



A viagem pelos mares desconhecidos da docência: A busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Nelson de Sousa Barros

Porto, setembro de 2021

Ficha de Catalogação

Barros, N. (2021). *A viagem pelos mares desconhecidos da docência: A busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: N.Barros. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, ENSINO À DISTÂNCIA

DEDICATÓRIA

Aos meus **pais** que sempre me proporcionaram condições e contextos que me permitiram seguir aquilo que acredito.

Aos meus **amigos** que me construíram e abriram-me horizontes ao longo do tempo.

Ao **Professor Cooperante**, como exemplo de integridade, coerência, de luta e de amizade.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	III
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XV
RESUMO.....	XVII
ABSTRACT	XIX
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XXI
1.Introdução	1
1.1 O Estágio profissional	1
1.2. Os três Pilares da viagem: As bases do Estágio Profissional.....	2
1.2.1. Perspetiva Pessoal.....	2
1.2.2. Base teórica.....	2
1.2.3. Reflexão.....	3
2. Enquadramento pessoal - O capitão do barco	5
2.1. Em que mar me vou lançar? - O meu contexto de estágio profissional... 5	
2.1.1. Prática de Ensino Supervisionada	6
2.1.2 Expectativas em Relação ao Estágio Profissional.....	7
2.2. A narração de vida do capitão do barco: A construção de uma identidade	8
2.2.1. Porto de Ponte da Barca – O contexto onde cresci.....	8
2.2.1.1. Futebol.....	9
2.2.1.2. Festival Ecos do Lima.....	10
2.2.2 Carta de Navegador: Formação académica e profissional.....	13
2.2.2.1. Experiência enquanto aluno	13
2.2.2.2. Ano de paragem pré-licenciatura.....	15

2.2.2.3. Experiência profissional.....	16
2.2.2.4. Mestrado.....	17
2.3. A idealização do destino da Viagem - O contributo do percurso pessoal, da socialização antecipatória e da construção de entendimentos para o Estágio Profissional.	18
2.3.1. Influências da aculturação e socialização profissional.....	18
2.3.1.1. As características identitárias do navegador: As minhas características enquanto professor.....	18
2.3.1.2. Relação entre o navegador e o barco: O meu olhar sobre o aluno.....	20
2.3.1.3. Relação entre o navegador e o mar: Entender a Escola	20
2.3.1.4. Perceber o processo de navegação: Entender o processo de Ensino/Aprendizagem.....	21
2.4. Lançando-me ao mar: Dúvidas e Anseios	25
3. Enquadramento institucional – O barco onde irei efetuar a viagem	29
3.1. O significado da viagem: O que representa a Escola	29
3.2. A frota: Escola cooperante.....	30
3.3. A equipa de comando: O Núcleo de Estágio	32
3.4. Os portos de abrigo: Professor Cooperante e Professor Orientador	33
3.4.1. Professor Cooperante.....	33
3.4.2. Professor Orientador.....	35
3.5. Os outros navegadores e navios: Comunidade Escolar	36
3.6. Os marinheiros que me acompanharam na viagem: As turmas	37
3.6.1. Residente 10.º: Os meus companheiros de Viagem.....	38
3.6.2. Partilhada.....	39
3.6.2.1. 10.º: A grande heterogeneidade e a emotividade	39
3.6.2.1. A turma do 6.º ano: As autênticas esponjas	40
4. Enquadramento Operacional.....	43
4.1. Área 1 - Orientação e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	43

4.1.1. Contextualização Concetual.....	43
4.1.1.1. A arte de navegar: O valor do ensino e da educação na vida do ser humano.....	44
4.1.1.2. O sentido de navegar: A Legitimação da Educação Física	46
4.1.1.3. O que é ser um bom navegador? – Papel do professor	48
4.1.1.4 Perceber as rotas de viagem: O plano curricular da disciplina ..	51
4.1.2 Planeamento.....	54
4.1.2.1 Projetando o plano da Viagem - Planeamento Anual	55
4.1.2.1.1. Os vários problemas colocados pelo contexto pandémico no planeamento	56
4.1.2.1.2. Modelo de prática distribuída: Aprender a criar contextos de autonomia	59
4.1.2.1.2.1. Abordagem tática dos jogos desportivos coletivos como solução encontrada para a imprevisibilidade do contexto	62
4.1.2.1.2.2. Validade do Modelo da Prática Distribuída.....	64
4.1.2.1.3. Do Modelo de Estrutura e Conhecimento até à Unidade Didática	65
4.1.2.1.4 Plano de aula	68
4.1.3. A viagem começa - Realização.....	72
4.1.3.1 Os marinheiros como navegadores ativos da sua própria viagem: Desafios da promoção de uma Educação Física centrada no aluno	73
4.1.3.2 Motivar os marinheiros para resistirem à viagem: Testes FitEscola como ferramentas informativas acerca da saúde dos alunos	76
4.1.3.3 Quem rema mais? - Treinos Funcionais e mega desafios.....	78
4.1.3.4 Estratégias de Navegação: Os Modelos de Ensino como meio de resolver problemas da prática profissional	83
4.1.3.4.1. A necessidade de gerir o contexto de ensino no imediato: A aplicação de algumas estratégias do Modelo de Instrução Direta	84

4.1.3.4.2. A necessidade de criar progressões pedagógicas do conteúdo dentro de um contexto de imprevisibilidade: A aplicação de algumas estratégias do Modelo Desenvolvidor.....	86
4.1.3.4.3. Solucionar um problema potencializando as características da turma e do contexto de turma: Aplicação do Modelo de Educação Desportiva.....	88
4.1.3.5. Uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica a usar não só em período pandémico	93
4.1.4. Caracterizar a viagem e os marinheiros - O processo de avaliar	99
4.1.4.1. Autoavaliação e Heteroavaliação como ferramentas de potencializadoras do processo de E/A.....	100
4.1.4.2. O processo de classificar os alunos: Critérios objetivos vs subjetividade do contexto e de quem avalia	105
4.1.5. Observar a ação de outros capitães – Observação.....	108
4.2. Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	110
4.2.1. Departamento de Educação Física e a partilha de ferramentas e estratégias.....	111
4.2.2. Conselhos de Turma e Reuniões Intercalares.....	113
4.2.3. Acompanhamento Direção de Turma.....	117
4.2.4. As atividades escolares como fator identitário: Participação na apresentação da revista “defacto”	120
4.2. Área 3 - Desenvolvimento Profissional	123
4.2.1. A implementação da Aprendizagem Cooperativa e das Novas Tecnologias nas aulas de Ensino à Distância de Educação Física: Efeito nas Relações Sociais, Perceção de Competência e Autonomia dos Alunos durante uma unidade didática de expressão corporal e aeróbica	123
RESUMO	123
ABSTRACT	124
4.3.1.1. Introdução.....	124

