superadas ao longo do tempo e por toda a garra que tem para enfrentar a vida. O apoio e amor incondicional que sempre esteve presente foi e é fundamental, ajudando, orientando e guiando a minha vida.

Ao meu verdadeiro amigo e irmão André, principalmente por todas as chatices, todas as desavenças e todas as contradições, se assim não fosse perder-se-ia toda a essência que nos une. O apoio, o debate, a reflexão e a contradição fizeram e farão parte da nossa vida, que assim continue por muitos e longos anos.

À minha fiel e verdadeira companheira de vida Teresa, nem sempre é fácil, nem sempre é difícil, as aventuras e dificuldades da vida revelam quem realmente importa e se importa. O meu muito obrigado por todas as conversas, desabaços, reflexões e loucuras, principalmente por todos os momentos vividos, se assim não fosse a vida não teria sentido.

Ao NEP, nomeadamente aos EE’s, que tal como eu, vivenciaram todo este processo, bem como o Professor Cooperante. Os momentos, os debates, as conversas e as experiências vividas, sem dúvida que foram e serão fundamentais para encarar a vida com uma perspetiva diferente.

À FADEUP, casa que me acolheu durante os últimos cinco anos e que espero que esta ligação não termine por aqui. Os docentes, os meus colegas, o próprio recinto, é a eles que me dirijo ao eleger o nome desta instituição que ocupa um grande lugar no meu coração.

Ao Professor Orientador Cláudio Farias, por todo o conteúdo transmitido, ajuda e orientação. Sem ele este processo não ocorreria nas mesmas circunstâncias e dimensão.

Um lugar muito especial dedicado à minha avó Rosa, não estando entre nós, sinto que transporto sempre algo que ela me deixou. Traços, atitudes e comportamentos fazem-me recordar dela, fazendo-me pensar o quão contente e feliz estaria por todos nós.

Por último, agradecer a todos aqueles que de certa forma contribuíram para que toda esta construção fosse possível, direta e indiretamente.

O futuro avizinha-se risonho, cabe-me a mim como aos restantes agradecer cada dia vivido e desfrutar desta aventura, em constante mudança, que é a vida. Um muito obrigado do fundo do coração.

Índice Geral

ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
Resumo	XV
Abstract	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS	XIX
1.Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal: O “Construtor” Pedagógico	2
2.1 A Construção do “Eu”: Conhecimento, Competência e Aprendizagem.....	4
2.2. Os Primeiros Passos no Mundo Desportivo.....	9
2.3. O Desenrolar do Trajeto: A Escolha.....	11
2.4. A Construção da Base que me Levou à Profissionalização – <i>Step by Step</i>	13
2.4.1. O Mundo Desportivo e a Educação Física.....	13
2.4.2. A Influência do Ensino Superior na Intervenção do Construtor Pedagógico.....	15
2.4.3. A Base Inicial da Intervenção do Construtor Pedagógico	19
2.5. A Ponte entre as Concepções e a Realidade	22
3. Enquadramento institucional: As Escolas e o Núcleo de Estágio.....	25
3.1. O Núcleo de Estágio – O Forte Circular	25

3.2. Escola Cooperante - A Turma Residente.....	27
3.3. A Aproximação de Um Novo Projeto - A Escola Co Cooperante	28
4. Enquadramento da Prática Profissional: A Construção dos Alicerces da Intervenção Do Professor.....	30
4.1. Os Alicerces da Atuação Profissional	30
4.1.1. A Importância da Educação no Ser Humano	31
4.1.2. O Papel da Educação Física na Escola.....	33
4.1.3. O Papel do Professor de Educação Física	36
4.1.4. A Intervenção do Professor de Educação Física	38
4.1.5. As Orientações da Prática Pedagógica	41
5. A Construção Do “Eu” Profissional E A Construção Do Aluno	42
5.1. Do Planeamento para a Prática	43
5.2. O Planeamento Cheio de Intenções	44
6. A Construção dos Alicerces Da Atuação – “O Professor que eu era”	53
7. Os Alicerces Da Atuação – “O Professor que me tornei”	60
8. As Primeiras Aprendizagens e a Construção Mútua: Professor- Alunos-Professor.....	61
8.1.O Início da Construção – Ginástica de Solo	61
8.2. O início da construção – Futebol.....	65
8.3. As dificuldades Inicialmente Sentidas Após o Contacto com a Realidade Profissional	70
9. O Virar da Página – E@D	79
9.1. O Início e o Fim na Escola Co Cooperante – E@D	80

9.2. A Escola Cooperante e o E@D.....	83
10. A Fase Final da Construção	93
10.1. Voleibol – O Regresso Ansiosamente Esperado	93
10.2. Dança – “O Clique”	96
11. A Avaliação da Construção do Aluno	100
12. A Escola e a Comunidade	103
12.1. A Construção Pessoal e Social ao Nível da Comunidade Educativa .	103
12.2. Reuniões do NEP – Reuniões Intercalares – Reuniões CT	103
12.3. Reuniões do Departamento de Expressões – Reuniões ACP grupo 620 (Atividades de Coordenação e Planificação)	104
13. O Impacto da Aplicação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa na Motivação dos Alunos – Um Estudo Realizado Durante o E@D	106
13.1 Introdução	108
13.1.1 A Importância da Aprendizagem Cooperativa para a Concretização dos Objetivos da Educação Física.....	111
13.1.2 Definição de Motivação	112
13.1.3 Teoria da Autodeterminação (TAD) – <i>Self-Determination Theory</i> (SDT)	113
13.1.4 Continuum de Autodeterminação	114
13.1.5 Necessidades Psicológicas Básicas.....	117
13.1.6 Modelo de Aprendizagem Cooperativa.....	118
13.1.7 O Modelo de Aprendizagem Cooperativa e o E@D	121
13.2 Objetivos do Estudo	122

13.2.1	Objetivo Geral.....	122
13.2.2	Objetivo Específico	122
13.3	Metodologia.....	122
13.3.1	Participantes	122
13.3.2	Planeamento à Distância.....	123
13.2	Recolha de Dados.....	132
13.2.1	Questionário de motivação – Dados Quantitativos	132
13.2.2	Entrevistas - Dados Qualitativos.....	133
13.3	Análise de Dados	135
13.3.1	Questionários – Análise quantitativa.....	135
13.3.2	Entrevistas – Análise qualitativa	136
13.4	Resultados	136
13.4.1	Resultados Quantitativos – “Questionário Acerca da Motivação nas Aulas de EF à Distância”	136
13.4.2	Resultados Qualitativos - Entrevistas	138
13.5	Discussão.....	145
13.6	Conclusões	151
	Referências Bibliográficas	154
14.	Considerações finais e perspectivas para o futuro.....	159
	Referências Bibliográficas	161
	Anexos.....	XXI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Grelha de Atitudes e Comportamentos: 10ºano.....	75
Figura 2 - Grelha de atitudes e comportamentos – 6ºano	83
Figura 3 - Avaliação Formativa Futebol.....	102
Figura 4 - Continuum de Autodeterminação.....	115
Figura 5 – Ficha de Autoavaliação de Grupo	130

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de Aula	51
Quadro 2 - Funções realizadas pelo professor durante a implementação do MAC	123
Quadro 3 - Tarefas utilizadas pelo professor para atingir as três Benchmarks do MAC	125
Quadro 4 - Planeamento Ensino à distância 2020/2021 (E@D)	127
Quadro 5 - Pré e Pós Teste – Estatística descritiva e Teste de Wilcoxon.....	136

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Plano Anual de Turma (PAT).....	XX
Anexo 2 - Exemplo de Unidade Temática (UT): Modalidade Futebol.....	XXI
Anexo 3 - Exemplo de Avaliação Diagnóstica: Futebol.....	XXII
Anexo 4 - Exemplo Preenchido de Plano de Aula (PA): Futebol.....	XXIII
Anexo 5 - Caderneta “Liga Anti-Covid”	XXIII
Anexo 6 - Exemplo de Equipa “Liga Anti-Covid”	XXIII
Anexo 7 - Perguntas relativas à realização da prática de pares: Ginástica de Solo.....	XXIV
Anexo 8 - Ficha relativa à realização da prática: Ginástica de Solo	XXV
Anexo 9 - Fichas Realizadas Nas Aulas Assíncronas: 6ºano.....	XXVI
Anexo 10 - Exemplo de Ficha Realizada para Alunos sem Internet: 6ºano	XXVII
Anexo 11 - Exemplo de Planeamento de Aquecimento	XXVIII
Anexo 12 - Exemplo de Reflexão de Aula: Voleibol	XXX
Anexo 13 – Questionário acerca da Motivação nas aulas de Educação Física	XXX
Anexo 14 - Método Qualitativo: Guião da Entrevista (Individual)	XXXI
Anexo 15 - Método Qualitativo: Guião da Entrevista (Grupo)	XXII
Anexo 16 - Primeiras entrevistas (Entrevistas individuais): Motivação face às atividades implementadas nas aulas de EF	XXXIII
Anexo 17 – Segundas entrevistas (Entrevistas em grupo): A motivação e as Necessidades Psicológicas Básicas	XXXIII

Resumo

O presente relatório retrata a experiência e vivências durante um ano letivo desafiante. Experiências que passam desde a lecionação presencial à lecionação à distância e desde o ensino básico ao ensino secundário. Os obstáculos encontrados foram vistos e vividos com a tentativa de superação face aos mesmos. Este foi, sem dúvida, um ano letivo diferente que apresentou os seus altos e baixos, quer pela vivência no papel de professor, quer pelas condicionantes existentes no ano letivo anterior. As mesmas estenderam-se para o presente, devido às limitações impostas pela COVID-19. Os “altos e baixos” marcaram este ano ao nível da dificuldade e motivação, sendo assumido pelo Estudante Estagiário um papel com o maior empenho, dedicação e proatividade possível. Através da realização do Estágio Profissional, foi possível observar certos comportamentos por parte dos alunos que cativaram a necessidade de um estudo com uma finalidade interventiva. A motivação é um dos aspetos mais desafiantes a envolver-se nesta iniciativa. O estudo desenvolvido relaciona-se com a envolvência dos alunos nas aulas de Educação Física, nomeadamente no Ensino à distância, através da utilização do Modelo de Aprendizagem Cooperativa. Se nas aulas presenciais a motivação dos alunos já se encontraria em níveis baixos relativamente ao desejado, com o impacto sofrido no E@D sentiu-se a sua diminuição, tendo como consequência uma alteração negativa no comportamento dos alunos. Em suma, o presente relatório aborda pontos relativos ao desenvolvimento profissional e pessoal. Inicia-se a descrição crítica e o retrato, deste relatório de Estágio Profissional, permitindo uma envolvência sensorial, visual e imaginativa, permitindo-nos inundar nas vivências deste ano letivo incomum, experienciado por um Estudante Estagiário na sua fase inicial de desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: CONSTRUTOR PEDAGÓGICO; ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; E@D; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Abstract

This report portrays the experience and experiences during a challenging school year. Experiences ranging from face-to-face teaching to distance teaching and from primary to secondary education. The obstacles encountered were seen and lived with an attempt to overcome them. This was undoubtedly a different school year that presented its ups and downs, both due to the experience in the role of teacher and the constraints experienced in the previous school year, which extended to the present, due to the limitations imposed by COVID-19. The "ups and downs" marked this year in terms of difficulty and motivation, being assumed by the ES a role with the greatest possible commitment, dedication, and proactivity. Through the completion of the professional internship, it was possible to observe certain behaviours on the part of the students that captivated the need for a study with an interventional purpose. Motivation is one of the most challenging aspects to engage in this initiative. The study developed is related to the students' involvement in Physical Education classes, namely in distance learning (E@D), through the use of the Cooperative Learning Model. If in the face-to-face lessons the students' motivation was already at low levels in relation to the desired ones, with the impact suffered in E@D its decrease was felt, having as consequences a negative change in the students' behaviour. In summary, this report deals with points related to professional and personal development. The critical description and portrait of this Professional Internship report begins, allowing a sensorial, visual, and imaginative involvement, enabling us to immerse ourselves in the experiences of this unusual school year, experienced by a Trainee Student in his/her initial phase of professional development.

KEYWORDS: PEDAGOGICAL CONSTRUCTOR; PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; E@D; PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACP – Atividades de Coordenação e Planificação

AECS – Atividades de Enriquecimento Curricular

EC – Escola Cooperante

ECCP – Escola Co-Cooperante

EdP – Ensino de Pares

EE – Estudante estagiário

EF- Educação Física

EP – Estágio Profissional

E@D – Ensino à Distância

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDP – Jogos Desportivos Coletivos

LCD – Licenciatura em Ciências do Desporto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo

ME – Motivação Extrínseca

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MI - Motivação Intrínseca

NEP – Núcleo de Estágio Profissional

PAT – Plano Anual de Turma

PC – Professor Cooperante

PCC – Professora Co-Cooperante

PD – Prática Distribuída

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PE – Professor Estagiário

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

REX – Regulação Externa

RI – Regulação Integrada

RID – Regulação Identificada

RIJ – Regulação Introjetada

TAD – Teoria da Autodeterminação

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

2ºCEB – 2º Ciclo do Ensino Básico

1.Introdução

O primeiro contacto do Estudante Estagiário (EE), ao nível da lecionação da disciplina de Educação Física (EF) na escola, ocorreu aquando da realização do Estágio Profissional (EP), relativo à conclusão do “2º ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário”. No decorrer deste EP, ocorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), sendo a mesma guiada e orientada pelo respetivo professor cooperante (PC) e professor orientador (PO) de cada EE.

Neste ano tão diferente, em termos dos papéis assumidos ao nível do ensino e em termos de conclusão de um ciclo de estudos, serão espelhadas as vivências que levaram à elaboração do seguinte relatório de estágio (RE). Pretendo apresentar aquelas que foram as minhas experiências, expetativas e dificuldades durante este primeiro contacto ao nível da lecionação e de que maneira esta experiência foi vivida, considerando o ultrapassar das dificuldades encontradas ao longo de todo o processo. A prática de ensino supervisionada foi desafiante, sendo a mesma vivida através da relação e interação existente entre os elementos do Núcleo de Estágio Profissional (NEP), a orientação do PO e a realização da prática.

Durante este processo, existiu o desenvolvimento pessoal e profissional, sendo o mesmo desafiante, enriquecedor e muito particular, devido ao tipo de lecionação misto vivido e às restrições implementadas ao nível da lecionação, das relações e das atividades.

Sem dúvida que a experiência vivida assumiu um valor incalculável ao nível do desenvolvimento pessoal, social e profissional, colocando a fasquia da prática profissional num nível elevado. Levou à reflexão, pensamento, elaboração e readaptação constante, elevando a atuação para um outro patamar.

A atuação profissional do professor visa o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos alunos, este foi o maior desafio lançado durante este percurso como EE.

2. Enquadramento Pessoal: O “Construtor” Pedagógico

Durante o nosso percurso de vida encontramos-nos em constante aprendizagem e atualização. A atualização é algo que nos permite seguir a corrente dos acontecimentos, dos destaques, dos avanços e das melhorias que surgem devido à procura pelo desconhecido, do que não se consegue dar resposta e do que ainda não foi pensado. Toda a atualização só é possível devido a uma formação inicial, contínua, específica e ao tempo dedicado, traduzindo-se em sucessivas aprendizagens. As mesmas estimulam a criação de bases cimentadas que serão dedicadas a uma ou várias áreas de estudo.

Início, através da realização de uma analogia entre a arte da construção e a profissão de professor, para que fique bem explícita a maneira como pretendi e pretendo atuar como profissional. Pretendi espelhar a mesma, enquanto professor de EF, proporcionando aos meus alunos um processo de ensino-aprendizagem conciso, progressivo e cimentado, que possibilitasse efetivamente a aprendizagem, evolução e crescimento ao longo de todo o seu percurso escolar.

Situando o pensamento nos profissionais da construção, percebe-se que a sua intervenção tem por base a tomada de posse de um objeto, material ou projeto em bruto, ainda no seu estado embrionário. Existe o pensamento, o querer, as convicções e as expectativas relativamente àquilo em que se poderá tornar, no entanto, este ainda se encontra no seu estado inicial de desenvolvimento. Mesmo já existindo um planeamento destinado ao desenvolvimento de todo o processo, o construtor recebe indicações, recebe preferências e recebe um projeto para que algo seja desenvolvido. Aproveitando todo o potencial desse projeto, ele tenta, consoante as suas condicionantes e limitações, proporcionadas pelo espaço, pelo material e pelas condições físicas, aproveitar todo o potencial que a matéria a trabalhar oferece. Ele dispõe e usufrui

de todos os meios, ferramentas e materiais que tem para aproveitar o potencial a ser explorado, realizando o que foi idealizado. O projeto inicial que se encontrava em bruto, é transformado no projeto final, lapidado, polido, refinado e esteticamente funcional e apelativo.

O construtor assume o papel de intermediário e facilitador de todo o processo, desde o momento em que recebe o projeto, acabando por explorar todas as potencialidades oferecidas pelo mesmo, tornando-o na sua melhor versão. Essa versão torna-se única e incomparável, sendo aproveitada a individualidade da matéria para a transformar num projeto único.

Neste caso em concreto, o projeto em bruto refere-se aos alunos, sendo que, o responsável por todo o processo de transformação é o professor. Utilizando todas as ferramentas de que dispõe, tenta transformar todos os pensamentos, todos os objetivos, todas as metas e todo o planeamento, possível de almejar, possível de ser atingido. Transforma o aluno no que ele sempre almejou ser, ao nível pessoal, social ou num futuro profissional. Intervém na parte da formação pessoal, social, cognitiva e motora, aproveitando toda a margem de progressão que o aluno tem, para o colocar num outro patamar, o projeto final do aluno.

Apresento-me como um construtor pessoal, social, cognitivo e motor, assumindo assim o papel de intermediário e de mediador em todo o processo de ensino-aprendizagem. Tento alcançar todos aqueles que tenho a possibilidade de transformar, moldar e esculpir, aproveitando as suas predisposições, as suas qualidades, os seus pontos a melhorar e principalmente todas as suas dificuldades, potenciando-os ao máximo.

Partindo da individualidade de cada um, pretendo fornecer equidade no processo de aprendizagem de todos os alunos, para que seja possível explorar e trabalhar, colocando as barreiras e as fasquias altas, ajustadas às características de cada um. Tenho como objetivo a progressão na formação individual e pessoal, fornecendo aos alunos bases para que se tornem autónomos e emancipados na realização das suas tarefas. Pretendo dotar os

mesmos de conhecimentos relativos aos conteúdos de ensino da EF e de conhecimento para que possuam a capacidade de resolver problemas advindos das atividades realizadas nas aulas de EF. Assim como, desenvolver competências para lidar com as dificuldades, tendo a capacidade e autonomia para ultrapassar as mesmas com mais facilidade, na vida e no futuro.

2.1 A Construção do “Eu”: Conhecimento, Competência e Aprendizagem

Ao realizar uma introspeção que me enche de inúmeras recordações e memórias, dei por mim a refletir e repensar sobre a minha formação ao longo do meu percurso escolar e de vida. Considero que o mesmo foi realizado de forma linear e progressiva, apresentando todos os seus altos e baixos inerentes ao processo de desenvolvimento. Existem três conceitos que foram bastante importantes no meu percurso, desde as minhas primeiras vivências e dos meus primeiros passos no início da formação profissional até ao presente: conhecimento, competência e aprendizagem. Como tal, este tópico distingue os mesmos para que estes sejam entendidos ao longo da minha “construção”.

Em primeiro lugar, ao referir-me à construção do “eu” é necessário distinguir dois conceitos, que de forma não propositada, por vezes são confundidos, gerando uma imprecisão no seu significado: conhecimento vs competência.

A procura e a busca pelo conhecimento surgem na antiguidade, não sendo algo de fácil entendimento. Esta é uma matéria muito densa ao nível do seu conteúdo, tornando-se um tema que foi frequentemente debatido e refletido ao longo do tempo. Tal como indicado de seguida, muitos autores abordaram o tema acrescentando algo que pudesse justificar e completar a sua definição. No decorrer da análise realizada por Estevinha (2010, p. 130), o autor afirma que “os epistemólogos concordam geralmente que uma definição do conhecimento deve ser no mínimo extensionalmente adequada e informativa, não podendo ser viciosamente circular”. Mesmo sendo um conceito complexo e de um cariz multidimensional, os epistemólogos concordam que a definição deste conceito

deve ser adequada e informativa. Em concordância com o citado, ao longo do tempo, Platão reuniu condições para que essa definição fosse sendo trabalhada até ser efetivamente construída. De acordo com as suas sucessivas reflexões, tal como indicado nas seguintes citações, o autor conseguiu alcançar essa definição:

“Platão parece supor que existe um processo pelo qual se passa da ignorância para o conhecimento, e que o sucesso desse processo depende da satisfação de pelo menos duas condições: que o agente (neste caso o jovem escravo) tenha uma opinião (doxa) e que essa opinião seja verdadeira.” (Estevinha, 2010, p. 135).

“Já no Teeteto, Platão contempla mais explicitamente a hipótese de a opinião verdadeira ter de ser acompanhada de uma terceira coisa, uma explicação racional – uma terceira condição –, de modo a obter o estatuto de conhecimento (...) Tal como Platão e Russell, Lewis preocupa-se em diferenciar o conhecimento da mera crença verdadeira. Para ele, o conhecimento não só tem de ser crença verdadeira como tem também de ser crença verdadeira justificada” (Estevinha, 2010, pp. 135-137).

Em virtude das reflexões realizadas, ocorreu uma reestruturação da definição, tentando-se justificar e explicar um conceito que ainda não estava bem fundamentado. Com evolução ao longo do tempo, percebe-se que o entendimento em relação ao conhecimento foi evoluindo e passou por duas fases. Inicialmente o conhecimento deveria ser assegurado por duas condições: (1) O agente ter uma opinião; (2) A opinião ser verdadeira. Posteriormente, foi acrescentada uma terceira condição: (3) Ser uma crença verdadeira e justificada.

Salienta-se que o conhecimento não se prende em adquirir uma crença, mas sim, conseguir justificar o que foi adquirido. As premissas para o conhecimento, atribuídas por Platão, afirmam que, além de o sujeito ter uma opinião verdadeira, uma crença, a mesma deve ser fundamentada, caso contrário, seria apenas mais uma crença injustificada.

Com o intuito de afirmar que se trata de uma crença, é necessário que se conheça a mesma. O que justifica esse conhecimento é o facto do sujeito o conseguir justificar. O conhecimento necessita de ser justificado e explicado pela própria pessoa, com o intuito de imprimir sinais pessoais advindos de vivências, transformando-se efetivamente em conhecimento.

Sem existir a presença de uma crença justificada e não existindo a capacidade de explicar uma matéria e a sua substância, como podemos ter a certeza de ter adquirido conhecimento? Através da metáfora realizada por John Locke, o filósofo, é espelhado o anteriormente referido:

“Volta à interrogativa de onde provém o conhecimento? Existem conhecimentos ou competências inatas? Ele demonstra experimentalmente que no conhecimento não existe nada de inato e tudo é aprendido com a experiência. Para ilustrar essa teoria, Locke recorre a uma metáfora que se tornou célebre: a mente humana é ao nascer um papel em branco sobre o qual a prática do mundo externo e a reflexão individual imprimirão aqueles sinais denominados conhecimento.” (citado por Alvares & Batista, 2007).

Podendo realizar a distinção entre os dois conceitos facilmente confundíveis, apresenta-se doravante o entendimento de competência. Após ser realizada uma revisão da literatura, percebe-se que:

“A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico. Le Boterf (1995) situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações. Segundo ainda este autor: competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os

conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.” (citado por Fleury, M., & Fleury, A., 2001, p. 187).

Segundo a presente citação, a competência de cada indivíduo é um saber que é reconhecido pelos outros, fazendo parte de um conjunto de conhecimentos adquiridos pelo sujeito, que o tornam capaz de executar uma ação. A noção de competência parece estar associada ao conhecimento e à execução. Sendo assim, “a noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica.”(Fleury & Fleury, 2001, p. 187). Como tal, pode-se definir competência como “o conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam os conhecimentos técnicos e permitem agir na solução de problemas, estimulando desempenhos profissionais superiores, alinhados com a orientação estratégica” (citado por Corrêa 2015, p. 105).

Em suma, o conhecimento pode ser aplicado num contexto específico, denominando-se competência. Como existe o conhecimento em relação a um objeto, pode-se mobilizar, integrar, transferir e usar esse conhecimento num determinado contexto, tornando o indivíduo mais competente.

Ao que tudo indica, ser competente permite ter a capacidade para desempenhar determinadas tarefas. Percebe-se que os conhecimentos e a competência têm definições distintas, no entanto, relacionam-se, levando o indivíduo a atingir um propósito. Quanto maior o conhecimento de um indivíduo, à partida, maior será a sua competência numa determinada matéria.

Compreendendo a diferença entre conhecimento e competência, considero ainda mais pertinente salientar e explicar o conceito de aprendizagem, visto que, como estudante na área da educação é importante clarificar o seu significado para que possa efetivamente ensinar aquilo que aprendi. Para além disso, a minha função principal enquanto construtor pedagógico é proporcionar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem que vise o seu

desenvolvimento, cognitivo, pessoal e social. Segundo a citação exposta de seguida:

“A aprendizagem é uma capacidade que pomos em ação quotidianamente para dar respostas adaptadas às solicitações e desafios que se nos colocam devido às nossas interações com o meio. O mesmo autor refere que a aprendizagem (...) é o processo responsável pela transformação de um estado inicial (...) num estado final (...) através da experiência” (citado por Dias & Correia, 2012, p. 2).

As duas autoras defendem ainda que “Aprender será, então, um acumular de conhecimentos que exige memorizar e reproduzir, aplicar, perceber, ver, descobrir algo de modo diferente. Será um processo de transformação individual, de construção da própria personalidade” (Dias & Correia, 2012, p. 2).

Segundo afirma Bruner, no seu livro *“The Culture of Education”* e Tavares num outro intitulado a “Construção do conhecimento e aprendizagem”:

“O sujeito não poderá alcançar a atividade mental (a aprendizagem) se não compreender o contexto cultural e os seus recursos. Para este autor, aprender não se realiza sem ajuda, ocorre com os outros, desenvolve-se com o auxílio de códigos culturais ou de tradições. Neste sentido, aprender é um processo social de construção, de partilha e comunicação.” (citado por Dias & Correia, 2012, p. 2).

A aprendizagem está ligada aos conhecimentos adquiridos ao longo das vivências e experiências pessoais. O sujeito, ao acumular um conjunto de conhecimentos, tem a capacidade de os explicar, de os justificar, mas só os percebe de uma maneira, com uma direção, com uma perceção. A aprendizagem acontece quando algo que já foi aprendido é utilizado, observado, reproduzido, percebido, aplicado e descoberto, mas de uma maneira diferente daquela a que o ser humano estava habituado. É como se algo que já existisse fosse visto e percebido de maneira diferente. Esta ocorre pela modificação e posterior adaptação de um comportamento a um determinado contexto, através

do que já é conhecido ou do que é desconhecido. É a alteração para um novo estado em relação a uma área de estudo, um acontecimento, uma vivência ou experiência, existindo a percepção de que o que já era conhecido passe a desconhecido, ou que exista a descoberta de algo novo.

A aprendizagem acontece de dentro para fora do sujeito, esta parte do interior para o exterior. Assim sendo, é um processo individual que, sendo intrínseco ao sujeito, poderá ser transmitido após aprendido. No que concerne ao processo de aprendizagem, é necessário que o ser humano adquira certas competências e conhecimentos, visto que, o conhecimento adquirido, deve ser espelhado na vida.

Este enquadramento sobre as concepções conhecimento, competência e aprendizagem é essencial, porque representa todo o meu trajeto. Estes três conceitos são a base de estruturação naquela que foi a minha caminhada no mundo desportivo que começou desde muito cedo. Toda a sua fundamentação teórica foi assimilada aquando do meu desenvolvimento escolar, pessoal e social. Consequentemente, também reflete toda a minha intervenção neste EP e refletirá no futuro. As competências desenvolvidas e os conhecimentos adquiridos no meu percurso serão representadas posteriormente.

2.2. Os Primeiros Passos no Mundo Desportivo

Início o meu trajeto com: o porquê de tanto interesse, tanta curiosidade e tanta busca pelo conhecimento relativo à área do desporto.

Após realizar uma introspeção, percebo que o que me trouxe até aqui, o que me impulsionou, o que me motivou a dar os primeiros passos para este longo caminho a percorrer, foi o hóquei em patins, inicialmente a patinagem. Sempre fui uma criança muito ativa e curiosa, em constante movimento, realizando todo o tipo de atividades que me eram propostas pelas pessoas mais chegadas ou pelos professores na escola. Iniciei o meu contacto com o mundo desportivo nas atividades de enriquecimento curricular (AECS) aos oito anos de idade. Paralelamente a este início, na escola que eu frequentava, deslocaram-se à

mesma, pessoas relacionadas com o clube de hóquei em patins da minha cidade natal, trazendo o hóquei em patins aos mais jovens e consequentemente a mim. Ao ter contacto com a patinagem e com algumas quedas pelo caminho, o gosto pela prática começou a crescer. Assim sendo, pedi à minha mãe que me levasse a frequentar aquele magnífico desporto. O meu pensamento apenas estava ligado ao que a prática da modalidade me proporcionava. O divertimento, o gosto, o prazer e o fascínio despertaram em mim uma enorme vontade de continuar a praticar aquela que seria a modalidade que mais gosto me deu praticar até aos dias de hoje.

O início do gosto pela prática desportiva deu-se a partir desse momento. As atividades como o hóquei em patins e a Educação física, ao nível das AECS, sempre me proporcionaram momentos de enorme prazer. Seguindo esta linha de pensamento, num futuro próximo, iniciei também a prática desportiva em meio aquático. Ainda que nunca tenha chegado ao nível da competição, a natação acompanhou-me ao longo do meu percurso escolar por cerca de cinco anos. Após ter ultrapassado o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), iniciei o 2º Ciclo do Ensino Básico (2ºCEB), aliando a natação ao hóquei em patins e às aulas de EF das AEC's, sendo que, se não existisse o gosto pela prática desportiva o mesmo não aconteceria.

Relativamente ao meu percurso escolar na EF, sempre encarei a mesma com respeito e dedicação, demonstrando ser um aluno aplicado e empenhado na realização das atividades. A EF foi e é encarada de forma séria, a qual, consequentemente, me fez adquirir bases ao nível do conhecimento processual face às diferentes modalidades abordadas e conhecimento motor relativo ao conteúdo e à cultura desportiva. Permitiu-me desenvolver a coordenação motora, as capacidades motoras condicionais e coordenativas e fez-me conhecer as diferentes modalidades desportivas abordadas na escola, auferindo-me um conhecimento que foi transposto para fora da mesma, sendo também essencial para a minha formação pessoal.

O conhecimento e a formação pessoal foram transferidos gradualmente para a vida e para a modalidade que praticava, o hóquei em patins. Quanto mais atividades praticava, mais vontade tinha de as realizar, atingindo a conquista, vitória e sucesso. Assim sendo, atividades novas foram um desafio para mim, tentando sempre alcançar o que era pedido nas mesmas. Apliquei ideais sobre os quais recaia o seguinte pensamento: um objetivo proposto seria um objetivo a alcançar, a cumprir e a ultrapassar, só necessitava de esforço e persistência. Esta prática foi transversal às práticas que realizava, sendo esta a atitude adotada por mim no futuro e no mundo desportivo. Mais tarde, abandonei a natação e todo o meu tempo foi dedicado, ao nível do exercício físico, à EF e ao hóquei em patins.

Realizei o percurso de formação na modalidade sobre rodas até que acabei por finalizar a minha relação com a mesma após quinze anos de prática. Esta ligação que me deixa inúmeras memórias e que sem dúvida fez parte do meu processo de desenvolvimento motor, cognitivo, pessoal e social, fez-me perceber que os diferentes indivíduos têm diferentes ideologias, diferentes pensamentos e diferentes crenças. Sendo assim, todas as relações com os intervenientes desportivos, na prática de exercício físico, fizeram-me refletir. Percebi que, grande parte da minha formação pessoal é fruto dessas relações e que, conseqüentemente, uma parte de mim também lhes pertence.

Através destas experiências, iniciou-se a minha caminhada a construir a ideia de perceção do jogo, atribuindo um significado diferente à prática realizada e ao jogo. Através dessa alteração, à semelhança do que se passa na escola, aprendi que o professor/treinador deve perceber as dificuldades apresentadas pelos atletas e deve desenvolvê-las e aperfeiçoá-las, existindo uma aprendizagem nesse sentido.

2.3. O Desenrolar do Trajeto: A Escolha

Este gosto adquirido pela prática desportiva levou-me a chegar ao 12º ano e optar por ingressar no ensino superior, sendo a minha escolha o mundo desportivo. Iniciando o meu percurso na Licenciatura em Ciências do Desporto

(LCD), na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). No ensino secundário, além do gosto pela prática, iniciou-se o questionamento relativo ao jogo e ao exercício. Ambicionava perceber de que maneira poderia ser melhor ao nível da performance desportiva. Comecei a questionar-me relativamente aos “porquês” do exercício físico: como deve ser realizado um exercício; qual a sua origem; o porquê de ser adotada uma metodologia em prol de outra. Perguntas às quais não obtinha resposta e que ansiava por esclarecimento.

Iniciei o treino de força no 10º ano de escolaridade, aliando o exercício físico ao aumento da performance desportiva, o que despoletou ainda mais o gosto pela prática. O começo desta prática teve como objetivo aumentar os níveis de força, velocidade, resistência muscular e cardiorrespiratória, flexibilidade e mobilidade articular, com o intuito de melhorar a minha performance desportiva individual. Muitas das questões levantadas iam ao encontro dessa realidade.

Como tal, ingresso no ensino superior, muito ligado não só ao mundo desportivo coletivo, mas muito ligado às questões relacionadas com a melhoria da performance individual no jogo. Início com o pensamento direcionado para a maneira de como poderia alterar o estilo ou o pensamento em relação ao jogo, mas mais numa perspetiva do exercício e performance que me permitissem evoluir individualmente.

Todo o contacto realizado ao nível desportivo fez-me adquirir aprendizagens e auferir um conhecimento declarativo, processual e condicional face ao jogo. Em consequência dessas aprendizagens, questionei-me cada vez mais, desejando conseguir responder a essas questões. As quais eram relativas a exercícios a aplicar para desenvolver uma habilidade, metodologias de trabalho, ciclos de treino, estratégias e métodos de treino. Ingressei no ensino superior tentando esclarecer essas mesmas questões.

2.4. A Construção da Base que me Levou à Profissionalização – *Step by Step*

2.4.1. O Mundo Desportivo e a Educação Física

No decorrer do meu percurso desportivo e académico, procurei dar resposta e tentei ultrapassar as dificuldades que me eram impostas nas diferentes tarefas. No entanto, a linha de pensamento que me levou à tentativa de resolução dessas tarefas, pode ter sido aquela que agora considero menos correta, devido a deixar as emoções por vezes refletirem-se negativamente na minha performance desportiva. Anos mais tarde, reflito acerca da minha motivação para as superar, com o intuito de perceber se a minha escolha foi ou não a mais acertada.

Com o passar do tempo, a bagagem de conhecimento vai sendo cada vez maior e a necessidade de refletir face a situações passadas também o é. Essa reflexão é que me permite perceber se o que outrora fiz e como o fiz coincide com o que pretendo fazer agora e no futuro.

No âmbito da participação desportiva e da participação desportiva escolar, como lhes atribuía um elevado grau de importância, existiu seriedade e compromisso. Esta atitude fez com que utilizasse as minhas capacidades físicas e cognitivas nessas mesmas matérias. Com o passar do tempo, tentei utilizar todos os meus recursos para ultrapassar as dificuldades sentidas. Essa necessidade de superação fez com que eu fosse crescendo enquanto praticante e enquanto pessoa, adquirindo inúmeras aprendizagens.

As aprendizagens mais marcantes para mim ao nível da prática, relacionaram-se com a perceção do jogo e a necessidade de superação. Inicialmente, a prática desportiva era vista única e exclusivamente como uma forma agradável de movimento, de prática, de conquista e de vitória, sem um pensamento ligado à superação. Tentando ser melhor dia após dia e superar as minhas marcas pessoais. A necessidade de evolução e aprendizagem foram incutidas em mim pelos professores e treinadores, evoluindo ao longo da prática

desportiva. Essa procura passou a ser exigida por mim, passou a ser intrínseca à prática, visto que esta capacidade é derivada da exposição ao “mundo” desportivo. Considero que foi uma das grandes competências adquiridas por mim nas minhas vivências desportivas.

Outras competências desenvolvidas foram a comunicação, o relacionamento e o civismo. Este desenvolvimento deveu-se às interações com os intervenientes desportivos. As mesmas têm vindo a ser desenvolvidas por mim ao longo dos anos, sendo competências fundamentais para a vida, existindo uma enorme transferência para o dia a dia.

O conhecimento relativo à maneira de como se deveria respeitar os restantes intervenientes desportivos, bem como como o professor de EF e os restantes colegas, durante o percurso para alcançar o sucesso, foi-me inculcado. No entanto, aquando do desenvolvimento do respeito para com o outro, a entreajuda e a cooperação, muitas vezes era influenciado pela parte emocional. Anos mais tarde, percebo que esse processo de desenvolvimento foi fundamental para entender que em certas ocasiões não adotei as atitudes mais corretas. Consequentemente, o meu desenvolvimento pessoal aliou-se ao meu desenvolvimento desportivo. Estes dois mundos juntos, criaram em mim o entendimento de respeito, decorrente das experiências vividas, pretendendo mantê-lo futuramente. O mesmo está ligado ao ouvir e respeitar a opinião dos outros, podendo existir alguma discordância na aceitação de um ponto de vista.

O contacto com as diferentes ideias e linhas de pensamento, esteve presente no decorrer do mundo desportivo e escolar, sendo que, inúmeras vezes, realizei algo que me foi pedido, mesmo não concordando com o mesmo. Esta aceitação foi fundamental para o restante percurso até à minha profissionalização, devido ao facto de cada um ter o direito a expressar a sua opinião. Esta aceitação demonstra o respeito para com o outro, sendo uma competência fundamental para um desenvolvimento pessoal. O desenvolvimento desta competência deveria ser transversal a todos, existindo assim o desenvolvimento de uma sociedade pautada pelo respeito e aceitação

para com o outro. A comunicação foi uma das competências mais importantes no meu percurso, devido à interação existente com as diferentes pessoas, quer no contexto desportivo, na EF e nos desportos praticados fora da mesma. Existiu a possibilidade de escutar e de me expressar, sendo fundamental para o meu desenvolvimento, devido ao facto de necessitar de comunicar e interagir com inúmeras pessoas.

Por último, mas não menos importante, sublinho aquela que foi a competência que me permitiu formular ainda mais a minha linha de pensamento e aprender ainda mais. Saber escutar o outro é fundamental, permitindo reter as ideias expostas, para posteriormente, ser expressa uma opinião fundamentada. Esta foi a competência desenvolvida que considero ser fundamental e determinante para que seja possível vivermos em sociedade.

Apesar de não referir todas as competências desenvolvidas, visto que, desenvolvi muitas outras, estas foram as que mais me marcaram, pois considero-as imprescindíveis para interagir e ser capaz de aprender ainda mais. Estas são fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e para que o trajeto desenhado até ao momento fosse possível. Tornaram-se fundamentais para a minha aprendizagem, incluindo os altos e baixos existentes durante todo o processo que ajudaram no desenvolvimento das mesmas.

2.4.2. A Influência do Ensino Superior na Intervenção do Construtor Pedagógico

Quando ingressei na LCD, no decorrer da mesma, tentei adquirir mais informação e conhecimento que me permitissem evoluir e transmitir o mesmo aos outros. Com o término da mesma, levantei ainda mais questões sobre a prática desportiva. Terminei a LCD com uma visão estritamente ligada ao exercício e rendimento e candidatei-me ao Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), como uma maneira de alargar a minha capacidade de intervenção profissional.

Ao ingressar no MEEFEBS, deu-se o início da alteração do meu pensamento ligado ao treino e ao exercício, existindo a inserção do ensino no “mundo” desportivo. O contacto com estes dois ciclos de ensino, a LCD e o MEEFEBS, foram fundamentais para adquirir conhecimento relativo ao treino e ao ensino, bem como conhecimento pedagógico do conteúdo relativo aos mesmos.

Estes ciclos de estudo, permitiram que a aprendizagem e a superação pessoal se tornassem possíveis. O elevar dos conhecimentos foi fundamental para a fase inicial da minha intervenção no EP. Intervir no mundo profissional, nomeadamente ao nível da educação, fez para mim ainda mais sentido, visto que apliquei os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no ensino superior. Essa aquisição de conhecimentos permitiu que existisse a possibilidade de uma intervenção, devido à criação de uma base, teórica e prática, que proporcionou aos alunos experiências ricas com muito e bom conteúdo. Conteúdo esse que, de acordo com o que assimilei no Ensino Superior, deve ser transmitido de uma forma agradável, diversificada e estimulante, exemplificando com aspetos práticos que proporcionem o pensamento crítico e a reflexão face a esses conteúdos.

É essencial que o conhecimento da EF esteja presente, sendo que, para mim, a maior parte daquele que está direcionado para o ensino, provém da aquisição dos conteúdos partilhados na LCD e no MEEFEBS. No entanto, existiu muito trabalho fora da faculdade em si, que sendo fundamental criou as pontes entre a teoria aprendida nesta passagem e a prática vivenciada no EP. Nomeadamente, a leitura científica e não científica de conteúdo relativo a esta área de intervenção e a inspiração proveniente da visualização de conteúdo cinematográfico.

Os conhecimentos adquiridos no ensino superior e o tempo extra-aula dedicado a esta área, foram fundamentais para a criação do “eu profissional”. Estas vivências permitiram-me absorver, refletir e consolidar conhecimentos, bem como expandir horizontes para áreas de intervenção ainda por explorar da

minha parte, nomeadamente a área da educação. Foi um caminho longo para a criação de uma base sólida constituída por conhecimentos relativos a matérias indispensáveis para a minha atuação.

O processo vivenciado na LCD foi enriquecedor ao nível do conhecimento como também ao nível da formação pessoal. Todo esse trajeto contribuiu para a minha formação pessoal e para um desenvolvimento cognitivo e intelectual. A construção do “eu”, consequência da vivência da LCD, foi o primeiro ponto de partida sólido que me permitiu encarar o próximo passo de uma maneira confiante e positiva, por sentir que algumas das inúmeras questões anteriormente levantadas estariam a ser esclarecidas. Percebi que estava pronto para uma nova etapa que se mostrou desafiadora e de uma enorme dificuldade, complexidade e exigência.