Conteúdos programáticos das atividades rítmicas expressivas do 10ºano.....	125
Aprendizagem Cooperativa.....	126
A motivação- Teoria da Autodeterminação	128
Relacionamento.....	129
Competência	129
Autonomia	130
As Novas Tecnologias	130
4.3.1.2. Objetivos.....	131
Objetivo Geral	131
Objetivos Específicos.....	132
4.3.1.3. Metodologia	132
Participantes	132
Desenho do Estudo.....	132
Programa implementado.....	133
Os cinco princípios da AC e utilização das novas tecnologias	133
Dinâmicas e estratégias da AC utilizadas	134
Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	135
Aplicação dos questionários.....	135
Procedimentos da análise	136
Procedimentos estatísticos.....	136
4.3.1.4. Apresentação e discussão dos resultados	137
Necessidades Psicológicas Básicas.....	137
4.3.1.5. Conclusões.....	142
4.3.1.6. Referências Bibliográficas	144
5. A Viagem que nunca termina: Conclusões e perspectivas futuras	146
6. Referências Bibliográficas.....	149
7. Anexos	XXIII
Anexo 1 - Ficha informativa do aluno	XXIII

Anexo 2 - Planeamento 1.º período	XXVI
Anexo 3 - Planeamento 2.º período - Dança	XXVII
Anexo 4 - Planeamento 2.º período - Treino funcional	XXVIII
Anexo 5 - Critérios avaliativos do domínio atitudinal	XXIX
Anexo 6 - Ficha Autoavaliação final do período.....	XXX

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Staff Ecos do Lima.	12
Figura 2 - Exemplo de uma aula dividida em várias estações com a utilização de skils cards.....	61
Figura 3 - Explicação dos fundamentos da estrutura que iríamos utilizar em voleibol durante os exercícios da aula.	69
Figura 4 - Entrega de prémios no final do 3.º período.....	93
Figura 5 - Utilização do Quizziz durante uma aula.....	95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Desenho do Estudo.....	133
Tabela 2- Dinâmicas e estratégias da AC utilizadas.	135
Tabela 3 - Estatística descritiva e nível de significância acerca da percepção da satisfação e frustração da competência, autonomia e relacionamento no pré-teste e pós-teste.....	137
Tabela 4 - Estatística descritiva e nível de significância acerca da percepção da satisfação e frustração da competência, autonomia e relacionamento no pré-teste e pós-teste no sexo feminino.....	139
Tabela 5 - Estatística descritiva e nível de significância acerca da percepção da satisfação e frustração da competência, autonomia e relacionamento no pré-teste e pós-teste no sexo masculino.	141

ÍNDICE DE ANEXOS

7. Anexos	XXIII
Anexo 1 - Ficha informativa do aluno	XXIII
Anexo 2 - Planeamento 1.º período	XXVI
Anexo 3 - Planeamento 2.º período- Dança	XXVII
Anexo 4 - Planeamento 2.º período- Treino funcional	XXVIII
Anexo 5 - Critérios avaliativos do domínio atitudinal	XXIX
Anexo 6 - Ficha Autoavaliação final do período.....	XXX

RESUMO

O presente documento foi elaborado no âmbito do Estágio profissional, inserindo-se no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, assumindo-se como uma etapa marcante no processo de formação profissional dos estudantes estagiários. Este foi um ano de constante descoberta e renovação dos conhecimentos, representado por uma viagem de descoberta pessoal em que a escola representou o mar desconhecido, no qual coloquei à prova todo o meu conhecimento e crenças que me fizeram desenvolver em todos os domínios. Este documento exprime a riqueza deste complexo e rico processo, onde todos os elementos foram importantes durante o processo de navegação. Esta viagem foi dividida em vários capítulos, iniciando-se como uma pequena introdução ao explicar os objetivos do estágio profissional e do documento, assim como os pilares onde assenta toda a elaboração deste. Posteriormente conta uma aventura de como as conceções teóricas que fui construindo ao longo da vida me ajudaram no decurso da viagem em relação aos problemas e à resolução destes durante todo o EP. Isto tudo seguido pelas dificuldades que fui sentindo ao longo do ano e as soluções encontradas, explicitando todo o contexto onde foram aplicadas e de que forma foram construídas, analisando todo o processo e todos os elementos a ele associados, demonstrando que é possível a desconstrução de paradigmas e o desenvolvimento dentro da temática qualidades pedagógicas necessárias a ser capitão do barco num futuro, sempre com um olhar reflexivo acerca do desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, ENSINO À DISTÂNCIA.

ABSTRACT

The following essay has been done within a professional internship as part of the study plan for the 2nd year of the master's degree in Ensino de Educação Física of the Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, and it is an important stage in the professional training process of the student interns. This year was full of continuous discovery and refreshing knowledge, a journey of personal discovery, in which the school represented a huge and unknown sea where I was challenged to put into practice all my knowledge and convictions. This essay represents the richness of this complex and prosperous process, where all elements were important. This journey was divided into several chapters. First, a short introduction explaining the main goals of the professional internship and the essay itself, followed by the main forces on which the whole preparation of this essay was based. Afterwards, there is a report of how helpful the theoretical conceptions were and how did they help me along this journey in a way of either support or deny such beliefs regarding problems I encountered along the year and how I overcame them. All this followed by detailed information of the conditions of the place where the internship took place, the whole process and people involved, showing thus that it is possible to dismantle paradigms and developing within the pedagogical branch, so that in future I have the necessary qualities to be a sea captain, always with a reflective look about the development.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING-LEARNING PROCESS; DISTANCE LEARNING.