Se até à data, o percurso na LCD foi vivido existindo trabalho e dedicação, no MEEFEBS o desenrolar dos primeiros tempos mostrou a existência de uma fasquia mais elevada relativa a todo o processo. O passo realizado foi de uma enorme responsabilidade, mantendo-me sempre fiel aos meus valores e às competências desenvolvidas até ao momento. Estar aberto a novas questões e refletir acerca das mesmas fez, cada vez mais, parte da minha construção pessoal.

Através destas vivências, percebo que o grande intermediário de toda a aprendizagem deve ser o professor, devendo possibilitar a aprendizagem dos alunos, estimulando-os através de atividades lúdicas e desafiadores. Atividades essas que devem proporcionar o desenvolvimento motor, pessoal e social e desenvolver a tomada de decisão no jogo, através da aquisição de conhecimento e competências relativas aos diferentes desportos. Na minha perspetiva, formada através do desenvolvimento do “eu”, proveniente do ensino superior, o ensino deve promover atividades que proporcionem a aprendizagem dos alunos, tirando os mesmos prazer durante a aquisição das mesmas. Todo o processo deve ser vivido de uma forma divertida, agradável, diversificada, estimulante e lúdica.

Foi no MEEFEBS, tendo o contacto com as primeiras Unidades Curriculares (UC's), que envolvi tudo o que está presente no processo de ensino aprendizagem e na escola, que me apercebi realmente da importância de partir do geral para o particular. Dentro do geral, é fundamental prestar atenção às individualidades de cada um percebendo que os diferentes indivíduos formam um grupo. É necessário perceber que ambas as partes se interligam relacionando-se com o mesmo grau de importância, sendo que, a junção dessas individualidades é fundamental para que o desenvolvimento do jogo se proceda de forma eficaz, em grupo. Todas as reflexões realizadas ao nível da minha formação superior, foram sem dúvida importantes existindo assim um desenvolvimento para o “eu” EE.

O contacto com os diferentes modelos e estilos de ensino foram importantes para perceber quais as ferramentas existentes que poderiam facilitar e estruturar a abordagem às diferentes modalidades. Essas ferramentas serviram de auxílio para a abordagem às modalidades, podendo ser implementadas no planeamento das mesmas, proporcionando aos alunos momentos de completa união com o desporto, a responsabilização e o desenvolvimento de certas competências.

O que teve maior influência para o meu desenvolvimento enquanto EE foi perceber que deve ser proporcionado aos alunos um desenvolvimento enquanto seres humano, existindo um desenvolvimento pessoal, social e motor. Tal como refere Ruivo (2019, p. 25), a “escola tem que ser “uma organização que aprende”, com capacidade para melhorar continuamente, para atuar sobre as aprendizagens dos alunos e a sua formação cívica”. Sendo assim, a EF tem um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social dos alunos, sendo todo o processo auxiliado pelo professor. Tal como indicado nas aprendizagens essenciais do 10º ano de escolaridade:

“As aprendizagens previstas referem-se a objetivos gerais, obrigatórios em todas as escolas, definindo as competências comuns a todas as áreas que se expressam através de:

1. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e o do grupo:

a) Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;

b) Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);

c) Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreaajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018).

Embora tenha terminado há relativamente pouco tempo o ensino escolar obrigatório, já não me recordava que inúmeros alunos não estavam focados nem motivados para aprender e que ainda estariam no decorrer do seu processo de desenvolvimento pessoal e social.

No ensino superior, a reflexão que mais impacto teve em mim, prende-se no facto de perceber que se o professor é um intermediário da aprendizagem, intervindo também no processo de formação pessoal e social, deve motivar e estimular o desenvolvimento dos alunos. Objetiva-se a aprendizagem juntamente com a formação pessoal e social dos alunos.

2.4.3. A Base Inicial da Intervenção do Construtor Pedagógico

Após a interação com as diversas UC's e reflexões no MEEFEBS, iniciando-se o EP, levantou-se a questão que foi fundamental para que desse um passo “gigantesco” ao nível do meu pensamento educativo. “Qual é o primeiro passo que devo adotar para motivar os alunos nas minhas aulas? Qual a motivação que os leva a querer aprender?”. Com isto, percebi alguns pontos fundamentais que deviam ser focados logo de início. O planeamento deve ser elaborado tendo em conta o geral da turma, não descurando o particular,

devendo existir uma ligação entre os dois. Outro ponto fundamental relaciona-se com exercícios acessíveis, agradáveis, diversificados, lúdicos, estimulantes e desafiadores, tal como vivenciei nas diferentes Didáticas no MEEFEBS. Posteriormente, estas práticas serão destacadas no presente relatório.

Percebi que um dos pontos mais importantes antes de ensinar, é perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos aquando da realização da matéria que será abordada. Tendo este ponto implementado irá permitir que novas aprendizagens ocorram, não existindo a “(re)exercitação” em profundidade de um conteúdo já adquirido pelos alunos. Se o mesmo já foi aprendido deverão ser privilegiados conteúdos diferentes e mais desafiantes. Para tudo tem de existir um ponto de partida, consequentemente deve ser conhecido o ponto de partida dos alunos para posteriormente os levar à aprendizagem e desenvolvimento.

É então fundamental incitar o questionamento por parte dos alunos, sendo que, os mesmos também devem ser questionados. Tal como afirma Freire e Faundez (1985, p. 19), o “que o professor deveria ensinar [...] seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas.”

Outro ponto importante relaciona-se com a existência de uma definição de objetivos de aprendizagem para os alunos. Se iria ser ensinado o conteúdo programático das diferentes modalidades, foi necessário perceber o que eles deveriam exercitar. Foi necessário traçar objetivos aquando da elaboração do planeamento da Unidade Temática (UT), da(s) Unidade(s) Didática(s) para as diferentes modalidades e do microciclo aula a aula. Daí em diante existiu a oportunidade de experienciar e vivenciar de perto diferentes maneiras de transmitir o conteúdo aos alunos, levando-os à aquisição de conhecimentos e aprendizagem.

A maneira de como a transmissão, instrução e feedback deveriam ocorrer foram outro ponto chave e outro desafio que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal ao nível do ensino. No feedback existiu um questionamento por parte do professor e dos alunos, sendo que, tal como

supramencionado, o “início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas.” (Freire & Faundez, 1985, p.19). Assim sendo, os alunos foram sempre incitados a questionar as ações tomadas no jogo e nas diferentes modalidades, saindo em busca de novas perguntas e respostas. Relativamente à instrução e à transmissão do conteúdo, deveriam ser levantadas questões face às mesmas, por parte dos alunos. No entanto, foram sempre incutidas as regras de que o questionamento só seria realizado no fim da instrução e transmissão de forma a não interromper a mesma.

Evidentemente, acabaram por existir limitações no contacto realizado com as diferentes UC's no MEEFEBS, devido a ter iniciado o Ensino à Distância (E@D) em consequência da pandemia corrente provocada pelo vírus Sars-Cov-2, que me impossibilitou de vivenciar presencialmente o conhecimento exposto ao nível teórico.

A realização de atividades em grupo, de apresentações, de testes e exames foi a realidade vivida. O conteúdo foi exposto na sua totalidade, mas de uma forma diferente, acabando por condicionar e limitar aquela que poderia ter sido a minha experiência vivida. Esta vivência apresentou as suas limitações na parte prática, no entanto, ao nível teórico, a grande motivação incutida em mim acabou por se sobrepor a tudo o resto, tentando eu retirar o máximo conhecimento possível da teoria exposta para posteriormente a conseguir aplicar no EP.

A minha vontade de continuar a aprender e a trabalhar levou a minha intenção avante, assim sendo, o meu pensamento focou-se na constante aprendizagem e na constante resolução de problemas advindos da prática. Tendo a noção de que inúmeras questões ainda se levantam, tudo o que pretendi, e pretendo, foi fornecer aos alunos um ambiente que fosse propício à aprendizagem, existindo na sua cerne, a diversão, o prazer, o entusiasmo e o desafio, desenvolvendo também os alunos ao nível pessoal e social. Tentarei que esta seja a base da minha atuação, sem nunca esquecer o propósito da

mesma: fornecer aos alunos possibilidades para eles aprenderem e serem capazes de aprender. Deve existir o questionamento face aos problemas encontrados, existindo a formação da corporalidade, formação educativa e conhecimento e desenvolvimento da aptidão física.

Consegui, com este trajeto, formar uma linha de pensamento ciente de que ainda tenho muito para aprender e para me questionar. Com esta experiência, formei bases sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo e dos conteúdos abordados na disciplina de EF. Alguns conteúdos consolidados, outros por consolidar e outros por explorar, contudo, a base de atuação formada no percurso realizado até ao contacto com o EP foi sólida e pronta para o desafio que se avizinhava. Ao nível do conhecimento do conteúdo adquirido no MEEFEBS, juntamente com o adquirido na LCD, teria uma bagagem de conhecimento pronta para o início da atuação. Fiquei com a “sensação” de que imenso trabalho me esperava, mas com o pensamento e o intuito de melhorar aquela que seria a minha intervenção.

2.5. A Ponte entre as Concepções e a Realidade

Com a base da atuação formada, percebi que o se aprende não deve ser reproduzido ao longo do tempo, deve sim ser utilizado para encarar um contexto, ultrapassando as dificuldades advindas do mesmo, recorrendo à tomada de decisão e ao pensamento crítico. Sendo assim, o que pretendi foi refletir após cada situação, momento e problema, estando em constante aprendizagem, transmitindo a mesma aos alunos, com o intuito de também os levar à reflexão e aprendizagem. Foi o que aconteceu ao longo deste “grande” percurso, o EP.

Aprender e refletir para voltar a aprender, é a atitude que eu pretendi adotar para conseguir que os meus alunos de alguma forma se sentissem inundados num “oceano” de conhecimento. Deveriam adquirir a capacidade de refletir e pensar por eles mesmos, tendo a capacidade de atuar e agir segundo as dificuldades e obstáculos, visando ultrapassar os mesmos. No entanto, tal como frisado anteriormente, a minha intervenção não se deveria cingir apenas à aquisição de conhecimentos relativos à disciplina de EF. A minha intervenção

teve por base o ensino, mas também a formação pessoal e social. Parto do princípio de que essa formação poderá construir os pilares da sociedade. Procurei que os alunos se formassem ao nível do conhecimento, ao nível do pensamento, mas também como pessoas e cidadãos. Quem constrói a sociedade em que estamos inseridos são as pessoas, como tal, os alunos terão esse papel num futuro próximo, sendo esta formação e desenvolvimento pessoal crucial para o futuro.

Entendi que, nesta fase inicial de carreira e formação profissional, a base da minha atuação ao nível do ensino da EF, se prendeu na formação educativa (pessoal, social, motora e cognitiva), na formação da corporalidade e no conhecimento e desenvolvimento da aptidão física. Com o avançar do tempo este tornou-se o professor que eu perspetivei ser. Desde o início do meu EP e durante o mesmo, continuei a pautar-me por estes princípios, perspetivando que poderia proporcionar aos alunos uma formação de qualidade e enriquecedora ao nível teórico-prático, devendo existir a formação de pessoas responsáveis, autónomas e cívicas.

Foram criadas concepções que me encaminharam para aquela que seria a minha atuação profissional, que decorreram do meu percurso enquanto aluno. Tal como afirma Lima (2007, p. 4):

“As concepções podem ser transformadas pelo contexto imediato que as provocam, o que implica dizer que podem ser reconstruídas com base nos saberes acumulados pelo indivíduo. Trata-se, neste caso, de fenómeno relativo à evolução de concepções, de crenças, de pensamentos, refletindo seu carácter de dinamicidade”.

No meu caso em específico e segundo Pérez, G. (1994, p. 157), os futuros professores possuem uma série de concepções, hábitos e atitudes docentes devido a uma associação relativa ao tempo em que foram alunos. O período em que fui aluno tornou-se então alvo de reflexão e, conseqüentemente, a minha concepção de professor foi influenciada pela minha experiência enquanto aluno e pelas vivências que daí surgiram. As relações com os professores, com os meus

colegas de turma, com o ensino, com o ambiente e espaço escolar, fizeram-me criar esta ideia do professor que me quero tornar. A minha atuação mantém-se com o mesmo sentido de orientação, no entanto, percebi que, este processo é longo e que a aprendizagem dos alunos não aconteceu repentinamente, não correspondendo tanto com o que eu tinha idealizado.

Existiu um percurso escolar antes e após a minha intervenção. A minha intervenção fez parte deste processo, pois intervim e orientei os alunos no caminho que considere ser o que lhes proporcionaria uma maior aprendizagem e uma melhor formação. Foi importante preocupar-me em tentar estimular os alunos ao nível motor e ao nível da tomada de decisão, intervindo também na sua formação pessoal e social. Como os alunos viriam de um anterior e longo processo de formação, deveria proporcionar aos alunos estímulos ricos e desafiadores.

A reflexão do período em que fui aluno foi fundamental para a minha atuação, conseguindo colocar-me na mesma posição que os alunos. Perceber os meus pontos fortes e pontos negativos enquanto EE foi fundamental, existindo a possibilidade de os reforçar e modificar, aprimorando o meu planeamento e atuação.

Através da reflexão foi possível reaprender, observar, operacionalizar e expressar-me de forma diferente, tudo para conseguir realizar uma melhor transmissão do conteúdo, apresentando desafios com maior dificuldade e complexidade, que permitissem passar os alunos para um nível superior. Estando na mesma linha de pensamento referida por Nóvoa (1992, p. 25):

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”

Como tal, formei uma ideia de intervenção para que a minha prática fosse mais enriquecedora e estimulante para os alunos.

3. Enquadramento institucional: As Escolas e o Núcleo de Estágio

3.1. O Núcleo de Estágio – O Forte Circular

O primeiro contacto que existiu ao nível da lecionação e ao nível da escola, no papel de professor, realizou-se com o grupo que me tem acompanhado ao longo desta jornada, o NEP, constituído por três EE's e o PC da escola cooperante (EC). Os constituintes do mesmo, foram aqueles que me têm acompanhado desde o primeiro dia na EC.

O caminho traçado ao longo do tempo só foi possível devido à entreaajuda, à reflexão, ao convívio e ao debate que existiu entre todos. Existiu a criação de um “forte”, que permitiu aos EE's, de uma forma saudável, ao nível da saúde psicológica, crescer dentro da escola e do recinto escolar. A relação que existiu entre os membros do NEP foi sem dúvida uma relação forte em que a entreaajuda, a reflexão, o debate, a crítica e o feedback estiveram presentes nesta jornada.

Todos os elementos do NEP tiveram o seu forte papel na construção deste nosso “forte”, sendo que, a minha contribuição enquanto construtor do mesmo, teve um papel importante, tal como os restantes intervenientes. Um “forte” construído com o intuito de crescermos, de evoluirmos, de refletirmos, de aprendermos e de melhorarmos a nossa intervenção. Sendo assim, só a nós pertence, não sendo um forte fechado a pessoas externas, no entanto, um forte unido, protegido e com fundações bem cimentadas que nos permitem trabalhar e desenvolver com segurança, do interior para o exterior.

Houve a possibilidade de ser introduzida uma nova peça ao “forte”, bem como um concelho para que tudo fosse ainda mais potenciado. Neste sentido, ao NEP juntaram-se os professores de EF das escolas pelas quais passamos, tornando todo este processo muito mais enriquecedor, devido à transmissão de

vivências, de experiências e de conteúdo. Foram expostos diferentes pontos de vista e diferentes ideias que me levaram à reflexão e colocaram a minha intervenção num outro patamar.

Formei a percepção de que a reflexão não é realizada apenas devido a acontecimentos, mas vai muito mais além. Todo o planeamento, todo o pensamento, toda a planificação e lecionação devem ser antecipadas. Nesse sentido, a minha prática foi-se alterando. Tentei que se tornasse mais enriquecedora e estimulante para os alunos, nesse sentido o planeamento foi-se alterando existindo o antecipar às reações e respostas dos alunos na realização das tarefas presentes em cada aula.

Com o decorrer do percurso entra então um novo auxílio, um novo pensamento para dar continuidade a este forte já criado, o Professor Orientador (PO) de todo o processo. Permitiu que o aprofundamento sobre o ensino atingisse um patamar superior para os EE's, ou pelo menos, tentou que existisse a motivação, o conteúdo e reflexão para que o mesmo acontecesse. Permitiu que começasse a pensar no ensino de uma outra forma, com um pensamento muito centrado nos alunos e tendo em vista todo o processo de ensino-aprendizagem.

Percebi que deve existir certeza sobre o conteúdo a ser tratado, sendo criada uma base relativa ao mesmo. Devem existir definições concretas e justificadas relativamente a esses mesmos conteúdos ou matéria, existindo a capacidade de justificar os mesmos. O conteúdo deve ser abordado e transmitido com naturalidade, certeza, serenidade e calma, sendo acompanhado de uma justificação do ponto de vista defendido.

Através da orientação do PO, existiu uma robustez deste nosso "forte", tornando-o mais completo e inquebrável, no entanto, tornou-o mais autónomo. A base da entreajuda e o trabalho de grupo, estiveram muito presentes no NEP, no entanto, a parte pertencente aos EE's tornou-se mais autónoma, não existindo a mesma dependência que existiu outrora.

3.2. Escola Cooperante - A Turma Residente

Após o primeiro contacto e as reuniões de preparação do ano letivo, chegou a altura em que se deu o início da lecionação na EC. Foram atribuídas as turmas residentes aos diferentes EE's, pertencendo as mesmas ao ensino secundário, nomeadamente o 10º ano de escolaridade. Após esta atribuição, foram realizados os ajustes finais anteriormente iniciados, para que se iniciasse o percurso do EP ao nível da EF.

A primeira aula foi planeada com o intuito de me dar a conhecer e de conhecer os alunos da minha turma. As atividades paralelas a este primeiro contacto foram realizadas com o intuito de transmitir aquelas que seriam as “regras” instituídas nas aulas de EF, quais as modalidades a abordar, e o que se pretendia para a disciplina de EF neste novo ciclo.

Acompanhado de um nervosismo inicial, rapidamente, este foi-se dissipando com o contacto realizado com os alunos. A turma constituída por vinte e oito alunos com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos de idade, manteve-se calma e tranquila, neste primeiro contacto existente entre ambas as partes. Desparecendo o nervosismo e com o primeiro contacto realizado com os elementos da turma, percebi que a maioria dos elementos não se conhecia uns aos outros, sendo ainda tudo muito novo para todos. Verifiquei que todos os elementos estavam prontos para encarar este novo ano letivo, o entusiasmo apresentado por todos era nítido e as relações que iam acontecendo entre todos eram reflexo disso.

Com a presença do lado de professor e ao observar todos aqueles alunos, percebi que estava no caminho certo e que seria este o caminho a traçar na minha profissionalização. Rapidamente percebi que um grande desafio se avizinhava. O compromisso, a responsabilidade e a seriedade mantiveram-se desde o primeiro dia em que entrei na escola, naquela que iria ser a minha intervenção enquanto construtor pedagógico. Assim iniciei o meu percurso neste EP, desenvolvendo aquela que foi a minha intervenção e que se estenderá para o futuro.

3.3. A Aproximação de Um Novo Projeto - A Escola Co Cooperante

A minha ligação com Escola Cooperante (EC) começou a ter laços mais fortes, seguros e coesos, sendo que, no segundo período foi atribuído aos EE's, a tarefa de lecionação noutra ciclo de estudos, numa outra escola, a Escola Co-Cooperante (ECCP). O ciclo de lecionação na EC era o Secundário, no entanto, na ECCP foi determinado que a lecionação iria ocorrer no 2º ciclo do Ensino Básico (2ºCEB), nomeadamente no 6º ano de escolaridade. Foi uma tarefa encarada com seriedade e responsabilidade, tal como na EC.

O contacto com a ECCP ocorreu em paralelo com a lecionação na EC durante todo o segundo período, como referido anteriormente. O primeiro contacto com o PC ocorreu com uma certa ansiedade, inquietação e nervosismo, por se tratar do primeiro contacto com a EC, assumindo o papel de PE. No entanto, a aproximação à professora Co-Cooperante (PCC) e à ECCP foi realizada de uma forma calma e serena, sendo que já não seria uma ocasião nova para nenhum dos elementos do NEP.

Relativamente às turmas integradas em ambas as escolas, as mesmas foram distintas quer ao nível das atitudes e comportamentos, quer ao nível do trabalho de aula na disciplina de EF. Os alunos que encontrei na ECCP adotaram uma postura completamente distinta da EC, sendo que, tive a perceção de que a minha intervenção se enquadraria melhor neste ciclo de estudos. A postura dos alunos do Ensino Secundário será explicada mais pormenorizadamente no tópico: “As dificuldades Inicialmente Sentidas Após o Contacto com a Realidade Profissional”.

No 2ºCEB, A formação pessoal e social dos alunos teria ainda mais importância, visto que, desde cedo, os alunos começam a explorar e a desenvolver as suas atitudes, valores e disposições. A formação pessoal e social começou a ser desenvolvida desde tenra idade, estando presente desde cedo em todo o trabalho educativo. Tal como presente no livro “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”:

“Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidaria” (Siva et al., 2016, p. 33).

Sendo assim, percebi que poderia estimular os alunos indo de encontro com os objetivos definidos na minha leção ao nível da formação pessoal e social. A formação de cidadãos com valores e princípios é construída através de uma identidade única, construída através da “interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.” (*ibidem*, p. 33).

Ao abraçar este desafio início também a leção no 1º ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) numa turma do 2º ano de escolaridade, sendo que, a curta experiência também me mostrou que a intervenção neste ciclo de ensino, à semelhança do 2ºCEB, tem sem dúvida a sua importância, apresentando os alunos idades inferiores às do ciclo mencionado anteriormente.

A leção, deve ser encarada com seriedade, responsabilidade e compromisso, porque, existindo certamente uma intervenção de qualidade, existirão maiores oportunidades para os alunos aprenderem e se desenvolverem enquanto indivíduos pensantes e autónomos.

Apesar de serem ciclos de ensino distintos, cada um apresentou os seus desafios para mim enquanto professor. Esses desafios relacionaram-se com a instrução, gestão da aula, disciplina e clima motivacional, bem como os conteúdos programáticos a abordar na disciplina de EF. Por se tratarem de jovens em constante evolução e crescimento, em diferentes faixas etárias, o seu desenvolvimento pessoal e social e a sua capacidade física e motora eram distintas. Consequentemente, todo o planeamento teve de ser ajustado ao nível apresentado por estes três ciclos, bem como aos diferentes níveis apresentados dentro das próprias turmas. Esse foi um desafio que me permitiu perceber, na realização da prática, que efetivamente com o alterar da idade, os exercícios a

realizar devem ser ajustados ao nível motor e cognitivo apresentado pelos alunos, devendo também serem ajustados com complexidade e dificuldade para os mesmos.

4. Enquadramento da Prática Profissional: A Construção dos Alicerces da Intervenção Do Professor

Os alicerces relativos à minha atuação como professor de EF, começaram a ser desenvolvidos desde o início da minha formação superior, tal como mencionado anteriormente (a base que me levou à profissionalização). O conhecimento que fui adquirindo, na LCD e no MEEFEBS, foi desenvolvendo ainda mais essa atuação.

O processo desde o primeiro contacto com estes ciclos de ensino até à fase da realização da prática, foi fundamental para que a construção dos alicerces se continuasse a desenvolver. A imagem criada, relativamente ao nível apresentado pelos alunos que iria encontrar foi errônea, no entanto, os princípios da minha atuação, a formação educativa (pessoal, social, motora e cognitiva), a formação da corporalidade e o conhecimento e desenvolvimento da aptidão física, foram fiéis à mesma. Mesmo com o desenvolvimento da minha atuação, bem como das ferramentas utilizadas na mesma, estes princípios mantiveram-se. O fator no qual senti maior evolução da minha parte, relaciona-se com a minha intervenção, enquanto facilitador da aprendizagem, estimulando os alunos para que eles tivessem um papel crucial na sua própria aprendizagem.

4.1. Os Alicerces da Atuação Profissional

Os alicerces para a minha atuação profissional enquanto professor de EF, foram sendo construídos desde que iniciei o meu percurso no ensino superior, ainda que de uma forma indireta. Começaram a ser canalizados os conhecimentos adquiridos na LCD e no MEEFEBS, existindo a formulação do professor que pretendo ser. Finalmente percebei que para isso é necessário percebermos: (1) Qual a importância da educação; (2) Qual o papel da Educação Física na escola; (3) O que é ser professor; (4) Qual o papel do professor de

Educação Física. Posteriormente, com o conhecimento formulado, estão sustentadas as bases para que a minha atuação ocorra de uma forma natural, cimentada, consolidada e segura.

4.1.1. A Importância da Educação no Ser Humano

A educação tem um enorme poder na formação do ser humano como um ser pensante e praticante. Sendo assim, é necessário situar a educação na base da criação e no desenvolvimento humano. Através da seguinte citação percebemos que:

“A educação é a cunhagem efetiva do humano, ali onde só existe como possibilidade. Antes de ser educada não existe na criança nenhuma personalidade própria que o ensino avassale, mas só uma série de disposições genéricas, fruto do acaso biológico; através da aprendizagem (não apenas submetendo-se a ela, mas também se rebelando contra ela e inovando a partir dela) forjar-se-á a sua identidade pessoal irrepetível. Certamente que se trata de uma forma de condicionamento, mas que não põe fim a qualquer primitiva liberdade originária e que possibilita precisamente a eclosão eficaz do que humanamente chamamos liberdade.” (Savater, 1997, p. 14).

Reforçando a citação anterior, a educação é o “processo que visa o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo (sobretudo na infância e na juventude) e a sua adequada inserção na sociedade”¹. A educação deve passar pelo processo reflexivo, em que, além do pensamento, deve existir um pensamento reflexivo e crítico, não se ficando apenas pela superfície da questão. Complementando o anteriormente citado, a verdadeira “educação não

¹ Dicionários Porto Editora, 2003-2021

só consiste em ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa e este momento reflexivo” (Savater, 1997, p. 16).

Como a educação se situa no centro de tudo o que existe, tudo o que se encontra à sua volta é tocado e influenciado pela mesma, através de inúmeras e variadas formas. A mesma não se limita a ser transmitida nem partilhada de um indivíduo para outros.

O processo educativo é mais complexo do que a interação entre duas ou mais pessoas, existindo nas interações entre as pessoas, pessoas e objetos, pessoas e ambiente. A educação existe através das relações, interações, experiências vividas, dificuldades enfrentadas, vitórias e derrotas, sendo que, ocorre através daquilo que nos faz refletir, que nos faz pensar, que nos faz modificar e adaptar. Bento (1995, p. 122) leva-nos à reflexão desta temática:

“Naturalmente não constitui surpresa que a educação acontece em toda a parte. Que toda a vida educa. (...) Que não apenas as pessoas, mas também as coisas, a natureza, os factos e as situações são mestres da educação, isto é, podem exercer influência educativa”.

Percebemos que a escola e a educação estão interligadas, porque é lá que se espera que os alunos sejam formados e que passem pelo processo de aprendizagem, ao nível das diversas matérias. É na escola que se espera que os alunos sejam dotados de conhecimento e formados como seres pensantes, capazes e emancipados. Na mesma, está presente a educação, a aprendizagem, a interação social, a interação física, a troca de pensamentos e ideias, a reflexão e a formação. Ainda que todo este processo possa ocorrer de forma autónoma, sem a presença de um agente responsável destacado para essa mesma tarefa, a aprendizagem, a educação e a partilha na escola, mais ao nível da lecionação do que ao nível das interações no recinto escolar, ocorre por intervenção direta do professor. Assim sendo, percebemos que a aprendizagem e a educação ocorrem com a intervenção direta do professor. A sua função é proporcionar aos alunos aprendizagens relativas às diferentes matérias que constituem o currículo escolar.

O professor deve, também, ter a capacidade de educar, transmitindo aos alunos valores, regras e princípios, formando assim o aluno e capacitando-o ao nível cognitivo, pessoal e social. Percebe-se então que a “tarefa central do pedagogo não é “educar”, no sentido abrangente habitualmente atribuído a este termo; mas sim proporcionar a aprendizagem” (Bento, 1995, p. 124). O pedagogo tem então a tarefa de educar os alunos, formando-os ao nível pessoal e social, sendo a sua grande tarefa, proporcionar a aprendizagem aos alunos.

Percebe-se que a educação está latente à atuação do professor em todo o processo de ensino-aprendizagem, existindo a responsabilidade de o realizar de forma equitativa e justa, estando presente na base da sua atuação a educação e a formação do ser humano.

4.1.2. O Papel da Educação Física na Escola

Todo este enquadramento ao nível da educação e do processo de ensino-aprendizagem, permite perceber que ao nível da escola existem inúmeras disciplinas que fazem parte do currículo escolar, no entanto, a minha visão face à aprendizagem está completamente orientada para a disciplina de EF.

Mesmo pertencendo ao currículo escolar, a EF é uma disciplina desvalorizada e rotulada ao nível da sociedade, relativamente às disciplinas presentes no mesmo. É vista como sendo uma disciplina apenas com um forte papel ao nível do desenvolvimento da aptidão física. Todavia, a EF apresenta três papéis fundamentais, tal como defende Crum (1993), existem “três papéis principais: a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor (dito de outro modo, uma corporalidade consciente) e a formação pessoal, cultural e social” (citado por Batista & Queirós, 2015).

Como refere Bento (1999, 2001), “continua a ser um argumento central a favor da presença da EF no currículo escolar o facto de ser a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade, criando possibilidades de movimento, e evitando consequentemente que a Escola se torne ainda mais intelectualizada e inimiga do corpo” (Queirós, 2004, p. 154). A função da EF na escola não se prende apenas no desenvolvimento da aptidão física, mas também

na formação educativa (formação pessoal, cultural e social) e a formação da corporalidade, permitindo assim proporcionar meios para que os alunos se formem ao nível pessoal, social e motor. Consequentemente, existirá um aumento do conhecimento relativamente à cultura desportiva, à literacia desportiva e ao jogo, com a finalidade de o mesmo ser aplicado no futuro. A EF deve proporcionar aos alunos situações nas quais terão de ultrapassar as dificuldades sentidas, quer individualmente quer em grupo, proporcionando a reflexão e a interação entre os alunos.

Percebe-se que, desde a sua criação até aos dias de hoje, sofreu inúmeras alterações e neste momento procura demonstrar e explicar os “porquês” ao nível desportivo, ao nível das suas modalidades e as respostas fisiológicas corporais advindas da prática desportiva. Pretende que exista uma formação ao nível educativo, corporal e o conhecimento e desenvolvimento ao nível da aptidão física através do jogo, do desporto, do movimento e da corporalidade. Espera-se que a prática seja agradável e motivante, o que levará a um maior prazer na sua realização.

A ciência da EF tradicional assenta, inicialmente, em "disciplinas-mae", tais como a Psicologia e a Fisiologia, e desenvolve-se, sobretudo, no domínio das ciências físicas. A "Educação Física tradicional: Alarga-se além da dimensão pedagógica, na procura de explicação e compreensão do desporto na multiplicidade de fatores e aspetos que o caracterizam." (Matos, 2004, p. 256). A EF tem um papel fundamental na formação dos alunos. Como é uma disciplina em que se expressa a teoria na prática, através da corporalidade. Retira-se que é uma disciplina fora do comum no universo de disciplinas existentes no currículo escolar. Devido à forte presença da corporalidade, existe uma maior transferência para o futuro e uma transferência prática para a aprendizagem dos alunos.

É uma disciplina que forma os alunos ao nível da corporalidade, porque os expõe aos diferentes corpos na aula de educação física, conseguindo perceber as diferentes formas que existem entre os corpos presentes na sala de

aula, bem como as diferenças invisíveis, tais como: a capacidade máxima de produção de força, a capacidade de alongamento, a capacidade de adaptação e de plasticidade dos diferentes corpos.

Devido à presença da corporalidade, os alunos conseguem perceber as suas limitações e que é possível desenvolvê-las e melhorá-las, aumentando o seu controlo motor e corporal. Conseguem então perceber que ao nível da composição corporal, mobilidade articular, produção de força, velocidade, flexibilidade e da resistência cardiorrespiratória e muscular, todos os corpos são diferentes um dos outros, todos têm as suas características particulares, todos apresentam as suas vantagens e todos têm aspetos menos positivos. Mais importante do que tudo, é que todas essas capacidades podem ser exercitadas e desenvolvidas.

A EF tem um papel fundamental ao nível da formação educativa, porque tudo o que existe no desporto é transversal à vida real. No desporto existe a derrota, a vitória, as regras, o vestuário que caracteriza o momento, a superação, barreiras, utopias e a batota. Tudo aquilo que está presente na vida real é espelhado no mundo desportivo. Assim sendo, os alunos estão constantemente em contacto com a tomada de decisão, com a alternativa, com a superação e com a regra. Os mesmos, são estimulados a terem atitudes de respeito, de aceitação, de superação e adoção de atitudes corretas e com uma conduta de ética que caracteriza os princípios desportivos. A aceitação da derrota ou da vitória, a maneira como se lida com essa barreira e o arranjar estratégias para lidar com o sucedido são os princípios morais e os valores que cada individuo deve adotar na prática desportiva.

O objetivo desta formação educativa passa também por capacitar e dotar os alunos relativamente à prática desportiva das diferentes modalidades. Tendo os alunos o contacto com as mesmas, irão conseguir perceber quais são aquelas em que retiram mais prazer aquando da sua prática. Esta perceção possibilita que os mesmos tenham a capacidade de eleger uma modalidade desportiva no

decorrer da participação nas diferentes modalidades, estando mesmo assim em contacto com todas as outras.

O mais importante é que os alunos percebam qual o objetivo do jogo dentro das diferentes modalidades abordadas e que compreendam o jogo para acederem a ele. Esse conhecimento permite-lhes adquirir um domínio, no mínimo elementar, de todas as modalidades. Quando os alunos terminarem a escolaridade obrigatória, será fundamental que continuem a prática desportiva e a prática de atividade física, usufruindo da mesma ao nível do lazer, tirando consequentemente partido de todos os benefícios que estão associados à prática. Esta aquisição de conhecimento, competências e capacidades ao nível desportivo, é fundamental para que no futuro estes se sintam capacitados e dotados de conhecimento para usufruírem de certos e determinados desportos e atividades desportivas.

A EF também se propõe ao conhecimento e desenvolvimento da aptidão física. Cada vez mais, nos dias de hoje, a taxa de sedentarismo e do número de horas que as pessoas passam sentadas em frente a dispositivos eletrónicos e jogos *online* é cada vez maior. A EF tem um papel fundamental no incentivo à mobilidade e expressão corporal. É uma disciplina que, na sua génese prática, assume um papel crucial na influência para a adoção de práticas com recurso ao físico. Percebe-se então que a EF tem um papel substancial no currículo escolar, no entanto é desvalorizada, marginalizada e diminuída apenas a uma disciplina que é exclusiva ao desenvolvimento da aptidão física.

4.1.3. O Papel do Professor de Educação Física

Ao tentar localizar a disciplina de EF no currículo escolar e ao tentar perceber a sua importância, é fundamental perceber qual o papel do professor de EF neste processo. O mesmo tem sem dúvida um papel fundamental entre aquilo que é o conhecimento e a partilha desse conhecimento na prática, o conhecimento pedagógico do conteúdo.

A transmissão e a reflexão sobre os diversos temas presentes na disciplina de EF, tem um intermediário cujo papel é fundamental, o professor de EF. A pergunta que se coloca é “quais aprendizagens ocorreram no EP para desenvolver a minha intervenção ao nível do ensino escolar?”. Percebe-se que o EP se relaciona com o tipo de instituição em que cada EE foi inserido e com o tipo de ambiente e clima proporcionados por esse mesmo meio. O principal é a turma com que se interage, se partilha o conhecimento e se partilha as vivências.

Ao iniciar a minha jornada ao nível do EP, inicialmente, o que pretendi foi ser fiel aos meus princípios e pautar-me pelos valores que a mim são inerentes, tentando não ser influenciado por fatores externos à minha atuação. Esta prática foi adotada durante todo o percurso, partindo do princípio que não iria existir uma alteração ao meu “eu” social e pessoal.

Esta experiência assumiu-se como desafiadora e de uma enorme responsabilidade. Foi uma experiência enriquecedora ao nível social, do conhecimento pessoal, desportivo e prático, que me permitiu moldar, adaptar e trabalhar, no sentido da construção pessoal e da atuação voltada para o ensino. Os principais recetores desta construção pessoal e profissional foram os alunos, sendo que, o desenvolvimento da minha profissionalização foi espelhado na abordagem e transmissão do conteúdo aos alunos.

Quanto ao processo de aprendizagem, o mesmo ocorreu entre ambos os lados. A aprendizagem partiu do professor para o aluno, como do aluno para o professor, existindo uma “relação” entre ambos. Partiu-se do princípio de que, ao nível do conteúdo da disciplina, a direção da partilha de conhecimento foi do professor para os alunos, tendo este um papel de facilitador em todo o processo de aprendizagem. Recorrendo a Freire (1989, p. 39), o mesmo afirma que “ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.”. Sendo a aprendizagem bilateral, errado seria pensarmos que apenas o professor tem a posse e o saber de todo o conhecimento. A aprendizagem tanto parte do professor para o aluno, como do aluno para o professor.

Entendo que o grande papel do professor de EF é levar os alunos a perceberem o jogo e a tomarem decisões no decorrer do mesmo. Assim sendo, o professor de EF deve questionar os alunos em relação à sua tomada de decisão e às suas ações, auxiliando os mesmos a criarem um pensamento crítico face às mesmas e perceberem o jogo. Os alunos/jogadores devem conseguir responder às questões levantadas acedendo ao jogo e resolvendo os problemas presentes no mesmo. O mais importante é que o professor consiga que os alunos entendam o jogo, através de diferentes tarefas que os coloquem em situações desafiantes, sendo os mesmos capazes de as resolverem e consequentemente aprenderem com isso.

Relativamente ao contexto escolar, os alunos devem ser expostos a problemas do jogo e devem ter a capacidade de os resolver. Futuramente, terão a capacidade de no jogo formal os conseguirem solucionar, lidar e desconstruir.

Quem tem o papel de auxiliar todo o processo de aprendizagem é o professor, no entanto, não basta ter as ferramentas certas. Cada professor necessita de perceber o contexto particular que está a vivenciar em profundidade, auxiliando e ajudando a resolver as dificuldades apresentadas pelos diferentes alunos. Posteriormente, os mesmos deverão ter a capacidade de solucionar o problema anteriormente apresentado. Cada um deve ser capaz de perceber o que fez bem e o que fez mal, arranjando alternativas e soluções para resolver os problemas existentes num contexto específico, tendo a reflexão, incitada pelo professor, um papel fundamental nesse processo.

4.1.4. A Intervenção do Professor de Educação Física

No EP, pretendi desenvolver as minhas competências enquanto EE, nomeadamente, a comunicação, gestão da aula, perceção do bem-estar físico, psicológico e social dos alunos e a avaliação do processo de ensino aprendizagem. Tal como, desenvolver e aperfeiçoar as minhas capacidades de planeamento ao nível do conteúdo, organização, gestão e rentabilização do tempo de exercitação e do tempo potencial de aprendizagem dos alunos. Ao conseguir desenvolver e melhorar estas características, considero que será um

forte ponto de partida para que no futuro consiga desenvolver a profissionalização ao nível da EF na escola.

Para o desenvolvimento destas competências e capacidades, o que foi principalmente proporcionado pelo EP, sem dúvida que foram os alunos. É com eles que interagimos, que aprendemos e que convivemos, tudo através da lecionação. Foram eles que eu vi crescer e desenvolver ao nível cognitivo, intelectual, motor e físico. No entanto, se não existisse uma dinâmica e uma organização do processo por detrás desta intervenção, de muito pouco serviria a mesma. A atuação do professor não iria ser pensada, planeada ou estruturada, nem a curto nem a longo prazo. Os conhecimentos iriam simplesmente ser depositados num momento ao acaso, sem lógica, sem ligação, sem progressão e sem barreiras.

Durante o processo que me levou desde os livros até à intervenção, existiram inúmeras tarefas realizar, tais como: (1) Planeamento do plano anual de turma (PAT); (2) Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC); (3) Realização de planos de aula (PA) ; (4) Realização de reflexões relativas às aulas lecionadas; (5) Reuniões semanais com o PC; (6) Reuniões de Atividades de coordenação e planificação (ACP) do grupo 620; (7) Reuniões com o Departamento de Expressões; (8) Reunião pós-observação do PO; (9) Realizar a correção de relatórios e fichas de aula; (10) Lecionação das aulas à distância segundo as diferentes plataformas; (11) Orientação de todo o processo de elaboração de trabalhos e atividades práticas realizadas pelos alunos; (12) Redação da ata relativa à reunião semanal com o NEP; (13) Realização e reflexão de UT's implementadas; (14) Observações formais dos EE do NEP. Ao realizar todas estas atividades, consegui adquirir conhecimento proveniente da sua realização, e da reflexão após a sua ação, sendo o mesmo fundamental para a minha atuação.

No que diz respeito às reuniões pós-observação do PO, de ACP e de Departamento, consegui retirar toda a experiência partilhada por todos, juntamente com a reflexão existente no momento em que surgiu um problema

ou obstáculo relacionado com a lecionação das aulas na escola. A reflexão e a partilha de conhecimento, permitiram-me aumentar a bagagem de conhecimento sobre as diversas matérias abordadas.

Relativamente às reuniões semanais com o PC, consegui perceber a minha atuação durante a semana, recebi informações relativas à escola e esclareci situações que acontecem no “dia-a-dia” de um professor. Com o avançar das mesmas, senti-me cada vez mais enquadrado na escola, devido ao conhecimento que fui adquirindo, bem como as relações que foram sendo criadas com o pessoal docente e não docente da mesma.

Com o planeamento realizado sobre o conteúdo a lecionar, adquiri conhecimento de como planear os conteúdos perante o nível de uma turma, de como agir e de como funciona todo o processo de planeamento, bem como a importância que o mesmo tem para a aprendizagem dos alunos. O processo de aprendizagem dos alunos depende da intervenção do professor, sendo a mesma guiada pelo PAT realizado. Devido à reflexão que foi realizada na lecionação e após a mesma, consegui perceber o que poderia ter ocorrido de maneira diferente, existindo a possibilidade de o mesmo ser adotado no futuro. O conteúdo que poderá ser reaproveitado no futuro é algo que também fica salientado nas diferentes reflexões realizadas.