LISTA DE ABREVIATURAS

A - Avançado
AA – Autoavaliação
CE – Colega estagiário
CT – Conselhos de turma
DP- Desenvolvimento profissional
DT – Diretor(a) de turma
E - Elementar
E/A – ensino-aprendizagem
EC – Escola Cooperante
EE – Estudante(s) Estagiário(s)
EF – Educação física
EP- Estágio Profissional
E@D- Ensino à Distância
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
I - Introdutório
JDC – Jogos desportivos coletivos
MD – Modelo desenvolvimental
MEC – Modelo de estruturação do conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MID – Modelo de Instrução direta
MPD – Modelo de prática distribuída
NI- Não introdutório
PA – Planeamento Anual
PC – Professor cooperante
PdA – Plano de Aula
PES – Prática de ensino supervisionada
PNEF – Programa nacional de educação física
PO – Professor orientador
RE – Relatório de Estágio
UD – Unidade didática

Uds – Unidades didáticas

1.Introdução

De modo a finalizar o 2.º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), e seguindo as normas do Regulamento de Estágio (RE), é solicitado que o estudante elabore um documento, denominado de Relatório de Estágio (RE), onde espelhe todas as vivências (experiências, dificuldades, conquistas) num ano de Prática de Ensino Supervisionada (PES) numa escola cooperante (EC), complementando assim a sua formação. O RE deve relatar uma perspetiva pessoal que tenha como base uma sustentação científica, estando assim em conformidade com o desenvolvimento profissional baseado numa prática reflexiva na resolução dos problemas da prática.

1.1 O Estágio profissional

O Estágio Profissional (EP) é o local onde todas as aprendizagens durante o processo de formação académicas ganham significado. O EP ao inserir-se nas várias vertentes da cultura escolar permite que desta forma integre as suas práticas, normas e valores que regem as ações e ideais de cada comunidade (Batista & Queirós, 2013). O EP permitiu acompanhar e compreender algumas atividades às quais não teria acesso como estudante, tais como planeamento de aulas e execução das mesmas, avaliar alunos, elaborar projetos pedagógicos e vivenciar/analisar a realidade do cotidiano de ações da escola. Esta formação profissional ocorre dentro e no desempenho da profissão que Nóvoa (2009), destaca ser fundamental.

Esta formação para além de estar assente numa perspetiva ética que tem como base a reflexão crítica e criativa acerca da realidade prática e teórica, deve também estar assente numa perspetiva emocional e intuitiva, aberta e flexível aos contextos, emergindo daí aprendizagens aplicáveis a qualquer universo prático.

1.2. Os três Pilares da viagem: As bases do Estágio Profissional

1.2.1. Perspetiva Pessoal

Ser professor passa também por ter qualidades pessoais, ser professor é uma combinação entre a preparação técnica e científica com as qualidades pessoais. Assim, conseguimos perceber que a profissão de professor é também transmitir um pouco dos seus valores.

A ética é primordial em todas as profissões onde há uma relação com seres humanos, ainda para mais numa profissão onde a própria “matéria-prima” são humanos. É gerada uma relação bastante complexa onde todas as ações se repercutem no outro.

O professor toma decisões ao nível de atitudes e comportamentos que valoriza ou sanciona (que estão sempre impregnados de valores), gestão do currículo que leciona (o que se privilegia), metodologias educativas que adota. Tudo isto implica a escolha de um conjunto de valores (Veiga, 2005).

A Educação é o processo permanente de realização do Ser Humano na sua idealidade plena, o que faz com que a Educação não se consiga dissociar dos valores, não sendo realizável fora do universo dos valores.

O meu EP deve ser, portanto, coerente com os valores que assumo e decisões que adoto, refletindo-se nas consequências advindas da minha ação. Irei ao longo do RE demonstrar como me fui fazendo professor e como os valores se foram reconstruindo.

1.2.2. Base teórica

O desempenho da profissão reclama dos professores características especiais e lhes impõe exigências de comportamentos (dimensão técnica).

Essa dimensão deve ser baseada e fundamentada no conhecimento que obtive de cadeiras e disciplinas que tive ao longo do meu percurso académico, assim como todo o trabalho investigativo que realizei ao longo do meu ano de estágio.

No entanto, o desenvolvimento profissional (DP) não se confina à formação inicial. Dicotomia inerente à formação e à profissão, a formação são

ferramentas, mas não respondem a tudo, a profissão levanta problemas não contemplados na formação.

Mas perceber as questões já levantadas por outras pessoas e perceber de que modo é que eles solucionam eventuais problemas que irão surgir é uma ferramenta fantástica para dar uma resposta com qualidade e de forma mais intuitiva.

1.2.3. Reflexão

“A auto-reflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas. O dogmatismo que desfaz a razão ... é falsa consciência. O dogmático vive disperso, sujeito dependente, determinado pelos objectos, tendo concedido a si próprio tornar-se uma coisa.” - Habermas (cit. por Alarcão, 1996, p.1)

A reflexão tem um papel fundamental para a formação de professores, pois permite a ligação entre vários conhecimentos (concepções de ensino, modelos de ensino, estratégias, vivências anteriores e as diversas disciplinas) e características pessoais, reconstruindo assim os conhecimentos pré-estabelecidos. A reflexão é o processo pelo qual se aprende a experiência (Shulman, 1988). Devemos ter capacidade de recolher dados, interpretar e capacidade de pensar as consequências educativas do trabalho desenvolvido e de aplicar os resultados no futuro. Para isso devemos ter uma mentalidade aberta (entender as diferentes perspetivas), responsabilidade (considerar as consequências das nossas ações) e entusiasmo para procurar novas soluções questionando o pré-estabelecido, nunca estando completamente satisfeito com o trabalho realizado. Um professor reflexivo é um professor autónomo, responsável e interessado.

Mais importante do que recordar conceitos é entender a sua utilidade na prática profissional e como eles se ajustam com o nosso contexto profissional e pessoal.

Schön (1992) divide a prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação, ou seja, é a reflexão durante a ação, durante a prática. Aqui, o professor reflete

sobre aquilo que o aluno fez ou disse, tentando modificar o seu comportamento de modo a existir melhorias na sua performance. Estas alterações podem surgir através de questões, de exemplos ou outro tipo de ações que ajudem o aluno a melhorar. A segunda, consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação. A terceira e última, é a reflexão sobre a reflexão na ação, ou seja, é quando o professor reflete sobre a reflexão que realizou durante a ação que supervisionou. Na reflexão sobre a prática o professor não reflete apenas sobre a sua prática, mas também sobre si mesmo.

A própria atitude reflexiva do professor pode fazer com que os próprios alunos se tornem reflexivos, e por isso mais autónomos, por meio das estratégias adotadas nas aulas, que construam um aluno que reflita sobre as suas próprias ações nas aulas (Alarcão, 2005).

O EP deve por isso retratar todo o processo pelo qual o professor apreende a experiência e o que faz quando analisa o ensino e a aprendizagem, reconstruindo assim os conhecimentos, os sentimentos e as ações.

2. Enquadramento pessoal - O capitão do barco

*“Somos lo que hacemos, y sobre todo lo que hacemos para cambiar lo que somos”
(Galeano, 1981, p. 17)*

Os acontecimentos ao longo da nossa vida (situações e agentes envolvidos), vão-nos moldando, fazendo com que a nossa perspetivas e ideologias acerca do mundo estejam em constantes mutações. Amanhã nunca serei o mesmo que no dia de hoje. Termos consciência desta constante evolução pessoal e tornando-a intencional permite chegarmos a patamares de evolução superiores. A nossa identidade profissional não é exceção. Segundo Dubar (1997), a identidade profissional é afetado pelas sucessivas socializações ao longo da vida.

Este capítulo tem como objetivo centrar-se na socialização antecipatória, nas vivências e conhecimentos, entendimentos e competências desenvolvidas durante a formação no ensino superior com especial enfoque no mestrado e refletir de que forma estes 2 aspetos influenciam todas as nossas conceções.

Outro objetivo é também perceber que ferramentas o meu percurso académico me munuiu e de que forma essas diferentes perspetivas foram pertinentes para a minha prática pedagógica. Para isso terei que compreender possíveis incongruências entre a minha ação e as minhas conceções com o objetivo de desenvolvimento pessoal. É preciso querer ser verdadeiramente o que realmente posso ser em potencial, para isso, preciso de muita humildade e ousadia para me enfrentar e tentar sair do meu conforto e me despir de tudo que me impeça de mudar a minha forma de ver e se ver o mundo. Só assim poderei me desenvolver.

2.1. Em que mar me vou lançar? - O meu contexto de estágio profissional

A PES realizou-se durante todo um ano letivo completo, ou seja, desde setembro até junho, numa EC, localizada em Braga, durante o ano de 2020/2021, com um núcleo de estágio constituído por mim e por mais um

colega estagiário (CE). Quanto ao acompanhamento e orientação deste EP, este foi garantido pela presença diária de um professor cooperante (PC) na EC, mas também por um professor orientador (PO) designado pela faculdade. Toda esta estrutura, através da partilha e cooperação conjunta, tinha o grande propósito do meu desenvolvimento pessoal, coletivo e profissional.

Assim, ao longo deste ano de EP fiquei encarregue de regular todo o processo de ensino-aprendizagem (E/A) de uma turma residente, do 10º ano de escolaridade e de uma forma parcial, de uma turma partilhada do 6º ano. Assistindo ainda a diretora de turma (DT) da turma residente, no acompanhamento da mesma e na execução das tarefas inerentes a esta função.

2.1.1. Prática de Ensino Supervisionada

“(...) Prestar o serviço docente nas turmas que lhe forem designadas realizando as tarefas de planificação, realização e avaliação inerentes; Participar nas reuniões dos diferentes órgãos da Escola/Agrupamento de Escolas, destinadas à programação, realização e à avaliação das atividades educativas; (...) Observar aulas que podem ser regidas pelo professor cooperante, pelos colegas estagiários ou outros professores de Educação Física da Escola/Agrupamento de Escolas onde realiza a PES; Assessorar os trabalhos de direção de turma de modo a conhecer e compreender um cargo central das funções do professor; Colaborar nas atividades de Desporto Escolar.”¹ (pp. 5-6).

A PES é um projeto de formação que engloba três grandes áreas de desempenho:

-Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, sendo esta a área onde os estudantes estagiários (EE) mais trabalham e intervêm, visto que constroem todo o processo educativo e visam atingir a eficácia pedagógica no processo de formação dos seus alunos (conceção, planeamento, realização e avaliação);

¹ *Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ano letivo 2020/21*

-Área 2 - Participação na Escola e relações com a comunidade, área que engloba todas as tarefas fora do contexto das aulas propriamente ditas, nomeadamente Desporto Escolar (DE) e todas as tarefas inerentes a um professor de Educação Física (EF), onde o EE se integra na comunidade escolar, através da sua participação ativa, inovadora e responsável;

-Área 3 - Desenvolvimento Profissional, uma área importante para a construção da identidade profissional do EE, utilizando a reflexão da sua prática e a investigação como ferramentas essenciais para tal.

A conjugação de todas estas áreas serão importantes para chegar com sucesso ao final da viagem.

2.1.2 Expectativas em Relação ao Estágio Profissional

“Custa ser homem, Senhor! Custa sobretudo, porque é infinita a distância que vai da razão lúcida à paz da consciência”

(Ferreira, 1990, p. 27)

Sempre me perguntaram que expectativas tinha sobre o EP, mas sempre foi algo que tive muitas dificuldades a responder, pela complexidade da pergunta em si. Sempre dei as respostas fáceis e que ouvimos ao longo de todo o curso, mas nunca senti que estava a ser absolutamente sincero comigo mesmo. Enquanto pensava como responder a esta pergunta lembrei-me dos versos de Décio Ramos no romance de Vergílio Ferreira que retrata o grande cerne da dúvida que tenho ao responder a esta questão, o confronto entre expectativas/ação. Que a verdade de hoje seja o erro de amanhã.

Por muito que eu tenha uma certa ideia sobre aquilo que vai ser o EP, tento não criar qualquer tipo de expectativas, porque essas expectativas vão limitar a minha ação. Como posso eu criar expectativas acerca de algo que não enfrentei e conheço tão pouco. Como posso limitar o meu estágio (que todos dizem ser uma experiência muito rica) a meros conhecimentos pedagógicos, formativos e de outra índole, por muito correto que isso seja?