Nem todos os elementos de um grupo são iguais, nem todos os grupos são iguais, daí percebi que a reflexão é necessária para melhor adequar o processo a cada caso. As reflexões, vivências e experiências que retirei da lecionação, só me fizeram “crescer” enquanto interveniente na área da educação, fizeram-me reconhecer os meus erros e aproveitar os meus pontos fortes. Assim sendo, tornei-me mais capaz, após cada reflexão, após cada interação, após cada planeamento e após cada dia que passei em contacto com a EF e com os alunos.

4.1.5. As Orientações da Prática Pedagógica

Relativamente às orientações que guiaram a minha prática, estão presentes nas orientações apresentadas por Feiman-Nemser (1990, p. 14), sendo: “*Academic, Practical, Technological, Personal, Critical/Social*”: (1) Académica; (2) Prática; (3) Tecnológica; (4) Pessoal; (5) Crítica/Social. As que guiaram a minha prática ao longo do EP foram: (1) Prática; (2) Pessoal; (3) Crítica/Social.

Tal como indicado pelo autor em “*The teachers for Rural Alaska Program*”, deve existir uma prática na qual os alunos pudessem decidir relativamente a situações incertas. Cada um dos casos criados, descreveu uma situação problemática vivida pelos professores rurais em comunidades transculturais e multiculturais (Ex: os sentimentos dos alunos nativos sobre serem “inferiores” numa turma com alunos caucasianos de classe média). Foi proposto aos alunos que analisem o caso a partir de diferentes pontos de vista, imaginando uma série de possíveis ações e as suas consequências (Feiman-Nemser, 1990, p. 11). Através desta orientação prática existente no “*The teachers for Rural Alaska Program*”, foi possível proporcionar aos alunos uma reflexão crítica e interpretativa face a este conteúdo exposto.

Relativamente à orientação pessoal Feiman-Nemser (1990, p. 4), refere que segundo esta orientação, o professor não é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem. A ênfase do ensino é deslocada para a aprendizagem, sendo que, o professor autodesenvolve-se para desenvolver os seus alunos. Percebe-se que o ensino-aprendizagem não é centrado no professor, mas sim no aluno. Assim sendo, a reflexão realizada por parte do professor tem em vista o desenvolvimento pessoal e o autoconhecimento como uma construção pessoal para que o mesmo tenha a capacidade de se ajustar e proporcionar aos alunos o processo de aprendizagem.

Constatado mais uma vez por Feiman-Nemser (1990, p. 6), relativamente à conceção crítica/social, o autor indica que o ensino deve capacitar os estudantes para o espírito crítico, para a emancipação, ajudando os alunos a

encontraram a sua voz, desenvolvendo a sua identidade pessoal. É perentório que exista a construção pessoal possibilitando a emancipação do sujeito. Cabe então ao professor possibilitar a formação pessoal e social e do conhecimento do aluno, que o permita ser um ser emancipado, existindo a formação de princípios e valores que irão criar a sociedade da qual o mesmo fará parte.

Em suma, tal como supramencionado, as concepções que fizeram parte da minha atuação foram a concepção prática, pessoal e crítica/social. Pretendi com esta visão relativamente ao ensino, proporcionar a ação reflexiva e crítica dos alunos.

Outro fator importante na lecionação foi o meu autoconhecimento reflexivo, objetivando o ensino numa perspetiva construtivista, existindo a emancipação do sujeito, permitindo que existisse a formação pessoal e social dos alunos. Ao ser possibilitada a formação pessoal, social e a emancipação irá existir a construção dos intervenientes de uma futura sociedade.

Estas orientações fizeram parte da minha atuação de modo a alcançar os grandes objetivos que dizem respeito à formação da corporalidade, formação educativa e desenvolvimento e conhecimento da aptidão física, formando seres pensantes, críticos, autónomos e emancipados.

5. A Construção Do “Eu” Profissional E A Construção Do Aluno

A construção do “eu” profissional e a construção do projeto final em que os alunos se tornaram, foram duas atividades que aconteceram em paralelo. O meu “eu” só foi construído devido às interações com os alunos, com a escola e com todos os intervenientes inseridos na mesma, incluindo certamente o NEP e o PO. Se estas peças fossem substituídas por outras, o processo teria ocorrido na mesma, no entanto de uma maneira completamente diferente e com uma visão e perspetiva diferentes face ao ensino.

Todas as relações desenvolvidas aquando da realização do meu EP foram fundamentais e contribuíram para o PE em que me tornei. Posteriormente, a minha atuação foi-se desenvolvendo e enriquecendo a prática realizada pelos

meus alunos. Este processo ocorreu devido às reflexões e vivências presentes em todo o processo de estágio. Consequentemente, o meu crescimento influenciou diretamente as vivências e experiências dos meus alunos ao nível da disciplina de EF. A construção do “eu” e a construção pessoal de cada aluno estão assim interligadas uma com a outra.

5.1. Do Planeamento para a Prática

Para essa construção ser realizada, desde o início do EP, existiu um planeamento com esse objetivo. O desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e direta e indiretamente o meu desenvolvimento enquanto professor de EF, ocorreram devido ao planeamento desenvolvido.

O planeamento tinha em vista que os alunos usufríssem e tirassem o máximo proveito daquele que é e foi o meu objetivo enquanto professor. Esse objetivo foi traçado desde o início do ano letivo, tendo em vista a aquisição da aprendizagem dos alunos dentro dos pontos em cima mencionados. Assim sendo, o planeamento semana a semana, foi de encontro ao PAT (Anexo 1), com a exceção do segundo período em que entramos no E@D, sendo que, o PAT foi alterado.

Para esses objetivos serem cumpridos e segundo as modalidades desportivas que iríamos abordar, foram desenvolvidos: (1) O PAT; (2) O MEC; (3) A UT relativa a cada modalidade (Anexo 2); (4) Planos de aula relativos a essa mesma UT; (5) Implementação dos modelos de ensino. Estas ferramentas foram utilizadas para conseguir incidir naquela que seria a “construção” pessoal, a “construção” corporal e o conhecimento e desenvolvimento da aptidão física dos alunos.

A lecionação das diferentes modalidades foi concretizada através da prática por blocos. As “modalidades” lecionadas ao longo do ano letivo foram: (1) Ginástica de solo e futebol - Primeiro período; (2) Desporto adaptado, estilo de vida saudável, sedentarismo e obesidade, voleibol e dança, ao nível teórico. O desenvolvimento e conhecimento da condição física, voleibol e dança, ao nível

da prática corporal – Segundo Período no regime presencial e no E@D; (3) Voleibol, dança e condição física - Terceiro período

O início do ano letivo começou com as avaliações diagnósticas relativas as modalidades de futebol, voleibol e ginástica de solo, com o intuito de aferir o nível de desempenho apresentado pelos alunos da turma (Anexo 3). Esta avaliação decorreu nas primeiras quatro semanas.

Posteriormente, iniciou-se a lecionação de ginástica de solo. Como já teria sido realizada a avaliação diagnóstica face a esta modalidade, já fora espelhado o nível dos alunos. Consequentemente, realizou-se o planeamento da UT desta modalidade, conjuntamente com os objetivos de aprendizagem perspectivados para os alunos. Como a lecionação foi realizada por blocos cada modalidade teve o seu início aquando do término da outra, sendo que, a UT relativa a cada modalidade correspondia á UD elaborada para a mesma, sem interrupções de tempo nem de espaço. À semelhança da ginástica de solo, todos os outros planeamentos foram realizados da mesma forma.

5.2. O Planeamento Cheio de Intenções

Como os objetivos definidos ao nível da lecionação se centram na formação da corporalidade, na formação educativa e no desenvolvimento e conhecimento da aptidão física, transcrevo a seguinte citação:

“A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do carácter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social” (Comissão Europeia, 1995, p. 14).

A formação pessoal e social, fizeram e fazem parte da minha intervenção, no entanto, é fundamental salientar que a família tem um papel fulcral naquela que é a formação pessoal e social do aluno, devido aos fatores biológicos e ambientais terem uma forte ligação com a formação pessoal. Assim sendo, o

fator genético e o ambiente em que os alunos estão inseridos têm moldado os mesmos ao longo do tempo, sendo que, enquanto professores e pedagogos, devemos também intervir no fator ambiental em que os mesmos se inserem. Devemos ter um papel essencial naquela que será a formação pessoal de cada um. Reforço esta afirmação com a seguinte citação:

“A individualidade é uma característica fundamental da natureza humana. Certamente, a psicologia geral e a psicologia social são a raiz e o tronco em que cresce a psicologia da personalidade. A abordagem biológica, por natureza concentra-se nos processos internos associados com a fisiologia e com a genética. Por mais importantes que esses processos sejam no entendimento da personalidade, eles não são a única fonte de influência. A personalidade de cada indivíduo representa uma combinação regular de fatores genéticos e de experiências de vida.” (Freitas et al., 2012, p. 32).

Percecionando que o fator ambiental em que os indivíduos se inserem também tem um papel crucial no desenvolvimento da personalidade humana, o mesmo acontece com os mais jovens, nomeadamente naquelas que serão as futuras gerações. Percecionei que, cada vez mais, a socialização, o relacionamento e o civismo têm vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, o que afetará o ensino e a aprendizagem dos mais jovens.

Tal como retratado pelos autores Natália Borga, Marly Baretta, Adriano Alberti, Elisabeth Baretta, Leoberto Ricardo Grigollo e Renan Souza, no seu artigo denominado “A personalidade da Geração Z: como a educação física pode contribuir na mudança de comportamentos”, existe essa mesma referência. O fator ambiental tem vindo a refletir-se em problemas sociais existentes no decorrer das diferentes gerações. Esses problemas devem-se ao não desenvolvimento pessoal e social, devido ao avanço tecnológico que influenciou diretamente a socialização, o relacionamento e o civismo, devido ao afastamento existente entre adultos e crianças. Consequentemente houve uma alteração no desenvolvimento pessoal e social nos mais jovens.

Tal como constatado pelos autores mencionados anteriormente:

“As diversas gerações convivem em diferentes ambientes, os *Baby Boomers*, nascidos entre a década de 1940 e 1960; a geração X, representada pelas pessoas nascidas em meados da década de 1960, década de 1970 e início da década de 1980; a geração Y, com nascidos nas décadas de 1980 até fim da década de 1990; a quarta geração, chamada de geração Z, formada por pessoas nascidas a partir do fim da década de 1990 até antes de 2010, sendo esta, apontada por muitos estudiosos, como a geração mais problemática, em razão de seu nascimento e crescimento serem permeados pelos avanços tecnológicos;” (Borga et al., 2021, p. 9193).

Existiu um aumento dos problemas sociais devido ao avanço tecnológico, que se foram intensificando ao longo do tempo. Isto porque, a tecnologia tem o “poder” de “fechar as pessoas” e diminuir o processo de socialização entre famílias. A comunicação deixa de existir e consequentemente, devido a uma falta de suporte emocional, há uma alteração no comportamento de cada um. Segundo Paro (2018), na sua obra “Qualidade do ensino: a contribuição dos pais”, o mesmo indica que:

“A geração Z é proveniente de famílias com distanciamento entre adultos e crianças, pais e filhos, uma vez que a ausência de muitos pais, em razão da jornada de trabalho excessiva, acaba por acarretar em um mau comportamento de seus filhos nos seus próprios lares, escolas, instituições e na sociedade. É preciso que escolas, professores e família criem um vínculo de amizade e respeito, para que todos se sintam acolhidos quando forem em busca de soluções, e o diálogo é um fator muito importante na relação família/escola” (citado por Borga et al., 2021, p. 9195).

Os problemas do avanço tecnológico vão além dos mencionados anteriormente, influenciando a formação pessoal dos jovens, bem como os seus níveis de atenção. A não existência da presença dos pais para orientar essa

formação, influencia diretamente o desenvolvimento dos jovens. Consequentemente, estes problemas afetam diretamente a aprendizagem dos alunos, bem como todo o processo de ensino-aprendizagem. É possível constatar que os índices de atenção desta geração são bastante baixos, e tais motivos, são expostos na seguinte citação:

“É característico desta geração ter facilidade e ao mesmo tempo, dificuldades em manter a atenção em algo, a confiança em sua habilidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, a saturação de informações e a crença de que sabem tudo, são fatores que representam um desafio real para os professores(...) a geração Z decide prestar atenção dentro de oito segundos após a exposição a um vídeo ou a outros materiais de aprendizagem.” (citado por Borga et al., 2021, p. 9199).

Os problemas sociais apresentados por esta geração demonstram possíveis consequências do avanço tecnológico, ou seja, o fator ambiental. Na tentativa de intervir na formação pessoal dos alunos, tal como apresentado pelo estudo “A personalidade da Geração Z: como a educação física pode contribuir na mudança de comportamentos”, a EF tem o poder de alterar comportamentos com a ajuda do professor:

“Observando os dados coletados, discorda-se que o professor seja o responsável pela indisciplina de seus alunos em sala de aula, cada indivíduo que está inserido no contexto escolar, vem carregado de comportamentos e personalidades sob influência familiar. Mudar aspectos relacionados à personalidade e manias, é um processo longo, mas criar estratégias de ensino pautada no aprimoramento de valores promovendo consciência moral e ética para tentar amenizar indisciplina é um recurso. Quem tem o dever e o compromisso de iniciar e prosseguir orientando o comportamento, são os pais, os quais, devem se fazer presentes na vida dos filhos, facilitando e contribuindo com o trabalho do professor para que

ele possa desenvolver suas aulas sem este tipo de comportamento.” (Borga et al., 2021, p. 9199).

Discorda-se que o professor seja o responsável pela indisciplina dos alunos, salientando-se a importância da intervenção do mesmo relativamente à formação pessoal do aluno e aos seus comportamentos e atitudes. Esta prática, auxiliado pelos professores, deve ser iniciada no contexto familiar, existindo a influência familiar no comportamento e personalidade do indivíduo.

Percecionando que o fator ambiental teve influência no comportamento e atitudes dos alunos, o planeamento deve de ir no sentido do reverter dessa situação, existindo a formação pessoal e social dos alunos. Devemos proporcionar aos nossos alunos experiências que os permitirão ultrapassar as dificuldades mais tarde sentidas. Experiências essas que passam por resolver problemas de grupo, dizendo respeito a dificuldades e problemas sentidos em exercícios relativos aos conteúdos programáticos e as relações existentes. Não devemos esquecer que cada indivíduo tem as suas particularidades e a função do professor é ajudar e orientar o aluno levando o mesmo a ultrapassar as dificuldades, intervindo na sua educação e formação.

Como a minha atuação se prendeu na formação da corporalidade, na formação educativa e no conhecimento e desenvolvimento da aptidão física, para alcançar estes mesmos objetivos, defini em cada aula objetivos gerais a alcançar. As habilidades motoras, a cultura desportiva, os conceitos psicossociais e a condição física e fisiológica, foram os objetivos gerais traçados no planeamento aula a aula para a disciplina de EF, perspetivando alcançar os grandes objetivos traçados (formação corporal, formação educativa, conhecimento e desenvolvimento da aptidão física).

O planeamento de cada Unidade Temática, foi realizado utilizando o Modelo de estrutura do conhecimento (MEC) apresentado por Vickers (1987), cumprindo todos os módulos apresentados pelo mesmo, sendo eles:

Fase de Análise

Módulo 1 – Estrutura do conhecimento (EC)

Módulo 2 – Análise das condições de Aprendizagem/Envolvimento

Módulo 3 – Análise dos Alunos

Fase de Decisões

Módulo 4 – Determinação da Extensão e Sequência dos Conteúdos

Módulo 5 – Definição dos Objetivos

Módulo 6 – Configuração da Avaliação

Módulo 7 – Desenho das Atividades de Aprendizagem / Progressões

Fase de Aplicação

Módulo 8 – Aplicação em Prática de Todos os Conhecimento

A estrutura do plano de aula elaborado, raramente foi alterada. Consta no mesmo as partes relativas aos diferentes momentos da aula, bem como a sua temporização. A parte inicial, fundamental e final faziam parte desses momentos em que a divisão das mesmas me permitia localizar no tempo o que deveria ocorrer nas diferentes partes, apresentando as mesmas objetivos diferentes.

A parte inicial da aula servia para transmitir aquilo que iria ser abordado na mesma, constando também o aquecimento relativo à modalidade em questão. A parte fundamental, tal como o nome indica, era onde existia a introdução, exercitação e consolidação dos conteúdos programáticos das diferentes modalidades. Na parte final da aula, era onde se realizava o levantamento face à prestação dos alunos na aula e observações e comentários face às diferentes situações que ocorriam na mesma. Existia também uma previsão do que iria ocorrer na próxima aula.

Em cada exercício proposto para a aula, existia um objetivo comportamental que os alunos deveriam conseguir alcançar. Esse objetivo

estaria relacionado com o comportamento adotado pelo aluno no decorrer do exercício, bem como os diferentes padrões de movimento e a tomada de decisão face ao exercício realizado. Esse objetivo deveria de ser alcançado no decorrer do exercício, sendo o mesmo auxiliado pelo professor.

O planeamento dispunha ainda de um esquema para tornar a interpretação do exercício mais fácil e acessível. Estariam presentes os critérios de êxito a alcançar pelos alunos, para que os mesmos conseguissem cumprir com o padrão motor perspectivado, alcançando o objetivo pretendido.

O planeamento cuidadosamente elaborado, foi adotado em todas as UT's planeadas, sendo que, o seu papel como um plano de intenções, tornou-se fundamental para que a aula decorresse conforme planeado. O mesmo permitiu que existisse a possibilidade de articular todas as situações de aprendizagem de modo que, aula a aula e segundo a UT elaborada, os alunos conseguissem alcançar os objetivos inicialmente traçados.

Com a função de auxiliar a lecionação, segundo um planeamento estruturado, o plano de aula, em algumas situações não foi completamente cumprido. Em certas ocasiões, ficaram situações de aprendizagem por abordar, devido à resposta dada pelos alunos na aula. Se o exercício estivesse desajustado dos alunos, ou por facilidade ou dificuldade de execução, existia uma adaptação. Em algumas situações não consegui abordar todas as situações de aprendizagem, conseqüentemente foi necessário que na aula seguinte essas mesmas situações fossem repetidas.

Um plano, ainda que estruturado, o seu conteúdo ia sofrendo alterações pré ou intra-aula, com o intuito de proporcionar aos alunos exercícios que fossem ajustados ao nível deles. Por vezes os exercícios tornavam-se mais fáceis ou mais difíceis, com o intuito de ajustar a prática aos alunos, proporcionando desafios que levassem os alunos à aprendizagem.

A única alteração que foi realizada ao longo de todo o processo no plano de aula, foi o facto de, após uma reunião com o PO e após refletir sobre a

mesma, percebi que, no plano de aula não poderia constar apenas os objetivos comportamentais relativamente a cada exercício. Se foram definidos objetivos a serem alcançados com determinada UT, após a avaliação diagnóstica, teriam obrigatoriamente de existir objetivos gerais e específicos aula a aula, tendo como objetivo da aula o alcançar desses mesmos objetivos. No final da UT, o esperado seria que os alunos alcançassem os objetivos definidos para cada UT. Ao adotar esta estratégia, consegui perceber no decorrer das aulas, se os alunos estavam mais próximos ou não de atingirem os objetivos finais traçados. De seguida, representado no

Quadro 1, segue a estrutura de um plano de aula elaborado (Anexo 4), permitindo visualizar tudo o que foi supramencionado:

Quadro 1 – Plano de Aula

Plano de Aula nº		
Professor: Diogo Soares	Ano/Turma:	Nº de alunos:
Data:	Hora:	Espaço:
Unidade Didática:		Duração:
Aula:	Material:	
Função Didática:		
Objetivos Gerais	HM	
	CD	

	CPS	
	APFT	
Objetivos específicos:		

Parte	Tempo	Objetivos comportamentais	Situações de Aprendizagem <i>Organização Metodológica</i>	Esquema	Critérios de Êxito
INICIAL					
FUNDAMENTAL					
FINAL					

6. A Construção dos Alicerces Da Atuação – “O Professor que eu era”

Comecei a formar a identidade daquele que seria o “eu” enquanto professor tentando alcançar todos os meus alunos. Efetivamente pretendia que eles aprendessem os conteúdos da disciplina e se inundassem no mundo desportivo, enriquecendo os mesmos ao nível cultural, ao nível cognitivo e motor e ao nível da formação pessoal.

Na base formada, os alunos incluídos na mesma seriam “superatletas”, motivados, interessados e comprometidos ao nível da disciplina de EF. Apesar de me ter desvinculado do ensino secundário há relativamente pouco tempo, perdi a noção de como seria a maneira de agir, de estar e de pensar dos alunos, sendo que, existem diversas atitudes e comportamentos ao longo dos diferentes ciclos de ensino. O ciclo de estudos em que iniciei a lecionação ao nível do EP foi o ensino secundário, nomeadamente o 10º ano. Rapidamente percebi que a base que teria sido criada durante a minha formação superior estaria desajustada da realidade encontrada na escola. Consequentemente, a mesma sofreu uma alteração significativa.

Com o conhecimento adquirido no ensino superior, nomeadamente na LCD, comecei a olhar cada vez mais para “dentro” do desporto. Estudar, refletir e perceber sobre os seus “porquês” foram princípios pelos quais me pautei. Este olhar só é possível de realizar quando estamos por dentro de um assunto e o percebemos de dentro para fora. A preocupação e o interesse pelo adquirir conhecimento geral, específico e prático, começou a inundar o meu ser. Enquanto interveniente no mundo desportivo, procurei as *guidelines*, as “dicas”, as “receitas”, tudo o que me fizesse desenvolver ao nível cognitivo. Mais tarde teria o intuito de exercer a minha profissão da maneira mais correta, mais assertiva, mais responsável e com um nível de exigência superno. Acabei por me inundar tanto no mundo desportivo, que me esqueci da questão fundamental, quem dá vida ao desporto são os seus intervenientes diretos e indiretos. As

peçoas são uma peça fundamental para que o mesmo exista e seja apreciado na sua plenitude.

Com o início do MEEFEBS, deparei-me com uma noção diferente ao nível desportivo. Comecei a construir a ideia de que receitas não são o fundamental. Numa fase inicial, provavelmente as mesmas poderão ser o ponto de partida, no entanto, o fundamental é conseguir resolver problemas existentes, existindo autonomia na realização e resolução das tarefas. É fundamental existir uma perceção do jogo, da tomada de decisão e de como resolver problemas advindos do mesmo. A reprodução e repetição de movimentações táticas e técnicas ao longo do tempo não é pretendido, sendo a tomada de decisão e a autonomia na resolução das tarefas crucial para os alunos.

O aluno, como ser pensante, deve ter a capacidade de se questionar e de ser capaz de resolver problemas. O início com esse questionamento e com essa resolução de problemas, tem de ser estimulado pelo professor. Devido ao estímulo e instrução por parte do professor, o aluno deve ser capaz de desenvolver essa capacidade de questionamento e iniciar o mesmo face às dificuldades apresentadas. O professor deve adotar uma atitude de *scaffolding*, retirando o auxílio, ajuda e feedback quando o aluno demonstrar que tem a capacidade e autonomia para resolver os problemas existentes no jogo. No momento em que os alunos necessitarem de ajuda para ultrapassar esses problemas, o professor deve intervir diretamente, auxiliando todo o processo de ensino aprendizagem. Ao existir um momento em que o aluno encontra as suas dificuldades, o papel do professor é fundamental para o ajudar a ultrapassar e aprender novamente.

Tal como enunciado anteriormente, como acabei por não focar o meu pensamento naquilo que seria o essencial, as pessoas, fiquei com uma ideia e uma perceção errada de como os alunos iriam responder à minha atuação. A baixa capacidade física e coordenativa fazia parte da maioria dos elementos da minha turma de 10º ano, estando associada uma desmotivação e um desinteresse na realização da prática desportiva, demonstrando os alunos serem

incapazes de executar habilidades técnicas simples. Rebobinei anos atrás e percebi que, quando frequentava este ciclo de estudos, os restantes alunos eram semelhantes a estes, em níveis de habilidade e comportamentos. No entanto, o meu pensamento nesta fase inicial tinha-me traído, fiquei então vinculado ao meu desempenho. Ao adotar este pensamento esqueci-me que os alunos que iria encontrar poderiam não ter a mesma atitude que eu para com o mundo desportivo. Formei a ideia do que é ser professor com base nesta idealização.

Idealizei que iria ter um papel fundamental na instrução e no auxílio, levando os alunos à aprendizagem. Iria ser também um suporte naquelas que seriam as suas conquistas “desportivas” dentro da escola. Iria ter um papel fundamental de suporte, existindo a superação e uma alavancagem naquela que seria a sua aprendizagem. No entanto, os alunos que encontrei, tão pouco queriam superar os seus “feitos” desportivos, como não mostravam interesse em aprender novas matérias e conteúdos relativos à disciplina. Devido a este choque com a realidade, esta foi uma etapa marcante para mim, apercebendo-me que a ideia que tinha formado como iria ser o “eu” professor de EF estava desajustada da realidade. Relativamente ao nível apresentado pelos alunos e ao que iriam tentar alcançar ao nível dos conteúdos da EF, em nada correspondeu com o que eu tinha idealizado

O que se manteve inalterável foi a forma de como queria trabalhar com os meus alunos. Os meus princípios e os meus valores de atuação são direcionados para o aluno, sendo esta ideia adotada por mim desde o início até ao fim de todo o percurso. Se queremos formar uma sociedade que se prende por valores de respeito, cooperação e entreajuda, temos de ser os primeiros a incutir os mesmos nos alunos.

O meu pensamento sobre a formação pessoal, relaciona-se com a “ação gera reação”. O respeito, a solidariedade, a cooperação, a entreajuda e a compreensão foram conceitos psicossociais que tentei trabalhar com os meus alunos. Sempre vi o meu papel como um formador educativo e por isso quer a vertente pessoal e social quer a vertente cognitiva relativa ao conteúdo da

disciplina, estiveram na base da minha atuação. Contudo, esta vertente foi-se alterando ao longo do percurso, visto que, comecei a ver o ensino-aprendizagem com outros olhos, de outra forma e com outras ferramentas, devido aos alunos que estiveram presentes em todo o meu EP. Relativamente ao desenvolvimento da formação pessoal e social dos alunos, mantive os mesmos princípios. No que diz respeito ao conteúdo da disciplina, a forma de lecionação, de planeamento, de abordagem do conteúdo e a minha atuação, foram sofrendo adaptações, tornando a minha prática cada vez mais ajustada ao conteúdo e aos alunos.

Neste período que diz respeito ao EP, percebo que mesmo querendo auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, inicialmente foi complicado para mim perceber efetivamente como o iria fazer na sua plenitude. Mesmo sabendo que teria de ser um facilitador, um mediador, um auxílio e uma ajuda, não consegui logo perceber qual a melhor maneira para efetivamente os alunos sentirem isso.

Objetivei promover a autonomia dos alunos na realização das suas tarefas para que conseguissem enfrentar os seus problemas. Inicialmente tentei que o mesmo fosse possível através das indicações inicialmente transmitidas. Comecei por querer que os alunos fossem tão autónomos na sua realização, que me esqueci de que quem teria o papel fundamental de proporcionar essa capacidade nos mesmos seria eu. Com o decorrer do tempo e com as reflexões realizadas, rapidamente percebi de que teria de alterar alguns pontos na minha atuação e no meu planeamento.

A ideia inicial e as ideias chave, estariam a ser transmitidas aos alunos, pensando eu que assim eles teriam as ferramentas necessária para que fossem capazes de ultrapassar as suas dificuldades. Ao constatar que o mesmo não se processaria dessa forma, percebi que não estaria a traçar o caminho certo. Sendo o professor o facilitador da aprendizagem, mais do que nunca, teria de ter um papel ativo neste processo.

Olhando para o meu papel de professor, acrescentando ao referido, fascinei-me pela implementação dos modelos de ensino. A percepção que tive

face aos mesmos no MEEFEBS, foi a de que, em todo o meu percurso escolar, ao nível da EF, nunca tive em contacto com os mesmos. Modelos estruturados, bem definidos, com objetivos concretos para aquela que seria a abordagem a uma modalidade. Teriam o objetivo de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos alunos. Fiquei com a sensação de que, implementando os modelos, objetivando o desenvolvimento das competências e capacidades que queria desenvolver nos alunos, eles iriam estar mais motivados para a prática desportiva. Iria existir um maior envolvimento na prática e iriam estar mais empenhados na mesma.

No decorrer do EP, decidi implementar pontos relativos ao MED, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento, conjuntamente com a minha atuação, da afiliação, da responsabilidade e do ser compreensível. Implementei também alguns pontos do Ensino de pares, *Peer teaching* (EdP), com o objetivo de proporcionar aos alunos a aquisição do conhecimento declarativo e processual face aos conteúdos abordados. Inicialmente implementei alguns pontos de ambos os modelos, pensando que só o modelo por si só, faria com que os alunos desenvolvessem este tipo de competências, consequentemente percebi que não foi bem assim.

O modelo não tem a capacidade de ensinar, de instruir, de capacitar, quem ensina é o professor, sendo o modelo uma ferramenta fundamental para que sejam criadas este tipo de situações. Através dos modelos, o professor consegue proporcionar situações para que possam ser desenvolvidos e desconstruídos os conceitos psicossociais, cognitivos e motores. Quem tem o papel fundamental em todo o processo de aprendizagem dos alunos é o professor, servindo-se do modelo, que foi desenvolvido e projetado, para proporcionar o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos alunos.

Com o término do primeiro período e a entrada no segundo, após as reflexões realizadas ao longo do tempo, percebi que a atuação que estava a realizar, jamais poderia permanecer. Ao longo deste tempo, tive a preocupação e o cuidado em contornar e ultrapassar as dificuldades sentidas ao nível da

lecionação, no entanto a minha forma de atuar manteve-se. Foi a partir desta passagem e através das reflexões realizadas que percebi que era necessário existir uma alteração. Reforço a minha ideia com a seguinte citação de Oliveira, W (2014, p. 2):

“Durante muito tempo a prática educativa era centrada no professor. Este repassava os conteúdos e os alunos absorviam ou memorizavam sem qualquer reflexão ou indagação. Ao final, o conteúdo era cobrado em forma de uma avaliação. Esse tipo de informação; repassada e memorizada, destoa completamente da proposta de um novo ensino na busca da produção do conhecimento. Essa prática pedagógica em nada contribui para o aspecto cognitivo do aluno. Hoje, não se pede um professor que seja mero transmissor de informações, ou que aprende no ambiente acadêmico o que vai ser ensinado aos alunos, mas um professor que produza o conhecimento em sintonia com o aluno. Não é suficiente que ele saiba o conteúdo de sua disciplina. Ele precisa não só interagir com outras disciplinas, como também conhecer o aluno. Conhecer o aluno faz parte do papel desempenhado pelo professor pelo fato de que ele necessita saber o que ensinar, para que e para quem, ou seja, como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola em sua prática social.”.

A lecionação jamais faz sentido que seja centrada no professor, mas sim no aluno. O professor deve adotar uma perspectiva construtivista, devendo ser capaz de olhar à individualidade e estar em sintonia com o aluno. O professor necessita de conhecer o aluno, não superficialmente, mas substancialmente. Deve conseguir perceber a sua forma de agir, de interagir, de se relacionar e deve conhecer o aluno no seu todo.

O ensino deve ser centrado no aluno e jamais no professor. Esta constatação levou-me a refletir novamente sobre o que é ser um professor cujo papel é centrado no aluno. Tendo este tema já sido formado por mim, não o conseguindo colocar em prática na sua totalidade na primeira fase na escola.

Para perceber de que maneira poderia reformular a minha atuação, prendi-me na “Base” anteriormente formada, reforçando a ideia com a citação de Oliveira, W (2014, p. 3):

“Ensinar bem não significa repassar os conteúdos, mas levar o aluno a pensar, criticar. Percebe-se que o professor tem a responsabilidade de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo dentro da sociedade, apto a questionar, debater e romper paradigmas.”.

Ler e reler a literatura sobre qual o papel do professor, fez-me ir mais além. Esta leitura motiva-me, reformula o meu pensamento e “alavanca-me” para aquela que deverá ser a minha atuação. Tive em perspetiva levar os alunos ao questionamento, à responsabilização, e à formulação de um pensamento crítico, no entanto, nesta primeira instância, senti que não o consegui colocar em prática tal como desejado e idealizado. Justifico esta dificuldade devido a ser o primeiro contacto ao nível da lecionação e devido ao comportamento e atitudes apresentadas pelos alunos da turma residente atribuída.

A alteração face à minha lecionação deu-se no momento em que percebi que teria de assumir uma outra posição de modo a alterar a atuação bem como o comportamento adotado pelos alunos. O objetivo seria o de proporcionar o processo de aprendizagem aos alunos, passando o mesmo por possibilitar que os alunos adquirissem um conhecimento motor e cognitivo e um desenvolvimento pessoal e social, permitindo ultrapassar as dificuldades apresentadas pelas diferentes modalidades abordadas na disciplina de EF.

A formação pessoal dos alunos foi e é uma prática fundamental na minha atuação, consequentemente, a adoção de boas práticas com valores, princípios e respeito faz parte desta formação pessoal. Os meus objetivos enquanto professor mantiveram-se os mesmos, a maneira de como os tentei alcançar é que foram alterando ao longo do tempo, visto existirem dificuldades para os alunos aprenderem o que eu objetivei.

7. Os Alicerces Da Atuação – “O Professor que me tornei”

A transição do “professor que era” para “o professor que me tornei” deu-se quase como um “clique”, devido a algo que ficou presente no meu subconsciente. Numa das reflexões por mim realizadas, no segundo período, bem como o questionamento mais enfatizado nas aulas à distância, indiretamente, fizeram parte do professor em que me tornei. Tal como, a abordagem à modalidade de dança, no terceiro período no ensino presencial, a mesma proporcionou, devido à modalidade e ao conteúdo em questão, que fosse implementado o MAC. Devido às aulas presenciais, ao espaço utilizado para a prática da modalidade e às características da mesma, despoletou em mim a maneira de como deveria ser a minha atuação. Devendo a mesma estar relacionada com a formação da corporalidade, a formação educativa e o conhecimento e desenvolvimento da aptidão física, tendo eu um papel como facilitador desta mesma aprendizagem.

Neste momento, tornei-me um professor que vivenciou a realidade presente na escola ao nível da disciplina de EF. Existiram inúmeras experiências pessoais e conversas realizadas com os restantes professores da EC e da ECCP, bem como a orientação do PC e do PO. Fruto dessas vivências, conversas e orientações, idealizei que o meu papel é fundamental enquanto facilitador da aprendizagem e não como expositor de conteúdos.

As minhas aulas, devem então desenvolver-se através de dinâmicas de grupo, agrupando os diferentes alunos da turma por grupos de trabalho. No decorrer da realização de um exercício por parte de um grupo, deveria existir uma pequena pausa de grupo ou uma pequena reflexão, acerca da realização da prática no decorrer de um determinado exercício. Nesse momento, deveria existir uma intervenção da minha parte, questionando o aluno ou o grupo, face aos problemas apresentados e às decisões tomadas na prática. Em certos casos, devia guiar inicialmente o aluno/grupo, visto que o mesmo poderia não apresentar conhecimento para ultrapassar o seu problema, em outros casos,

como a base estava criada e consolidada, o questionamento levaria o aluno à resolução do problema.

O fundamental seria perceber se o aluno apresentaria conhecimento ao nível motor, do conteúdo e da percepção do jogo para ultrapassar o problema evidenciado. Em certos casos, como os elementos não apresentavam essas bases, o questionamento não era suficiente para que os alunos fossem capazes de ultrapassar o problema. Sendo assim, era necessário que os alunos adquirissem conhecimentos e competências que, até então, ainda não teriam sido adquiridos. Esta estratégia foi utilizada para o *small group* ou para o aluno em questão conseguir solucionar os problemas apresentados.

Vejo o meu papel, atuando através de uma conversa bilateral entre professor-aluno e aluno-professor, antecedida pela visualização e auscultação do aluno ou do grupo. Assim sendo, o pretendido é que o aluno adquira conhecimento e competências para conseguir solucionar um problema evidenciado aquando da realização da prática, e se desenvolva ao nível pessoal e social. A alteração entre “o professor que era” e “o professor que me tornei”, irá ser descrita e sentida pormenorizadamente na secção seguinte, apresentando de que maneira fui ultrapassando as dificuldades sentidas ao nível da lecionação, bem como todos os conteúdos planeados e as atividades realizadas e exercitadas pelos alunos.

8. As Primeiras Aprendizagens e a Construção Mútua: Professor- Alunos- Professor

8.1.O Início da Construção – Ginástica de Solo

A abordagem a esta modalidade foi realizada através de pontos relativos ao MED, bem como o EdP. Os pontos destes modelos foram implementados com o intuito desta modalidade ser mais motivante e enriquecedora para os alunos. Existiu a formação da “Liga Anti-Covid” partilhada pelos diferentes elementos do NEP. Para esta foi criada uma caderneta de alunos para avaliar (registando as fichas individuais de cada aluno e os testes de aptidão física) e

assinalar as presenças dos alunos, de maneira a existir um maior controlo e incentivo nas aulas (Anexo 5). Foram então criadas três equipas diferentes para cada modalidade abordada neste primeiro período, de forma aleatória, tentando ter o mesmo número de elementos do sexo feminino e masculino em ambas as equipas e agrupando os elementos em cada uma, segundo o nível de desempenho evidenciado pelos alunos na avaliação diagnóstica de cada modalidade (Anexo 6).

A liga foi criada com o intuito de existir uma maior envolvimento de todos os alunos na prática desportiva, permitindo que existisse o aumento do desempenho e motivação apresentada pelos mesmos. Não obstante, a prática foi auxiliada através destes modelos de ensino, para que fosse possível motivar e incluir todos os alunos na realização da prática. Como o nível de desempenho apresentado pela turma foi o nível elementar, o planeamento dos conteúdos a serem lecionados correspondeu ao nível elementar do programa de Educação Física do Ensino Básico do 2º Ciclo. O planeamento e os exercícios foram ajustados ao nível apresentado pela turma. Foi realizada uma UT tendo em vista a aquisição das seguintes habilidades técnicas: (1) Rolamento à frente engrupado, rolamento à frente com os membros inferiores afastados e estendidos, rolamento à retaguarda engrupado, rolamento à retaguarda com os MI afastados e estendidos; (2) Elementos de flexibilidade: ponte, sapo e vela; (3) Elementos de Equilíbrio: Avião; (4) Elementos de ligação: Meia pirueta, Salto gato, Salto tesoura, troca passo e pirueta; (5) Elementos acrobáticos: Roda e apoio facial invertido.

Estes elementos foram previamente planeados segundo o nível aferido na aula de avaliação diagnóstica. Com o decorrer do tempo, devido à lecionação ser realizada por blocos e ao facto de os alunos não aumentarem a sua motivação como expectável, existiram aulas em que o aproveitamento por parte dos mesmos poderia ter sido melhor. Contudo, esta foi uma prática adotada pelos alunos ao longo de todo o ano. Sem dúvida que retirei que nas aulas em que existiam dinâmicas de competição provenientes da “liga anti-covid” a motivação dos alunos para a prática era maior, no entanto, muitos deles

acabavam por descurar na parte técnica, não tirando o proveito máximo para que existisse aprendizagem motora.

Por outro lado, nas aulas em que a competição não estava tão presente, o clima apresentado por parte da turma era inconstante, em algumas aulas eles estavam muito ligados com a mesma, em outras pareciam mais desconectados. Tal como constatado, o seu comportamento começou a ser mais negativo aula após aula.

Realizando um levantamento face ao planeamento, os conteúdos planeados foram todos abordados. No entanto, existiu uma reflexão aula a aula que chegando ao final da UT me permitiu chegar a uma reflexão final. Conclui que, o nível de desempenho apresentado pelos alunos foi superior ao inicial, no entanto, na generalidade da turma esperava que fosse superior. No levantamento final realizado, os alunos não conseguiram atingir os objetivos inicialmente propostos, relativos à noção corporal, à literacia, cultura e conhecimento teórico e prático face à modalidade.

Não podendo abordar o conhecimento sem realizar um esclarecimento face aos seus diferentes tipos. Tal como afirma McPherson:

“Tal remete para a necessidade de o praticante conhecer, não só o padrão motor da técnica como também a forma como se realiza (conhecimento declarativo e processual respetivamente) e, não menos importante, o porquê e o quando da sua utilização(expressos na relação se/então – conhecimento condicional)” (citado por Mesquita, 2009, p. 169).

Dentro da formação da corporalidade e da formação educativa, procurei que os alunos adquirissem um conhecimento declarativo e processual proveniente da aprendizagem. Grande parte dos alunos não conseguiu alcançar os objetivos programáticos estabelecidos, sendo que, da minha parte deveria ter existido uma regressão naquilo que foi planeado. Os alunos que poderiam chegar aos elementos mais complexos e difíceis deveriam de ter avançado com

o planeamento realizado, sendo que, os alunos que ficaram aquém do expectável deveriam continuar a exercitar os mesmos elementos gímnicos.

Devido às limitações impostas ao nível do grupo de EF na escola, no espaço atribuído para a lecionação de ginástica, apenas poderia estar metade da turma em empenhamento motor. No seguimento destas orientações os restantes elementos estiveram a realizar exercícios teóricos para aumentarem o seu conhecimento declarativo, literacia e cultura desportiva desta modalidade (Anexo 7 e Anexo 8).

A aquisição do conhecimento declarativo e processual, permitiu que o EdP fosse implementado com sucesso. Os alunos que realizavam os exercícios teóricos, posteriormente iriam ser tutores daqueles que iriam realizar a prática. Esta prática teve o objetivo de, com as limitações apresentadas, os alunos adquirirem esse conhecimento declarativo e processual que posteriormente iria ser refletido em aprendizagem na prática corporal e nas ajudas dos elementos gímnicos dos colegas.

Os exercícios teóricos e a exercitação poderiam ter sido melhor aproveitados pelos alunos, sendo que, tal como explicado anteriormente, o comportamento dos mesmos e a motivação apresentada ao longo do bloco didático, foram piorando. A adoção de exercícios diversificados e dinâmicas de competição surtiram efeito, no entanto esse efeito foi-se perdendo com o avançar do tempo.

Após ter percebido o nível dos alunos da turma, assim como os seus comportamentos, percebi que não iria ser fácil que a aprendizagem face aos conteúdos de ensino ocorresse. Contudo, a implementação das dinâmicas utilizadas juntamente com a minha intervenção surtiu o efeito desejado, notando-se um aumento do desempenho motor face à aula de avaliação diagnóstica e um aumento do conhecimento face às respostas inicialmente atribuídas nos exercícios teóricos realizados.