Acho que a única coisa que posso falar acerca das expectativas que tenho, não só acerca do estágio, mas acerca do futuro, é que quero melhorar enquanto ser-humano, não me restringindo a nada. Tenho uma certeza absoluta acerca deste estágio, vai-me dar muitas ferramentas para enfrentar o

futuro, seja ele qual for. Para isso devo enfrentar o estágio com a mente mais aberta possível, não acreditando em verdades absolutas e deixando-me surpreender por tudo e todos. Acreditar que essa evolução pessoal vem em qualquer tipo de experiência, seja ela aparentemente muito rica ou não. Aprendemos sempre e a qualquer momento.

A única expectativa que tenho para este estágio é ter a inocência de me deixar surpreender com todo o contexto que irei enfrentar.

2.2. A narração de vida do capitão do barco: A construção de uma identidade

Irei representar este EP como uma viagem de barco sobre caminhos desconhecidos em busca de uma terra prometida (ser professor). Mas antes de iniciar a viagem irei falar de tudo que levou este capitão embarcar nesta viagem.

O capitão deste barco sou eu Nelson de Sousa Barros, tenho 25 anos e sou natural de uma terra onde já há muitos anos nasceu um outro descobridor, Fernão Magalhães, responsável por uma outra viagem (não tão importante) que ficou conhecida pela primeira circum-navegação no mundo. Esta terra, sem dúvida é dos maiores pilares daquilo que sou enquanto capitão deste barco, essa terra “tão formosa e contente” é Ponte da Barca.

2.2.1. Porto de Ponte da Barca – O contexto onde cresci

*“Ponte da Barca é do Minho,
Deste Minho encantador!
Onde há flores, pão e vinho
P’ra todos seja quem for!*

*Fê-la assim a Natureza
Pequenina, doinairosa!
Ai quanta graça e beleza
Contém um botão de rosa”
(Parada, 1988)*

Foi nesta Terra que desde cedo comecei a minha ligação com o Desporto que teve grande influência na formação da minha personalidade. Até aos 8 anos pratiquei variados desportos (natação e basquetebol) mas foi na Associação Desportiva de Ponte da Barca que começou a minha paixão pelo Futebol. Também nesta terra fundei um festival de música e artes plásticas por me colocar sempre em situações que em nada domino me permitiu desenvolver um conjunto de características que me marcam enquanto pessoa. Estes 2 aspetos constituem uma pedra basilar daquilo que sou e por isso é importante refletir em que pontos a minha prática pedagógica é influenciada por esta vivência.

2.2.1.1. Futebol

“Tudo quanto sei com maior certeza sobre a moral e as obrigações dos homens devo-o ao futebol.”

Albert Camus²

Daí joguei em várias equipas (SC Braga e AD Limianos) e campeonatos diferentes, até voltar a representar as cores da minha Terra, desta vez como jogador Sénior. É graças a todas as experiências como jogador que percebi o verdadeiro valor do desporto. A maneira como o Desporto pode ser um catalisador enorme para a evolução pessoal. Tudo o que sou como homem, sou graças ao que aprendi no futebol. Valores como a superação, trabalho em equipa, organização (saber gerir o tempo), olhar para o erro com a perspetiva de melhoria, são tudo valores que desde o primeiro momento procuro semear nos alunos e que o futebol desenvolveu em mim.

Foi na Associação Desportiva de Ponte da Barca que também tive que abandonar o futebol e com ele veio uma das aprendizagens mais duras para a minha vida. As constantes lesões no joelho não me permitiram jogar, mas transformaram a minha perspetiva completamente. Estive durante 4 anos, com constantes lesões, o que fez com que tivesse um papel muito importante dentro

² Citação in, P. (2017). O futebol enquanto ciência humana: “Não há chutos na bola, há Homens que chutam”. Retrieved from <https://comunidadeculturaearte.com/o-futebol-enquanto-ciencia-humana-nao-ha-chutos-na-bola-ha-homens-que-chutam/>

do balneário e que observasse todas as dinâmicas de forma diferente. Comecei a ter um olhar diferente sobre a liderança e na forma de comunicar e começou uma das minhas grandes paixões, o treino. Esta perspetiva diferente do balneário alertou-me para a importância da coerência do discurso (e acima de tudo da ação) na gestão de grupos, na importância da intencionalidade nas ações que praticamos e perceber os mecanismos de poder que existem entre grupo e líder, que ainda foi reforçada pela experiência de treinador adjunto e treinador principal de uma equipa de Juvenis.

Transportando esta experiência para a docência, é importante que eu domine o mais possível todo o meu discurso de forma a ser coerente ao longo do ano letivo. Por exemplo, não posso dizer que os alunos se foquem no prazer de fazer bem os exercícios durante a aula (foque no processo) e no final do período realizar um momento final de avaliação onde o resultado irá definir a sua nota (foque no resultado). Apesar de ter dado um exemplo extremista, no processo de liderança manter a coerência na maioria do tempo é uma grande dificuldade. O facto de querer ser intencional em tudo que faço permite-me que durante a aula caso a intenção que tinha planeado não emerga possa identificar o problema e melhorar para sessões futuras. Se não houver intencionalidade nunca poderá haver espaço para melhoria consciente. Já a experiência das “guerras” de poder que existem dentro do balneário permite-me enquanto professor que perceba que não posso obrigar os alunos a nada, o melhor método é convencer e discutir pressupostos importantes para a aula e integrar os alunos na resolução dos diferentes problemas. Se no balneário há diferentes egos e perspetivas, na sala de aula não é diferente, é importante não aplicar a mesma solução ditatorial com contextos e alunos distintos. Esta complexa relação entre integrar os alunos sem perder o rumo bem como o objetivo que enquanto professor nos propusemos a atingir é processual e não é estanque, e é um fenómeno de constante ação/reação.

2.2.1.2. Festival Ecos do Lima

Também nesta terra começou aquela que, juntamente com a experiência desportiva, foi o fator que mais moldou a minha personalidade- A organização do Festival Ecos do Lima.

Tudo começou numa conversa de café entre amigos que gostavam muito de música e que tinham um enorme amor pela terra onde moravam. Surgiu em tema o porque de não se aproveitar todo o potencial artístico que tinha a terra e passado uns meses o festival iria nascer. Começou com um palco com bandas amigas e uma exposição de pintura muito simples e neste momento já conta com 5 edições sempre em crescendo, sendo que a última já ultrapassou um milhar de festivaleiros. A organização do festival obrigou-me a crescer em diversos aspetos:

Organização - A primeira edição foi toda construída praticamente no dia pelos organizadores e um grupo pequeno de amigos. Devido ao orçamento ser muito limitado e ao crescimento natural do festival, o tempo de preparação passou a ser maior. Neste momento temos dezenas de membros de staff com horários de trabalho e tarefas simples de construção, a construção de infraestruturas é realizada com uma semana de antecedência, temos pessoas responsáveis pelos diferentes projetos (construção de pódio, construção da exposição, construção de vedação, decorações).

Liderança - Quando o orçamento envolvido era baixo e o número de pessoas envolvidas também o peso da responsabilidade já era enorme. Tudo se complicou quando há tanto para organizar e fazer uma semana antes de estar tudo de pé. Lidar com egos, com as valências de cada um, sem perder o foco ao mesmo tempo que estamos sobre uma grande pressão de tudo falhar (e tantas são as vezes que parece mesmo que tudo vai falhar) sem dúvida que é algo que fui desenvolvendo ao longo dos anos. Um exercício muito bom perceber o que somos quando estamos sobre grande pressão e de que forma é que podemos trabalhar isso.

Adaptação - Palavra de ordem do festival, não havendo dinheiro para comprar como a maioria dos festivais fazem, temos de arranjar estratégias para ter o mesmo, a gastar o mínimo. Isto exige uma grande criatividade, grande aceitação do erro e uma enorme capacidade de trabalho. Uma simples vedação que basta alugar, nós temos de fazer de raiz e os mais variados problemas aparecem.

Espírito de amizade e entre-ajuda- A maior valência do festival. É incrível que os sentimentos mais fortes aparecem no final das dificuldades. O processo colaborativo de todos os que ajudaram a montar o festival, onde apesar de todas as dificuldades conjugaram as diferentes personalidades, sobrando um sentimento mágico de realização e amizade por parte de todos. O festival é uma plataforma onde vários jovens de todo o país e não só (o responsável pelos *Disc-jokeys* desde há 2 edições é da Alemanha) tem espaço para colocarem os seus projetos, não com o propósito de ganhar dinheiro, mas com o propósito de criar. Tivemos estudantes de arquitetura da Universidade do Porto que criaram projetos de pórtricos e da exposição. Tivemos estudantes do curso de Artes da Escola de Ponte da Barca a verem um espaço onde podiam expor, recebemos trabalhos e fotografias de todo o país para exporem. Pessoas que tiraram férias para poderem trabalhar e dar o seu contributo em nome do festival sem pedir nada em troca. O festival tornou-se um organismo vivo que cresce por si só através de toda a gente. Nasceu um projeto prático de inclusão, onde todos tem diferentes características e colaboram para um bem comum. Eu enquanto professor vou promover este sentido de inclusão, onde todos podem acrescentar algo para o processo final e fazer com que os alunos percebam que o todo é melhor que o conjunto das partes separadas.



Figura 1- Staff Ecos do Lima.

Estas características que o festival me permitiu desenvolver, organização, liderança, adaptação e ajuda (empatia), são características fortes que tenho enquanto professor.

Ao organizar uma aula temos que ter atenção a todos os pormenores, desde que palavras chave utilizar, quando, como e que tipo de feedback dar, como realizar as transições entre exercícios. Aprendi que qualquer erro, por muito irrisório que seja, quando se lida com muitas pessoas, tem um impacto muito maior. Esse impacto vai desde a uma maior perda de tempo até compreenderem erradamente o objetivo de determinada tarefa. Um bom planeamento resolve muitos problemas.

O sentido de empatia, de colaboração com o outro permite desenvolver sentimentos e emoções que possibilita o compromisso por parte dos alunos seja muito maior. Saber despertar emoções e ao mesmo tempo ser exigente com o compromisso da tarefa é algo muito complexo de se fazer, pois tanto na sala de aula como no festival não se trata de um trabalho onde simplesmente há troca direta entre dinheiro e empenho.

Acima de tudo o festival alimentou o meu lado criativo de forma a atingir o objetivo que me propus a atingir. Eu enquanto professor se quero chegar a determinado sítio tenho de me ir adaptando ao longo do percurso e ir criando diferentes modos de lá chegar. Tenho que ser inovador e criar o meu próprio método se quero ter resultados e não esperar que as aprendizagens apareçam do nada.

2.2.2 Carta de Navegador: Formação académica e profissional

2.2.2.1. *Experiência enquanto aluno*

“E aquele que não quiser morrer de sede no meio dos homens, tem de aprender a beber em todos os vasos, e o que quiser permanecer puro no meio dos homens, deve aprender a lavar-se até com água suja”

(Nietzsche, 2002, p. 227)

Para me desenvolver tenho de “aprender a beber” com os bons e maus exemplos, pois assim saberei aquilo que pretendo ser e aquilo que não pretendo ser. Para escolher quais os exemplos a seguir preciso numa primeira

instância perceber tanto os “bons” como “maus” alunos de forma a inseri-los no processo e perceber quais foram as características dos “maus” e “bons” professores.

Sempre que planeio uma aula, tento em primeira instância colocar-me como aluno de forma a perceber qual seria a minha reação perante isso. O facto de ter ainda bastante presente em memória todos os sentimentos que tinha consoante as estratégias e o tipo de professor à minha frente, ajudam-me bastante em muitas tarefas. O facto de ter sempre esta premissa presente faz com que também procure saber sempre qual a perspetiva do aluno e procuro que haja sempre um diálogo saudável onde o aluno se sinta confortável e dizer o que pensa em relação à aula.