8.2. O início da construção – Futebol

Com o término da modalidade de ginástica de solo, a alteração da modalidade bem como a alteração do espaço de prática trouxeram novos desafios, assim como novas estratégias para que os alunos ficassem envolvidos na modalidade de futebol e conseguissem perceber os “porquês” do jogo. Percebi que seria um desafio para mim, visto que, mesmo ao nível da avaliação esta teria contornos diferentes da modalidade anterior. A mesma pertencia aos jogos desportivos coletivos (JDC), podendo o desempenho da equipa ser diferente do desempenho dos jogadores pertencentes à mesma.

Relativamente à abordagem desta modalidade, a mesma foi realizada novamente através de alguns pontos do MED. O nome atribuído à liga manteve-se, tal como na modalidade anterior, “Liga anti-covid”, bem como a adoção dos diferentes pontos do MED, existindo apenas a criação de novos grupos de trabalho, segundo os níveis de desempenho apresentados pelos alunos na avaliação diagnóstica da modalidade. Anteriormente, percebi que com a implementação deste modelo, os alunos mostraram estar mais motivados para a prática desportiva, decidi implementar o mesmo modelo para que os alunos estivessem mais interessados e motivados na abordagem à modalidade de futebol.

Segundo o nível apresentado pelos alunos na avaliação diagnóstica, decidi criar equipas em que existisse igualdade entre as mesmas e entre os elementos das diferentes equipas, para que as mesmas fossem equilibradas, tentando potenciar a aprendizagem dentro do grupo de trabalho e para proporcionar uma competição equilibrada entre as equipas.

Como constatado através da avaliação inicial da turma, nesta modalidade, foi realizada uma UT tendo em vista a aquisição das seguintes habilidades técnicas e táticas: (1) Receção/controlo de bola; (2) Condução De Bola; (3) Passe; (4) Remate; (5) Finta; (6) Posição Defensiva; (7) Interseção/Desarme; (8) Penetração; (9) Cobertura Ofensiva; (10) Contenção; (11) Cobertura Defensiva.

Face ao número de aulas que iriam ser lecionadas, treze aulas, e face ao nível elementar apresentado pela turma, decidi não realizar a abordagem aos conteúdos mobilidade, espaço, equilíbrio e concentração, por serem demasiados conteúdos face ao número de aulas existentes.

Para aferir o nível da turma, através da avaliação diagnóstica (é possível verificar no Anexo 3 todo este planeamento), foram realizadas dinâmicas analíticas de passe, receção/controlo e condução de bola e jogos 3x3. O objetivo seria o de avaliar os alunos em contexto individual e num contexto de jogo em equipa.

Segundo as regras implementadas pelo grupo de EF na escola, face ao Sars-cov-2, deveria ser privilegiado o jogo reduzido, adotando formas analíticas e dando prioridade à superioridade numérica. Consequentemente, na minha atuação, tentei que os alunos conseguissem adquirir um conhecimento para que no futuro se tornassem seres capazes, ao nível técnico e tático para resolverem as dificuldades advindas da prática, bem como perceberem o jogo observando e jogando. Sendo assim, preferi realizar uma abordagem forte nos extensos conteúdos já apresentados para que os alunos criassem uma base que os permitisse progredir através da mesma no futuro.

Com o iniciar da abordagem à modalidade os alunos demonstraram imensas dificuldades, assim sendo, esta abordagem foi realizada do topo para a base. No entanto, com o decorrer do tempo as dificuldades continuaram a ser sentidas, bem como a desmotivação por parte dos alunos. Com o avançar do tempo, percebi que, no sexo feminino, a desmotivação começou a ser cada vez mais notória.

Este tipo de abordagem estava previsto para toda a UT, perspetivando que os alunos conseguissem identificar as dificuldades apresentadas durante o jogo e “arranjassem” maneira de as ultrapassar de forma autónoma, conjuntamente com o auxílio do professor.

Com o decorrer da UT, chegando à aula número 28 e 29 (25/11/2020), percebi que, a maioria dos alunos da turma tinham dificuldade em realizar fintas simples no decorrer dos exercícios e no contexto de jogo. Através desta constatação, deu-se aquela que foi a maior alteração realizada por mim ao nível do planeamento. No final da abordagem a esta modalidade, após reflexão, percebi que muitas outras coisas deveriam ter sido alteradas também. A abordagem ao conteúdo da finta, estava planeada ser realizada através do jogo, no entanto, como os alunos não conseguiam realizar fintas, decidi inverter a pirâmide neste conteúdo, e realizar a abordagem da base para o topo. Tal como indicado na reflexão da aula nº 31 e 32:

“O exercício “2x1” com finta, também foi complexo para os alunos. Julgo que, para o desenvolvimento técnico de cada aluno, a realização deste conteúdo mas de forma analítica será uma mais-valia para o grupo. O exercício foi de difícil complexidade de execução, com o intuito de os alunos terem o contacto com o mesmo e progredirem, no entanto, segundo o nível apresentado pelos alunos, se existir um nível de dificuldade e complexidade menor será mais benéfico para o desenvolvimento deles. Segundo a citação referente ao “Princípio Analítico-Sintético” presente no estudo dos seguintes autores, denominado “Propostas Metodológicas da Iniciação Esportiva Escolar”, consegue-se perceber que para a aquisição e desenvolvimento da finta, será importante que exista previamente a sua aquisição dissociada do jogo, para que este gesto técnico se reflita no mesmo. A abordagem deve ser realizada através de exercícios mais fáceis e menos complexos, tal como referido por Greco (1998):

“Nesse método o aluno conhece em primeiro lugar, os componentes técnicos do jogo através da repetição de exercícios de cada fundamento técnico, os quais são logo acoplados a série de exercícios, cada vez mais complexos e mais difíceis; à medida que a ajuda e a facilitação diminuem, gradativamente aumenta a complexidade e a dificuldade das ações. À medida que o aluno

passa a dominar melhor cada exercício, passa a praticar uma nova sequência. Estes movimentos, já dominados, passam a ser integrado em um contexto maior, que logo permitirão o domínio dos componentes básicos da técnica inerente ao jogo esportivo, na sua situação do modelo ideal.” (citado por Mendes et al., 2010, p. 5).

Na reflexão dessa aula (número 31 e 32 - 02/12/2020), verifiquei que a implementação deste conteúdo de forma analítica, tinha surtido o efeito pretendido. Consequentemente os alunos desenvolveram a habilidade técnica, porém nem todos foram capazes de a realizar no jogo com oposição. Contudo, existiu a capacidade de perceberem como a realizar ainda que de uma forma dissociada do jogo. Esta atitude prolongou-se ao longo de toda a UT, no entanto, findada a mesma, percebi que os alunos tinham experienciado esta vivência de perto e que efetivamente foram capazes de a realizar. Por vezes essa realização foi feita de forma lenta e muitos deles eram incapazes de recorrer à mesma quando apresentada oposição.

Tal como realçado anteriormente, foram realizadas alteração ao longo da UT, no entanto, a abordagem aos conteúdos supracitados quer em tempo quer em sequência, não foram alterados, mas sim ajustados aos alunos. Esse foi um dos grandes pontos de reflexão da minha parte, concluindo que deveria ter existido uma alteração ao nível dos conteúdos.

Rapidamente percebi que existiu uma desmotivação por parte dos alunos face à modalidade em questão, mesmo com os pontos do MED implementados, sendo eles a formação de equipas, a eleição de capitão e subcapitão, a criação de mascote, grito, lema e a competição entre equipas dentro de um campeonato. Aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades na modalidade, sendo menos autónomos na realização das tarefas, mostraram o seu desinteresse precoce face à mesma. Nem a dinâmica implementada lhes promoveu um aumento deste interesse. Para tentar reverter esta situação, surgiu a necessidade de ser alterado o planeamento elaborado na dinâmica competitiva. A competição entre equipas foi destacada para o final das aulas de 100 minutos

e nas aulas de 50 minutos, existiu um desafio para que as equipas pudessem pontuar e aumentar a sua classificação na competição. Estas dinâmicas não provocaram o efeito desejado, sendo que, a desmotivação manteve-se, bem como a indisciplina dos alunos.

Outro ponto alterado foi a avaliação dos alunos. Inicialmente planeada por mim como sendo uma avaliação continua formativa, juntamente com uma avaliação sumativa final formal. No entanto, com o comportamento apresentado pelos alunos, a desmotivação, o nervosismo apresentado na avaliação de ginástica de solo e o nível de desempenho, percebi que provavelmente a avaliação final sumativa deveria ter um carácter informal para que os alunos não se sentissem tão pressionados e ansiosos. No entanto tal como constatado na reflexão da aula de avaliação sumativa, aula 37 e 38 (16/12/2020):

“Realizando o levantamento da aula, penso que se a avaliação tivesse um carácter formal, os alunos encarariam a aula de forma mais séria. Os alunos, certamente estariam a executar os exercícios com mais empenho e dedicação. Retira-se da aula que o mesmo não aconteceu como esperado”.

Após refletir sobre esta questão, fiquei indeciso se a decisão tomada teria sido a melhor ou não. Contudo, fiquei com a ideia de que se pretendo promover um desenvolvimento pessoal e social dos alunos, este tipo de atividades que causa nervosismo e inquietação será um desafio a ultrapassar pelos mesmos. Sendo assim, as próximas avaliações sumativas tiveram um carácter formal.

No decorrer da abordagem a esta modalidade o meu pensamento foi, “menos é mais”. Em consequência desse pensamento, retirei quatro conteúdos programáticos que iriam retirar ênfase a outros, que seriam importantes para a base do jogo. Mesmo assim, não tive a capacidade de ajustar os conteúdos do restante planeamento ao nível apresentado pelos alunos. Os alunos não conseguiram alcançar na sua plenitude os conteúdos objetivados. No entanto, fui avançando, mesmo que o conteúdo ainda não estivesse completamente consolidado, suprimindo aquele que seria um momento para desenvolver os

conteúdos ainda não consolidados. Após a reflexão final da modalidade, percebi que essa estabilização dos conteúdos deveria ter ocorrido, para que os alunos tivessem a capacidade de desenvolver os conteúdos, não abordando todos só por estarem planeados.

“Fiquei com a sensação” de que a abordagem adotada deveria ter sido realizada de outra forma e possivelmente os alunos teriam tirado um maior proveito da mesma. No entanto, vendo o outro lado da moeda, percebi que se não elevarmos a fasquia e não expusermos os alunos a conteúdos mais difíceis e complexos, possivelmente eles irão desmotivar, mesmo abordando os básicos. Assim sendo, nunca chegarão a dar um grande passo no conhecimento tático e técnico da modalidade em questão. No futuro, deveria conseguir ter a capacidade de gerir estas duas situações, o não avançar os conteúdos sem que a consolidação ocorra ou esteja próxima da mesma. Porém, se não existir a abordagem a esses conteúdos complexos e difíceis, os alunos não ficarão efetivamente em contacto com aquela que é a verdadeira realidade desportiva da modalidade, não ficando dotados nesse sentido.

8.3. As dificuldades Inicialmente Sentidas Após o Contacto com a Realidade Profissional

No início da minha formação profissional, as maiores dificuldades prenderam-se na disciplina dos alunos, nomeadamente no comportamento dos mesmos. No entanto, surgiram também problemas relativos à instrução e à gestão da aula. Os elementos da turma de 10º ano com quem estive em contacto, apresentaram inúmeros problemas relativos ao saber estar, ao respeitar, ao comunicar e apresentaram muitos comportamentos desviantes, disruptivos e influenciadores para alguns dos membros da turma. Tal como referi, na minha reflexão relativa à modalidade de ginástica de solo:

“Percebi que o motivo de eles não estarem tao atentos à minha instrução passava pelo facto de eles não estarem interessados nem motivados para o conteúdo que estava a ser transmitido na aula, Não estavam a respeitar

aquilo que o professor pedia, mesmo após chamadas de atenção recorrentes. Após esta estratégia, senti a necessidade de implementar uma outra estratégia, usar uma grelha de atitudes e comportamento para que eles tivessem a noção e visivelmente percebessem que estavam a adotar uma atitude incorreta. “(Reflexão de aula nº 17 e 18 – 28/10/2020).

Tal como a disciplina, tive problemas ao nível da instrução e da gestão da aula, sendo que, também foram adotadas estratégias ao longo do processo para conseguir corrigir essas carências ou dificuldades. Exemplo disso é a reflexão de aula realizada no dia 18/11/2020, relativa à UD de futebol, aula nº 25 e 26:

“Relativamente à instrução, fiquei com a ideia de que os grupos acabaram por não perceber totalmente o que era pedido, pelas diversas razões. O que eu pretendo é que um ou dois elementos de cada grupo se aproximem de mim, sendo que demonstrarei no papel ou verbalmente a dinâmica do exercício. O que se pretende é que esses mesmo alunos percebam e reproduzam o exercício comigo para que os restantes alunos percebam a dinâmica do exercício.”.

Sendo esta uma outra estratégia realizada para tentar transmitir melhor a minha mensagem. Devido à ocupação do espaço ao ar livre e segundo o distanciamento aplicado aos elementos da turma, tornava-se difícil ser explícito e transmitir de forma clara e sucinta aquilo que era pretendido para o exercício.

Relativamente à gestão da aula, nomeadamente à arrumação do material, acabei por ter imenso trabalho a arrumar todo o material sozinho, sendo que, para que este processo fosse mais simples, atribuí tarefas aos alunos. Na aula nº 27, relativa UD de futebol, optei por adotar a seguinte estratégia:

“No que concerne a organização do material, nas aulas seguintes, a equipa vencedora do jogo ou dos desafios, será a equipa encarregue de arrumar o material, no entanto, se for algo repetitivo, uma das outras também terão essa responsabilidade.” (Reflexão de aula nº27 – 20/11/2020).

Existiu a arrumação do material, por parte dos alunos, antes do término da aula, existindo uma responsabilização aos diferentes elementos da turma.

Estes são alguns dos exemplos utilizados para tentar ultrapassar as minhas dificuldades sentidas nas aulas, relativamente à disciplina, instrução e gestão da aula. Foram adotadas estas medidas após as reflexões realizadas por mim ao longo das aulas. Em certas alturas, a reflexão seria apenas individual, outras vezes, seriam expostas as dificuldades sentidas ao NEP. Esta prática foi realizada com o intuito de refletir em conjunto e perceber de que maneira poderia ultrapassar as minhas dificuldades.

Ao longo do primeiro período, como mencionado anteriormente, tentei arranjar estratégias para gerir a minha aula de modo que o comportamento disruptivo apresentado pelos alunos se convertesse num outro tipo de comportamento. Tentei ligar os alunos à disciplina de EF, para que existisse a possibilidade de criação de momentos que levassem os alunos ao debate, à reflexão, à crítica e à opinião face aos diferentes temas. Todavia, a motivação e o comportamento apresentado pelos alunos não permitiu que o mesmo ocorresse. As atividades implementadas nas aulas fizeram com que os alunos exercitassem os diferentes conteúdos, contudo, o previsto seria que os mesmos estivessem empenhados na prática para que as diferentes situações experienciadas pudessem ser debatidas refletidas e pensadas, consoante as opções tomadas durante a prática desportiva.

Não obstante, o interesse e o empenho demonstrados pelos alunos não permitiram que o mesmo ocorresse, por vezes, apenas consegui que eles estivessem em contacto com os conteúdos e com as dificuldades que as experiências despoletaram, no entanto, de uma forma pouco motivada para a prática em si. Esta atitude tornou difícil a resolução dos problemas advindos da prática, consequentemente, os momentos de debate criados durante a mesma, a meu ver, poderiam ter sido mais enriquecedores, se os alunos estivessem mais motivados, mais especificamente, na modalidade de futebol.

Iniciando a leção, o comportamento dos alunos mostrou ser um comportamento instável apresentando uma baixa motivação para a prática, tal como referido anteriormente. No entanto foram utilizadas diversas estratégias ao longo do tempo tentando alterar este tipo de comportamentos. Algumas estratégias resultaram, ainda que de uma forma pouco significativa para todo o processo, outras estratégias não resultaram mesmo tendo sido formuladas e reformuladas. As dificuldades inicialmente sentidas, começaram a surgir logo no início da leção, nas aulas 5 e 6 (30/09/2020).

Constatei na minha reflexão de aula que, aquando da minha instrução, notei que existiram alunos que continuaram a comunicar uns com os outros, sendo que, para tentar reverter esta atitude foram utilizadas diversas chamadas de atenção, porém os alunos continuaram a adotar essas ações. A estratégia que inseri nas aulas relacionou-se com o saber estar. Referi no início da aula seguinte que iria existir uma regra na aula, que seria, “sempre que alguém fala, os outros ouvem e não interrompem”. Constatei que iria ser uma medida a tomar, no entanto, poderia não ser fácil alterar a atitude dos alunos.

Com o decorrer das aulas, consegui que os alunos, de uma forma geral, fossem controlando as suas atitudes, decorrendo as aulas de uma forma fluida e sem interrupções. Com o passar do tempo esta regra foi perdendo o efeito. Sendo assim, decidi atribuir na aula número 16 (23/10/2020), na modalidade de Ginástica de Solo, uma responsabilidade aos capitães e “subcapitães” de equipa. Estes foram eleitos, devido à implementação de alguns pontos do MED nesta modalidade, para que os mesmos tivessem um papel crucial na alteração do comportamento da sua equipa.

Tal como constatado na reflexão das aulas nº17 e 18 (28/10/2020), estas foram aulas em que o distúrbio e inquietação por parte dos alunos foi nítida, mesmos após a responsabilização atribuída aos capitães e “subcapitães” e as sucessivas chamadas de atenção recorrendo à regra implementada. Como não poderia permitir que o mesmo continuasse, cheguei a uma conclusão para tentar reverter o mesmo.

“As aulas número 17 e 18, foram caracterizadas pela inquietação dos alunos. Sempre que penso em aula, em lecionação, penso em empenho e em dedicação. Todo o tempo investido por mim no planejamento e lecionação muitas vezes é desvalorizado pelos alunos. Alguns acabam simplesmente por não fazer o que lhes peço, mesmo após chamada de atenção, eles acabam por ignorar. Um dos problemas identificados nesta aula, foi a distração dos alunos. Tenho sentido que mesmo com aquilo que peço, os alunos têm dificuldade em estarem atentos ao que eu transmito. Eles acabam por se distrair, acabando por desrespeitar as regras implementadas. Não consigo perceber em profundidade o porquê de isso acontecer, mas reparo que tenho de usar uma estratégia que seja mais eficiente do que as adotadas até ao momento para que as aulas decorram com um clima de respeito e empenho. Em conversa com o professor cooperante, cheguei à conclusão de que uma das opções a adotar será registar os comportamentos relativos às atitudes e comportamentos numa grelha de comportamentos, dando a indicação aos alunos de que na aula em questão levaram apontamentos positivo ou negativos” Reflexão de aula nº17 e 18 (28/10/2020).

A partir desta aula, na modalidade abordada no primeiro período, decidi implementar uma grelha de atitudes e comportamentos para que os alunos tomassem conhecimento relativo aos seus comportamentos negativos, adquirindo a noção de que esse não seria um comportamento a adotar (Figura 1). Os alunos que adotassem um comportamento negativo, seriam avisados de que essa anotação teria um impacto direto no seu aproveitamento e desempenho na modalidade em questão. Seriam avisados de que esse comportamento não deveria ser adotado, em caso de não alteração do mesmo, iriam existir repercussões aos diferentes alunos.

(AC/TA) – 10º ano																																
No me	07/04	T A	09	T A	14	T A	16	T A	21	T a	23	t a	28	t a	30	t a	05/05	t a	07	t a	12	t a	14	t a	19	t a	21	t a	26	t a	28	t a
1.						+		-																								
2.						+																										
3.			F				F																									
4.								-																								
5.	-		F			+		+																								
6.																																
7.																																
8.						+		+																								
9.																																
10.																																
11.								-																								
12.	F				F		F	-																								
13.						+		+																								
14.								-																								
15.	F		F		F																											
16.			F		F			-																								
17.	F																															
18.	F							-																								
19.						+		-																								
20.																																
21.																																
22.																																
23.																																
24.								-																								

Legenda

Comportamento Exemplar

Comportamento pouco exemplar

Mau comportamento

Legenda	
	Comportamento Exemplar
	Comportamento pouco exemplar
	Mau comportamento

Figura 1 - Grelha de Atitudes e Comportamentos: 10ºano

Esperava que a adoção deste instrumento, como um mecanismo de regulação externa ao sujeito, motivasse os alunos extrinsecamente, alterando o seu comportamento. No entanto, não foi isso que se verificou. A partir desta aula, o comportamento negativo dos alunos no início da aula começou a intensificar-se. Os alunos não executavam de imediato o que era pedido por mim, nem ao nível dos exercícios de aula, nem ao nível da alteração de comportamento pedido. Constatei ao longo das seguintes aulas, que os alunos se estavam a prejudicar a si próprios e que em nada isso contribuía para a sua aprendizagem. Foi transmitido mais uma vez aos alunos de que essa não era a atitude a adotar e que se estavam a prejudicar a si mesmos, no entanto, os alunos mantiveram o seu comportamento.

Ao existir a alteração relativamente à modalidade a abordar, existiu também uma alteração do espaço de lecionação. A partir da aula 25 e 26 (18/11/2020), os alunos numa fase inicial mantiveram-se mais atentos e interessados, apresentando as suas dificuldades advindas da prática da modalidade de futebol, no espaço exterior. Com o desenrolar do tempo, os diferentes alunos, voltaram a adotar comportamentos disruptivos, regressando ao comportamento adotado nas aulas de ginástica. Mesmo com a adoção da grelha de atitudes e comportamentos os alunos mantiveram-se neste registo até ao final do período.

Na aula número 30 (27/11/2020), na minha perspetiva, uma das alunas da turma apresentava desinteresse e desmotivação na prática da modalidade. Tentei ajudá-la e motivá-la para a realização da prática, adotando uma atitude mais serena, calma e paciente no processo de feedback, enquanto auxiliava o processo de aprendizagem da aluna. Mesmo após esta atitude, a predisposição para a prática não se alterou. No decorrer da aula, percebi que a mesma deveria necessitar de dialogar, explicando o que se passava para que eu tentasse alterar esta predisposição. No entanto, durante a aula recusou realizar os exercícios pedidos e ignorou a tentativa de diálogo.

Após constatar alterações relativamente à motivação dos alunos, percebi que o caminho a seguir poderia passar por apresentar exercícios diversificados e tentar que fossem o mais lúdico e motivante para os alunos. Tal como aponta Chicati (2000, p. 100):

“A motivação não se demonstra na mesma intensidade em todas as pessoas, pois temos interesses diferenciados. Sendo assim, o professor deve estar consciente da busca por conteúdos diversificados e motivantes, para que se consiga atender aos interesses contidos nas turmas, fazendo com que essa falta de previsão que a motivação manifesta, não venha lhe causar dúvidas no que diz respeito à motivação de seus alunos.”.

Apresentei exercícios diferentes, tentando perceber com qual os alunos se sentiam mais motivados para realizar a prática. Implementei desafios nas aulas de tempo (50 minutos), para que os alunos estivessem mais motivados. Regra geral, senti que as atividades realizadas não surtiram o efeito desejado ao nível da motivação, no entanto, resultaram num maior empenhamento motor. Porém, aquando da instrução, os alunos continuaram a ter conversas paralelas, sendo que, as estratégias até aí implementadas não se traduziram na modificação do comportamento dos alunos.

As estratégias utilizadas para que o comportamento se alterasse tiveram altos e baixos, no entanto, o comportamento dos alunos não se foi alterado da maneira desejada.

Os alunos tiveram um papel ativo no desenrolar das aulas, que muitas das vezes prejudicou a sua aprendizagem. Existiu falta de empenho e indisciplina, que se arrastou desde a modalidade de ginástica até à modalidade de futebol.

Com o desenrolar da lecionação, existiram outras competências que foram sendo desenvolvidas por mim, tornando-me mais competente naquela que seria a minha prática. Competências essas que se relacionam com a gestão da aula, com a instrução e com a avaliação.

Como na aula número 25 e 26 (18/11/2020) existiu a mudança da modalidade, a alteração do espaço trouxe outros constrangimentos na minha atuação. Um desses constrangimentos deveu-se ao aumento do espaço de prática, sendo que, neste novo espaço, o exterior, os grupos estariam mais distanciados no espaço um dos outros, sendo mais difícil para mim na instrução, conseguir alcançar verbalmente todos eles. Como refletido na aula 25 e 26 (18/11/2020):

“No que diz respeito à instrução, fiquei com a ideia de que os grupos acabaram por não perceber totalmente o que era pedido. O que eu pretendo implementar no futuro é que um ou dois elementos de cada grupo se aproximem de mim para que eu possa exemplificar o exercício, no papel ou verbalmente. O que se pretende é que esses mesmo alunos percebam e exemplifiquem o exercício comigo. Possivelmente os restantes elementos da turma irão perceber melhor o pedido. Através da demonstração dos exercícios, os alunos poderão perceber melhor como se realiza o exercício, posteriormente irei explicar-lhes o propósito do mesmo. Tal como se concluiu no estudo “Efeitos da demonstração e instrução verbal na aprendizagem de habilidades motoras da ginástica olímpica” realizado por Públio et al. (1995, p.111), “Os resultados mostraram a superioridade dos grupos demonstração e demonstração mais instrução verbal em relação ao grupo instrução verbal”. Visto isto, se os alunos, pertencentes aos diferentes grupos de trabalho formados perceberem e demonstrarem comigo o exercício pedido, irei conseguir transmitir melhor a mensagem o que os poderá levar à aprendizagem.”
Reflexão de aula nº 25 e 26 (18/11/2020)

Ao adotar esta estratégia, notei que os alunos conseguiram perceber melhor o exercício e iniciá-lo com mais rapidez. No entanto, na aula número 28 e 29 (25/11/2020), devido à complexidade de um primeiro exercício implementado na aula, os alunos demonstraram incapacidade de resposta à instrução dada. Sendo assim, o exercício demorou imenso tempo a começar, muito provavelmente pela incapacidade de perceção por parte dos alunos. Após

esta observação, percebi que a melhor estratégia a utilizar seria diminuir a diversidade de exercícios, devendo ser privilegiadas as transições relativamente às diversas organizações. Esta prática teria o objetivo de ser investido mais tempo num determinado exercício, existindo tempo de contacto suficiente para os alunos o realizarem e estarem em confronto com as suas dificuldades. Este exercício foi repetido em aulas futuras para que os alunos o realizassem mais vezes e respondessem de forma positiva às dificuldades impostas pelo mesmo.

Com estas alterações ao nível da instrução e da organização dos exercícios, consegui que os alunos percebessem melhor os exercícios e com isso tivessem um início de prática menos demorado do que o inicialmente apresentado e que estivessem mais tempo em contacto com as dificuldades apresentadas pelas formas parciais de jogo.

9. O Virar da Página – E@D

Com o início do segundo período, as aulas iniciaram-se no regime presencial. Paralelamente à EC iniciou-se uma nova etapa – a lecionação na ECCP. Relativamente à lecionação presencial, o segundo período de aulas apresentou um curto período de duração, devido ao confinamento que foi imposto devido à COVID-19. Este confinamento já foi vivenciado por mim anteriormente, no entanto no papel de aluno no ensino superior. Assim sendo, a lecionação presencial existente até esse momento, passou a ser lecionada, em ambos os ciclos de ensino, através do Ensino à Distância (E@D).

Existiram duas semanas de lecionação presencial no segundo período, passando posteriormente para o E@D. Esta alteração, não estava colocada de parte, mas foi algo que esperei não voltar a vivenciar, muito menos no papel de Professor Estagiário (PE).

O abalo foi sentido, no entanto, o “forte” existente no NEP manteve-se “de pé” e com uma estratégia criada para ultrapassar este grande desafio. Existiu uma nova organização e planeamento, continuando a lecionação com uma adaptação às novas condicionantes e limitações do E@D.

Como as diferentes escolas funcionaram em plataformas diferentes, a entrada nas aulas online foi cheia de aprendizagens, visto que, as aulas na FADEUP e na ECCP eram lecionadas na plataforma *Zoom*. Existiu o acréscimo de existir o contacto com a plataforma *Classroom* devido à interação nas aulas assíncronas da ECCP. Finalizando, as aulas na EC eram lecionadas na plataforma *GoogleTeams*.

Foi um início atribulado, cheio de pensamentos e planeamentos face aos alunos, às diferentes escolas e à leção. Porém, foi sem dúvida um momento de aprendizagem, um momento de crescimento, um momento de adaptação e readaptação que me permitiu aumentar a bagagem de conhecimento relativo às aulas à distância. Foi um momento de ansiedade, de nervosismo e de insegurança, no entanto, com todo o trabalho, todo o empenho e toda a dedicação tudo se conseguiu ultrapassar. As reflexões diárias foram fundamentais para lidar com as dificuldades sentidas, enriquecendo o conteúdo das aulas.

Uma aprendizagem que adquirida serve para a vida. Continuar a refletir acerca destas questões e dos tipos de leção, é algo imprescindível para o desenvolver da atuação profissional. Nada deve ser feito sem se ter em consideração as reflexões realizadas na ação e após a mesma. Assim sendo, a atuação posterior a essa reflexão, é fundamental para que as coisas sejam levadas a “bom porto”, dia após dia, aula após aula, reflexão após reflexão, modalidade após modalidade, ano após ano.

9.1. O Início e o Fim na Escola Co Cooperante – E@D

No que diz respeito ao 6º ano, os conteúdos abordados nas aulas presenciais e no E@D, relacionaram-se com a modalidade de futebol, basquetebol, dança e os temas Jogos Olímpicos e Jogos Paralímpicos. As primeiras duas semanas de aulas foram lecionadas no ensino presencial, em que existiu a abordagem às modalidades de futebol e de basquetebol. Nesse curto período, os alunos demonstraram ter uma atitude calma e atenta face à instrução realizada pelo professor em ambas as modalidades. Posteriormente,

realizaram o que era pedido e surgiram inúmeras questões advindas da prática, as quais foram sendo esclarecidas e orientadas por mim. O empenho demonstrado pelos alunos esteve sempre presente nestas duas semanas, sendo que, o mesmo foi espelhado aula após aula e exercício após exercício, existindo um ambiente de compromisso e envolvimento para com a EF e as atividades realizadas na mesma.

Posteriormente, passamos para o E@D em que existiu a continuação dessa abordagem de forma analítica, existindo também a iniciação à dança e ao tema dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos. As aulas foram lecionadas no formato síncrono e assíncrono, sendo que, nas aulas síncronas, a lecionação prática foi realizada através da plataforma *Zoom*. Neste formato as diferentes modalidades foram abordadas através do contacto direto entre professor e alunos, através do recurso a materiais autoconstruídos e acessíveis e com a adaptação aos espaços presentes na casa de cada um. Os alunos presentes nas aulas síncronas demonstraram empenho, dedicação e bom comportamento. Os mesmos sempre participaram de forma ativa nas aulas e sempre respeitaram a instrução realizada pelo professor, nunca perturbando as aulas nem a prática corporal. No formato síncrono, existiu a presença de exercícios analíticos para a exercitação dos conteúdos relativos a cada modalidade.

Relativamente às aulas assíncronas, estas ocorreram através da plataforma *Classroom* com a apresentação de um ficheiro relacionado com os conteúdos abordados nas aulas síncronas para que fossem preenchidas fichas e textos relacionados com as modalidades e conteúdos exercitados. O objetivo seria o de os alunos lerem, analisarem e preencherem as mesmas, presentes no *GoogleForms*, acompanhando as atividades experienciadas nas aulas síncronas, existindo a consolidação dos diferentes conteúdos. Essas fichas eram cotadas pelo professor, emitindo um feedback aos alunos face às mesmas, alertando para os erros presentes nas mesmas e felicitando pelas respostas corretas (Anexo 9).

Devido à entrada no E@D, cinco alunos, entre os vinte e um presentes na turma, não tinham acesso à internet, não podendo estar presentes nas aulas síncronas. Foram disponibilizados a esses alunos os ficheiros de leitura e as fichas em formato de papel que seriam entregues à Diretora de Turma que os faria chegar aos alunos e posteriormente seriam devolvidas preenchidas ao professor. Esta prática teria o intuito de o professor seguir os conhecimentos adquiridos por esses alunos em casa, emitindo *feedback* nas fichas, que seriam entregues aos alunos para os mesmos perceberem onde teriam errado e melhorar (Anexo 10).

Como apresentado anteriormente, para conseguir acompanhar a evolução das atitudes e comportamentos dos alunos do 10º ano, foi elaborada uma grelha de avaliação de comportamento. Posteriormente, também foi introduzida uma grelha de atitudes e comportamentos neste diferente ciclo de ensino, sendo preenchidas aula a aula. Foram retirados apontamentos para uma posterior reflexão face ao sucedido nas aulas, existindo a implementação de alternativas para ultrapassar possíveis dificuldades sentidas.

A título de exemplo é apresentada a grelha de atitudes e comportamentos do 2ºCEB (Figura 2). Existiu a alteração de visual entre as fichas, devido às idades apresentadas pelos alunos, sendo que, as alterações permitiram que fossem utilizadas grelhas ajustadas às idades dos alunos.

6º	09/02	12/02	16/02	19/02	23/02	26/02	02/03	05/03	09/03	12/03	16/03	19/03	23/03	26/03
1.														
2.														
3.														
4.														
5.														
6.														
7.														
8.														
9.														
10.														
11.														
12.														
13.														
14.														
15.														
16.														
17.														

Legenda

- Comportamento Exemplar
- Comportamento pouco exemplar
- Mau comportamento

Figura 2 - Grelha de atitudes e comportamentos – 6ºano

A intervenção no 2ºCEB foi experienciada no ensino presencial e no E@D. O contacto com este ciclo de ensino teve o seu início e término no segundo período em paralelo com a atuação no ensino secundário.

9.2. A Escola Cooperante e o E@D

Com a entrada no segundo período, percebi que deveria alterar a minha prática. Entendi que a alteração da minha atuação seria fundamental. A ideia de que teria de ser um facilitador de aprendizagem era nítida, porém, a maneira de como o seria é que permanecia uma incógnita.

Com a abordagem à modalidade de voleibol, no espaço interior, estava pronto para me redescobrir. Tal como as modalidades abordadas até ao momento esta não foi exceção. Realizada aquando das outras, a avaliação diagnóstica mostrou mais uma vez que a turma estaria no nível elementar desta modalidade. Comparando com os conteúdos apresentados no programa nacional, os alunos estariam longe de conseguir abordar os mesmos. Foi então novamente adotada a frase “menos é mais”.

Após a reflexão realizada no final do primeiro período, pretendi manter a junção até à data elaborada. O avanço dos conteúdos deveria ser realizado se justificável, no entanto não descurando o facto de os alunos, estando no 10º ano de escolaridade, terem de ser culturalmente dotados relativamente à modalidade ao nível da técnica e da tática.

Para a abordagem à presente modalidade, decidi implementar o Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), isto porque é um modelo desenvolvido com o objetivo de abordar esta modalidade. Apresenta-se como um instrumento fundamental para que os alunos progressivamente encontrem dificuldades advindas da prática. Tendo de as ultrapassar, alcançarão um patamar superior. O responsável por esse “salto”, essa aprendizagem, é o

professor, no entanto, esta ferramenta é fundamental para que o aluno progrida em direção ao jogo formal de uma maneira ajustada à realidade desportiva desta modalidade.

Como esta é uma modalidade contranatura, visto que o instinto humano é de agarrar um objeto e nesta modalidade temos de o reenviar, com o mínimo de tempo possível em contacto com as mãos na bola. Os alunos apresentaram imensas dificuldades no jogo 3x3 e 2x2 implementado na avaliação diagnóstica. O mesmo ocorreu nas situações analíticas de passe, manchete e serviço por baixo, sendo também diagnosticadas com um baixo nível de desempenho. Percebi desde início que o caminho a percorrer para que os alunos tivessem noção de como se alcançaria o objetivo do jogo, seria um caminho longo, no entanto, não seria impossível. Mais uma vez, a frase “menos é mais” esteve presente na base do planeamento face a esta UT.

Face às dezassete aulas previstas para abordagem à modalidade, incluindo a avaliação diagnóstica, o planeamento foi realizado para seis semanas pertencentes ao segundo período. As restantes semanas seriam dedicadas às atividades rítmicas e expressivas. Na abordagem a esta modalidade existiria uma progressão, partindo do nível elementar da turma e segundo o MAPJ, seria abordada a segunda etapa do modelo, para que existisse o desenvolvimento da identificação das zonas de responsabilidade, comunicação verbal, subida e receção para a rede, 2º toque, transição e ajustamento (tanto na componente tática da modalidade, como na componente técnica não pôde deixar de ser enfatizada). Apesar da componente tática ser fundamental no jogo, apresentando-se como a base do mesmo, a técnica serve para resolver os problemas que a tática não conseguiu resolver. A técnica e a tática estão interligadas, como tal, não se consegue jogar de forma eficiente se ambas não estiverem em sintonia.

Tendo em vista a abordagem à segunda etapa do MAPJ, foi elaborada uma UT com a previsão da abordagem às seguintes habilidades técnicas: (1)

Serviço Por Baixo; (2) Passe De Frente/Passe Em Suspensão; (3) Manchete; (4) Bloco; (5) Posição Média e Deslocamento Caçado Lateral ou Cruzado.

Na primeira aula deste bloco, na modalidade de voleibol, dei liberdade aos alunos para que eles formassem os seus grupos de trabalho, respondendo os mesmos de forma positiva. Contudo, os grupos criados apresentavam muita discrepância ao nível do género e ao nível das capacidades motoras.

Nesse momento, indiretamente, começou a ser criada a ideia final do interveniente em que me iria tornar. Percebi que na formação do grupo deveria existir uma intenção, proporcionando maiores e melhores momentos de aprendizagem em todos os alunos. No entanto, o planeamento não correu como idealizado.

Após as três primeiras semanas em contacto com a modalidade, o confinamento obrigatório regressou, passando o regime de lecionação para o E@D. Os conteúdos inicialmente previstos foram todos abordados até essa mesma data, alguns numa fase muito prematura, outros já com uma base formada.

No início das aulas online, sendo este formato algo novo para todos os EE's do NEP ao nível da lecionação, decidimos em conjunto elaborar um planeamento que diz respeito às aulas online para o 10º ano. Este planeamento foi estruturado, sendo possível abranger todo o período em que iria ser a lecionação à distância. O mesmo englobou diferentes matérias, nomeadamente o seguimento da lecionação da modalidade de voleibol, a dança, o desporto adaptado, o exercício e saúde e o suporte básico de vida. As mesmas foram selecionadas, com o intuito de os alunos terem o contacto teórico com estas matérias, cumprindo aquele que seria o Planeamento Anual de Turma (PAT) elaborado.

Tendo o professor um papel crucial durante toda a lecionação, foi implementado o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) para auxiliar a atuação do mesmo nas atividades que não contemplavam a prática através do

movimento corporal. Fora estas atividades, a atividade utilizando a prática com o corpo foi a aptidão física.

Tal como referido anteriormente a entrada no E@D teve impacto no NEP, mais concretamente nos três EE's. Existiu uma preocupação devido ao contacto com o desconhecido. Apesar deste contacto já ter sido realizado anteriormente por todos, o mesmo foi realizado no papel de alunos, em que as questões do planeamento, implementação e lecionação não foram pensadas. Todavia, devido à observação, às vivências e conceções formadas por aqueles que já estiveram em contacto, tínhamos uma base mais ou menos estruturada para saber que caminhos poderíamos e deveríamos traçar e percorrer.

Após debate e reflexão, realizamos um planeamento que tinha em vista a abordagem das diferentes matérias e conteúdos relativos à disciplina de EF propostos para o 10º ano de escolaridade, cumprindo com o estabelecido nas aprendizagens essenciais. A adoção deste planeamento e do E@D proporcionou a expansão dos meus horizontes, adquirindo a noção de como deveria alterar a minha atuação, no entanto, ainda não o tinha percebido.

Decidimos elaborar um planeamento com “cabeça, tronco e membros” para que a lecionação fosse rica ao nível do conteúdo e ajustada aos alunos. Existiu a tentativa de os alunos estarem em contacto com conteúdos relacionados com o estilo de vida e com o desporto da atualidade, segundo as aprendizagens essenciais. Por incapacidade pessoal dos alunos da turma, não existiu a possibilidade de abordar as modalidades ao nível da prática com o corpo. Esta prática só foi possível de ser realizada ao nível da aptidão física, assim sendo, a abordagem às restantes modalidades foi realizada através da elaboração de um trabalho de grupo recorrendo ao MAC.

O planeamento direccionou-se ao nível teórico-prático, sem a corporalidade, para os temas existentes nas aprendizagens essenciais tais como, o desporto adaptado, o estilo de vida saudável, o sedentarismo e obesidade e as modalidades de voleibol e dança. No entanto, na realização da

prática corporal, esteve presente o desenvolvimento e conhecimento da aptidão física e a modalidade de dança.

O primeiro passo adotado foi perceber qual o espaço temporal em que iria ser desenvolvido o E@D. Como não tínhamos a certeza em que altura poderia terminar o mesmo, elaboramos o planeamento para todo o segundo período, estando previsto o seu término no dia 24 de março. Como o início da lecionação à distância se deu no dia 10 de fevereiro, teríamos então seis semanas a contar com a paragem de atividades letivas devido às férias da Páscoa. Após definirmos qual o espaço temporal, distribuámos o conteúdo de ensino que iria ser abordado, repartindo o mesmo entre as aulas de bloco (100 minutos) e as aulas de tempo (50 minutos), sendo que, nas aulas de bloco iriam existir as apresentações dos trabalhos de grupo e nas aulas de tempo seria abordada a parte prática relativa ao conhecimento e desenvolvimento da aptidão física, bem como a transmissão de conteúdos relativos aos temas a apresentar nas aulas de bloco. Para esta dinâmica ser implementada, após discussão no NEP, chegamos a um consenso, a implementação do MAC.

Como anteriormente foi utilizado o MED, que mostrou possuir ferramentas para que a motivação dos alunos nas aulas de EF fosse maior, o mesmo iria ocorrer no E@D. No entanto, como as “modalidades” a abordar ao nível “prático” seriam apenas a condição física, percebemos que provavelmente esta não seria a estratégia mais enriquecedora para os alunos. Como um dos meus objetivos na EF passa pelo desenvolvimento pessoal e social dos alunos, após pesquisa relativamente à maneira de como iriam ser abordadas as modalidades, cheguei à conclusão de que o modelo que deveria ser implementado para auxiliar a lecionação dos conteúdos programáticos seria o MAC. O mesmo tem em vista a recompensa por equipa, as oportunidades iguais para o sucesso e a responsabilização pessoal, existindo uma base que propicie o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Como a estratégia inicialmente definida seria elaborar e apresentar trabalhos de grupo, o MAC mostrou ser o modelo que permitiria que essa

estratégia fosse implementada da maneira mais eficiente possível. Quando exposto aos restantes colegas, os mesmos concordaram com a adoção deste modelo de ensino, existindo uma facilidade em que o caminho a adotar fosse a implementação do mesmo, auxiliando todo o trabalho realizado pelos EE's nas suas aulas.