Pensando no meu passado enquanto aluno, os professores que me recordo melhor são aqueles que de alguma forma me marcaram ou positivamente ou negativamente. As características que me marcaram de forma negativa foram aqueles professores que justificam o processo através do típico “tem de ser”, na falta de coerência entre aquilo que diziam e faziam o que levava a uma falta de justiça que sempre causou em mim alguma indignação. Tentarei enquanto professor esmagar o aluno com argumentos e nunca dizer que se deve fazer algo porque “tem de ser”. As características daqueles professores que ainda hoje os guardo num lugar da minha memória, são aqueles cujo me faziam acreditar que eu conseguia e que davam liberdade (confiança) para criar. Posto isto, é extremamente importante um professor fazer acreditar ao aluno que é possível e que essa pessoa é importante para determinado objetivo, independentemente das notas finais. Criar um propósito e fazer perceber ao aluno que é importante, que tem características únicas que devem ser aproveitadas e provar isso mesmo ao aluno é uma difícil tarefa, mas os professores que com mais carinho recordo são aqueles que provocaram isso em mim. Tentarei enquanto professor não discriminar ninguém independentemente das características que tem e da maneira como ele me trata a mim ou a disciplina. É o meu dever cativa-lo e trazer para o meu lado e torna-se mais fácil quando o professor acredita no aluno. Irei especificar melhor

quais as características que idealizo num professor nas minhas concepções de professor.

2.2.2.2. Ano de paragem pré-licenciatura

Enquanto aluno do ensino secundário, prossegui com os meus estudos no curso científico-tecnológico. Inscrevi-me no curso de Engenharia Informática na Universidade do Minho, no qual apenas tive pouco mais de um mês. Com isso aprendi da pior forma que devemos seguir sempre os nossos instintos e nunca tomar decisões por pressões externas.

Este ano de paragem foi, no entanto, extremamente enriquecedor. Foi um ano onde tinha tempo para explorar muito dos meus *hobbys* e desenvolvi o meu gosto pela literatura (ano de impacto com Vergílio Ferreira que influencia toda a minha maneira de ser), cinema (tive o primeiro contacto com o filme “*Harold and Maude: Ensina-me a viver*” que ainda hoje continuo a retirar grandes ensinamentos) e aprofundei imenso o meu gosto musical que tem influência em todos os campos da minha vida. Estes três campos começaram a ganhar um relevo especial na minha vida neste ano de paragem e sem dúvida que teve um grau de influência enorme no que sou e na maneira como olho a vida. Também começo em part-time a trabalhar em cafés e comércio local que me permitem desenvolver todo o meu lado social e empático. Característica que vejo como essencial em qualquer profissão que se lida com pessoas.

Decidi então seguir aquilo que me apaixonava e obtive o grau de Licenciado em Ciências do Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Esperava muito mais do curso. Claro que houve imensos professores que me marcaram muito e acima de tudo mudaram a minha perspetiva de como olhava o mundo (razão mais que suficiente para o curso ter valido a pena). No entanto, achei o curso imensamente massificado. Demasiados alunos e conteúdos que faziam com que nada fosse explorado de forma profunda. Toda a máquina avançava fossem alunos com determinadas características ou não, as avaliações eram feitas de formas massificadas (exames que iam ser lida por máquinas) e por consequência os conhecimentos resultantes daí também não eram muito profundos. Quando pensava na melhor

faculdade do mundo, não era bem isto que esperava, mais tarde percebi a relatividade dos rankings. Foi com esta desilusão que, e de forma inconsciente, comecei a olhar pela primeira vez para assuntos fulcrais da pedagogia e as suas consequências. Assuntos como a avaliação e como esta influencia o processo de E/A, a importância de o aluno procurar construir o seu próprio conhecimento e não ser um agente passivo nas aulas e de como avaliações externas podem influenciar o funcionamento interno de uma escola. Provavelmente através da frustração começou o bichinho da pedagogia.

Por as minhas expectativas serem um pouco defraudadas pela Universidade, resolvi ir para o terreno, solidificando os meus conhecimentos teóricos, através da procura de perguntas e suspendendo o meu percurso académico. Essa experiência irei aprofundar um pouco mais no próximo tópico.

2.2.2.3. Experiência profissional

Durante esta paragem fiquei ligado ao mundo de Fitness começando por tirar um curso de Metodologia de Pilates, que me levou a dar aulas de grupo e ser monitor de Ginásio. Paralelamente dava aulas de Natação nas Piscinas Municipais.

Durante as aulas de Natação percebi o quão importante a didática era e o quanto eu precisava ainda de aprofundar sobre o assunto. Surgiram perguntas de como vou organizar uma aula com níveis de ensino tão distintos e em idades tão baixas? Nas primeiras aulas foram caóticas, só pensava em que ninguém se afogasse. Aos poucos comecei a ter consciência da importância de criar rotinas em idades mais novas, de criar exercícios com diferentes adaptações, de palavras chaves para determinados conteúdos, associar exercícios a histórias, de olhar para a evolução como processo com altos e baixos, de criar ligações emocionais com os alunos entre muitas outras coisas. Sem ter consciência, já estava a refletir acerca de temas que iria aprofundar no mestrado. Esta experiência foi fundamental para ir para o mestrado com uma outra perspetiva e confrontar aquilo que ganhei através da minha experiência. Por outros termos, perceber se as palavras chave utilizadas por mim eram as mais corretas, se os exercícios criados por mim eram os melhores para

determinado conteúdo e se as estratégias comunicacionais utilizadas por mim eram as mais eficazes.

Após ter ganho alguma independência econômica e ter sentindo a necessidade de uma maior formação, resolvi então interromper a paragem académica e me especializar em Ensino, por achar que a pedagogia é uma área fulcral seja qual o caminho que siga no futuro.

2.2.2.4. Mestrado

Sem dúvida nenhuma que o 1.º ano de mestrado foi de grande evolução pessoal e de grande aprendizagem. O curso através da sua exigência, obrigou-me a superar diferentes barreiras que por sua vez me fez chegar a patamares superiores de conhecimento. Diferentemente da Licenciatura, que foi um pouco vaga e pouco exigente, muito direcionada para investigação, que pouco ou nada me cativava.