Com o arrancar da lecionação à distância, a grande parte dos alunos da turma mostrou-se reticente relativamente ao ligar a câmara nas aulas online. Apesar da utilização de estratégias para que o mesmo se alterasse, as mesmas não surtiram o efeito desejado e o clima motivacional encontrado ao longo do tempo não foi de facto o esperado. O meu objetivo foi o de que os alunos abraçassem as estratégias implementadas e se sentissem motivados nas aulas, o que não foi sendo demonstrado com o passar do tempo.

Na tentativa de tentar perceber como seria a motivação dos alunos em contacto com o MAC, com a condição física ou através do conetudo exposto pelo professor no E@D, levou àquele que foi o grande tema de estudo da minha parte, despoletando o interesse em examinar a motivação dos alunos, fruto da participação em atividades de aprendizagem cooperativa, ao longo do E@D.

O planeamento elaborado decorreu como planeado, sendo que, nas aulas de bloco, cada grupo ao longo do tempo foi apresentando um tema sorteado no início do E@D, tema esse que seria desenvolvido nas aulas assíncronas, bem como fora das mesmas. Contudo, existiu o auxílio por parte do professor para que os alunos pudessem elaborar o seu trabalho. Diariamente, eram enviadas questões aos alunos para que os mesmos respondessem, permitindo situar o desenvolvimento do trabalho, tal como questões advindas da realização do mesmo. O pretendido era que, tal como planeado, semana após semana, cada grupo apresenta-se o tema que lhe foi sorteado e realizasse uma ficha com questões relativas ao tema em questão para entregar aos colegas da turma no final da sua apresentação. Esta foi planeada com o objetivo de aumentar a concentração dos alunos durante as apresentações dos colegas, para que respondessem corretamente. A ficha era preenchida e entregue ao professor,

servindo como auxílio para avaliar a atenção dos alunos, o conhecimento adquirido e a sua presença na aula.

Nas aulas de tempo, a prática corporal esteve maioritariamente presente, sendo que, existiram momentos dedicados à transmissão de conteúdos fundamentais para o desenvolvimento dos trabalhos de grupo. Esses conteúdos eram transmitidos via *PowerPoint*, sendo abordados temas que iriam ser apresentados pelos grupos na semana a seguir. Contudo, estes conhecimentos eram transmitidos como sendo uma *big picture*, para que os alunos expandissem o seu pensamento e tivessem a noção de que sítios poderiam explorar para realizarem o seu trabalho.

Como existia o acompanhamento de perto na realização dos trabalhos, antes de os alunos apresentarem, os trabalhos e as fichas eram revistos por mim, existindo a correção de erros ortográficos e de conteúdo. Posteriormente, eram reenviados para o grupo em questão, sendo que, antes de os apresentarem seria necessário ou não realizarem alterações ao conteúdo. Com a implementação desta dinâmica os alunos desenvolveram o seu conhecimento relativo aos conteúdos expostos, sendo que, o mesmo foi sendo espelhado nas apresentações elaboradas e apresentadas pelos diferentes grupos.

Mais do que nunca, devido ao acompanhamento realizado no desenvolvimento da elaboração dos trabalhos percebi como poderia assumir um papel de facilitador da aprendizagem. Segundo Cury (2003, p. 127), a “exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações”. Para me tornar esse facilitador, deveria de assumir um papel importante como intermediário da aprendizagem, questionando e auxiliando os alunos.

Debruçando-me sobre o referido por Cury (2003, p.127), assumi mais do que nunca, um papel de facilitador da aprendizagem através da exposição interrogada. A mesma gera a dúvida, conseqüentemente o aluno ao procurar responder a essa dúvida questiona-se ainda mais. Esse questionamento é um

dos responsáveis pela criação do pensamento crítico e da aprendizagem. Assim sendo, Freire (1996, p. 21), afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Relativamente à prática corporal dos alunos durante as aulas, a mesma foi condicionada durante o E@D. Os alunos afirmaram apresentar incapacidade em abordar em sua casa as modalidades planeadas recorrendo à prática corporal. A diminuição dessa ação corporal, permitiu que a elaboração de trabalhos realizados no E@D possibilitasse o aumento e melhoria do questionamento aos alunos.

No decorrer deste segundo período, o comportamento apresentado pelos alunos influenciou novamente a minha atuação, nomeadamente o facto de os alunos não ligarem as câmaras sempre que solicitado, nem realizarem todas as tarefas propostas. A estratégia utilizada para que eles comesçassem a contribuir de forma mais ativa nas aulas foi a obrigatoriedade de responderem ativamente e ligarem as câmaras sempre que solicitado. No entanto, existiram imensos alunos que não contribuíam para este tipo de chamadas

Assim sendo, apenas dez alunos, em média, respondiam ativamente ao solicitado. Mesmo quando existia o questionamento aos restantes alunos, os mesmos não respondiam ou alegavam não querer participar. Como existiam todas as semanas apresentações de grupo, relativas à elaboração de um trabalho de grupo, as mesmas foram utilizadas como estratégia para alterar a participação dos alunos. Na tentativa de alterar a atitude adotada pelos alunos, com o passar do tempo, fui realizando paragens nas apresentações de grupo, para questionar todos os elementos da turma relativamente aos conteúdos transmitidos. As paragens para o questionamento foram realizadas a meio das apresentações e os diferentes elementos da turma debatiam face ao exposto.

Após reflexão conjunta do NEP, para os restantes elementos, esta prática pareceu estar desajustada devido ao facto de interromper o raciocínio do grupo apresentador. Como a maioria da turma não ligava as câmaras nem participava ativamente na aula, esta estratégia foi utilizada como debate, questionamento e

para motivar a participação de todos os alunos, obrigando os mesmos a estarem atentos para debaterem sobre o apresentado até esse momento. No meu entender, esta prática não estava assim tão desajustada, no entanto, alterei a prática para a parte final da apresentação. Ao realizar esta alteração, a grande parte do conteúdo não seria lembrada pelos alunos nem estaria presente para debate, apenas conseguiam debater o conteúdo final das apresentações. Estes debates potenciaram a participação dos alunos, sendo que, alguns aderiram à prática, todavia dificilmente mais de metade da turma o realizou semana após semana. A mudança relativa à estratégia implementada levou-me a refletir sobre essa mesma alteração. Tal confirma a capacidade de pensamento crítico e reflexão sobre a minha atuação. Concordando com a seguinte afirmação:

“O educador deve fazer a ponte entre a teoria e a prática; e deve refletir sobre seu papel na constituição do conhecimento de seu aluno e sobre a forma de desenvolver seu trabalho, a fim de levar seus alunos a serem líderes de si mesmos e serem questionadores – enfim, cidadãos que farão a diferença no mundo” (Oliveira, W., 2014, p.11).

Relativamente ao desenvolvimento pessoal, nomeadamente a responsabilização, o respeito, a aceitação da opinião e a discussão, foram competências que foram sendo desenvolvidas pelos alunos devido à interação existente entre os grupos de trabalho, guiada pela intervenção direta do professor.

Como existiu uma alteração temporal ao nível da lecionação, a paragem de atividades letivas não ocorreu com a duração esperada. As aulas à distância prolongaram-se duas semanas úteis, consequentemente teve de existir uma alteração face ao planeado inicialmente. Na tentativa da formação da corporalidade e da formação educativa, da minha parte, ao longo das aulas práticas de condição física, tentei que os alunos adquirissem um conhecimento declarativo e processual face aos exercícios realizados, esse pensamento relativo ao exercício físico e à condição física não se alterou. Quando percebi que a lecionação se iria estender além do planeado, decidi que os alunos não

deveriam apenas saber o padrão motor dos exercícios nem o seu nome, mas sim como planejar o exercício bem como o realizar.

Como restavam duas semanas e para que os mesmos tivessem conhecimentos úteis no seu futuro, idealizei uma prática para que aprendessem a elaborar aquele que seria o seu aquecimento antes de qualquer prática desportiva no seu futuro. Decidi aproveitar três das quatro aulas restantes para que, numa primeira aula, de bloco, expusesse quais sistemas humanos deveriam ser estimulados diretamente no aquecimento, a importância do aquecimento e de que maneira deveria ser elaborado. Disponibilizei também uma tabela de preenchimento previamente estruturada, para que os alunos entendessem melhor o planeamento do aquecimento, justificando o mesmo (Anexo 11). Numa segunda aula, de tempo, os alunos tiveram o contacto “prático” com alguns dos exercícios apresentados na aula anterior, bem como alguns exercícios já realizados durante este E@D. Numa terceira aula, os alunos tiveram a responsabilidade de elaborarem em grupo, antes da aula, o exemplo de um aquecimento que posteriormente foi apresentado por todos os grupos na aula em questão.

Esta dinâmica também serviu para mais tarde eu aplicar esta prática no ensino presencial, percebendo efetivamente se os alunos tinham aprendido o que foi abordado. Este ajuste no planeamento foi fundamental para mim, pois percebi que se os alunos não dominam a base das bases não conseguirão dominar o restante. Na minha opinião, esta prática foi enriquecedora para todos os elementos da turma que aumentaram o seu conhecimento no contexto e literacia desportiva. A elaboração e implementação deste planeamento ao longo de todo o E@D, foi o mote para que no terceiro período chegasse ao tipo de professor que sou hoje.

10. A Fase Final da Construção

10.1. Voleibol – O Regresso Ansiosamente Esperado

Aquando do regresso à lecionação presencial, no terceiro período, e tal como anteriormente discutido em grupo de EF, quando existisse o regresso ao ensino presencial iria ser recuperada a modalidade que foi interrompida. Posteriormente, iria existir a lecionação de uma modalidade inicialmente proposta para o terceiro período e iria existir a supressão de uma das modalidades do terceiro período.

No início do mesmo, existiu a recuperação da modalidade de voleibol nas duas primeiras semanas e existiu a abordagem à modalidade de dança, atividades rítmicas e expressivas, nas quatro semanas subsequentes à modalidade de voleibol. As últimas quatro semanas foram reservadas para o conhecimento e desenvolvimento da aptidão física, bem como o teste relativo aos conhecimentos deste terceiro período. Constaram então aulas dedicadas ao conhecimento e desenvolvimento da aptidão física, em que foram utilizados pontos do EdP. Fizeram parte das mesmas o teste de *Cooper* e o teste de força do terceiro período, com o intuito de avaliar a aptidão física relativamente a este terceiro período. Todo este planeamento foi alterado face ao inicialmente planeado, seguindo as indicações transmitidas para este terceiro período.

Como existiu a abordagem à modalidade de voleibol, realizei algumas alterações face ao inicialmente previsto. Devido às reflexões realizadas, percebi que a formação de grupos deveria ser intencional, para manter as equipas equilibradas ao nível do desempenho. Consequentemente, neste regresso à lecionação, existiu nova formulação de equipas. Foram destacados os alunos com melhor nível de desempenho para que pertencessem a equipas diferentes e para que escolhessem os constituintes da sua equipa. Esta prática foi auxiliada por mim, tentando manter a igualdade entre os diferentes grupos. Segundo a reflexão realizada na aula 75 e 76, relativa a esta modalidade (21/04/2021):

“No início da aula, selecionei alunos já escolhidos no meu planeamento, para que a formação de grupos fosse mais rápida e para conseguir separar os alunos com um nível de desempenho superior. O objetivo seria o de manter o equilíbrio e proporcionar uma igualdade que estimulasse a aprendizagem dos elementos dos diferentes grupos. Um outro objetivo desta prática seria o de aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, podendo o mesmo traduzir-se em tempo potencial de aprendizagem. Poderá existir assim uma consequente evolução das suas capacidades físicas e motoras conseguindo aprender as diferentes habilidades técnicas e táticas.” Reflexão de aula nº 75 e 76 (21/04/2021).

Reforço esta ideia e intenção com a reflexão final de segundo período realizada após uma reunião com o PO:

“Como existe uma disparidade nos níveis de habilidade dos diferentes alunos, cheguei à conclusão de que, ao colocar os alunos em grupo, deveria de agrupar um mais capacitado com um menos capacitado para a tarefa. Assim, o menos capacitado terá oportunidade de aprender e de desenvolver com aquele que apresenta uma maior capacidade. No entanto, esta ligação não deve prolongar-se no tempo, porque o mais capacitado também tem de estar em contacto com dificuldades e devem ser-lhe dadas ferramentas para ter a sua progressão. Segundo esta reflexão, percebo que, deve existir esta ligação para que o menos apto desenvolva as suas capacidades motoras, a perceção e tomada de decisão no jogo. O mais apto deverá desenvolver além da parte motora e de perceção de jogo, as suas *soft skills*. Após esta junção, deve posteriormente existir um desvinculo, consequentemente, deverá existir um ensino por níveis. O objetivo será o de agrupar os diferentes alunos segundo o seu nível apresentado, existindo diferentes níveis dentro da mesma aula. Assim sendo, os diferentes alunos terão possibilidade de aprender segundo os seus níveis de capacidade. No entanto, deve existir espaços em que novamente se junte o mais desenvolvido com o menos

desenvolvido” Reflexão final de segundo período (Confinamento Obrigatório).

No entanto, com o tempo de lecionação dedicado a esta modalidade, neste regresso à lecionação presencial, não existiu tempo para que a prática por níveis fosse implementada, sendo que, a igualdade ao nível do desempenho entre os diferentes grupos tentou ser cumprida, de modo a existir um equilíbrio para um desenvolvimento sustentado e equilibrado. Existiu oportunidade para que os alunos mais capacitados estivessem em contacto com os menos capacitados para a modalidade contribuindo assim para a sua aprendizagem.

O que foi modificado também, foi a progressão relativamente ao jogo, sendo que, estava inicialmente previsto, dentro dos conteúdos táticos e técnicos da 2ª etapa de aprendizagem, que fosse possível o jogo ir progredindo até ao 4x4, abordando os aspetos da 2ª etapa de aprendizagem. No entanto, com o reduzido contacto continuo ao nível das aulas lecionadas presencialmente, refleti e percebi que, face aos extensos conteúdos abordados, não existiria tempo suficiente para os alunos evoluírem e serem capazes de chegar ao jogo 4x4, com a qualidade e o conhecimento pretendido. Em consequência dessa limitação, a forma de jogo máxima abordada seria o 3x3. Porém, ainda existiram alunos que apresentaram dificuldades ao nível das progressões do jogo, não devido ao facto de não terem percebido o mesmo, mas porque não conseguiram realizar as habilidades técnicas pretendidas para que o mesmo ocorresse. Foi perceptível que queriam adotar as decisões corretas, até porque o expressavam verbalmente, no entanto não o conseguiram espelhar na prática.

Dentro desta abordagem, tal como descrito, “menos é mais”, sendo que, se os alunos não estiverem expostos a grandes dificuldades nunca antes abordadas, não vão sentir a verdadeira forma, complexidade e dificuldade do jogo. Assim sendo, tentei que os alunos aprendessem o essencial para adquirirem uma base progredindo nesta modalidade. Contudo, também existiu um espaço dedicado à abordagem de conteúdos em cima citados, que são

difíceis e complexos. Assim, os alunos experienciaram o que realmente existe além dos conteúdos básicos até então exercitados.

10.2. Dança – “O Clique”

A última “modalidade” abordada neste ano letivo foram as atividades rítmicas e expressivas. Foi nesta etapa que eu percebi de que maneira deveria ser a minha atuação como um facilitador da aprendizagem. Nesta altura, finalmente percebi que, perante a minha turma, deveria ter um papel firme e ao mesmo tempo flexível, dando a possibilidade de os alunos terem mais liberdade. Contudo, mais liberdade significa mais responsabilidade. O inicialmente previsto seria que os alunos tivessem a capacidade de realizar as suas coreografias adotando os grupos formados no E@D, recorrendo à utilização dos conteúdos programáticos: (1) Noção de Tempo; (2) Noção de Espaço; (3) Noção Corporal; (4) Relações. Foram abordados estes conteúdos com o propósito de atingir o objetivo final, que seria, a elaboração e apresentação de coreografias em grupo. Se os alunos fossem capazes de dominar estes conteúdos, teriam a capacidade de realizar o solicitado.

Quando se iniciou a prática, eu não estava à espera da resposta dada pelos alunos a esta modalidade. No que concerne a este ponto, fiquei surpreendido com a mesma, visto que os alunos apresentaram entusiasmo e empenho na realização dos exercícios. Algo dessa dimensão não teria acontecido até esse momento.

Tal como inicialmente previsto, a forma de trabalho para a abordagem a esta modalidade relacionou-se com a adoção dos grupos formados no E@D, sendo que, os mesmos, aula a aula, iriam estar em contacto com os conteúdos supramencionados. Para auxiliar todo o processo, recorreu-se à visualização de vídeos, auxiliados por recursos tecnológicos. Esse contacto foi realizado através de exercícios que correspondiam à exercitação desses mesmos conteúdos. A visualização e a exercitação iriam estar acoplados à elaboração da coreografia, sendo que, a exercitação dos conteúdos iria criar uma ponte entre aquilo que

seriam os conteúdos exercitados e o conhecimento adquirido para a criação da coreografia.

Para proporcionar a dinâmica adotada foi implementado o MAC, existindo oportunidades para que fosse criada a responsabilização pessoal, oportunidades iguais para o sucesso e a recompensa por equipa, juntamente com o auxílio do professor. O mesmo, durante a exercitação e durante a elaboração coreográfica, instruiu e mediou todo o processo.

Com a criação destes grupos e com um objetivo definido para a UT, juntamente com a particularidade desta modalidade, existiu imenso espaço para o debate e para a elaboração das coreografias. Percebi que o meu papel como facilitador deveria ser feito da forma que comecei por adotar, estar atento ao grupo sem nunca perder o foco nas individualidades, auxiliando sempre todo o processo.

A criação de grupos foi sem dúvida crucial para o tipo de abordagem à modalidade, sendo que, o debate, o questionamento, a discussão e a opinião fazem parte da minha intervenção. A formação de grupos permitiu criar esse tipo de situações, sendo que, permitiu-me percorrer os espaços, emitir o feedback, gerar a dúvida, gerar a oportunidade de aprendizagem, gerar o auxílio e facilitar o processo de aprendizagem.

Face ao inicialmente previsto, foram realizadas alterações na abordagem ao conteúdo. No decorrer da modalidade, percebi que os alunos possuíam as capacidades necessárias para que a elaboração coreográfica fosse criada e por isso, senti a necessidade de realizar uma alteração no planeamento ao nível dessa abordagem. O meu papel tornou-se o de um mediador, de um facilitador, sendo assim, os alunos foram desenvolvendo as suas coreografias através do debate, da crítica, do pensamento e discussão existentes na elaboração da mesma. Fui percorrendo os diferentes grupos na sala de aula, auxiliando e orientando os mesmos, criando oportunidades para que os alunos pudessem “florescer” ao nível do pensamento, ao nível da criatividade, ao nível motor e ao nível social., Foi um processo demorado, paciente, mas enriquecedor. Ao longo

do tempo, fui observando e constatando a evolução motora, pessoal e social dos alunos, bem como a evolução do grupo.

Percebi que a lecionação deveria ser ainda mais ajustada aos alunos que encontrei. Comecei então por arranjar estratégias para que os mesmos tivessem mais liberdade para decidir, tentando que os mesmos se sentissem mais incluídos e pudessem tirar um maior proveito face à modalidade abordada. Existindo maior liberdade tem de existir maior responsabilidade e compromisso, por isso, o que foi realizado por mim foi um “pacto”. Sendo assim, o processo dos alunos foi feito com maior autonomia, estando o auxílio do professor sempre presente. Os alunos puderam ter escolha nas dinâmicas coreográficas e no tipo de música escolhida, existindo flexibilidade da minha parte face ao que iria ser decidido. No entanto, prazos, normas e regras tiveram de ser estabelecidos, para que as tarefas funcionassem.

Consegui perceber que foram criadas oportunidades para que os alunos fossem autónomos na realização das tarefas. Com o meu auxílio essa autonomia “rumou a bom porto”, conseqüentemente, as coreografias foram elaboradas e todos os grupos cumpriram com os conteúdos programáticos previamente estabelecidos.

O tempo disponível do restante período foi dedicado ao desenvolvimento e conhecimento da aptidão física, tal como a avaliação da aptidão física e os conhecimentos relativos às modalidades abordadas. Para que fosse possível existir um desenvolvimento e um aumento do conhecimento relativamente à condição física, as restantes aulas do período foram dedicadas a este tema. O enfoque foi o treino de força e o treino de resistência cardiorrespiratória. Esse treino foi auxiliado através de pontos do EdP, para que, dois a dois, os alunos tivessem a capacidade de utilizar o que aprenderam no E@D e para corrigirem os colegas aquando da realização. Sendo assim, um dos alunos estaria responsável por observar e corrigir os movimentos executados pelo colega bem como emitir um reforço positivo ao colega.

De modo a não ligar a condição física à punição e ao castigo, na minha prática, procurei realizar exercícios lúdicos e ajustados aos alunos, com o intuito de os mesmos desenvolverem estas capacidades sem que fizessem uma ligação negativa ao desenvolvimento das mesmas. Tal como refletido na aula número 98 (11/06/2021):

“Com o iniciar da aula, os alunos mostraram-se recetivos à instrução realizada, sendo que, a implementação de um exercício utilizado na aula anterior facilitou a instrução. Como constatado anteriormente e referido por uma aluna da turma na presente aula, o exercício “é semelhante aos suicidas, mas de uma forma mais divertida”. Esta foi a estratégia utilizada para desenvolver a capacidade de resistência cardiorrespiratória sem que a mesma fosse associada a uma atividade negativa ou de punição.”
Reflexão de aula nº 98 (11/06/2021).

Pelo feedback emitido verbalmente pela aluna em questão, o que foi planeado surtiu efeito, sendo esta uma prática realizada de forma intencional para que os alunos comesçassem a associar este tipo de prática a algo positivo. Tal como partilhado nas aulas à distância, o trabalho cardiorrespiratório e o trabalho de força, trazem inúmeros benefícios para a saúde de cada individuo. Se o desenvolvimento destas capacidades for associado a uma prática divertida e positiva, futuramente os alunos irão aderir à mesma de uma forma natural, sem ligarem o desenvolvimento destas capacidades a uma prática negativa, desinteressante e difícil.

A tarefa atribuída aos alunos durante o E@D, no que diz respeito à realização do aquecimento programado e justificado, ocorreu entre as aulas de dança e as aulas de condição física, sendo que, os alunos poderiam ter tirado um maior proveito da prática. Entre cinco grupos de trabalho, apenas um realizou a apresentação estruturada com uma correta justificação, no ensino presencial. O trabalho desenvolvido pelos restantes grupos não apresentou justificação, nem uma elaboração tão cuidada. Mesmo advertidos para o facto de as dinâmicas não puderem ocorrer desta forma, os restantes quatro grupos não

alteraram a sua atitude. Consequentemente, não foi possível existir uma intervenção da minha parte para levar os alunos ao questionamento e à reformulação do conteúdo do aquecimento.

11. A Avaliação da Construção do Aluno

Como a lecionação não ocorreu através da prática distribuída (PD), mas por blocos, foi realizada a avaliação inicial diagnóstica, a avaliação formativa aula a aula e a avaliação final sumativa, abordando a Unidade Didática toda seguida, correspondendo esta à Unidade Temática planeada.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta não apresentou dificuldades ao nível da elaboração da mesma, nem ao nível avaliativo, visto tratar-se de um esboço, face aos conteúdos que os alunos aparentemente deveriam ser capazes de executar, segundo os programas nacionais de EF e as aprendizagens essenciais. Deveriam ser conteúdo que os alunos já deveriam ser capazes de cumprir. Por outro lado, a Avaliação Sumativa tornou-se mais difícil, não ao nível da sua elaboração, mas sim ao nível avaliativo.

No primeiro contacto vivenciado ao nível da modalidade de ginástica, devido às características apresentadas pela modalidade ao nível da ginástica de solo, a avaliação teve um carácter formal e com o recurso a vídeo, sendo que, os alunos mostraram-se algo nervosos e não tão à vontade como desejado. Com esta constatação, decidi que, na seguinte modalidade a ser abordada, a modalidade de futebol, que além de existir a avaliação formativa aula a aula, como teria ocorrido até ao momento, iria existir uma avaliação final sumativa, mas com carácter informal, para perceber se os alunos iriam estar mais calmos e se isso ajudaria na sua prestação.

Percebi que o carácter informal, não trouxe os benefícios que esperava. Como os alunos não sentiram o “peso” avaliativo, adotaram uma postura de tranquilidade em demasia e o que poderiam ter conseguido alcançar não o demonstraram, ficando a sua performance aquém do esperado. Percebi então que o carácter formal seria o carácter a adotar, sendo atribuída uma

responsabilidade extra aos alunos, fazendo com que os mesmos adotassem uma postura mais correta e uma entrega superior na modalidade em questão.

Sempre que necessário, o recurso a vídeo foi utilizado para questões avaliativas, auxiliando a avaliação individual dentro do grupo. Para auxiliar esta avaliação e o planeamento, foi elaborada ao longo das aulas e em todas as modalidades uma avaliação formativa. Sendo essa avaliação realizada através de duas situações.

A primeira relacionou-se com as reflexões realizadas por mim após cada aula e após o final de cada UT. Sendo os aspetos refletidos: a gestão da aula; o clima motivacional; a instrução; a disciplina; e o nível de desempenho apresentado pelos elementos da turma.

A segunda relaciona-se com as grelhas de avaliação elaboradas, percorrendo todas as aulas de cada UT. As grelhas foram elaboradas maioritariamente para os JDC, devido ao facto de se tratar de um desporto coletivo e por isso apresentar dificuldades acrescidas ao nível avaliativo. As reflexões percorreram todas as aulas e todas as UT's ao longo de todo o processo, de modo que a avaliação fosse realizada de forma mais pormenorizada (Anexo 12). De seguida, é apresentada o exemplo de uma grelha de avaliação formativa (Figura 3) relativa à modalidade de futebol:

Avaliação Formativa Futebol													
	Alu no 1	Alu no 2	Alu no 3	Alu no 4	Alu no 5	Alu no 6	Alu no 7	Alu no 8	Alu no 9	Alu no 10	Alu no 11	Alu no 12	Alu no 13
Nome													

Recepção/con trolo de bola													
Passe													
Condução de bola/Finta													
Remate													
Penetração													
Cobertura Ofensiva													
Contenção													
Cobertura. Defensiva													
Final													

Figura 3 - Avaliação Formativa Futebol

Relativamente à avaliação e aos conteúdos a serem avaliados, a mesma ocorreu da forma mais transparente possível. Assim sendo, desde o início de cada UT, os alunos sabiam os conteúdos que iriam ser avaliados bem como o formato da avaliação.

12. A Escola e a Comunidade

12.1. A Construção Pessoal e Social ao Nível da Comunidade Educativa

No que diz respeito à minha construção pessoal e social relativa à comunidade escolar, as limitações impostas pela pandemia reduziram o número de experiências que poderiam ser vividas neste âmbito. Com o distanciamento físico, uso de máscara e, em determinada altura, as aulas online, inúmeras atividades que poderiam ter sido realizadas foram neutralizadas.

Durante o presente ano letivo, bastantes atividades foram canceladas ou suspensas. Ainda que tenham ocorrido experiências com a Comunidade Educativa, a este nível, as mesmas prenderam-se com as reuniões intercalares de turma, reuniões de conselho de turma (CT), reuniões do NEP, reuniões do departamento de expressões e reuniões do grupo de Educação Física – 620.

12.2. Reuniões do NEP – Reuniões Intercalares – Reuniões CT

Relativamente às reuniões do NEP, realizadas todas as semanas, as mesmas contaram com a presença dos elementos do mesmo, nomeadamente o PC e os EE's. Nas presentes reuniões trataram-se: (1) Informações específicas relativas aos alunos da turma residente e das turmas partilhadas de cada EE; (2) Informações específicas sobre o funcionamento da EF na escola; (3) O papel do professor e a avaliação com critérios e normativa dos alunos; (4) Informações específicas relativas ao funcionamento das aulas ; (5) Critérios de avaliação de final de período; (6) Funcionamento e esclarecimentos face ao E@D; (7) Reflexão e debate sobre as reflexões elaboradas pelos EE's; (8) Informação face ao relatório de autoavaliação do desempenho docente; (9) Informação face ao pedido de revisão de classificação final.

As presentes reuniões permitiram vivenciar de perto o “dia a dia” de um professor na escola, não estando o mesmo única e exclusivamente ligado ao planeamento e lecionação, existindo tarefas extra-aula assim como extra-escola.

A sua carga de trabalho relacionada com a escola e com a lecionação vai muito além daquela que é percebida por quem não estão inseridos no corpo docente.

Relativamente às reuniões intercalares e às reuniões de CT, para além do debate, exposição e discussão face à turma e os seus constituintes, as mesmas permitiram que existisse uma perceção do que lá ocorria. desde as dificuldades vividas por cada professor até ao papel do Diretor/a de turma.

A grande mensagem retirada destas mesmas reuniões é que, para a turma que está a ser tratada, são debatidas estratégias para que o ensino se torne mais rico ao nível do conteúdo, traduzindo-se numa prática positiva para a turma em questão. Esta prática, poderá refletir-se na aprendizagem de cada aluno. Estas reuniões têm como grande objetivo arranjar estratégias para o desenvolvimento pessoal e social dos diferentes alunos da turma, identificando-se os pontos menos positivos e os pontos positivos de cada um. Tendo em vista o desenvolvimento do “eu” de cada aluno e a parte cognitiva relativamente às diferentes disciplinas, elabora-se estratégias que, segundo a sua implementação, em conformidade com os restantes colegas, irá permitir que o desenvolvimento individual de cada aluno ocorra.

12.3. Reuniões do Departamento de Expressões – Reuniões ACP grupo 620 (Atividades de Coordenação e Planificação)

No que concerne a reuniões do departamento de expressões, as mesmas não ocorreram de forma recorrente, todas as semanas, tal como as reuniões de Atividade de Coordenação e Planificação (ACP). O seu agendamento, ocorria quando existiam temas a tratar relativamente a todas as disciplinas escolares inseridas neste departamento. Em sentido contrário, as reuniões ACP ocorriam todas as semanas, existindo pontos a serem tratados, estando presentes todos os professores de EF inseridos neste grupo.

No que diz respeito às reuniões do departamento de expressões, sempre que as mesmas ocorriam, existia informação a ser transmitida pelo conselho

pedagógico sobre o funcionamento do ano letivo, sendo o responsável por essa transmissão e mediação o/a coordenador/a do departamento em questão.

Relativamente às reuniões ACP, semana após semana, constou tudo aquilo que diz respeito ao planeamento e coordenação deste grupo durante o presente ano letivo. Esteve presente o debate e reflexão face a estratégias que poderiam ser implementadas nas aulas, bem como o debate para ultrapassar dificuldades apresentadas pelos professores durante a leção.

A mensagem retirada destas reuniões, relaciona-se com o facto de existir uma ligação entre ambas. O grande propósito da reunião de departamento relaciona-se com a passagem da mensagem do conselho pedagógico para as individualidades presentes na escola, sendo as mesmas os grupos de ensino existentes na mesma. Essa mensagem é transmitida com o intuito de existir um equilíbrio entre os diferentes grupos, sendo que, cada um, posteriormente, adquire as suas particularidades de leção. Assim sendo, agindo todos os grupos em conformidade com o transmitido pelo conselho pedagógico, conseguem organizar o seu planeamento partindo desse mesmo princípio, entrando posteriormente as reuniões individuais dos diferentes departamentos. Devido a esta ligação existente, os diferentes grupos estarão todos interligados e em sintonia, assumindo aquele que será o projeto educativo de escola (PEE) e a essência presente na mesma. Sendo assim, esta mesma essência será espelhada e transmitida também para os alunos.

13. O Impacto da Aplicação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa na Motivação dos Alunos – Um Estudo Realizado Durante o E@D

Resumo

Este estudo tem como objetivo examinar a motivação dos alunos nas aulas de EF à distância, como consequência da aplicação do MAC durante atividades de aprendizagem no formato E@D. Participaram 22 alunos, com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos de idade ($15,770 \pm 0,869$), pertencentes a uma turma do 10º ano de escolaridade, de uma escola no concelho do Porto. O estudo decorreu ao longo do 2º período, durante todo o E@D. A motivação dos alunos foi analisada através de métodos quantitativos e qualitativos. Do ponto de vista quantitativo, a motivação foi estudada em dois momentos distintos, utilizando um questionário de motivação formado pelo *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (Goudas, Biddle, & Fox, 1994), juntamente com *Competence* (IMI, McAuley, Duncan, & Tammen, 1989), *Autonomy* (BNSC Adapted for PE, Ntoumanis, 2005) e *Relatedness* (BNSC Adapted for PE, Ntoumanis, 2005). Realizou-se o pré-teste no início do E@D, numa altura em que o MAC ainda não teria sido implementado e o pós-teste correspondeu ao fim do mesmo. Foram realizadas duas entrevistas auscultando 5 alunos da turma (dados qualitativos), para captar a sua perceção face à sua motivação na experiência vivida. Ocorreram atividades relacionadas com a aptidão física, a elaboração e apresentação de um trabalho de grupo e exposição do conteúdo programático por parte do professor. Relativamente à motivação, percebeu-se que os alunos estariam motivados intrinsecamente para o desenvolvimento e conhecimento da aptidão física e estariam motivados extrinsecamente para a realização do trabalho de grupo. Porém apresentaram um aumento na desmotivação durante o E@D. A implementação do MAC permitiu que os alunos desenvolvessem as necessidades psicológicas básicas de autonomia e relacionamento, valorizando o trabalho em grupo.

Palavras-Chave: MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA, ENSINO À DISTÂNCIA, MOTIVAÇÃO, PLOC, EDUCAÇÃO FÍSICA À DISTÂNCIA.

Abstract

This study aims to assess the motivation of students in distance Physical Education classes, being in contact with the Cooperative Learning Model (MAC) with the implementation of a theoretical dynamic. There were 22 participants who were students, aged between fifteen and eighteen years old ($15,770 \pm 0,869$), belonging to a class of 10th grade. The study took place over the second trimester, throughout distance learning (E@D). The motivation was examined in two distinct moments, thus, the first moment corresponds to the beginning of E@D, when the OMC had not yet been implemented, and the second moment corresponds to the end of E@D. During this period, different dynamics occurred, being them the development of physical fitness, the elaboration and presentation of a theoretical group work and exposure of the programmatic content by the teacher. To examine the students' motivation, both quantitative and qualitative methods were used. Two moments of quantitative evaluation were used, corresponding the first to the beginning of E@D and the second to the end of E@D, using a motivation questionnaire formed by the Perceived Locus of Causality Questionnaire (Goudas et al., 1994), with Competence (IMI, McAuley et al., 1989), Autonomy (BNSC Adapted for PE, Ntoumanis, 2005) e Relatedness (BNSC Adapted for PE, Ntoumanis, 2005), in order to try to perceive possible changes in the students' motivation throughout the process. To extract qualitative data, regarding the whole process and the implementation of the OMC in specific, 5 students of the class were interviewed, in two different types of interviews, individual and group. Regarding the motivation, it was perceived that the students would be intrinsically motivated for the development of physical fitness and would be extrinsically motivated for the elaboration of the group work. Still, they presented a demotivational behaviour during the E@D. The implementation of the MAC allowed the students to develop the basic psychological needs of autonomy and relationship, valuing the group work collaboration.

Keywords: COOPERATIVE LEARNING MODEL, E-LEARNING, MOTIVATION, PLOC, DISTANCE PHYSICAL EDUCATION

13.1 Introdução

A lecionação da disciplina de EF passou para o E@D devido ao confinamento imposto pelo governo nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2021. No primeiro período, nas modalidades de ginástica e futebol, tentei implementar alguns dos pontos do MED nas minhas aulas, para que os alunos se mantivessem mais motivados na prática dessas modalidades. Como foi o primeiro ano em contacto com a turma, não consegui realizar uma comparação de forma a perceber a motivação dos alunos durante a implementação do MED, no primeiro período. Com a entrada no E@D, senti a necessidade, tendo em conta a minha experiência enquanto aluno, de arranjar estratégias para motivar os estudantes. Baseei-me na seguinte citação, onde se consegue retirar deduções iniciais sobre aquela que será a perspetiva da motivação dos alunos para a aprendizagem no E@D:

“Da parte do corpo docente envolvido podemos corroborar com os testemunhos dos encarregados de educação e dos alunos no que toca à satisfação e motivação com estas práticas à distância uma vez que afirmou ter registos frequentes de pedidos de entrada nas sessões síncronas muito antes da hora de início das mesmas, assim como, pedidos para permanecer na sessão depois da hora, muito embora tivessem os docentes percecionado que esta motivação se prendia essencialmente com a necessidade de socialização entre pares mais do que com a realização de aprendizagens.” (Samartinho, Novo, & Samartinho, 2020, p. 19).

Podemos deduzir que a perceção que o professor tem relativamente à adoção deste tipo de atitudes por parte dos alunos nas aulas à distância, deveu-se à necessidade de socialização com os colegas da turma, tendo sido esta a principal motivação ao invés da vontade de aprender. Percebe-se que, no E@D, a motivação dos alunos poderá não estar totalmente direccionada para a aprendizagem, mas sim para outros fatores que não estão relacionados com a mesma. Tal se verifica nos resultados do estudo realizado por Aguilera-Hermida

(2020, p. 6), onde a motivação dos alunos diminuiu quando transitaram para o E@D, sendo a socialização dos estudantes um fator de motivação durante a presença nas aulas à distância. Segundo a mesma autora, existem outras consequências da transição para o E@D para além da diminuição da motivação, como a queda da autoeficácia e do empenho cognitivo dos alunos (Aguilera-Hermida, 2020, p. 6).

Acedendo a um contexto em que existiu a possibilidade de escolha optando pelo E@D ou o ensino presencial:

“Os alunos que optaram por cursar a graduação ou licenciatura em formato presencial, o escolheram por preferência nesse formato ao EaD. Por isso essa mudança pode ocasionar insatisfação e desmotivação dos alunos porque além da falta de contato em sala de aula, o contato físico deve ser evitado fora dela também. Essa dificuldade foi muito exposta por este docente: “Adaptação das aulas para formato EAD, dificuldade na aplicação efetiva de avaliações, falta de contato com os alunos dificulta a percepção do professor se os alunos estão entendendo o que está sendo explicado, falta de retorno dos alunos para esclarecimento de dúvidas e troca de percepções, excesso de atividades assíncronas que são difíceis de serem cumpridas para alunos trabalhadores, dificuldade de execução de trabalhos em grupos entre outros.” (Girardi, 2020, p. 49).

Conclui-se que, envergando no E@D, os alunos sentem falta da comunicação presencial com os colegas de sala de aula e sentem uma desmotivação comparativamente ao ensino presencial, sendo que quando possuem opção de escolha optam pelo formato presencial.

Tanto os professores como os alunos sentiram dificuldades em se adaptarem ao E@D, cada um assumindo o seu papel e função. É perceptível que, face às dificuldades proporcionadas pelo mesmo, a motivação para a aprendizagem, neste tipo de ensino, comparativamente com o ensino presencial diminui, tal como já foi reforçado anteriormente. No sentido de gerar uma maior motivação, a implementação de uma ferramenta, nomeadamente um modelo de

ensino, poderia proporcionar, juntamente com a atuação do professor, um aumento dessa motivação no E@D,

No estudo realizado por Sinelnikov e Hastie (2010, p. 65), o clima motivacional de uma *Sport Education Season* é uma combinação de atividades orientadas para a tarefa e para a performance, contudo nessa *Season* existem mais atividades direcionadas para a tarefa e menos para a performance.

A aplicação do MED, objetivando uma orientação mais direcionada para a tarefa, permite que, segundo Wallhead e Ntoumanis (2004), a participação nessa *Sport Education Season* forneça aos alunos uma maior percepção do envolvimento na tarefa e conseqüentemente mais autonomia para a realização da mesma. O estudo realizado por Sinelnikov e Hastie (2010) fornece evidências empíricas dessa maior percepção do envolvimento na tarefa e da maior autonomia para a tarefa proporcionadas pela *Sport Education Season*.

Constatando-se que, existindo ambas as orientações, direcionadas para a performance e para a tarefa, a adoção da segunda, permite que a participação no MED, seja de tal forma direcionada para a tarefa que os alunos terão mais autonomia na realização da mesma. Esta envolvimento favorece então a motivação intrínseca dos alunos da turma.

Inicialmente, o perspectivado seria examinar a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física à distância, implementando o modelo de educação desportiva (MED), no entanto, como as modalidades individuais e coletivas não se mantiveram neste ensino à distância, devido a limitações advindas do E@D e pelos elementos da turma, a “modalidade” substituta seria a condição física. Em linha síncrona de pensamento e em discussão e reflexão no NEP, segundo os constrangimentos advindos deste formato de lecionação, realizamos um planejamento para a abordagem ao mesmo. Como o MED não se mostrou ser um modelo viável para a abordagem prática à modalidade selecionada, decidimos que deveríamos realizar a abordagem de uma outra forma.

13.1.1 A Importância da Aprendizagem Cooperativa para a Concretização dos Objetivos da Educação Física

Como uma das minhas bases ao nível da lecionação se relaciona com o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, decidi que a abordagem deveria ser orientada por esses pressupostos. Dado que o MAC é um modelo baseado em três conceitos, sendo estes: a recompensa por equipa, a responsabilização pessoal e a igualdade de oportunidades para o sucesso (Metzler, 2000, pp. 221-222). Dentro deste regime de lecionação, decidimos que seria o modelo a implementar na elaboração e apresentação dos trabalhos de grupo. Assentando na ideia do desenvolvimento pessoal, social e cognitivo:

“O aluno de hoje espera ser considerado como pessoa, capaz de ser ouvido, capaz de compreender, de tomar iniciativas e de assumir as suas responsabilidades. Corresponder a esta expectativa será um meio de fomentar a motivação. O trabalho cooperativo pode assim proporcionar esta autonomia, incutir nos alunos uma maior responsabilidade e torná-los agentes da construção de uma atividade pedagógica interessante.” (Oliveira, M., 2013, p.15).

O trabalho cooperativo permite desenvolver o ser humano ao nível pessoal e social, enquanto ser pensante e emancipado, motivando-o para que este processo ocorra. Assim sendo, o planeamento elaborado foi de encontro a esse desenvolvimento, recorrendo à utilização deste modelo de ensino. Tal como refere Slavin (1987), a respeito do trabalho cooperativo:

“O trabalho cooperativo desenvolve uma estrutura de interajudas e incentivos dentro dos grupos pois se cada aluno é responsável pelo sucesso ou fracasso do coletivo, então irá ajudar os colegas para se ajudar a si próprio. Aliás, esta dimensão social, nomeadamente na relação com o indivíduo com os que o rodeiam, é contemplada nas teorias de Prescott, Woodworth e Maquis, Vroom e McClelland como impulsionadora de comportamentos, isto é, como factor gerador de motivação (Balanchó & Coelho, 1996).” (*ibidem*, p.15).

Em suma, esta abordagem permite que as questões sociais, pessoais e cognitivas, sejam enfatizadas na abordagem realizada pelo professor, bem como na motivação para a tarefa. Face ao exposto, o objetivo será examinar a motivação dos alunos nas aulas de EF à distância, fruto da sua participação em atividades de aprendizagem cooperativa. Será fundamental perceber se a atuação do professor juntamente com a implementação deste modelo de ensino se traduz no aumento da motivação dos alunos na realização das tarefas neste E@D.

13.1.2 Definição de Motivação

Segundo Deese (1964, p. 404), a motivação é “o termo geral que descreve o comportamento regulado por necessidade e instinto com respeito a objetivos”. A motivação relaciona-se com o comportamento pessoal e o mesmo terá um regulador. Juntamente com esta regulação existe o atingir de um objetivo, que para o efeito, estará agregado um motivo pessoal. É-nos referenciado por Hilgard e Atkinson (1967, p. 118), que “Entendemos por motivo algo que incita o organismo à ação ou que sustenta ou dá direção à ação quando o organismo foi ativado”. Realizando uma ligação das citações em cima apresentadas, concluiu-se que a motivação é um comportamento que é regulado, estando acoplado um motivo interno ou externo ao sujeito, que culminará no movimento do indivíduo para a realização da tarefa. Para autores tais como Nakamura et al. (2005, p. 21):

“A palavra motivação vem do Latim “*motivus*”, relativo a movimento, coisa móvel. Vemos que a palavra motivação, dada a origem, significa movimento. Quem motiva uma pessoa, isto é, quem lhe causa motivação, provoca nela um novo ânimo e ela começa a agir em busca de novos horizontes, de novas conquistas”.

Segundo Lieury e Fenouillet (2000, p.9):

“A motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao

contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade”.

Estes autores, voltam a referir a questão do movimento e da sua alteração, da questão do motivo e o desencadear de ações que levam à alteração do estado do sujeito, promovendo a intensificação da atividade.

Terminando este enquadramento saliento a importância da motivação no processo de aprendizagem do aluno. Segundo Lourenço e Paiva (2010, p. 133), a motivação “do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica.”.

13.1.3 Teoria da Autodeterminação (TAD) – *Self-Determination Theory (SDT)*

A teoria da autodeterminação representa um amplo quadro para o estudo da motivação humana e da sua personalidade, debruçando-se sobre os diferentes tipos de motivação que regulam a ação humana, nomeadamente a motivação intrínseca, a motivação extrínseca e a *Amotivação* (desmotivação).

A motivação intrínseca, segundo Ryan e Deci, é baseada na satisfação do próprio indivíduo, como por exemplo crianças a brincar e a jogar. Esta é considerada um bem-estar para toda a vida. (Center for Self-Determination Theory [CSDT], s.d). No estudo realizado por Siqueira e Wechsler intitulado “Motivação Para a Aprendizagem Escolar: Possibilidade de Medida” é reforçada a perceção deste tema, onde os autores afirmam que o aluno intrinsecamente motivado “é aquele cujo envolvimento e manutenção na atividade acontece pela tarefa em si, porque é interessante e geradora de satisfação, alunos com esse tipo de motivação trabalham nas atividades, pois as consideram agradáveis” (Carmo et al., 2012, p.164).

Por outro lado, segundo os mesmos autores, a motivação extrínseca é um comportamento instrumental, tendo em vista resultados extrínsecos ao próprio comportamento. Contudo, existem diferentes regulações relativas a este tipo de motivação. A mesma caracteriza-se por motivações que partem de fora do sujeito, aspirações, recompensas, reconhecimento e desejos que vêm do exterior para o interior do sujeito (CSDT, s.d). A motivação extrínseca visa os resultados que são extrínsecos ao próprio comportamento, não advém do prazer pessoal nem do gosto pela prática, é um meio para atingir um fim. Segundo Siqueira e Wechsler, um aluno extrinsecamente motivado “é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais. Um aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião do outro [...] reconhecimento externo, receber elogios ou apenas evitar uma punição” (Siqueira & Wechsler, 2006, p.22).

Segundo Gagné e Deci (2005, p.336), para um sujeito *amotivado*, não existem intenções quanto à realização da tarefa, o sujeito não percebe o porquê de ter de a realizar, nem atribui um significado positivo à mesma.

13.1.4 Continuum de Autodeterminação

Com o intuito de examinar a motivação dos alunos nas aulas de EF à distância, é fundamental que se perceba a diferença entre motivação intrínseca, extrínseca e *amotivação*. Estando a motivação intrínseca e a *amotivação* demonstradas, necessitamos perceber em profundidade as diferentes regulações que existem na motivação extrínseca. As clarificações dos reguladores destes três tipos de motivação serão fundamentais para perceber de que maneira a motivação dos alunos se modificou ao longo de todo o E@D e qual a influência da utilização do MAC nas necessidades psicológicas básicas dos alunos - competência, autonomia e relação.

A teoria da autodeterminação “faz uma importante distinção entre duas diferentes questões motivacionais: porquê versus para quê. Qual é o objetivo de sua atividade e por que você quer realizar esse objetivo; quais são as razões que o levam ao esforço para atingir esse objetivo?” (Lens et al., 2008, p. 19).

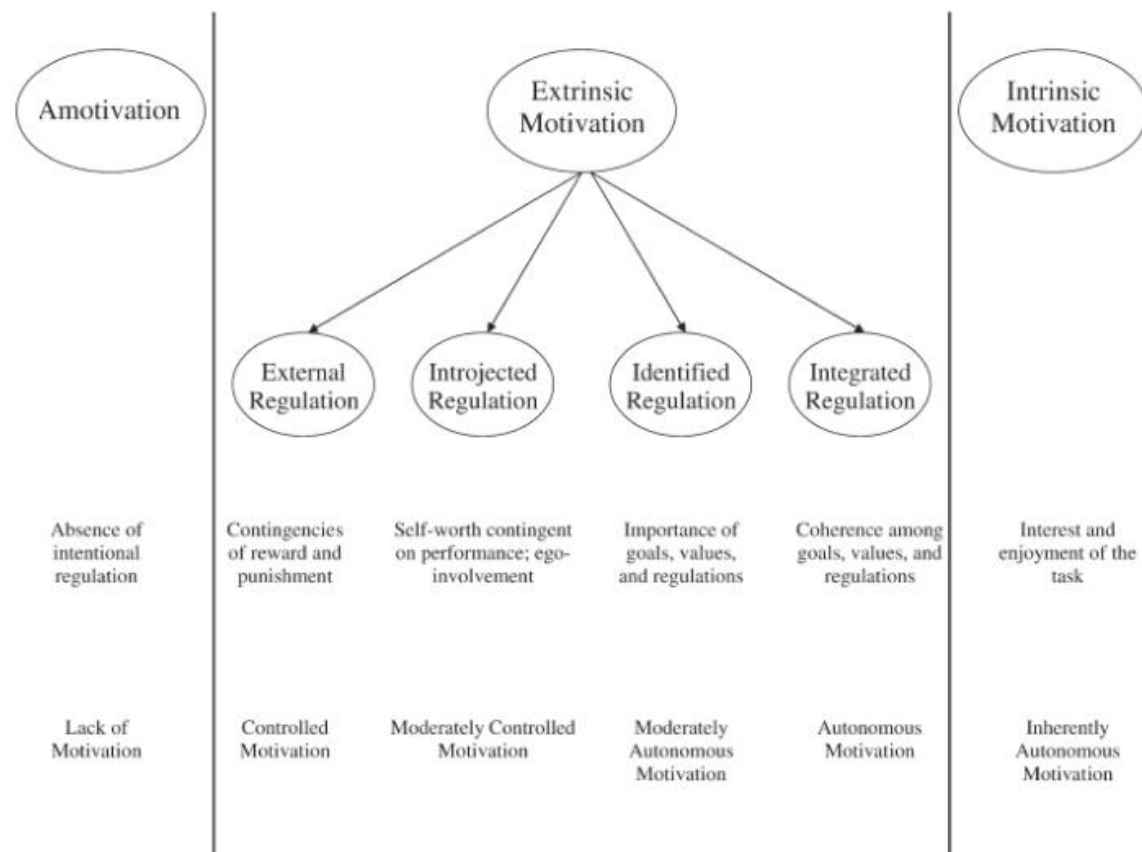


Figura 4 - Continuum de Autodeterminação

Segundo Gagné e Deci (2005, p. 336), o continuum de autodeterminação, exemplificado na Figura 4, mostra-nos que um sujeito *amotivado* não apresenta autodeterminação, ao contrário de um sujeito intrinsecamente motivado. Mostra-nos também que existem diferentes reguladores da motivação extrínseca, variando o grau de autodeterminação ao longo dos mesmos. Ao longo do Continuum, no sentido da *amotivação* até à motivação intrínseca, a natureza da regulação da motivação vai-se alterando, sendo a fonte de motivação cada vez mais interna ao sujeito.

Analisando o continuum de autodeterminação, conclui-se que, o indivíduo *amotivado*, não apresenta uma fonte de motivação que o leve à realização da

prática, sendo a motivação para a tarefa inexistente. Nestes casos, os indivíduos apresentam ausência de autodeterminação, não sendo tão competentes nem autônomos na realização da tarefa.

Por outro lado, relativamente à motivação extrínseca, a mesma apresenta diferentes tipos de regulação, nomeadamente: regulação externa (REX), regulação *introjetada* (RIJ), regulação identificada (RID) e regulação integrada (RI).

Cada um desses tipos de regulação apresenta uma fonte de motivação diferente. Quando um sujeito apresenta um tipo de REX, age de forma a evitar castigos ou de forma a obter recompensas, sendo uma obrigação para o sujeito realizar a tarefa (Gagné & Deci, 2005, p. 334). Como a fonte de motivação é externa ao sujeito, este é motivado para a tarefa através da obrigação, de recompensas ou até mesmo para evitar castigos e punições. Exemplo disso é o exemplo dado por Gagné and Deci (2005, p. 334), “Eu trabalho quando o chefe está a observar”, fazendo referência à realização da tarefa devido ao facto de o chefe de trabalho estar a observar o sujeito.

Relativamente à RIJ a fonte de motivação é interna ao sujeito, isto é, o sujeito envolve-se na tarefa aguardando auto aprovação e um aumento de autocontrolo e do seu próprio ego. Gagné e Deci (2005, p.334) afirmam que este tipo de regulação funciona como se a mesma estivesse a controlar o sujeito. Exemplos de RIJ incluem a autoestima, que pressiona as pessoas a comportarem-se de forma a sentirem-se dignas, juntamente com o envolvimento do ego, que pressiona as pessoas a comportarem-se de forma a fortalecerem os seus egos frágeis. A RIJ é uma forma relativamente controlada de motivação extrínseca interna ao sujeito (Ex: “Eu trabalho, porque me faz sentir como uma pessoa”).

Comparativamente à REX e à RIJ, a RID apresenta uma fonte de motivação mais interna ao sujeito. Segundo Gagné e Deci (2005, pp. 334-335), esta regulação de motivação, permite que o sujeito seja mais livre e apresente mais vontade de realização da prática. O sujeito é motivado devido a uma

valorização pessoal face à tarefa. A mesma acontece pelo facto de o comportamento ser mais congruente com metas pessoais e identificações positivas pessoais. Mesmo que não exista uma motivação intrínseca face à tarefa, o sujeito atribui uma enorme importância à realização da mesma. Assim sendo, apresenta uma fonte de motivação interna dentro da motivação extrínseca.

Completando o conjunto de regulações da motivação extrínseca, surge então a RI que se apresenta como sendo uma regulação semelhante à RID, no entanto tem um sentido mais abrangente e não esporádico, não ocorrendo “quase sempre”. É uma RID “permanente”, o individuo assume uma atividade como importante e adota um comportamento, como fazendo parte da sua vida. Realiza, no futuro, esse tipo de atividade, não por tirar prazer ao realizá-la, mas sim porque a assume como importante e estende-a para o futuro. Esta regulação não pertence à motivação intrínseca, no entanto a fonte de motivação é a mais interna relativamente aos outros tipos de regulações da motivação extrínseca. Através de Gagné e Deci (2005, p.335), consegue-se perceber que o sujeito que apresenta uma regulação integrada, tem a consciência de que o comportamento adotado é parte integral da sua maneira de ser, tornando o sujeito mais autodeterminado.

13.1.5 Necessidades Psicológicas Básicas

Existem três necessidades psicológicas básicas importantes na motivação do sujeito, nomeadamente ao nível da competência, relacionamento e autonomia.

Baumeister e Leary afirmaram que, segundo a TAD, o cumprimento das duas necessidades (competência e autonomia) é necessário para que exista efetivamente internalização, no entanto, a necessidade de relacionamento também é crucial para a *internalização* (Gagné & Deci, 2005, pp. 336-337).

Sendo assim, a existência de autonomia e relacionamento são fundamentais para que a motivação extrínseca se torne mais interna ao sujeito (CSDT, S.D)

Segundo Gagné e Deci (2005, p. 336), se o aluno estiver motivado intrinsecamente para uma determinada tarefa, irá sentir-se mais competente e autónomo. Desta forma, os sujeitos intrinsecamente motivados são os que apresentam mais competência, mais autonomia e um maior relacionamento, sendo mais autodeterminados.

Em suma, a autonomia, relacionamento e competência estão relacionadas com a regulação e fonte de motivação do sujeito. Para que o sujeito esteja intrinsecamente motivado para uma tarefa, é crucial que a competência, autonomia e relacionamento estejam presentes no sujeito.

13.1.6 Modelo de Aprendizagem Cooperativa

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do trabalho em equipa, a responsabilização pessoal e a socialização. A sua adoção proporciona oportunidades para que sejam desenvolvidas as necessidades psicológicas básicas apresentadas na TAD: a autonomia, a competência e o relacionamento.

As três principais *Benchmarks* para a implementação do modelo, devem ser obrigatoriamente cumpridas para que o mesmo seja implementado na sua totalidade, existindo as ferramentas necessária para o professor utilizar na sua atuação (Metzler, 2000, pp. 221-225).

Segundo o livro “*Instructional Models for Physical Education*” (Metzler, 2000, pp. 221-225), as *Benchmarks* do MAC são:

1) Recompensa por equipa

Deve-se fornecer uma tarefa por grupo, onde as diferentes equipas poderão estar a trabalhar na mesma tarefa ou em diferentes tarefas, mas relacionadas

com o grande tema. O professor estabelece diferentes critérios. As recompensas podem ser pontos cumulativos, privilégios, reconhecimento publico ou classificações.

2) Responsabilização pessoal

A performance individual de todos os membros é incluída na classificação total da equipa. É importante que todos os membros aprendam e atinjam o seu máximo potencial. A junção de alunos com uma grande habilidade face à tarefa, com alunos com menos habilidade face à tarefa, deve ocorrer para aumentar a performance do grupo. O ensino de pares é usado para promover altos níveis de aprendizagem social em equipa.

3) Oportunidades iguais para o sucesso

Formar pequenos grupos (de quatro a seis elementos), nos quais devem existir uma mistura na idade, níveis de habilidade, experiência prévia com o conteúdo, habilidade cognitiva e motivação. Esta diversidade serve pra promover uma aprendizagem social, bem como, uma competição justa, aumentando a motivação dos alunos. Todos os alunos devem ter uma chance igual para o sucesso e o contributo dos elementos do grupo deve ser avaliado pelos outros elementos do grupo.

Existem seis tarefas que podem ser utilizadas pelo professor para que o mesmo consiga cumprir os três conceitos do modelo de aprendizagem cooperativa, proporcionando aos alunos as mesmas oportunidades para o seu sucesso:

1. Formação intencional dos grupos de trabalho
2. Continuidade da interação do grupo
3. Interdependência entre os membros do grupo
4. Responsabilidade individual
5. Intenção explícita para o desenvolvimento de habilidades sociais
6. Professor como um facilitador

Segundo Johnson et al. (1994, pp. 37-48), para que o professor consiga cumprir as seis tarefas utilizadas no MAC, deve assumir as seguintes funções.

1. **Especificar os objetivos instrucionais** – O professor deve especificar os objetivos acadêmicos para a tarefa a realizar. O que deve ser ensinado e quais os critérios de desempenho. O professor deve informar os objetivos sociais para informar os alunos daquilo que é uma boa interação social e do processo de ação em equipa.
2. **Decisões pré-instrucionais** – O professor deve realizar um número de planos para os alunos realizarem antes da aula, proporcionando a interação entre as equipas. Informar os alunos sobre os tempos que os alunos devem realizar os trabalhos, esclarecer os alunos face às atividades que devem desenvolver e informar os alunos face aos equipamentos que podem utilizar.
3. **Comunicar as tarefas de apresentação e de estrutura** – Deve existir um balanço entre a informação necessária para os estudantes realizarem as tarefas e a informação disponibilizada pelo professor para os alunos realizarem as tarefas. Em inúmeras tarefas cooperativas deve ser dada mais ênfase na estrutura da tarefa (espaço, equipamento, tempo, equipas e critérios) do que na tarefa de apresentação. Quando existe dúvidas relativamente à informação disponibilizada para a realização da estrutura da tarefa, deve-se dar espaço aos alunos para realizarem a tarefa e quando eles necessitarem de ajuda e informação do professor, esta deve ser-lhes dada.
4. **Colocar a atribuição cooperativa em andamento** – Após o professor selecionar as equipas, informa as diferentes equipas sobre as tarefas que têm de desenvolver, sem informação relativamente ao como realizar a mesma ao nível do conteúdo. Quando as equipas iniciarem e organizarem as tarefas o professor deve arranjar uma estratégia de as auxiliares. O professor deve monitorizar a tarefa para garantir de que as equipas estão a ir no caminho correto face à atividade proposta.
5. **Monitorar a aprendizagem cooperativa e intervir se necessário** – O professor deve monitorar para perceber se os alunos estão a trabalhar de

forma cooperativa. Isso significa que o professor deve monitorar para perceber se as equipas estão a utilizar os seus recursos e se todos os membros estão a contribuir utilizando ao máximo as suas capacidades. A intervenção do professor deve ocorrer quando as equipas não estão a trabalhar de forma cooperativa. Essas instâncias chamam-se *teaching moments* e servem para o desenvolvimento do trabalho de equipa ocorrendo no final de cada aula.

- 6. Avaliar a aprendizagem e o processo de interação** – A avaliação em aprendizagem cooperativa ocorre em duas áreas: a qualidade e a quantidade da aprendizagem dos alunos e a eficácia das interações entre os elementos de cada equipa. O professor estabelece avaliação e critérios para as duas áreas. A avaliação deve ser formativa e regular.

13.1.7 O Modelo de Aprendizagem Cooperativa e o E@D

Liu e Lipowski (2021, p.8) realizaram um levantamento face às vivências realizadas por alunos em contacto com o MAC, onde perceberam que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino efetiva, podendo aumentar a motivação intrínseca dos alunos nas aulas de EF.

Alterando o local da interação entre professor-alunos, do presencial para o E@D, verificou-se que os alunos se encontram insatisfeitos com o conteúdo lecionado nas aulas de EF à distância. Existem queixas relativas a um aumento do volume de tarefas teóricas e de pouco trabalho motor, bem como reduzidas interações com o professor, relativamente ao ensino presencial (Osipov et al., 2020, p. 83). Face a estas adversidades e como afirmam Ozkara e Cakir (2020, p.71), foi demonstrado que a aprendizagem cooperativa no ensino online, aumenta a motivação dos alunos.

De acordo com Norton et al. (2019, p. 5), a perceção de competência, autonomia e relacionamento no ensino misto, apresenta menores valores comparando com o ensino presencial. É também perceptível que os estudantes

no ensino misto, demonstraram frustração devido aos inúmeros trabalhos que têm de realizar fora das aulas.

É perceptível que no E@D, a percepção de competência, autonomia e relacionamento é menor relativamente ao ensino presencial. No entanto, a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino que pode aumentar a motivação dos alunos no ensino presencial e no E@D. Consequentemente pode aumentar a percepção dos alunos face às necessidades psicológicas básicas.

13.2 Objetivos do Estudo

13.2.1 Objetivo Geral

O objetivo deste estudo consiste em examinar a motivação dos alunos durante o ensino à distância, fruto da sua participação em atividades de aprendizagem cooperativa.

13.2.2 Objetivo Específico

Como objetivos específicos, este estudo pretende: Examinar a percepção da participação em atividades que incorporam as três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e relacionamento; Examinar as percepções dos alunos, face aos níveis de motivação intrínseca, extrínseca (Regulação externa, regulação *introjetada*, regulação identificada e regulação integrada) e *amotivação*, no Ensino à distância; Examinar a percepção dos alunos, face à relação existente entre a natureza das atividades vividas e o seu efeito no cumprimento das três necessidades psicológicas básicas e na sua motivação para a prática, durante o Ensino à distância.

13.3 Metodologia

13.3.1 Participantes

Participaram neste estudo vinte e dois indivíduos, de um total de vinte e oito da disciplina de EF. Os participantes eram alunos pertencentes ao ensino

secundário, nomeadamente ao 10º ano de escolaridade, numa escola pertencente ao concelho do Porto, com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos de idade ($15,770 \pm 0,869$). Destes vinte e dois alunos, dez não tiveram aprovação escolar em anos transatos, sendo que, sete alunos não transitaram uma vez, dois não transitaram duas vezes e um dos alunos não transitou três vezes. Assim sendo, no estudo, constam doze alunos que transitaram sempre de ano de escolaridade e dez alunos que em alguma ocasião essa transição não ocorreu.

Nos participantes, não constam o número total de alunos da turma, uma vez que seis alunos da mesma não autorizaram a sua participação no estudo. De forma a se proceder à realização da dinâmica de estudo, os alunos foram distribuídos em cinco grupos de cinco a seis elementos.

13.3.2 Planeamento à Distância

13.3.2.1 Modelo de Aprendizagem Cooperativa

Neste estudo foi aplicado o Modelo de Aprendizagem Cooperativa. Tal como foi referido na introdução teórica, o MAC é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do trabalho em equipa, a responsabilização pessoal e a socialização. No

Quadro 2 estão resumidas as funções e atividades aplicadas pelo professor, neste estudo, para proporcionar aos alunos as *benchmarks* idealizadas no MAC.

Quadro 2 - Funções realizadas pelo professor durante a implementação do MAC

		Data	10/02	17/02	24/02	03/03	10/03	17/03
		Atividades						
Professor deve promover	Recompensa por equipa	Formação intencional dos grupos de trabalho	✓	x	x	x	x	x
		Continuidade e da interação do grupo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Responsabilização pessoal	Interdependência entre os membros do grupo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Responsabilidade individual	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Oportunidades iguais para o sucesso	Intenção explícita para o desenvolvimento de habilidades sociais	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Professor como um facilitador	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Recompensa	Recompensa	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Recompensa	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Recompensa	Recompensa	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Recompensa	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Pode observar-se no Quadro 3 de que maneira é que, recorrendo às funções que o professor deve adotar, o mesmo conseguiu atingir as seis tarefas que o permitiram atingir as três *benchmarks* propostas pelo modelo.

Quadro 3 - Tarefas utilizadas pelo professor para atingir as três Benchmarks do MAC

<i>BenchMarks</i>	Tarefas utilizadas pelo professor	Funções do professor
Recompensa por equipa	Formação intencional dos grupos de trabalho	Especificar os objetivos instrucionais
		Decisões pré-instrucionais
	Continuidade da interação do grupo	Comunicar as tarefas de apresentação e de estrutura
		Colocar a atribuição cooperativa em andamento
Responsabilização pessoal	Interdependência entre os membros do grupo	Monitorar a aprendizagem cooperativa e intervir se necessário
	Responsabilidade individual	Monitorar a aprendizagem cooperativa e intervir se necessário

Oportunidades iguais para o sucesso	Intenção explícita para o desenvolvimento de habilidades sociais (avaliação qualitativa)	Avaliar a aprendizagem e o processo de interação
	Professor como um facilitador	Monitorar a aprendizagem cooperativa e intervir se necessário

13.3.2.2 Aplicação do Modelo de Aprendizagem Cooperativa

13.3.2.2.1 Formação intencional dos grupos

No que diz respeito à formação intencional dos grupos de trabalho, os mesmos continham entre cinco e seis elementos, formando um total de cinco grupos.

A seleção dos diferentes elementos para a formação dos grupos foi realizada de forma aleatória, através da plataforma *WordWall*®, recorrendo a uma roda aleatória. Esta estratégia foi implementada com o intuito de os diferentes alunos da turma de 10º ano, desenvolverem a capacidade de lidar com as dificuldades e com os imprevistos, socializando, debatendo e discutindo os diferentes assuntos com pessoas com quem habitualmente não o fazem. Sendo uma formação aleatória, não existiu a possibilidade de os diferentes elementos alterarem a constituição dos grupos.

13.3.2.2.2 Continuidade da Interação dos grupos

Para que a interação dos grupos tivesse início, foram ditadas as regras a serem cumpridas durante todo o processo. Iniciando o E@D, na primeira aula síncrona, ocorreu a formação dos grupos de trabalho, bem como informações relativamente à *big picture* de todo o planeamento. No Quadro 4 encontra-se resumido o programa implementado no E@D.

Quadro 4 - Planeamento Ensino à distância 2020/2021 (E@D)

QUARTA-FEIRA (bloco - apresentações)				
AULA	DIA/MÊS	CONTEÚDOS	FICHA DE AUTOAVLIAÇÃO	
1 e 2	10/02	Explicação da dinâmica a implementar. Sorteio das equipas.		
		Sorteio das apresentações dos tópicos e dos dias a apresentar. Nomear os temas das apresentações para as equipas.		
04 e 05	17 /02	<u>Trabalho Autónomo:</u> Realização do trabalho sobre o tema SAÚDE		
		Grupo 3 (AC): Apresentação VOLEIBOL	x	
07 e 08	24 fevereiro	<u>Trabalho Autónomo:</u> Realização do trabalho sobre o tema SAÚDE		
		Grupo 4 (AC): Apresentação SAÚDE	x	
10 e 11	03 /03	<u>Trabalho Autónomo:</u> Realização do trabalho sobre o tema DESPORTO ADAPTADO	x	
		Grupo 2 (AC): Apresentação SAÚDE		
13 e 14	10/03	<u>Trabalho Autónomo:</u> Realização do trabalho sobre o tema DESPORTO ADAPTADO		
		Grupo 1 (AC): Apresentação DESPORTO ADAPTADO	x	

	16 e 17	17/03	<u>Trabalho Autónomo:</u> Realização do esquema de dança	
			Grupo 5 (AC): Apresentação DESPORTO ADAPTADO	x

Os alunos foram informados de que iriam ter aulas com diferentes propósitos. As aulas de quarta-feira, iriam ser destinadas à apresentação sequenciada, semana após semana, de trabalhos que iriam ser elaborados pelos diferentes grupos de trabalho, sendo que, todos os elementos teriam de contribuir quer na elaboração, quer na apresentação do mesmo. Estas aulas síncronas estariam agregadas a aulas assíncronas, em que esse espaço iria ser dedicado à elaboração dos trabalhos, para que os mesmos pudessem ser debatidos, discutidos e desenvolvidos em grupo. No entanto, os alunos tiveram a liberdade para puderem elaborar o trabalho quando o momento fosse mais oportuno e produtivo para os mesmos, desde que cumprissem com os prazos definidos para a sua entrega, aprovação e apresentação.

Posteriormente à formação dos grupos de trabalho, foi utilizada a plataforma anteriormente mencionada, para atribuir os temas a serem apresentados. Os temas relacionavam-se com a modalidade de voleibol, com a saúde (sedentarismo e obesidade e estilo de vida saudável) e com o desporto adaptado (voleibol sentado e Boccia).

Os temas foram escolhidos com base na modalidade que estaria a ser abordada no contexto presencial, o voleibol, e as duas modalidades que posteriormente iriam ser abordadas ao nível do desporto adaptado, realizando uma ponte entre o voleibol e o voleibol sentado. Existindo posteriormente a abordagem à modalidade de *Boccia*, sendo a mesma escolhida, devido ao facto de que tem “vindo a dar origem a uma vasta gama de jogos, dos quais destacamos o bowling e a petanca” (PCAND, S.D). Tornando a mesma uma modalidade importante ao nível do desporto adaptado e ao nível do desenvolvimento das modalidades ao longo do tempo.

Os subtemas associados ao tema da saúde, o sedentarismo e obesidade e o estilo de vida saudável, foram escolhidos com base na consulta das aprendizagens essenciais para o 10º ano de escolaridade:

“O aluno deve ficar capaz de: Relacionar a Aptidão Física e Saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente.” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018).

No que diz respeito às aulas de sexta-feira, existia uma partilha, por parte do professor, relativamente aos conteúdos que iriam ser trabalhados pelos grupos, para que os alunos tivessem acesso aos grandes temas de trabalho. Posteriormente, teriam as ferramentas e a possibilidade para expandirem os seus horizontes e desconstruir os temas para o seu trabalho. Aliado a esta partilha de conteúdo, existiu uma parte em que os alunos tiveram acesso ao conhecimento declarativo e processual relativamente à realização de exercícios de força e resistência cardiorrespiratória, bem como os seus critérios de êxito. Nesta prática não foi implementado o MAC.

13.3.2.2.3 Interdependência entre os membros do grupo e responsabilidade individual

Relativamente à elaboração do trabalho, foi destacado pelo professor o facto de todos os alunos terem de assumir um papel ativo no decorrer da elaboração e apresentação do trabalho. Cada um deveria contribuir de forma individual, existindo a distribuição de tarefas que posteriormente iriam culminar no debate e discussão que originaria o trabalho final.

Para verificar se efetivamente essa responsabilização ocorreu dentro do grupo e com o intuito de perceber o empenho, a dedicação e o impacto que cada elemento teve no decorrer da elaboração e apresentação do trabalho, foi implementada uma folha de autoavaliação que foi entregue ao professor no final

de cada apresentação. No preenchimento da mesma constavam os alunos que participaram, juntando cumulativamente os pontos de cada um, perfazendo um total de vinte pontos. Este método permitiu perceber se essa responsabilização individual e consequente contribuição ocorreu, sendo que a ficha de autoavaliação (Figura 5) foi preenchida e entregue com o aval de todos os elementos pertencentes ao grupo de trabalho.

	Escola Secundária Filipa de Vilhena – Porto 401766 Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP Ano Letivo 2020/ 2021	
---	---	---

Autoavaliação Grupo ____

Classificação 0-20 Pontos	
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____
5. _____	_____
6. _____	_____
Total Pontos	20

Figura 5 – Ficha de Autoavaliação de Grupo

13.1.1.1.1 Professor como um facilitador e Intenção explícita para o desenvolvimento de habilidades sociais

O professor teve um papel ativo no decorrer de todo o processo, existindo a possibilidade de interagir com os diferentes grupos de trabalho. Essa interação ocorreu através da disponibilidade nas aulas assíncronas e através do questionamento aos diferentes grupos fora das mesmas. Através desse questionamento foi possível perceber as dificuldades sentidas pelos alunos, bem como orientar o caminho que poderia ser traçado pelo grupo e pelos indivíduos.

Foi definida uma data para a apresentação do trabalho, com o limite máximo para a primeira entrega do trabalho com três dias de antecedência, com o propósito de serem criadas condições para o mesmo ser corrigido por parte do

professor, ao nível da ortografia e do conteúdo. Posteriormente os alunos deveriam corrigir e acrescentar conteúdo ao seu trabalho. Esta prática serviria para tornar o trabalho mais rico ao nível do conteúdo, e para não serem transmitidos conteúdos descontextualizados, errados ou desatualizados, existindo a certeza de que os mesmos iriam ser apresentados na data inicialmente definida.

No decorrer do levantamento de questões aos grupos de trabalho, bem como nas aulas em que ocorriam as apresentações, os alunos eram todos incitados ao debate. Desta forma, apesar de cada um ter uma tarefa definida para realizar, o culminar de todo o trabalho seria realizado através de um processo de discussão e debate em grupo, contribuindo todos para o mesmo.

13.1.1.1.2 *Benchmarks* do MAC

13.1.1.1.2.1 Recompensa por equipa

Esta foi obtida através de reconhecimentos qualitativos relativamente ao trabalho realizado pelos diferentes grupos (reconhecimento público). Após a apresentação de um determinado grupo, o professor tecia comentários face ao trabalho e apresentação do mesmo. Estava presente o atribuir de uma classificação qualitativa às apresentações realizadas até ao momento, utilizando uma apreciação qualitativa relativa ao trabalho desenvolvido pelos grupos.

13.1.1.1.2.2 Responsabilização pessoal

Todos os elementos do grupo tiveram de participar de forma ativa na realização do trabalho, tendo uma tarefa específica a cumprir. A realização dessa tarefa foi mediada pelo professor no decorrer dos diferentes questionamentos que ocorreram durante a elaboração do trabalho, bem como, por uma autoavaliação realizada dentro do próprio grupo e entregue ao professor. Não tendo o professor acesso a tudo o que se passaria dentro do grupo, de forma pormenorizada, esta foi uma estratégia introduzida com o intuito de se perceber o empenho e dedicação individual e de grupo.

13.1.1.1.2.3 Oportunidades iguais para o sucesso

No decorrer de todo o processo, foi realizada a formação dos grupos de trabalho de forma aleatória, com o intuito de os alunos socializarem com os diversos colegas, incluindo aqueles com quem se relacionavam menos. Desta forma, os grupos não foram escolhidos por afinidades, promovendo oportunidades para o debate, o respeito e a inclusão, envolvendo todos os membros do grupo. Posteriormente, com os questionamentos realizados, o professor teve o papel de auxiliar, mediar e partilhar conhecimento, fornecendo bases aos alunos para que ultrapassassem as suas dificuldades individuais e de grupo.

13.2 Recolha de Dados

13.2.1 Questionário de motivação – Dados Quantitativos

No decorrer de todo o processo, os diferentes grupos de trabalho tiveram de cumprir com os prazos definidos, sendo que, no início e no final de todo o processo, todos os alunos tiveram de preencher um questionário de motivação quantitativo (Anexo 13), formado pelo:

- 1) *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (Goudas et al., 1994), contendo vinte e duas perguntas:
 - Quatro perguntas relacionadas com a *Amotivação* (ex.: “Eu não vejo o porquê de termos Educação Física”);
 - Cinco perguntas relacionadas com a *Regulação Externa* (ex.: “Porque serei castigado/a caso não me empenhe”);
 - Quatro perguntas relacionadas com a *Regulação Introjetada* (ex.: “Porque me sinto mal comigo mesmo/a se não me empenhar”);
 - Quatro perguntas relacionadas com a *Regulação Identificada* (ex.: “Porque valorizo os benefícios que a Educação Física me proporciona”);
 - Cinco perguntas relacionadas com a *Motivação Intrínseca* (ex.: “Porque retiro satisfação das aulas de educação física”);

2) *Competence* (IMI, McAuley et al., 1989), contendo:

- Cinco perguntas relacionadas com a competência (ex.: Tenho bastantes capacidades para a Educação Física à distância);

3) *Autonomy* (BNSC Adapted for PE, Ntoumanis, 2005), contendo:

- Quatro perguntas relacionadas com a autonomia (ex.: Em Educação Física, sou livre para expressar as minhas ideias e opiniões);

4) *Relatedness* (BNSC Adapted for PE, Ntoumanis, 2005) contendo:

- Seis perguntas relacionadas com o relacionamento (ex: Gosto realmente dos colegas que participam comigo em Educação Física).

Este questionário, permitiu que existisse uma tentativa de perceção relativamente à alteração da motivação dos alunos, ao longo deste formato de ensino. As variáveis de comparação foram a MI, a ME (e os seus diferentes tipos de regulação), a *amotivação* e as necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relacionamento).

Os resultados de cada pergunta foram apresentados numa escala de 0 a 7, correspondendo o zero a “nada verdadeiro” e o sete a “bastante verdadeiro”. O questionário foi adaptado, sem alteração de formato, ao E@D.

13.2.2 Entrevistas - Dados Qualitativos

13.2.2.1 Entrevistas Individuais – Primeiras entrevistas

Com o objetivo de tornar toda a análise mais completa, aliado ao preenchimento do questionário, foram realizadas entrevistas em dois momentos distintos, seguindo uma estrutura semiestruturada. Esta estrutura permitiu recolher informação importante relativa a um tópico de interesse, onde o entrevistado teve a oportunidade de responder de uma forma natural. Tal como apresentado por Sparkes e Smith (2014, p. 84), na entrevista semiestruturada, foi criado um guião, tendo sido este flexível no momento da sua aplicação. O intuito da entrevista foi o de atingir pontos cruciais levantados e abordados por cada entrevistado sobre o tema em questão.

Foi realizado um primeiro momento de entrevistas individuais (Anexo 14) tendo sido selecionados cinco elementos da turma. Neste primeiro momento, foi auscultada de perto a experiência vivida por cada aluno em todo o E@D.

O objetivo seria o de fazer uma ponte entre o que os alunos tinham realizado no ano letivo anterior, ao nível do E@D, e perceber quais as diferenças e preferências face ao presente, relativamente à motivação e gosto para a prática.

Posteriormente, foi feita a distinção entre o tipo de prática que os alunos tinham mais prazer em realizar, bem como a sua motivação para a prática. A prática corporal, ao nível do E@D, seria relativa ao conhecimento e desenvolvimento da aptidão física ou a prática teórica (elaboração e apresentação de um trabalho de grupo – utilização do MAC).

O método de entrevistas individuais foi escolhido com o objetivo de se tentar perceber de forma pormenorizada o experienciado anteriormente na lecionação à distância e o presente. Tal como constatado por Bauer e Gaskell (2008, p. 78):

“Não é exequível dirigir a atenção para uma pessoa particular em uma discussão de grupo, do mesmo modo como se consegue em uma entrevista individual. Com um entrevistado apenas, podemos conseguir detalhes muito mais ricos a respeito de experiências pessoais, decisões e sequência das ações, com perguntas indagadoras dirigidas a motivações, em um contexto de informação detalhada sobre circunstâncias particulares da pessoa”.

13.2.2.2 Entrevistas em Grupo – Segundas entrevistas

Com dados retirados nas primeiras entrevistas, este segundo momento permitiu analisar e auscultar, em profundidade, em que maneira os alunos vivenciaram a elaboração e apresentação do trabalho de grupo (atividade de aprendizagem cooperativa), tentando perceber de que maneira é que os alunos vivenciaram a elaboração e apresentação do trabalho de grupo nas aulas de EF

à distância e qual o seu contributo ao nível das necessidades psicológicas básicas e da motivação nessas aulas à distância.

De maneira a proporcionar um ambiente de envolvimento que os permitisse relembrar todo o processo vivenciado e articular as ideias entre os elementos, recorreu-se a entrevistas de grupo (Anexo 15). Como é evidenciado na seguinte citação, esta estratégia favorece esse mesmo panorama:

“Na situação grupal, a partilha e o contraste de experiências constrói um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articulados por um único indivíduo. O grupo é antes mais como uma novela, uma perspetiva sobre a vida cotidiana mostrada apenas quando se assiste a todo o programa e não apenas pela contribuição de um único ator.”(Bauer & Gaskell, 2008, p. 77).

Com o objetivo de espelhar de forma articulada as experiências vivenciadas por todos os elementos do grupo, este tipo de entrevista surge com o intuito de articular os testemunhos passados por cada um, sendo os mesmos construídos em cima do anteriormente referido pelo grupo. Existiu uma continuidade nas vivências e sensações experienciadas por cada elemento, tornando a sessão rica e fluida ao nível do discurso apresentado por cada elemento.

13.3 Análise de Dados

13.3.1 Questionários – Análise quantitativa

Os dados quantitativos apresentados no “Questionário acerca da motivação nas aulas de Educação Física”, referem-se à motivação dos alunos no E@D, bem como as necessidades psicológicas básicas no decorrer do mesmo.

Os dados foram entregues ao professor, através do formato online. O seu tratamento foi realizado através do *software Microsoft Excel* da *Microsoft®* e

posteriormente através do *software IBM® SPSS® Statistics 27*. Recorreu-se ao teste não paramétrico, teste de *Wilcoxon*, por se tratar de uma amostra reduzida ($N < 30$) não apresentando uma distribuição normal. Realizou-se a comparação entre o pré e o pós-teste.

13.3.2 Entrevistas – Análise qualitativa

Relativamente aos dados qualitativos, as entrevistas foram transcritas, tendo sido utilizada uma análise temática nas mesmas. Este procedimento foi realizado com o objetivo de perceber as tendências dos dados e as suas diferenças, interpretando os mesmos de forma a obter respostas e retirar conclusões.

13.4 Resultados

13.4.1 Resultados Quantitativos – “Questionário Acerca da Motivação nas Aulas de EF à Distância”

O Quadro 5 apresenta a estatística descritiva (média e desvio padrão), bem como o nível de significância do teste não paramétrico de *Wilcoxon* ($N=22$), representando os dois momentos, o pré e o pós-teste. As variáveis apresentadas são as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento) assim como os diferentes tipos de motivação e as suas regulações (Motivação intrínseca (MI); Motivação extrínseca (ME) – regulação externa (REX), regulação *introjetada* (RIJ), regulação identificada (RID); Amotivação (AM)).

Quadro 5 - Pré e Pós Teste – Estatística descritiva e Teste de Wilcoxon

Média ($\pm$ Desvio Padrão)	Wilcoxon
------------------------------	----------

	Pré-Teste	Pós-Teste	Z	Significância Sig. (2 extremidades)
Competência	3,727 (±0,544)	3,782 (±0,807)	-0,404 ^b	0,686
Autonomia	3,921 (±0,917)	3,511 (±1,245)	-1,415 ^c	0,157
Relacionamento	4,469 (±0,668)	4,318 (±0,674)	-0,661 ^c	0,508
Amotivação (AM)	2,125 (±1,478)	2,443 (±1,602)	-0,785 ^b	0,432
Regulação Externa (REX)	3,855 (±1,161)	3,973 (±0,951)	-0,430 ^b	0,667
Regulação Introjetada (RIJ)	3,215 (±1,042)	3,864 (±1,453)	-1,570 ^b	0,116
Regulação identificada (RI)	4,795 (±1,589)	4,511 (±1,606)	-1,065 ^c	0,287
Motivação Intrínseca (MI)	4,064 (±1,626)	4,027 (±1,727)	-0,261 ^c	0,794

Segundo as variáveis de estudo, apresentadas no quadro, percebe-se que a motivação dos alunos e as suas necessidades psicológicas básicas,

durante o E@D, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas. No entanto, todas as variáveis apresentaram alterações nos valores da média entre os dois momentos de avaliação, apesar de não serem estatisticamente significativos. Quatro em oito variáveis apresentaram uma alteração no sentido do aumento da média e as restantes quatro apresentaram uma alteração no sentido de descida da média.

Olhando para as médias entre os dois momentos de avaliação podemos retirar informação relativamente à tendência durante o E@D. A *amotivação* cresceu ligeiramente, apresentando no pré-teste ($M=2,125 \pm 1,478$) e no pós-teste ($M=2,443 \pm 1,602$). Existiu também um ligeiro aumento na regulação externa, apresentando no pré-teste ($M=3,855 \pm 1,161$) e no pós-teste ($M=3,973 \pm 0,951$). Ao nível da regulação introjetada, a mesma também apresentou um aumento, apresentando no pré-teste ($M=3,215 \pm 1,042$) e no pós-teste ($M=3,864 \pm 1,453$). A regulação identificada apresentou uma descida, bem como a motivação intrínseca. Relativamente às necessidades psicológicas básicas, a competência foi a única que apresentou um aumento, sendo que, apresentou no pré-teste ($M=3,727 \pm 0,544$) e no pós-teste ($M=3,782 \pm 0,807$).

13.4.2 Resultados Qualitativos - Entrevistas

13.4.2.1 Entrevistas individuais – método qualitativo

No que diz respeito às respostas apresentadas pelos diferentes entrevistados (Anexo 16), consegue-se retirar inúmeras ilações relativamente à motivação apresentada pelos mesmos em todo o processo. Foram analisados quatro pontos, nomeadamente:

1. Comparação entre o realizado anteriormente no E@D e no presente

Relativamente ao tipo de prática vivenciada no ano anterior, pelos cinco elementos entrevistados, existiu uma prática realizada maioritariamente por todos os entrevistados, afirmando que a mesma seria a realização de exercícios relacionados com a condição física. A exceção foi um dos entrevistados que afirmou nunca ter tido contacto com a disciplina de Educação Física,

precisamente por ter frequentado o ensino articulado de dança, não contendo esta disciplina no currículo deste tipo de ensino.

No que diz respeito aos quatro elementos que realizaram condição física, todos realizaram práticas paralelas relacionadas a este tipo de atividades. Tal como referido, o preenchimento de questionários, tabelas e *quizzes*, bem como apreciações face à visualização de filmes.

No que concerne a outro tipo de práticas, um dos entrevistados afirmou ter realizado a abordagem a modalidades práticas no ano letivo anterior. Outro entrevistado afirmou ter realizado um trabalho individual nas suas aulas. Quase a totalidade dos entrevistados afirmou que a condição física esteve presente no *core* das suas aulas. A prática corporal foi direcionada para essa mesma atividade, percorrendo todo o E@D.

Relativamente às atividades do presente ano letivo, o desenvolvimento intencional da aptidão física, esteve também presente no ano letivo anterior, bem como a intervenção direta por parte do professor. No entanto a prática nunca enumerada por nenhum dos entrevistados relaciona-se com a elaboração e apresentação de um trabalho de grupo que constou na lecionação do presente ano.

2. Gosto e preferência pelas práticas implementadas

No que diz respeito ao gosto pela prática e preferência pela mesma, relativamente ao vivenciado este ano, apenas um dos entrevistados afirmou não ter gostado plenamente da experiência vivida, devido ao facto de não gostar das aulas em casa. No entanto 80% dos entrevistados, afirmaram que a prática que mais gostaram de realizar prendia-se na prática relativa ao desenvolvimento da aptidão física, inclusive o aluno que afirmou não gostar das aulas em casa.

Por ordem de preferência, posteriormente, destacou-se a elaboração do trabalho de grupo e sua apresentação. A prática que foi destacada em último lugar, foi a matéria exposta por parte do professor.

Salienta-se a preferência do entrevistado que optou pelo trabalho em vez da parte prática, afirmando também que preferia ter realizado um trabalho individual do que um trabalho em grupo, existindo a possibilidade de ser mais autónomo na realização do mesmo. No entanto, em contraponto, este afirmou que com o trabalho de grupo as aulas são mais interativas.

A aptidão física foi destacada como a prática mais prazerosa, destacando-se o gosto pela prática, a associação da parte prática à Educação Física e o gosto pelo exercício físico: “gosto da parte da condição física do que ser só fazer fichas e não fazer prática (...) eu gosto mais das aulas práticas.” - Entrevistado 1; “Gostei mais das aulas de sexta (aulas de aptidão física). Na sexta estávamos a aprender mais a Educação Física do que na quarta. Na quarta-feira estávamos mais a aprender na teoria e na sexta era a parte prática” - Entrevistado 3; “gostei mais das aulas de sexta-feira. Eu gosto do exercício físico em geral” - Entrevistado 4; “Eu prefiro fazer condição física a estar a falar e a apresentar coisas.” - Entrevistado 5.

3. Motivação sentida durante todo o E@D

Verificou-se que 60% dos entrevistados, afirmaram estar motivados durante as aulas de Educação física no E@D. Relativamente aos restantes entrevistados, um afirmou não estar motivado em todas as disciplinas devido à elevada carga horaria de trabalho imposta pelas mesmas. No entanto, “Dentro do não muito motivante, achei estas (atividades) mais motivantes do que as do ano passado.” - Entrevistado 2. Apesar de afirmar não estar muito motivado para as aulas de Educação Física, o Entrevistado 5, afirmou preferir a prática de condição física, em vez da realização de um trabalho de grupo.

Nesta primeira entrevista, foram ainda salientados pontos a ter em consideração para a restante análise, sendo que, os diferentes entrevistados salientaram pontos importantes sobre a metodologia implementada e o papel do professor durante todo o E@D.

O entrevistado número 2, referiu um dado importante relativamente ao trabalho em grupo, “percebo que o professor tenha feito o esforço para que colaboremos uns com os outros e trabalhar o trabalho de equipa “, existindo por parte do mesmo a percepção relativamente ao objetivo desta atividade. O entrevistado em questão, afirmou que a metodologia utilizada este ano letivo foi melhor do que o que foi realizado no ano anterior “Acho que os métodos implementados foram uma implementação muito boa em comparação ao ano passado, em que teríamos de preencher um questionário semanalmente e realizar os exercícios”. Existindo assim, uma valorização face ao vivenciado comparando com o experienciado anteriormente.

Esta afirmação reforça o gosto verbalizado pelos diferentes entrevistados em todo o E@D, realizando uma ponte de preferência, por parte deste aluno vivenciado este ano. Este entrevistado reforçou ainda a importância do papel do professor no decorrer dos trabalhos de grupo, valorizando a sua intervenção, nomeadamente na exposição da matéria. Esta exposição seria considerada importante para a elaboração do seu trabalho, “achei uma mais-valia a apresentação do professor, complementei o meu trabalho de grupo com as coisas que o professor explicou na sua apresentação”.

É possível, através do entrevistado 3, perceber que a organização realizada pelo professor ao longo de todo o E@D, permitiu que os alunos se adaptassem melhor este ano, a este formato de ensino:

“O ano passado foi mais difícil adaptar ao tipo de ensino, este ano já foi mais fácil. Tivemos de ser mais guiados pela professora na realização das tarefas. (...) acho que o professor organizou bem as aulas e nenhum de nós teve tanta dificuldade em adaptar-se”, Entrevistado 3.

Percebemos a importância do papel do professor e percebemos a importância da utilização do MAC. O mesmo deve ser bem orientado e organizado.

O decorrer bem o E@D não pode ser atribuída apenas à organização do professor, visto que os alunos já haviam experienciado este formato de ensino anteriormente e através dessa experiência eles já aprenderam e já se adaptaram a este formato também.

O quarto entrevistado, faz uma importante referência ao exercício físico, ainda mais marcada neste formato de ensino. Atribuiu a importância da prática do mesmo, enfatizando o esquecimento, desmotivação e não realização da prática, ainda mais neste contexto, “Quanto ao exercício físico, faz-nos bem fazer todos os dias e mesmo estando em casa à muita gente que se esquece.” Entrevistado 4.

Através do entrevistado número cinco, existe uma nova referência ao tipo de metodologia utilizada e a sua alteração relativamente à participação ativa em todo o processo, “estive mais empenhado este ano do que o ano passado”. Este aluno afirmou anteriormente, não ter realizado as aulas ativamente no ano letivo anterior, no entanto, no presente ano letivo com o recurso ao MAC, a atitude não se manteve na mesma dimensão.

13.4.2.2 Entrevistas em grupo – Método Qualitativo

Observou-se que os alunos entrevistados valorizaram e gostaram da elaboração e apresentação do trabalho em grupo solicitado, sendo que, destacaram a importância deste tipo de atividade. “ Gostei do trabalho em grupo, convivo com as outras pessoas” - Entrevistado 1; “ Estas foram aulas mais interativas, como por exemplo as apresentações, em que pudemos interagir também mais com os professores(...) Eu prefiro realizar o trabalho e ouvir as apresentações dos meus colegas” - Entrevistado 2; “percebo que o professor tenha feito o esforço para que colaboremos uns com os outros e trabalhar o trabalho de equipa” - Entrevistado 2; “Acho que o trabalho de grupo foi bom, porque assim ajudamo-nos uns aos outros” - Entrevistado 3;

Através destas afirmações, conseguimos perceber que foi salientada a importância desta atividade por parte dos alunos, tendo os mesmos a perceção

de que estariam a ser desenvolvidas competências relacionadas com a formação pessoal e social, nomeadamente, a socialização, o respeito, a interação, a cooperação, a ajuda, e a aceitação e discussão de diferentes opiniões (Anexo 17).

13.4.2.3 Necessidades Psicológicas Básicas

13.4.2.3.1 Competência

Ao nível da perceção da sua competência, na elaboração e apresentação do trabalho, dos cinco entrevistados, três afirmaram que teriam sido mais competentes se tivessem realizado um trabalho individual. Um dos entrevistados afirmou ter sido competente na elaboração e apresentação do trabalho, sendo que, anteriormente já teria realizado um trabalho relacionado com o seu tema.

De salientar que, apesar de se sentirem mais competentes na realização de um trabalho individual, dois desses três entrevistados, afirmaram que “mas acho que até correu bem em termos de grupo, percebi o que eles mandaram, consegui perceber como é que eles fizeram o trabalho” - Entrevistado 4; “mas o trabalho em grupo ajudou a perceber as ideias dos outros e permitiu perceber ainda mais um pouco da matéria” - Entrevistado 3. Complementando com estas afirmações, o entrevistado número 1 afirmou: “Eu gostei do trabalho em Grupo, porque aprendi algumas coisas que eu não sabia”. Segundo as afirmações, conseguimos perceber que, apesar de se sentirem mais competentes na realização de um trabalho individual, o trabalho de grupo teve os seus benefícios, auxiliando na aprendizagem dos mesmos, bem como no relacionamento entre os alunos.

Apesar de três entrevistados entre os cinco, terem afirmado que seriam mais competentes na realização de um trabalho individual, quatro desses cinco, nesta entrevista, valorizaram o trabalho em grupo, afirmando ser importante para a sua aprendizagem, autonomia e relacionamento, desenvolvendo estas duas necessidades psicológicas básicas.

13.4.2.3.2 Autonomia

No que diz respeito à autonomia, no decorrer do trabalho, existiu uma unanimidade na resposta dos alunos, afirmando os mesmos terem essa capacidade no decorrer de todo o processo. Segundo as respostas dos diferentes entrevistados, os mesmos foram autônomos no decorrer de todo o trabalho, devido ao papel que o professor assumiu durante o processo, devido ao feedback emitido e ao auxílio e ferramentas disponibilizadas pelo mesmo. Existiu também referência de que essa autonomia seria advinda das interações e discussões realizadas durante as reuniões de grupo na elaboração do trabalho, tendo cada interveniente um papel de auxílio e orientação para com o outro.

13.4.2.3.3 Relacionamento

Relativamente à atividade de grupo, de todos os entrevistados, dois afirmaram que existiu a interação e contribuição de todos os elementos do grupo para a elaboração do trabalho. Inclusive, um desses entrevistados referiu que existiu a criação de um grupo numa plataforma online que ajudou na elaboração do trabalho ao nível da comunicação dentro do grupo.

Os restantes entrevistados afirmaram que existiu o relacionamento dos diferentes elementos, no entanto, existiram elementos dentro de grupos que não contribuíram, não existindo a relação direta desses elementos dentro do próprio grupo. Destaca-se um dos grupos em que existiu uma estratégia criada para que a comunicação passasse para um outro patamar. No entanto, nos restantes grupos, o relacionamento entre os elementos do grupo para a realização da tarefa apresentou mais problemas.

É perceptível que esta estratégia permitiu que fossem estimuladas as capacidades de interação, comunicação e discussão no grupo, ainda que, exista a possibilidade de os alunos que não estão motivados para realizar determinada tarefa optem por não a realizar nem comunicar com os restantes elementos para a sua realização, mesmo que os elementos do seu grupo tentem que essa atitude seja revertida.

13.4.2.3.4 Motivação

Constatou-se que, entre os entrevistados, nas respostas relativas ao tipo de motivação durante a realização do seu trabalho de grupo, apenas um entre os cinco entrevistados apresentou uma regulação identificada e externa ao nível da motivação, sendo que, os restantes quatro apresentaram uma regulação externa, afirmando que realizaram o seu trabalho porque não queriam ver a sua classificação final prejudicada, não querendo ser punidos por não realizarem o mesmo.

O elemento que não apresentou uma regulação externa, afirmou “Nós fizemos mais o trabalho para não baixarmos a nota e para termos melhor nota, exato. Mas depois acabamos por desfrutar, dependendo do tema, eu gostei do meu tema, gostei de aprender sobre ele.” - Entrevistado 4. Existe referência face à realização do trabalho de acordo com a valorização que é dada a um determinado tema. Neste caso o entrevistado não realizava a tarefa porque gostava, mas segundo o tema abordado, poderia valorizar o mesmo, e a realização do trabalho seria consequência dessa valorização.

Salientando um ponto referido por um dos entrevistados, é perceptível que, no geral, os elementos da turma realizam a tarefa porque não queriam ser prejudicados, nem punidos, para que não existisse uma alteração negativa na sua classificação final, existindo assim uma regulação externa na realização da tarefa. “O principal motivo que me levou a fazer este trabalho e que levou a todos, é o tal, se não fizer tira-me uma grande percentagem na nota, acho que isso é comum a todos”.

13.5 Discussão

No que concerne aos resultados obtidos no presente estudo, na examinação da motivação dos alunos nas aulas de EF à distância, é perceptível que, dizendo respeito às atividades implementadas nas aulas, a prática mais prazerosa para os alunos foi a parte prática das aulas, nomeadamente a realização de exercícios com recurso à prática corporal, com vista ao

desenvolvimento da aptidão física, não existindo a implementação do MAC nesta atividade.

Realizando uma ligação entre a motivação e o gosto pela prática, conseguimos perceber que os alunos que afirmaram estar motivados para a prática de exercício físico, apresentaram estar motivados para as aulas à distância. Neste formato de lecionação, consegue-se perceber que existe uma ligação entre o gosto pela prática corporal da disciplina e a motivação dos alunos na mesma, podendo afirmar que, se a prática for prazerosa, o aluno vai sentir-se mais motivado para a tarefa.

Segundo a TAD, os alunos estariam motivados intrinsecamente para a realização da prática corporal da disciplina de EF, estando assim mais motivados para esta do que para a elaboração do trabalho em grupo, bem como a informação transmitida pelo professor. Os alunos estariam mais motivados intrinsecamente para a esta prática, auferindo uma fonte de motivação interna a eles mesmos.

Através da implementação da atividade em grupo, conseguimos perceber, cruzando os dados quantitativos referentes a todo o processo, com os dados qualitativos referentes especificamente ao momento de implementação do MAC, que esta prática teve um impacto positivo no desenvolvimento pessoal dos jovens, nomeadamente na sua autonomia e relacionamento. A adoção do MAC, utilizando este trabalho de grupo, alterou a fonte de motivação apresentada pelos alunos, durante a realização dos mesmos no E@D, para uma fonte pouco interna aos sujeitos, estando a motivação para esta prática localizada na regulação externa, assumindo a fonte de motivação mais externa ao sujeito, aludindo à motivação extrínseca. O significado desta constatação, é que os alunos sofreram uma desmotivação relativamente ao continuum de autodeterminação apresentado pela TAD.

Consegue-se perceber, através de métodos quantitativos que, no geral, em todo o processo, a motivação dos alunos ficou marcada como motivação

externa com um tipo de regulação identificada, ou seja, uma fonte de motivação um pouco interna aos sujeitos, existindo a valorização da EF para os alunos.

No método quantitativo, representando todo o processo vivido no E@D, foi preenchido um questionário por vinte e dois alunos, num total de vinte e oito, diminuindo assim a possibilidade de mais respostas por parte da amostra. Os restantes seis alunos, não aceitaram participar no estudo, ficando assim a amostra reduzida a vinte e dois alunos da turma.

No método qualitativo, representando especificamente e em profundidade a atividade em grupo proporcionada, implementando o MAC, foram entrevistados cinco estudantes da turma. Consequentemente, foram abrangidas experiências existentes em três dos cinco grupos de trabalho. Assim sendo, existiram dois elementos pertencentes a um mesmo grupo, outros dois elementos pertencentes a um outro grupo, completando os entrevistados com um elemento pertencente a um terceiro grupo. A auscultação só foi possível ser realizada a estes cinco elementos, porque foram os únicos que afirmaram ter possibilidade e disponibilidade, aceitando que as entrevistas, primeiro individuais e posteriormente em grupo, ocorressem.

Para a obtenção dos dados necessários para a análise da motivação dos alunos, segundo a implementação do MAC, foram cruzados os resultados obtidos nestes dois métodos de investigação.

Através da literatura, é possível reforçar algo que foi sentido durante a leção à distância, o desinteresse e desmotivação por parte dos alunos, comparando com o ensino presencial. Citando Matos e Costa (2020, p.15), “No que ao nível de atenção e à motivação dos estudantes diz respeito, parecem ter sido neste âmbito, dois importantes obstáculos ao processo de aprendizagem”. Percebemos que, os estudantes não estão satisfeitos com o modo de funcionamento deste formato de ensino. Esta ideia é reforçada quando no estudo realizado por Alkinani (2021, pp. 73-74), existe essa mesma referência, afirmando que, acrescentando a essa desmotivação, os alunos tiveram uma experiência negativa devido à demora no feedback por parte dos professores,

um ensino unidirecional, a baixa autoestima e “automotivação” e a sensação de não existir orientação, sendo que, os alunos não se mostraram completamente satisfeitos com as aulas à distância. Sendo assim, cabe ao professor, ter a capacidade de proporcionar experiências ricas, divertidas e motivantes, auxiliando sempre os alunos em todo o processo vivenciado, auxiliando naquela que terá de ser a gestão por parte dos alunos para que a aprendizagem à distância ocorra nas suas melhores condições. Segundo Souza et al. (2020, p.11):

“Podemos perceber por meio das falas dos estudantes que apesar dos docentes do programa apresentarem bom domínio do conteúdo, segundo suas percepções, a falta de uma interação mais efetiva com os professores, tidos para eles como os agentes responsáveis por essa ação, pode ter sido um fator bem negativo em sua jornada no curso”.

Existe a particularidade de a personalidade de cada indivíduo ser um fator muito importante no processo, porque os próprios alunos têm de ter ainda mais autonomia neste tipo de ensino, ajustando o seu comportamento para que o estudo seja mais produtivo e motivante, traduzindo-se em aprendizagem. O mesmo é referido através de Alkinani (2021, p. 74), percebendo-se que a personalidade dos participantes tem influência na medida em que se sentem alunos independentes. Nas aulas à distância, os alunos necessitam de ajustar os seus comportamentos, tal como “automotivação”, o tempo no telemóvel ou terem tempos produtivos de aprendizagem.

Essa mesma ideia é novamente reforçada no estudo realizado por Bacan et al. (2020, p. 11):

“No E@D o aproveitamento do curso depende prioritariamente da postura do aluno, que é estimulado a ter uma postura ativa. Sem horário fixo de aula e sem a figura do professor presente o tempo todo, ele tem que assumir o controle de seus horários e criar um esquema de autocontrole para estudar e cumprir as tarefas”.

Todo o processo vivenciado pelos alunos no E@D, não pode ser única e exclusivamente responsabilidade do professor, assumindo os alunos uma postura muito importante tendo que desempenhar um papel de proatividade, empenho e dedicação.

É então perceptível que o desinteresse e desmotivação sentidos no E@D, devem ser combatidos através dessa postura com atividades enriquecedoras propostas pelo professor, tendo o aluno um papel importante naquela que será a sua produtividade e aprendizagem no decorrer de todo o processo.

Ainda que, este formato, tenha sido adotado de forma obrigatória devido às restrições impostas, existe uma ideia a salientar deste E@D no estudo realizado por Maelan et al. (2021, p. 15), em que os autores afirmam que, para os alunos menos aptos para uma determinada disciplina escolar, será ainda mais difícil ultrapassarem as suas dificuldades na mesma no E@D, comparando com o ensino presencial. Será imprescindível que o papel do professor não seja desviado destes mesmos alunos, tendo o mesmo que tentar auxiliar todos os alunos, ajudando-os a ultrapassar as suas dificuldades.

Tal como abordado neste estudo, a trabalho cooperativo irá no sentido de suprir essas mesmas necessidades, existindo o auxílio do professor, mas também a interação entre os diferentes alunos, ajudando a desenvolver o pensamento crítico e o relacionamento. Percebe-se que os resultados obtidos no presente estudo vão nesse sentido, no desenvolvimento pessoal e social dos jovens, nomeadamente na sua autonomia e relacionamento.

Para serem proporcionadas essas mesmas experiências enriquecedoras e motivantes, o professor poderá utilizar diversas ferramentas, tal como as utilizadas neste estudo, em que o trabalho cooperativo mostrou ser uma mais-valia para o desenvolvimento do relacionamento e da autonomia. Para robustecer esta ideia, apresenta-se então a constatação realizada por Ozkara e Cakir (2020, p. 71), em que um grupo que realizou atividades colaborativas apresentou maior motivação para a tarefa, relativamente ao grupo que não

realizou essas mesmas atividades. Essa consequência é devido ao facto de os elementos do grupo de atividade colaborativa terem trabalhado juntos.

Percebendo-se que o trabalho cooperativo, apresenta um forte papel na motivação dos alunos, esta será uma estratégia que poderá ser utilizada para aumentar a motivação dos alunos face à tarefa. No entanto, a implementação do MAC com uma atividade em que não existe a ação da corporalidade, não se mostrou uma tarefa motivante intrinsecamente para os alunos nas aulas de EF à distância. Não devido à aprendizagem cooperativa, mas porque os alunos preferem a prática corporal à elaboração de um trabalho de grupo.

Como encontrado nos estudos de Macdonald, 2003; Rahman, 2009; Reeves et al., 2004, a aprendizagem cooperativa facilita a educação, reforça as interações, estimula o pensamento crítico e o trabalho e sucesso de grupo e individual. Fazendo-se referência a esses estudos no trabalho realizado por Tsai (2010, p. 1142), afirmando que o resultado encontrado no seu estudo vai de encontro com o resultado obtido em estudos anteriormente realizados por outros autores, revelando que o trabalho cooperativo poderá facilitar a educação, fomentar as relações, estimular o pensamento crítico e encorajar a aprendizagem de grupo e o sucesso individual.

Esta prática torna-se ainda mais importante, devido ao distanciamento social existente, sendo esta ideia reforçada no estudo “Covid-19 um desafio para a educação básica”, apresentando que “O COVID-19 é uma pandemia que tem como antídoto o distanciamento físico, que mudou a dinâmica das relações sociais, em especial influenciou o comportamento do processo ensino-aprendizagem.” (Camayd & Freire, 2021, p. 145). O mesmo é referido no estudo realizado por Matos e Costa (2020, p.15), que foi realizado durante o E@D:

“Quando refletimos sobre a dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem, que é a relação interpessoal, os estudantes destacam uma menor satisfação com a relação estabelecida neste período, com colegas e docentes, sendo, consequentemente, as

atividades colaborativas tendencialmente avaliadas como mais difíceis de desenvolver.”.

Como as atividades colaborativas são identificadas como capacidades ainda mais difíceis de desenvolver neste tipo de cenário, a implementação do MAC faz ainda mais sentido. Visando solucionar problemas impostos pelo distanciamento social e as aulas à distância. O MAC proporciona o desenvolvimento do relacionamento e da autonomia nas aulas de EF à distância, tal como constatado no presente estudo.

Em suma, apesar de não existir evidência estatisticamente significativa, verifica-se que a *amotivação* dos alunos aumentou durante todo o processo vivido no E@D. Consegue-se também verificar que existiram aumentos ao nível da RE e da RIJ, existindo um aumento ao nível da desmotivação e da fonte de motivação externa dos alunos. As tarefas foram realizadas com o intuito de evitar punições ou castigos, aguardando por recompensas.

Comparando as escalas relativas à motivação intrínseca e à motivação extrínseca, no final do processo, percebemos que, a motivação que mais intensidade teve ao longo do mesmo foi a motivação extrínseca, nomeadamente a RID. Através dos dados retirados das entrevistas e analisados segundo a TAD, o que mais motivou os alunos a realizarem as atividades propostas foi o facto de reconhecerem as mesmas como importantes para eles em algum momento durante este formato de ensino.

13.6 Conclusões

Segundo a percepção dos alunos, expressa nos questionários de motivação, a motivação que mais intensidade teve ao longo de todo o processo foi a motivação extrínseca, nomeadamente a RID. Analisando os dois momentos, a motivação dos alunos durante o E@D não apresentou diferenças estatisticamente significativas. No entanto, é perceptível que, a desmotivação dos alunos bem como a fonte de motivação externa aos alunos aumentou durante todo o processo.

Auscultando os entrevistados, percebe-se que 60% dos mesmos (três em cinco entrevistados), afirmaram estar motivados durante as aulas de Educação física no E@D, sendo que, apenas um afirmou não ter gostado da experiência vivida.

Todos os entrevistados, inclusive o que apresentou não ter gostado da experiência vivida, destacaram a prática de atividade física como a mais prazerosa, destacando-se o gosto pela prática corporal, a associação da parte prática à Educação Física e o gosto pelo exercício físico. Percebeu-se que o que causou o movimento dos sujeitos face à tarefa foi interno aos mesmos, o gosto e o prazer pela prática corporal.

Por ordem de preferência, posteriormente, destacou-se a elaboração do trabalho de grupo e sua apresentação (atividade implementada com o MAC). Por fim, a prática que foi destacada em último lugar, foram os conteúdos expostos por parte do professor. Relativamente a este último ponto, ainda que exista esta menor preferência, o papel do professor, nomeadamente a sua intervenção e a exposição dos conteúdos foram destacados como importantes, tendo sido, o papel do professor fundamental para uma melhor readaptação a este formato de ensino, no presente ano letivo.

No que diz respeito ao trabalho de grupo implementado recorrendo ao MAC, os entrevistados afirmaram que a fonte de motivação que os levou a realizar o mesmo foi externa ao sujeito. A realização do trabalho relaciona-se com o evitar a punição da não realização do trabalho, sendo que, a motivação extrínseca foi o tipo de motivação realçada. No entanto, tal como constatado anteriormente, os alunos afirmaram estar motivados para a realização da tarefa, sendo que, esta atividade teve um forte papel no desenvolvimento da autonomia, competência e relacionamento dos sujeitos.

No decorrer desta atividade cooperativa, o papel do professor durante todo o processo, quer ao nível do feedback emitido, quer ao nível do seu auxílio e ferramentas disponibilizadas, foi muito importante para que os mesmos conseguissem desenvolver a sua capacidade de autonomia.

No que concerne ao relacionamento existente durante o trabalho cooperativo, esta capacidade foi estimulada nos alunos da turma. No entanto, há que salientar, que os alunos que optarem por não querer realizar o trabalho, se assim ocorrer, o professor poderá não ter a capacidade de reverter essa atitude.

Em suma, podemos concluir que segundo a TAD, os alunos estariam motivados intrinsecamente para a realização da prática corporal da disciplina de EF, estando assim mais motivados para esta do que para a elaboração do trabalho de grupo (MAC), bem como a informação transmitida pelo professor. No entanto, ainda que a motivação, relativa à elaboração e apresentação do trabalho de grupo, apresentada pelos alunos assente na motivação extrínseca aos sujeitos, nomeadamente a regulação externa, o trabalho cooperativo foi fundamental para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

O trabalho cooperativo estimulou a capacidade de interação, através do relacionamento existente dentro do próprio grupo e estimulou a capacidade de os alunos serem autónomos e competentes, devido à relação, discussão e aquisição de conhecimento em grupo e devido ao papel de intermediário assumido pelo professor.

Relativamente a estudos e implementações futuras deste modelo no E@D, o mesmo deve ocorrer, devido aos benefícios e experiências supramencionadas, no entanto, devem prevalecer dinâmicas com a ação da corporalidade em detrimento de trabalhos sem a ação motora, visto que, os alunos estão mais motivados intrinsecamente para esse tipo de práticas.

Será fundamental que exista um aumento da amostra, com o intuito de se perceber de forma mais aprofundada e com um maior número de dados, os benefícios que este tipo de modelo pode proporcionar no E@D.

Referências Bibliográficas

- Aguilera-Hermida, P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, p. 6. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Alkinani, E. (2021). Saudi Arabian Undergraduate Students' Perceptions of E-Learning Quality During Covid19 Pandemic. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 21(2), pp. 73-74. https://www.researchgate.net/profile/Edrees-Alkinani/publication/350278268_SAUDI_ARABIAN_UNDERGRADUATE_STUDENTS'_PERCEPTIONS_OF_E-LEARNING_QUALITY_DURING_COVID19_PANDEMIC/links/606b7091299bf1252e2fcd6d/SAUDI-ARABIAN-UNDERGRADUATE-STUDENTS-PERCEPTIONS-OF-E-LEARNING-QUALITY-DURING-COVID19-PANDEMIC.pdf
- Bacan, A., Martins, G., & Santos, A. (2020). Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, p. 11. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ccFHhCwgJyL7vkMbRpFTv7b/?format=pdf&lang=pt>
- Bauer, M., & Gaskell, G. (2008). Entrevistas Individuais e Grupais. In G. Gaskell (Ed.), *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: Um manual prático* pp. 77-78. Editora Vozes. <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>
- Camayd, Y., & Freire, E. (2021). Covid-19: Um desafio para a Educação Básica. *Revista Conrado*, 17(78), p. 145. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100145

Carmo, C., Miranda, G., & Leal, E. (2012). Motivação Discente para Aprendizagem das Disciplinas do Curso de Ciências Contábeis. *ReCont - Registro Contábil*, 3(3), p. 164. https://www.researchgate.net/publication/234003346_Motivacao_Discente_para_Aprendizagem_das_Disciplinas_do_Curso_de_Ciencias_Contabeis

Center for Self-Determination Theory [CSDT] (s.d.). *The Theory – selfdeterminationtheory*. <https://selfdeterminationtheory.org/the-theory/>

Deese, J. (1964). *Principles of Psychology* (2ª ed.) Allyn and Bacon.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 11º ano - Ensino Secundário | Direção-Geral da Educação*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_educacao_fisica.pdf

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), pp. 334-337. <https://doi.org/10.1002/job.322>

Girardi, S. (2020). *A percepção dos docentes sobre o ensino da contabilidade à distância: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal*. Porto: Girardi, S. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (P.Porto). <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/17701>

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 64 (nº. 3). <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x>

Hilgard, A. (1967). *Introduction to psychology*: New York, Harcourt, Brace & World (4).

- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). The New Circles of Learning Cooperation in the Classroom and School. *Alexandria: ASCD*.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), p. 19. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2752>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2000). *Motivação e Aproveitamento Escolar*: Loyola.
- Liu, T., & Lipowski, M. (2021). Influence of Cooperative Learning Intervention on the Intrinsic Motivation of Physical Education Students: A Meta-Analysis Within a Limited Range. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), p. 8. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/6/2989>
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), p. 133. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&tlng=pt.
- Maelan, E., Gustavsen, A., Stranger-Johannessen, E., & Nordahl, T. (2021). Norwegian Students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), p. 15. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2021.1872843>
- Matos, F., & Costa, E. (2020). Aprendizagem e relação interpessoal no ensino à distância em Enfermagem. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10, p. 15. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24719>
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometric Properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a Competitive Sport Setting: A Confirmation Factor Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.1989.10607413>

- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*: Boston: Allyn and Bacon.
- Nakamura, C., Fortunato, J., Pereira, T., & Barbosa, D. (2005). Motivação no Trabalho: Abordagens Teóricas. *Maringá Management*, 2(1).
- Norton, P., High, K., & Bridges, W. (2019). *Exploring the Relationship Between Course Structures and Student Motivation in Introductory College Calculus*. ASEE Annual Conference & Exposition.
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*. 97(3).
https://www.researchgate.net/publication/232417976_A_Prospective_Study_of_Participation_in_Optional_School_Physical_Education_Using_a_Self-Determination_Theory_Framework
- Oliveira, M. (2013). *Aprendizagem cooperativa no ensino da multimédia: uma estratégia pedagógica para a promoção da motivação e da competitividade positiva*. Minho: Oliveira, M. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho: Instituto de Educação.
<https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/17701>
- Osipov, A., Kudryavtsev, M., Galimova, A., Plotnikova, I., & Skurikhina, N. (2020). How can Distance Learning be Used in the Physical Education Students? *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2), p. 83.
<https://www.lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/2836>
- Ozkara, B., & Cakir, H. (2020). Comparison of Collaborative and Individual Learning in Online Learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(4), p. 71.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272862.pdf>

PCAND. (S.D). Boccia - Sobre a Modalidade. PCAND.
<https://pcand.pt/modalidades/boccia>

Samartinho, A., Novo, C., & Samartinho, J. (2020). Trabalho Colaborativo @ Distância em Tempos de pandemia: Uma Solução de Inclusão no 1º Ciclo para Alunos com Necessidades Específicas. *Revista Interações*, 16(54), p. 19. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21092>

Sinelnikov, O., & Hastie, P. (2010). A motivational analysis of a season of Sport Education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), p. 65. <https://doi.org/10.1080/17408980902729362>

Siqueira, L., & Wechsler, S. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), p. 22. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a04.pdf>

Souza, C., Santana, N., & Freitas, C. (2020). *Distância Transacional: A interação Professor-aluno Como Diferencial Para (Des)motivação dos Alunos Na EaD*. Congresso Internacional de Educação e tecnologias: Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância.

Sparkes, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From process to product*. Abingdon: Routledge.

Tsai, C. (2010). Do Students Need Teacher's Initiation in Online Collaborative Learning? *Elsevier*, 54(4), p. 1142. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013150900311X?casa_token=Ybb2vP8BIOUAAAAA:6J_NUC_i3bASxth6PcHQpNBTRmUpBP2Z2ZlwXflIts9TmGcgj0xAtzSWsTvDxJteox9pLpHPQZbu

Wallhead, T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1). <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/23/1/article-p4.xml>

14.Considerações finais e perspectivas para o futuro

O Primeiro contacto com o NEP foi realizado no pavilhão de voleibol da EC, estando o mesmo repleto de mesas e cadeiras, uma confusão. Não conhecia a escola nem o restante pessoal docente e não docente, mas rapidamente tudo se alterou. A forma de estar, de lecionar, de planejar, de lidar com os diferentes constrangimentos e situações imprevistas, tal como o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional também se alterou.

Sempre me deparei com uma ligação entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional, sendo que, em ambos pretendi ir mais além do que o inicialmente esperado por mim. Assim sendo, a procura pelo conhecimento e a procura por uma melhor atuação profissional estiveram presentes dia após dia. Este pensamento esteve constantemente presente desde a presença na escola até às longas deslocações entre a escola e casa. Foi através deste pensamento que me consegui superar e que consegui alterar e construir a minha atuação, o meu papel e a minha função enquanto professor.

Os objetivos inicialmente definidos mantiveram-se desde a minha formação académica até à leção na escola, passando os mesmos pela formação da corporalidade, formação educativa e desenvolvimento e conhecimento da aptidão física. Assim, consegui manter a minha leção o mais ajustada à realidade que cada aluno irá enfrentar no futuro.

Os altos e baixos estiveram presentes ao longo deste ano letivo tão enriquecedor. Alguns causaram mais mazelas do que outros, no entanto, todos os obstáculos encontrados me fizeram perceber que por vezes o mais importante não é remar para um só lado, é ajustar, é flexibilizar, é agilizar, é tolerar e ultrapassar. Sendo assim, todos os altos e baixos, dentro e fora da escola, serviram para que o meu “eu” evoluísse para uma melhor versão, quer ao nível profissional quer ao nível pessoal.

O término deste ano letivo, fez-me perceber que efetivamente existirá muito para viver, reviver e experienciar. Este foi o início de um futuro cheio de

aventuras, desafios, obstáculos, derrotas e vitórias. Tendo consciência de que as vitórias nem sempre estarão presentes, partilho uma frase que não se apagou do meu pensamento. A mesma foi observada vezes e vezes sem conta na parede de uma escola aquando das minhas longas deslocações entre a escola e casa:

"Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas" (Alves, 2009, p. 1).

Com a minha intervenção ao nível da educação e aprendizagem dos alunos, pretendo contribuir para que sejam possibilitadas asas aos alunos para que os mesmos tenham a capacidade de voar, desenvolvendo a arte do voo. Não permitirei que a mesma seja condicionada por gaiolas que impeçam as crianças/jovens de "voar".

Este é o professor no qual me revejo, depositando todo o meu conhecimento, esforço e dedicação no desenvolvimento dos jovens e no futuro de um país e de futuras novas gerações, *Noblesse oblige*.

Referências Bibliográficas

- Alvares, L., & Batista, F. (2007). *Ciência da Informação e Gestão do Conhecimento: a convergência a partir da sociedade da informação*. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências da Informação 28 a 31 de Outubro de 2007, Salvador, Bahia, Brasil. <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/16>
- Alves, R. (2009). *Gaiolas ou asas? Por Uma Educação Romântica*. ledum.ufc. https://ledum.ufc.br/Gaiolas_Asas.pdf
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). *(Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física*. In P, Batista & P, Queirós (Ed.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. Fadeup.
- Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto: Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Borga, N., Baretta, M., Alberti, A., Baretta, E., Grigollo, L., & Souza, R. (2021). A personalidade da Geração Z: como a educação física pode contribuir na mudança de comportamentos. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 9193-9199. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/23656/19021>
- Chicati, K. (2008). Motivation in Physical Education classes of senior high school grades. *Journal of Physical Education*, 11(1), 100. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3799>
- Comissão Europeia. (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-pt/format-PDF>

- Corrêa, G. C. (2015). *Definição e desenvolvimento de competências: um paradigma no processo estratégico*. Estudos do CEPE, (41), 105. <https://doi.org/10.17058/cepe.v0i41.6294>
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes: Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Dias, I., & Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Revista Iberoamericana de Educación, 60(1), 2. <https://doi.org/10.35362/rie6011330>
- Dicionários Porto Editora (2003-2021) Porto, Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018). *Aprendizagens Essenciais: 10º ano Ensino Secundário | Direção-Geral da Educação*, 2. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- Estevinha, L. (2010). *A definição tradicional do conhecimento: fundações, virtudes e problemas*. Philosophica, 36, 130–137. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/24227>
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Conceptual Orientations in Teacher Education*. <https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/IP902.pdf>
- Fleury, M., & Fleury, A. (2001). *Construindo o Conceito de Competência*. Revista de Administração Contemporânea, 5, 187. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>
- Freire, P. (1989). *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. (23ª ed.). Cortez. https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta* (4ª ed., vol. 15). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, D., Viana, L., Cunha, C., Silva, A., & Suarez, M. (2012). Genética: um fator de influência na formação da personalidade. *Direito, Gestão de ações e serviços e Atenção Primária à saúde*, vol.3(n.º 1), p. 32. <https://www.jmphc.com.br/jmphc/article/view/114/115>
- Mendes, R., Matos, J., & Pinho, A. (2010). Propostas Metodológicas da Iniciação Esportiva Escolar. *Pindorama*, (nº 1), p. 5. <https://docplayer.com.br/6334202-Propostas-metodologicas-da-iniciacao-esportiva-escolar.html>
- Mesquita, I. (2009). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In R, Antonio & I, Mesquita (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (p. 169). Edições FMH.
- Oliveira, W. (2014). *Uma Abordagem sobre o Papel do Professor no Processo Ensino/Aprendizagem*. INESUL. https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf
- Públio, N., Tani, G & Manoel, E. (1995). Efeitos da Demonstração e Instrução Verbal na Aprendizagem de Habilidades Motoras da Ginástica Olímpica. *Revista Paulista de Educação Física*, 9(2), p. 111. [file:///C:/Users/diogo/Downloads/139474-Texto%20do%20artigo-270705-1-10-20171006%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/diogo/Downloads/139474-Texto%20do%20artigo-270705-1-10-20171006%20(2).pdf)
- Vickers, J. (1983). *The Role of Expert Knowledge Structures in an Instructional Design Model for Physical Education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3).

Anexos

Anexo 1 - Plano Anual de Turma (PAT)

EDUCAÇÃO FÍSICA – PLANO ANUAL DE TURMA- 201_/2_

10º Ano



Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
1º	SETEMBRO	18	14h25	E2	1		Aula de Apresentação
		23	14h25	E2	2 e 3		Avaliação Diagnóstica de Ginástica
		25	14h25	E2	4		Força
		30	14h25	E3	5 e 6		Avaliação Diagnóstica de Futebol
	OUTUBRO	2	14h25	E3	7		Cooper
		7	14h25	E1	8 e 9		Avaliação Diagnóstica de Voleibol
		9	14h25	E1	10		Recolha de dados / Teste de prancha/flexibilidade de ombros
		14	14h25	E2	11 e 12		Ginástica de Solo
		16	14h25	E2	13		Ginástica de Solo
		21	14h25	E2	14 e 15		Ginástica de Solo
		23	14h25	E2	16		Ginástica de Solo
		28	14h25	E2	17 e 18		Ginástica de Solo
		30	14h25	E2	19		Teste de Força
		NOVEMBRO	4	14h25	E2	20 e 21	
	6		14h25	E2	22		Ginástica de Solo (Preparação avaliação Sumativa)
	11		14h25	E2	23 e 24		Avaliação Sumativa Ginástica de Solo
	13		14h25	E2	25		Reuniões Intercalares
	18		14h25	E3	26 e 27		Futebol
	20		14h25	E3	28		Futebol
	25		14h25	E3	29 e 30		Futebol
	27		14h25	E3	31		Futebol
	DEZEMBRO	2	14h25	E3	32 e 33		Futebol
		4	14h25	E3	34		Futebol
		9	14h25	E3	35 e 36		Futebol
		11	14h25	E3	37		Teste Escrito
		16	14h25	E3	38 e 39		Avaliação Sumativa Futebol
		18	14h25	E3	40		Auto Avaliação
Aulas: Previstas - 40 ; Dadas - __							

Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
2º	JANEIRO	6	14h25	E1	41 e 42		Voleibol
		8	14h25	E1	43		Voleibol
		13	14h25	E1	44 e 45		Voleibol
		15	14h25	E1	46		Voleibol
		20	14h25	E1	47 e 48		Voleibol
		22	14h25	E1	49		Voleibol
		27	14h25	E1			
		29	14h25	E1			
	FEVEREIRO	3	14h25	E1			
		5	14h25	E1			
		10	14h25	Teams	50 e 51		Implementação dinâmicas Online
		12	14h25	Teams	52		Voleibol / Exercício e Saúde
		17		Teams	53 e 54		Voleibol
		19	14h25	Teams	55		Exercício e Saúde / condição física
		24	14h25	Teams	56 e 57		Saúde
		26	14h25	Teams	58		Desporto Adaptado / Condição Física
	MARÇO	3	14h25	Teams	59 e 60		Saúde
		5	14h25	Teams	61		Dança / condição Física
		10	14h25	Teams	62 e 63		Desporto Adaptado
		12	14h25	Teams	64		condição física
		17	14h25	Teams	65 e 66		Desporto Adaptado
		19	14h25	Teams	67		Teste Escrito
		24	14h25	Teams	68 e 69		Condição Física / Elaboração tema de dança
		26	14h25	Teams	70		Apresentação de trabalhos / Autoavaliação
Período	Mês	Aulas: Previstas - 30 / 30 ; Dadas - __ / __					

		Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
3º	ABRIL	7	14h25	Teams	69 e 70		Aptidão Física (Aquecimento)
		9	14h25	Teams	71		Aptidão física
		14	14h25	Teams	72 e 73		Aptidão Física (Aquecimento - exercícios)
		16	14h25	Teams	74		Aptidão Física (Apresentação grupos - aquecimento)
		21	14h25	E1	75 e 76		Voleibol
		23	14h25	E1	77		Voleibol
		28	14h25	E1	78 e 79		Voleibol
		30	14h25	E1	80		Voleibol
	MAIO	5	14h25	E2	81 e 82		Dança
		7	14h25	E2	83		Dança
		12	14h25	E2	84 e 85		Dança 1
		14	14h25	E2	86		Teste de Força
		19	14h25	E2	87 e 88		Dança 2
		21	14h25	E2	89		Dança
		26	14h25	E2	90 e 91		Dança 3
		28	14h25	E2	92		Dança (avaliação sumativa)
	JUNHO	2	14h25	E2	93 e 94		Projeto de Educação Sexual (PES)
		4	14h25	E2	95		Aptidão física (força e resistência) 4
		9	14h25	E3	96 e 97		preparação teste cooper e teste de força 5
		11	14h25	E3	98		preparação teste cooper
		16	14h25	E3	99 e 100		teste escrito / Teste cooper
		18	14h25	E3	101		Teste de força
		23	14h25	E3	102 e 103		Auto Avaliação
Legenda: (+_+_+); E3-Exterior Coberto (+_+_+); S.Exp. (-); Sala EF (-)							
Aulas: Previstas - __ / __; Dadas - __ / __							

Anexo 2 - Exemplo de Unidade Temática (UT): Modalidade Futebol

		
	Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP	
	Ano Letivo 2020/ 2021	

Grelha da Unidade Temática de Futebol – Nível elementar

Nível elementar		1e2	3e4 18/11	5 20/11	6e7 25/11	8 27/11	9e10 2/12	11 4/12	12e13 9/12	14e15 16/12
Habilidades Motoras Específicas	Receção/Controlo	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	C				Avaliação Sumativa
	Condução		I/E	E	E	E	C			
	Passe		I/E	E	E	E	C			
	Remate					I	E	E	E	
	Finta				I	E	E	E	E	
	Posição Defensiva			I	E	C				
	Interseção/desarme		I	E	E	C				
Organização Ofensiva	Penetração		I	E	E	E	C			
	Cobertura Ofensiva			I	E	E	C			
	Mobilidade									
	Espaço									
Organização Defensiva	Contenção		I	E	E	E	C			
	Cobertura Defensiva			I	E	E	C			
	Equilíbrio									
	Concentração									

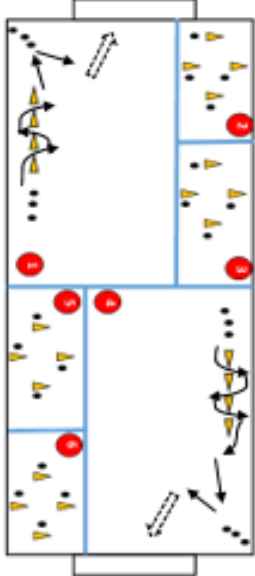
Anexo 3 - Exemplo de Avaliação Diagnóstica: Futebol

		
	Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP	
	Ano Letivo 2020/ 2021	

|

Plano de Aula nº 5 e 6		
Professor: Diogo Soares	Ano/Turma: 10 ^º H	Nº de alunos: 27
Data: 30/9	Hora:14h25	Espaço: Espaço Exterior (E3)
Unidade Didática: Futebol		Duração: 100 min
Aula: 5 e 6	Material: 32 sinalizadores, 9 bolas de futebol, 13 coletes	
Função Didática: Avaliação Diagnóstica Futebol		
Objetivos Gerais	HM	Realizar situações de jogo que promovam a compreensão da organização ofensiva, organização defensiva e a relação com a bola.
	CD	Consciencializar os alunos para a modalidade de futebol que tem por base princípios ofensivos e defensivos e cujo objetivo é superar o adversário dentro das regras e dos constrangimentos do jogo.
	CPS	Estimular valores como o empenho, a responsabilidade e a ajuda no decorrer do jogo de futebol.
	APFT	Exercitar as componentes de força, flexibilidade e coordenação.

Parte	Tempo	Objetivos comportamentais	Situações de Aprendizagem <i>Organização Metodológica</i>	Esquema	CrITÉrios de Êxito
INICIAL	10' (14h45)	O aluno deve realizar o aquecimento atenção e intensidade de modo a ficar pronto para a prática desportiva	Aquecimento (3 grupos de 7; 1 grupo de 6) (4 Filas) -Roda braços para a frente -Roda braços para trás -Twist -Skinnino atrás -<u>Afundo do lateralis</u> (um lado e outro) -Saltitares com os dois pés -4x sprint		
FUNDAMENTAL		O aluno deve realizar com sucesso a condução de bola, recepção, passe e remate	Circuito de habilidades por estações Estação 1: Condução de bola entre os sinalizadores, combinado com passe e finalizando com remate para a baliza. Organização: 5 elementos. (4 F, 1 M) Estação 2: Condução de bola até ao sinalizador do lado direito, libertando-a para o colega que		- Conduzir a bola o mais junto possível do pé; - Colocar Pé condutor do lado oposto ao oponente; - Levantar a cabeça durante a condução e no momento do passe; - Receber com a sola do pé;

	48' (4'x51x2) (15h25)		realiza a mesma ação (para o lado direito) e assim sucessivamente. Organização: 4 elementos. (3F,1M) Estação 3: Condução de bola em 2 lados opostos do losango. Contorno de sinalizadores nos lados opostos. Sistema de rotação é no sentido dos ponteiros do relógio. Organização: 4 elementos. (3F,1M) Estação 4: Condução de bola entre os sinalizadores, combinado com passe e finalizando com remate para a baliza. Organização: 6 elementos. (4F,2M) Estação 5: Executar um passe para o sinalizador do lado direito, movimentando-se para esse mesmo espaço, o colega que recebe realiza novo passe e o mesmo movimento e assim sucessivamente. Organização: 4 elementos. (3F, 1M) Estação 6: Executa o passe para o lado direito combinando com o colega que recebe, este devolve a bola ao colega que realizou o primeiro passe e o que recebe volta a devolver a bola (tabelinha). O sistema de rotação é no sentido dos ponteiros do relógio. Organização: 4 elementos. (2F, 2M) Observações: O posicionamento dos professores será em pontos estratégicos do campo, formando um losango.		
FINAL	25' (5x5') (15h50)	O aluno deve dominar os princípios de jogo ofensivos (penetração e cobertura ofensiva) e defensivos (contenção e cobertura defensiva)	Competição em jogos reduzidos Organização: 5 campos com as mesmas dimensões, em que os primeiros 3 se joga 3x3 em número de elementos e um outro campo joga-se 3x2 com um joker. O último campo será 2x2. O sistema de rotação é sempre conforme os ponteiros do relógio lado sendo que do campo 5 para o 4 as equipes terão de escolher de		- Criar linhas de passe; - Passar para o colega desmarcado (posição mais favorável de aproximação à baliza); - Ultrapassar o defensor; - Apoiar o portador da bola;

Anexo 4 - Exemplo Preenchido de Plano de Aula (PA): Futebol

		
	Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP	
	Ano Letivo 2020/ 2021	

Plano de Aula nº 25 e 26		
Professor: Diogo Soares	Ano/Turma: 10ºH	Nº de alunos: 28
Data: 18/11/2020	Hora: 14h25	Espaço: Espaço 3
Unidade Didática: Futebol		Duração: 100 minutos
Aula: 25 e 26	Material: 10 cones, sinalizadores, 5 bolas, 18 coletes	
Função Didática: Introdução Recepção/Controlo de bola, condução de bola, passe, interseção/desarme, penetração, contenção; Exercitação recepção/controlo de bola, condução, passe.		
Objetivos Gerais	HM	Realizar controlo, condução, passe, recepção e princípios ofensivos e defensivos de jogo.
	CD	O aluno conhece os princípios básicos do jogo de futebol
	CPS	Estimular valores como o empenho, entreajuda, perseverança.
	APFT	exercitar as componentes de força, flexibilidade e coordenação motora.

Parte	Tempo	Objetivos comportamentais	Situações de Aprendizagem Organização Metodológica	Esquema	Critérios de Êxito
INICIAL	5' (14h40)	Os alunos devem exercitar os principais grupos musculares para os prepararem para a prática desportiva	1. Aquecimento (3 equipas formadas) -lunge com passada 1x -corre e volta para trás em 3 pontos (quem espera – pernas afastadas e toca numa perna e noutra) 1x -Saltitares ao pé coxinho 1x -(formar um círculo – passar a bola de futebol de qualquer forma) 2'		

FUNDAMENTAL	10' + 10'+10' (15h10)	Os alunos devem receber a bola e perceber o timing em que têm de realizar o passe para que o colega receba o passe de forma orientada para a baliza.	2. "Passe e vai" Roda 2x 3 circuitos são dispostos pelo campo de jogo, dois deles são realizados nos corredores laterais e um deles no corredor central do campo. Organização: Equipas das laterais – 1 equipa por estação Equipa central – metade da equipa em cada lado.		- Realizar a condução de bola e o passe com a cabeça levantada - Mudar de direção em sprint - Realizar o passe para o pé do colega - Realizar o passe para a frente - Receber e orientar para a baliza
	5'+5'+5' (15h25)	Os alunos devem tentar acompanhar o atacante enquanto que o atacante com a cabeça levantada aguarda pela oportunidade para avançar para a baliza e rematar.	3. "Livre Avança" 3 circuitos são dispostos pelo campo de jogo, dois deles são realizados na área e outro na parte central do campo. O que se pretende é que o atacante se dirija para um dos cones e o defesa desloca-se para o cone contrário ao do atacante. Quando o atacante tiver oportunidade avança para a baliza. Nas áreas as equipas são partidas a meia e ao final de 2 min e 30 segundos alternam as pontas da área. Organização: Equipa central – equipa toda Equipas nas balizas – metade da equipa em cada canto.		- Realizar a condução de cabeça levantada - Aguardar pelo espaço livre para avançar

	(5'+5')+(5'+5')+(5'+5') (15h55)	Os alunos devem perceber se têm oportunidade de avançar pelo espaço livre, se isso não acontecer devem passar a bola ao colega. O defesa deve de aguardar pela ação do atacante e os outros defesas devem de acompanhar os seus atacantes diretos.	4. 3x3/2x2 Realizar situações de jogo informal. No último campo o jogo realizado é do estilo holandês em que permanece lá a mesma equipa. (Equipas que não estão no jogo holandês estão a competir para o campeonato "liga anti-covid 2020/2021")		-Realizar passe ou conduzir bola quando existir oportunidade -Realizar passe e desmarcar para o lugar livre
FINAL	5' (16h00)	Os alunos devem estar atentos às indicações dadas pelo professor.	5. Conversa final com os alunos O professor tece comentários relativos ao desempenho dos alunos na aula e relativos às atitudes e comportamentos.		

Anexo 5 - Caderneta “Liga Anti-Covid”

FICHA INDIVIDUAL DO ATLETA

E Q U I P A	Nº 1 	APTIDÃO FÍSICA		
		Av Diag	Avaliação 1	Avaliação 2
	Resistência	Teste Cooper		
	Força	Abdominais		
		Ext. Braços		
		Agachamento		
		Dorsais		
		Prancha		

Registo de Presenças																										
Setembro				Outubro									Novembro								Dezembro					
18	23	25	30	02	07	09	14	16	21	23	28	30	04	06	11	13	18	20	25	27	02	4	9	11	16	18

Registo Observações Individuais								
GINÁSTICA DE SOLO	14/10/2020	16/10/2020	21/10/2020	23/10/2020	28/10/2020	30/10/2020	04/11/2020	06/11/2020
	11/11/2020	13/11/2020	18/11/2020	20/11/2020				

Anexo 6 - Exemplo de Equipa "Liga Anti-Covid"

		
	Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP	
	Ano Letivo 2020/ 2021	

Cada equipa terá de preencher a seguinte tabela e ler o regulamento da competição "Liga Anti-Covid 2020/2021".

Entregar ficha na próxima aula: **28/10/2020**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nome atletas									
Mascote	<i>falcão</i>								
Capitã(o)	<i>...</i>								
Sub-Capitã(o)									
Lema	<i>Invicta, persistir e nunca desistir</i>								
Grito	<i>quem é que não como? imparáveis. O que que queremos? ganhar ganhar ganhar</i>								
Cor	<i>azul</i>								
EQUIPA C									



(Desenhar símbolo no quadrado)

Elemento Gímnico

❖ Quais os principais erros?

❖ Como executar corretamente o elementogímico?

Anexo 8 - Ficha relativa à realização da prática: Ginástica de Solo

		
	Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP	
	Ano Letivo 2020/ 2021	

1. Assinale com (V) verdadeiro ou (F) falso a(s) seguinte(s) frases. Justifique a(s) que assinalou com (F) falso.

Ginástica de solo		
a) Os elementos ginásticos existentes na ginástica de solo são: Elementos acrobáticos; Elementos de Equilíbrio; Elementos de Flexibilidade; Elementos de Ligação.	☐	
b) No rolamento à retaguarda o queixo deve estar junto ao peito e as mãos a apontar para as orelhas.	☐	
c) O salto de gato é um elemento de ligação e deve ser realizado com as pernas em extensão.	☐	
d) A ponte deve ser realizada através de uma hiperextensão lombar e com o olhar direcionado para as mãos.	☐	
e) O sapo é um elemento ginástico que deve ser realizado em pé e com as pernas em máxima extensão.	☐	
f) A vela é um elemento de equilíbrio.	☐	
g) No apoio facial invertido deve-se colocar o olhar direcionado para as mãos.	☐	
h) A ponte é um elemento de equilíbrio.	☐	
i) A roda é um elemento ginástico caracterizado pela extensão de ambas as pernas no ar e posterior recepção alternada de ambas.	☐	
j) O que diferencia o rolamento com os membros inferiores afastados do rolamento engrupado é o afastamento das pernas e a sua flexão.	☐	

2. Enumere e descreva os principais erros e as ajudas do apoio facial invertido e da roda.

Apoio facial invertido:

Erros:

Ajudas:

Roda:

Erros:

Ajudas:

Anexo 9 - Fichas Realizadas Nas Aulas Assíncronas: 6ºano

Formulários

Pesquisa

Formulários recentes

Propriedade de qualquer pessoa ▼



Basquetebol (Parte 1)

Aberto 26/03/2021



Dança (Parte 1)

Aberto 26/03/2021



Jogos Olímpicos - Parte 1

Aberto 26/03/2021



Jogos Olímpicos e Jogos Paralímpicos

Aberto 26/03/2021



Futebol - Parte 1

Aberto 26/03/2021



Basquetebol (Parte 2)

Aberto 26/03/2021



Grelha de Autoavaliação - 6ºA

Aberto 22/03/2021

Anexo 10 - Exemplo de Ficha Realizada para Alunos sem Internet: 6ºano



Ficha de trabalho Educação Física

Nome: _____

Futebol

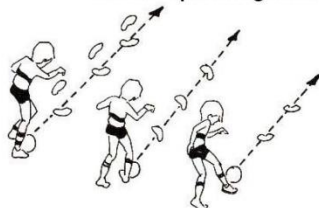
Data: ____/____/____

1. Qual o objetivo do jogo de futebol?

2. Assinale com Verdadeiro (V) ou Falso (F) as seguintes afirmações:

- a) A bola de futebol deve ser conduzida o mais afastada possível do pé do jogador.
- b) O futebol deve ser jogado maioritariamente com a bola no ar.
- c) A condução de bola serve para conduzir a bola no terreno de jogo.
- d) A finta serve para ultrapassar o adversário direto alterando rapidamente a velocidade e a direção.
- e) Se eu for mais eficiente no controlo de bola, irei sempre conseguir marcar golo.
- f) A receção deve ser sempre feita com eficiência sendo que a bola deve ficar o mais junto do pé possível.

3. Identifique as seguintes imagens e assinale o tipo de gesto técnico individual reproduzido.



a) _____



b) _____



c) _____

4. Explique de que maneira a condução de bola no jogo de futebol deve ser realizada.

- Bola junto ou longe do pé?
- Com a cabeça colocada na bola ou olhando para os colegas e o terreno de jogo (cabeça levantada/alternada entre bola e terreno de jogo)?
- Alterando a velocidade de condução de bola ou não alterando a velocidade de condução de bola consoante as dificuldades do jogo?

Aula (09/02/2021) – Terça Feira

Anexo 11 - Exemplo de Planeamento de Aquecimento

		
	Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP	
	Ano Letivo 2020/ 2021	

GRUPO 2

Duração (5/10 minutos): 5 minutos

Modalidade: Voleibol

Aquecimento	Sistemas humanos	Exercício	Duração (Tempo)	Gosto pela realização (1 a 3)
Geral	Articular	Rotação Tornozelos e Pulsos	2 m	2
	Cardiorrespiratório	Jumping Jacks	2 m	2
Específico	Muscular	Prancha	1 m	2

Justificação dos exercícios

- Escolhi este em 1º porque... escolhi este em 2º porque...

- Em função dos sistemas humanos (priorizar)
- Em função da modalidade
- O porquê da duração para cada exercício

Começamos o aquecimento com 2 minutos de um exercício geral que diz respeito ao sistema articular para preparar os músculos para atividade física depois passamos para 2 minutos jumping jacks um exercício que diz respeito ao sistema cardiorrespiratório para melhorar a nossa resistência e depois passamos para um exercício específico alusivo ao sistemas musculas, a prancha este exercício ajuda a reforçar os músculos do core que são bastante importantes.

Todos estes exercícios são importantes para a modalidade do voleibol porque trabalham preparam e reforçam o corpo para uma atividade física mais intensiva.

Anexo 12 - Exemplo de Reflexão de Aula: Voleibol

		
	Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FADEUP	
	Ano Letivo 2020/ 2021	

Reflexão nº 78 e 79		
Professor: Diogo Soares	Ano/Turma: 10ºH	Nº de alunos: 27
Data: 28/04/2021	Hora: 14h25	Espaço: Espaço 1
Unidade Didática: Voleibol		Duração: 100 minutos
Aula: 78 e 79	Material: 20 bolas de voleibol; 18 sinalizadores	
Função Didática: Exercitação bloco; consolidação passe de frente/passe em suspensão e bloco.		
Objetivos Gerais	HM	Realizar habilidades táticas e técnicas da modalidade de voleibol
	CB	O aluno conhece os princípios básicos do jogo de voleibol
	CPS	Estimular valores como o empenho, ajuda.
	AMPT	exercitar as componentes de força, flexibilidade e coordenação motora.
Objetivos específicos: Os alunos devem ser capazes de realizar a chamada para passe em suspensão e posterior salto. Os alunos devem ser capazes de perceber o seu posicionamento para realizarem cobertura ao bloco Os alunos devem ser capazes de se deslocarem e de realizarem o bloco.		

Estando na reta final da modalidade de voleibol, foi tempo de estimular as habilidades que necessitam necessitavam de desenvolver e aprimorar. Foi uma aula complexa ao nível da percepção, sendo que, o objetivo da mesma teve que ver com o desenvolvimento das habilidades técnicas e o desenvolvimento da percepção da ocupação espacial e o objetivo do jogo de voleibol.

A aula teve início com uma dinâmica implementada, no entanto o interveniente foi diferente, sendo que, o aluno David Sisse voltou a faltar. Como o aluno Celso não realizou a aula, por alegar ter-se esquecido das calças, foi então o aluno responsável por transmitir aos colegas as regras expostas na aula. Com esta atividade, foi instaurada novamente um clima positivo predispondo os alunos para a aula, porque os alunos mostraram uma maior interação com os colegas e com a aula, muito devido ao facto de se sentirem mais à vontade por causa das sensações que este tipo de dinâmica despoletou nos mesmos.

Na presente aula, existiu um enfoque grande nas habilidades técnicas individuais, bloco, apoio ao bloco e passe em suspensão, sendo esperado um grande empenhamento motor, em quantidade e qualidade, podendo o mesmo se tomar em tempo potencial de aprendizagem.

Ao longo dos exercícios fui emitindo o devido feedback, nunca deixando o ciclo a meio, realizando assim as devidas correções, sendo que, sempre que necessário, realizei uma paragem individual em cada um dos grupos de trabalho para existir uma discussão face à decisão tomada ou no exercício ou no jogo para levantar questões aos alunos e permitir que eles adotassem a decisão

		
	Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física – FAEUP	
	Ano Letivo 2020/ 2021	

mais acertada, à partida, para solucionarem ou agirem em determinada situação ultrapassando a dificuldade imposta pelo jogo.

Numa aula de 75 minutos úteis para a abordagem à prática da disciplina, o tempo de empenhamento motor retirado foi de 40 minutos. O levantamento que faço relativamente ao empenhamento dos alunos é que, com o decorrer da aula e com o cansaço sentido advindo da prática, eles foram ficando cada vez mais dispersos, no entanto, é preciso colocar os alunos em contacto com as suas dificuldades para as conseguirem ultrapassar e o levantamento que faço é que existem alguns alunos que apresentam algumas dificuldades acentuadas, muito devido ao facto, de as suas experiências não coincidirem com este tipo de resposta às dificuldades e quando a nível pessoal assim não o é, os resultados apresentados atingem estes níveis baixos. Este tipo de níveis mais baixos, condiciona, com o decorrer do tempo, ainda mais o seu desenvolvimento e aprendizagem ao nível da modalidade de voleibol, bem como todas as restantes modalidades, isto porque, se um aluno não adquiriu nem apresenta bases consolidadas, no futuro e segundo dificuldades de outras proporções, certamente não irá conseguir ultrapassá-las.

Após realizar a avaliação face aos tempos de informação, empenhamento motor e tempo de organização, consigo retirar que, o tempo de informação não foi tão duradouro como esperado. Na minha atuação, eu tento sempre estar a emitir feedback aos alunos e numa aula de 75 minutos, sendo que, alguma parte do tempo teve que ver com a explicação do que era pretendido para os exercícios, por isso, se apenas 25,57 foram destinados ao tempo de informação, julgo que, o feedback emitido foi relativamente curto e reduzido. Nas restantes aulas irei ter atenção e aumentar a emissão de feedback, estar mais atento aos pormenores realizados, para poder auxiliar os alunos nas suas aprendizagens. Se assim não o for, corro o risco de os alunos não estarem a retirar os pontos negativos de exercícios para que os alterem ou melhorem e não é isso que é pretendido. Tenho certamente um papel fundamental como facilitador de aprendizagem e com toda a certeza, com este tempo de feedback, não dediquei o tempo que queria ter dedicado aos meus alunos.

Consegui retirar que, para o futuro, alguns alunos ainda terão um percurso enorme a percorrer para conseguirem chegar ao 6x6, pois apresentam inúmeras limitações que não os permitem transitar para esse nível. O tempo existente para que existisse aprendizagem e aprimorassem as suas habilidades, não foi suficiente e por isso será necessário que seja investido mais tempo nesses alunos.

Anexo 13 – Questionário acerca da Motivação nas aulas de Educação Física

Questionário acerca da Motivação nas aulas de Educação Física

Por favor, preenche os espaços em branco com as respostas apropriadas e segue as setas de modo a criar um código exclusivo para ti.

4 primeiras letras do teu primeiro nome	4 primeiras letras do teu apelido	Mês Nascimento	Dia
			

Coloca o teu código de 4 dígitos dentro da caixa destinada, que se encontra na próxima página, de modo a garantir a confidencialidade das tuas respostas.

Qual é o teu código de 4 dígitos da página anterior?

--	--	--	--

1. És: Rapaz _____ ou Rapariga _____
2. Data de Nascimento: Dia: _____ Mês: _____ Ano: _____
3. Que ano de escolaridade frequentas? _____

Lembra-te que este questionário não é um teste e que o mesmo não será usado para qualquer componente da tua avaliação.

Não existem respostas certas ou erradas para nenhuma das questões. Por favor, responde da forma mais honesta que conseguires. Estamos simplesmente interessados na tua opinião pessoal.

1) Penso que sou bastante bom/ boa em Educação Física à distância							
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
2) Sinto que me deixam contribuir bastante para decidir o que fazer em Educação Física à distância							
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
3) Gosto realmente dos colegas que participam comigo em Educação Física							
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
4) Tenho bastantes capacidades para a Educação Física à distância							
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
5) Em Educação Física, sou livre para expressar as minhas ideias e opiniões							
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
6) Dou-me bem com os meus colegas em Educação Física							
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
7) Quando participo em Educação Física à distância por um período de tempo alargado sinto-me bastante competente							
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

8) As minhas opiniões e ideias são tidas em consideração nas aulas de Educação Física						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

9) Basicamente guardo a minha opinião para mim nas aulas de Educação Física						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

10) Estou satisfeito/a com a minha performance em Educação Física à distância						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

11) Não tenho grande oportunidade de decidir por mim sobre o que faço e a forma como participo em Educação Física						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

12) Não há assim tantos alunos em Educação Física que considere próximos de mim						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

13) O meu desempenho em Educação Física não é bom						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

14) Os alunos com quem me relaciono em Educação Física não parecem gostar lá muito de mim						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

15) Há outros alunos na aula de Educação Física que são bastante amigáveis comigo						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

Porque é que eu me empenho em Educação Física à distância?

16) Porque quero que o meu professor de Educação Física me considere um bom aluno							
Por favor, circunde um número							
	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
17) Porque posso arranjar problemas se não me empenhar							
Por favor, circunde um número							
	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
18) Porque a disciplina de Educação Física é divertida							
Por favor, circunde um número							
	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
19) Porque me sinto mal comigo mesmo/a se não me empenhar							
Por favor, circunde um número							
	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
20) Porque me quero sair bem em Educação Física							
Por favor, circunde um número							
	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
21) Porque é o que é suposto eu fazer em Educação Física							
Por favor, circunde um número							
	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	
22) Porque eu gosto de me empenhar							
Por favor, circunde um número							
	1	2	3	4	5	6	7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro	

23) Porque é importante para mim fazer Educação Física						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro
24) Porque serei castigado/a caso não me empenhe						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro
25) Porque considero a Educação Física uma disciplina agradável						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro
26) Porque me sinto culpado/a se não o fizer						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro
27) Porque valorizo os benefícios que a aula de Educação Física me proporciona						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro
28) Porque o meu professor diz que eu devo empenhar-me						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro
29) Porque retiro satisfação das aulas de Educação Física à distância						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro
30) Porque sinto que estou a falhar se não o fizer						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

31) Porque Educação Física é uma disciplina bastante interessante						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

32) Porque Educação Física me ajuda a aprender e a progredir						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

33) Porque me sinto envergonhado/a se não o fizer						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

34) Eu não sei bem porque me devo empenhar em Educação Física						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

35) Eu não vejo o porquê de termos Educação Física						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

36) Eu realmente sinto que perco o meu tempo em Educação Física						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

37) Eu não consigo compreender que benefícios retiro da Educação Física						
Por favor, circunde um número	1	2	3	4	5	6 7
	Nada verdadeiro		Ligeiramente verdadeiro			Bastante verdadeiro

Obrigada por participares neste questionário

Anexo 14 - Método Qualitativo: Guião da Entrevista (Individual)

- 1. O que realizaste nas aulas de Educação física à distância o ano passado, foi igual ao que fizeste este ano ou foi diferente?**

(Realizar uma comparação entre o experienciado anteriormente e o presente)

- 2. Gostaste das práticas implementadas nas aulas de educação física à distância?**

(Elaboração e apresentação do trabalho de grupo, as apresentações do professor, a condição física)

(Perceção face ao gosto pelas diferentes práticas realizadas no E@D)

- 3. Achas que as aulas de educação física à distância foram motivantes para ti?**

(Perceção face à motivação dos alunos nas aulas de EF no E@D)

- 4. Existiam dois tipos de aulas. As de quarta-feira (apresentações) e as de sexta-feira (apresentação do professor e condição física). Em que aula estavas mais motivado para participar?**

(Perceber qual o tipo de prática mais motivante)

Anexo 15 - Método Qualitativo: Guião da Entrevista (Grupo)

- 1. No que diz respeito à elaboração e apresentação do trabalho, como foi a relação com os teus colegas. Essa relação contribuiu para a realização do trabalho?**

(Perceção dos alunos face à relação com os colegas de grupo e sua contribuição para a realização do trabalho)

- 2. Devido a esta dinâmica de grupo, sentiste-te mais competente na realização e apresentação do trabalho? Neste sentido, se o trabalho fosse individual terias sido melhor ou pior para ti?**

(Perceção dos alunos face à competência apresentada na elaboração e apresentação do trabalho de grupo)

- 3. Com as instruções realizadas e com esta atividade, conseguiste ser autónomo na realização do trabalho?**

(Perceção dos alunos face à sua autonomia na elaboração e apresentação do trabalho de grupo)

- 4. Como a atividade de grupo foi proposta, o que vos fez realizar a mesma?**

(Perceção do tipo de motivação e sua regulação na elaboração e apresentação do trabalho de grupo)

Anexo 16 - Primeiras entrevistas (Entrevistas individuais): Motivação face às atividades implementadas nas aulas de EF

Questão (1ª Entrevista)	Resposta
1. O que realizaste nas aulas de Educação física à distância o ano passado, foi igual ao que fizeste este ano ou foi diferente?	Entrevistado 1 (Ent) – Mandava trabalhos de condição física e fazíamos condição física. Ent 1 – víamos filmes sobre condição física e dizíamos o que retiramos dos filmes. Ent 2 – Não existia aulas assíncronas (...) realizávamos exercícios de condição física (...) preenchimento de questionários e tabelas sobre os exercícios. Ent 3 – Mandar vídeos a fazer exercícios que a professora propunha (...) aulas em que apresentávamos trabalhos individuais (...) e quizzes sobre o que estávamos a dar. Ent 4 – Nunca tive Educação Física, andei no ensino articulado de dança Ent 5 – fazíamos condição física, algumas modalidades e quizzes, mas eu não fazia nada, nem ligava a câmara.

2. Gostaste das dinâmicas implementadas nas aulas de educação física à distância? (apresentações, elaboração das apresentações, as apresentações do professor, a condição física)?	Ent 1 – Gostei das dinâmicas implementadas, gosto da parte da condição física do que ser só fazer fichas e não fazer prática (...) eu gosto mais das aulas práticas. Ent 1 – Gostei do trabalho em grupo, convivo com as outras pessoas Ent 1 – Gostava mais de elaborar o trabalho do que ouvir a matéria exposta pelo professor. Ent 2 – Eu nunca gostei de fazer trabalhos de grupo (...) preferia fazer trabalho individual. Ent 2 – Condição física é interessante. O trabalho proporcionou mais interações com outros colegas. Ent 2 – Estas foram aulas mais interativas, como por exemplo as apresentações, em que pudemos interagir também mais com os professores Ent 2 – Eu prefiro realizar o trabalho e ouvir as apresentações dos meus colegas. O meu quarto não é o sítio mais ideal para fazer exercício. Ent 3 – Acho que o trabalho de grupo foi bom porque assim ajudamo-nos uns aos outros
---	--

	Ent 3 – Gostei mais das aulas de sexta. Na sexta estávamos a aprender mais a Educação Física do que na quarta. Na quarta-feira estávamos mais a aprender na teoria e na sexta era a parte prática (...) isso não significa que não tenha gostado do trabalho em grupo com os meus colegas, significa que me sinto melhor na parte prática do que na teoria. Ent 4 – Na minha opinião as aulas online de Educação Física correram muito bem (...) gostei de todas as dinâmicas. Ent 4 – gostei mais das aulas de sexta-feira. Eu gosto do exercício físico em geral. Ent 5 – Eu aprendi, mas não gosto das aulas em casa (...) Eu prefiro fazer condição física do que estar a falar e a apresentar coisas.
3. Achas que as aulas de educação física à distância foram motivantes para ti? 4. Existiam dois tipos de aulas. As de quarta-feira (apresentações) e	Ent 1 – Embora não goste de Educação Física, eu gostei, estou motivada (...) quero a minha nota e porque me faz bem à saúde, em casa não faço e na Educação Física faço. Ent 1 – As aulas práticas motivam-me mais. A parte prática é mais importante. Ent 2 – Eu estou desmotivado em quase todas as disciplinas devido à exagerada carga de trabalhos.

as de sexta-feira (apresentação do professor e condição física). Em que aula estavas mais motivado para participar?	Ent 2 – Dentro do não muito motivante, achei estas (dinâmicas) mais motivantes do que as do ano passado. Ent 3 - Estava mais motivada por causa da parte prática Ent 4 – Eu acho que as aulas online correram bem e o professor conseguiu motivar-nos, mesmo para a parte de trabalhar em grupo Ent 5 – Fazer condição física motiva-me mais do que fazer os trabalhos. Eu gosto mais.
--	--

Outras respostas relativas às dinâmicas implementadas.	Ent 2 – percebo que o professor tenha feito o esforço para que colaboremos uns com os outros e trabalhar o trabalho de equipa Ent 2- Acho que os métodos implementados foram uma implementação muito boa em comparação ao ano passado, em que teríamos de preencher um questionário semanalmente e realizar os exercícios Ent 2 – Acho que os temas elaborados são temas interessantes de cultura geral (...) achei uma mais-valia a apresentação do professor, complementei o meu trabalho de grupo com as coisas que o professor explicou na sua apresentação Ent 3 – O ano passado foi mais difícil adaptar ao tipo de ensino, este ano já foi mais fácil. Tivemos de ser mais guiados pela professora na realização das tarefas. Agora é mais normal fazermos educação física à distância. Ent 3 – acho que o professor organizou bem as aulas e nenhum de nós teve tanta dificuldade em adaptar-se. Ent 4 – Quanto ao exercício físico, faz-nos bem fazer todos os dias e mesmo estando em casa à muita gente que se esquece.
--	--

	Ent 5 – estive mais empenhado este ano do que o ano passado
--	---

Outras respostas relativas às dinâmicas implementadas.

Ent 2 – percebo que o professor tenha feito o esforço para que colaboremos uns com os outros e trabalhar o trabalho de equipa

Ent 2- Acho que os métodos implementados foram uma implementação muito boa em comparação ao ano passado, em que teríamos de preencher um questionário semanalmente e realizar os exercícios

Ent 2 – Acho que os temas elaborados são temas interessantes de cultura geral (...) achei uma mais-valia a apresentação do professor, complementei o meu trabalho de grupo com as coisas que o professor explicou na sua apresentação

Ent 3 – O ano passado foi mais difícil adaptar ao tipo de ensino, este ano já foi mais fácil. Tivemos de ser mais guiados pelo professor na realização das tarefas. Agora é mais normal fazermos educação física à distância.

Ent 3 – acho que o professor organizou bem as aulas e nenhum de nós teve tanta dificuldade em adaptar-se.

	Ent 4 – Quanto ao exercício físico, faz-nos bem fazer todos os dias e mesmo estando em casa à muita gente que se esquece. Ent 5 – estive mais empenhado este ano do que o ano passado
--	---

Anexo 17 – Segundas entrevistas (Entrevistas em grupo): A motivação e as Necessidades Psicológicas Básicas

Questões (Necessidades Psicológicas básicas – 2ª entrevista)	Respostas (Entrevistas)
1. No que diz respeito à elaboração e apresentação do trabalho como foi a relação com os teus colegas. Essa relação contribuiu para a realização do trabalho? (Relacionamento)	- Contribuímos nós os quatro, - Ent 1 - Eu trabalhei com elas, menos o (...) que fez o trabalho à parte, porque ele não respondia às mensagens nem nada, mas eu trabalhei com a (...) e com a (...) – Ent 5 - Eu acho que todos contribuímos, mas a nossa maior dificuldade foi a parte da (...) – Ent 2 - Todos contribuímos nós os quatro – Ent 1 - Tivemos muita dificuldade com os restantes elementos do nosso grupo porque pouco ajudaram – Ent 4 - Foi um bocado complicado, eles não ajudaram muito – Ent 4 - Às vezes era difícil discutirmos alguma coisa, pois não estávamos todos presentes – Ent 2 - Nós criamos um grupo no Instagram, porque muito não tinham outras plataformas. Nós criamos esse grupo, fizemos chamadas, demos a cada

	elemento um trabalho, uma pesquisa a fazer, no final enviamos tudo para o meu email e eu terminei o trabalho – Ent 3 - Trocamos ideias, interagimos, quem precisou de ajuda comunicou no grupo e nós ajudamo-nos uns aos outros. – Ent 3
--	--

2. Devido a esta dinâmica de grupo, sentiste-te mais competente na realização e apresentação do trabalho? (competência) Neste sentido, se o trabalho fosse individual terias sido melhor ou pior para ti?	- Sim, claro que consegui, eu estudei para conseguir depois apresentar direito, para fazer o trabalho, já que eu decidi fazer eu o PowerPoint juntar um bocado de cada pessoa, e fazer o PowerPoint, aprendi imenso com isso, sim. – Ent 4 - Sempre fui melhor em trabalho individuais, mas acho que até correu bem em termos de grupo, percebi o que eles mandaram, consegui perceber como é que eles fizeram o trabalho – Ent 4 - Eu já sabia do que ia falar, já tinha feito outros trabalhos anteriormente sobre esse tema, por isso, eu gostei de trabalhar em grupo – Ent 5 - Eu gostei do trabalho em Grupo, porque aprendi algumas coisas que eu não sabia sobre o Voleibol – Ent 1 - Do PowerPoint eu não me lembro de reter nada, estava sempre com a cabeça nos prazos para entregar. Foi sempre neste stress e por isso não me permitiu
---	--

	aprender muito e perceber mais sobre o tema... tenho a certeza que aprendia mais se tivesse feito o trabalho individual – Ent 2 - Eu gostei do meu tema, gostei de aprender sobre ele – Ent 4 - Partilho da mesma ideia de que o (...) disse, que aprendia melhor se tivesse sido um trabalho individual. - Ent 4 - Se fosse um trabalho individual eu acho que conseguia expressar melhor as minhas ideias apenas, mas o trabalho em grupo ajudou a perceber as ideias dos outros e permitiu perceber ainda mais um pouco da matéria – Ent 3
3. Com as instruções realizadas e com este formato de trabalho, conseguiste ser autónomo na realização do trabalho? (autonomia)	- Você (professor) ajudou com algumas informações, por isso é que consegui ser autónomo – Ent 5 - No geral, eu sinto-me bastante autónomo no trabalho e sinto que, mais especificamente, eu a (...) e a (...) fomos, porque estávamos sempre presentes nas reuniões do trabalho e fomos os mais empenhados na realização do mesmo –Ent 2

	- Eu acho que fui autónoma, porque num trabalho de grupo temos de contribuir todos. Eu acho que consegui fazer a minha parte e consegui transmitir aquilo que queria transmitir e eu acho que o professor ajudou – Ent 1 - Nós acabamos por ter as nossas ideias na mesma, só que no final juntamos a ideia dos outros – Ent 3 - Acho que fomos autónomos o suficiente. O professor deu as devidas ferramentas. – Ent 3
1. Já que a atividade de grupo foi proposta, o que vos fez realizar a mesma? (tipo de motivação)	- O principal motivo que me levou a fazer este trabalho e que levou a todos, é o tal, se não fizer tira-me uma grande percentagem na nota, acho que isso é comum a todos e na parte do gozo de fazer o trabalho, eu gostava de fazer o trabalho, mas era se fosse individual. Eu tenho a certeza que aprendia muito mais se fizesse o trabalho sozinho do que se fizesse em grupo – Ent 2 - RE - Nós fizemos mais o trabalho para não baixarmos a nota e para termos melhor nota, exato. Mas depois acabamos por desfrutar, dependendo do tema, eu gostei do meu tema, gostei de aprender sobre ele. – Ent 4 RID / RE

	- O principal motivo de eu querer fazer o trabalho foi que eu não queria ficar prejudicada na minha nota. – Ent 1 – RE - Eu também não queria ser punido, claro e também gostei do tema do meu trabalho, por isso é que me motivo mais a fazer o trabalho – Ent 5 – RE - Eu acho que é mais o não querer ser punida – Ent 3 - RE
Preferência	- Entrevistado 1 – trabalho em grupo - Entrevistado 2 – trabalho individual - Entrevistado 3 – Trabalho em grupo - Entrevistado 4 – trabalho individual - Entrevistado 5 – trabalho em grupo