Durante o primeiro ano de mestrado achei que todas as UCs estavam alinhadas e coordenadas, o que me fez descobrir muito acerca das diferentes modalidades. Criou em mim uma vontade de querer saber mais e, aos poucos, fui ganhando consciência do complexo mundo da Educação. A maneira como o conjunto de conhecimentos aprendidos (de enorme abrangência) se interligam e como esses conhecimentos se vão constantemente adaptando à nossa ação e à nossa personalidade, formando uma complexa rede de ideias que não só se aplicam ao ensino, fez com que afirmasse ainda mais a minha paixão pela área. Para além das didáticas gerais e específicas, aprendi estratégias diferentes, técnicas e comportamentos no processo de ensino-aprendizagem, os vários modelos de ensino, aprendi a olhar para mim e toda a minha experiência de perspetivas diferentes (enquanto aluno e professor), história da disciplina e como isso influencia o seu presente, o programa da disciplina e como se pode adaptar a visões diferentes da EF, perceber melhor que visão tenho da EF, a importância da EF ter uma identidade e como isso influencia todo o resto e acima de tudo aprendi mais sobre mim mesmo.

2.3. A idealização do destino da Viagem - O contributo do percurso pessoal, da socialização antecipatória e da construção de entendimentos para o Estágio Profissional.

Todas as minhas vivências, conhecimentos, entendimentos e competências desenvolvidas na formação afetam os entendimentos e concepções acerca de ser professor, ser professor de EF, relativamente a EF e o seu papel e ao papel dos professores e alunos. Todos eles são fundamentais e influenciam a minha ação pedagógica no EP. É benéfico refletir acerca da maneira como me posiciono perante eles e de que forma assumo estratégias de forma coerentes com as minhas concepções.

A socialização antecipatória é influenciada pela aculturação, socialização profissional e pela socialização organizacional (Curtner-Smith, Hastie, & Kinchin, 2008). A aculturação são todas as experiências desde o nascimento que determinam a maneira como o professor encara a profissão, socialização profissional a maneira como toda a formação que o professor teve determina a sua visão e por fim a socialização organizacional a maneira como nos primeiros anos o professor é influenciado pelo contexto profissional.

2.3.1. Influências da aculturação e socialização profissional

2.3.1.1. As características identitárias do navegador: As minhas características enquanto professor

Esta reflexão vai muito em conta ao trabalho da UC de Psicologia da Educação onde teríamos de selecionar características positivas e negativas enquanto professor e desenvolver um projeto onde nos comprometíamos a desenvolver estratégias a tornar menos negativas essas características usando as nossas características positivas. Nesse mesmo trabalho de psicologia elegi várias características que a organização do festival me permitiu desenvolver (e que permitiram a conceção deste) para além da organização, liderança, espírito de equipa e adaptação. São elas a reflexão, a paixão e o querer arriscar.

Uma das características que tenho, é o facto de estar constantemente a refletir que me permite estar sempre a criar cenários hipotéticos. Isto pode ser bom, que estou constantemente a pensar em maneiras criativas e diferentes de

apresentar um conteúdo e de estruturar a aula. O gostar de debater a minha ideia de forma a solidificar os meus argumentos e ver se de alguma forma consigo ser coerente ao longo de uma argumentação. Esta característica permitiu durante o EP criar longos debates com o meu CE e tentar criar sempre soluções para os diferentes problemas que identificávamos na prática.

No entanto, quando levada ao excesso muitas das vezes pode inibir a minha ação e fazer com que perca tempo desnecessário que poderia usar em aprofundar um determinado tema, chegando às mesmas conclusões e não perdendo tanto tempo.

A paixão que consigo transmitir quando de facto tenho prazer no que estou a fazer. A paixão sempre funcionou como uma força em tudo que faço. Quando realmente sinto-me completo consigo cativar e puxar para mim várias pessoas dentro da minha esfera. Espero conseguir transmitir essa paixão que tenho quando sentir que estou a fazer a diferença num aluno. No entanto essa paixão quando faço algo, muitas das vezes quando não corre bem transforma-se em frustração. Como acho que é uma característica muito positiva essa paixão que consigo transmitir (e que não quero abdicar), tenho de saber lidar ao longo deste estágio com a frustração de quando não correr tão bem.

Não ter medo de arriscar. Sempre gostei de fazer tudo da minha forma ao longo da vida. Nunca aceitei fazer algo porque alguém me dizia para fazer ou porque sempre se fez assim. Lembro-me de ter bastantes problemas com professores de matemática por chegar ao mesmo resultado de formas diferentes ou mesmo com os meus pais por não respeitar uma ordem sem justificação. Isto vai-me permitir construir as minhas próprias estratégias enquanto professor e tentar de alguma forma misturar os meus diversos pontos de interesse. No entanto sei que devo de alguma forma me basear na experiência e procurar saber aquilo que já existe na literatura de forma a não cometer erros que poderia evitar.

Este trabalho da UC Psicologia da Educação teve os mesmos pressupostos que a teoria do desenvolvimento dos jovens, onde procura as características individuais do jovem e do meio social onde está inserido de forma a promover uma mudança positiva no seu desenvolvimento (Lerner &

Castellino, 2002). Existem cinco aspetos importantes que devem estar presentes neste programa: competência, o ser capaz de reconhecer positivamente as ações; confiança, o sentir autoestima e autoeficácia; conexão, o estabelecer relações positivas com pessoas e instituições; caráter, o respeitar as regras sociais e culturais; cuidado, o criar empatia (Lerner, 2002).

Sendo eu uma pessoa muito empática que cria relações com facilidades tentarei de alguma forma promover a aplicação deste programa ao longo da minha ação pedagógica.

2.3.1.2. Relação entre o navegador e o barco: O meu olhar sobre o aluno

Da mesma forma que o navegador tem que perceber como funciona o barco para o dirigir, o professor tem que perceber a maneira como o aluno “funciona” para poder ser mais eficaz no processo de E/A.

Nas UC de Anatomia, Fisiologia do Exercício, Teoria do e Metodologia do Treino Desportivo, Desenvolvimento Motor e Biomecânica percebemos o Corpo e como este funciona. Apesar de o aluno não ser um atleta, em EF o aluno deve aprender através do corpo. Este entendimento viria a ser fundamental para perceber todos os mecanismos e processos que ocorrem no corpo de forma a ser eficaz no ensino de habilidades motoras básicas e específicas de cada modalidade.

Para além do corpo precisamos de entender os processos psíquicos de forma a ser eficazes. As UC de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação, Pedagogia do Desporto e Didática Geral permitiram-me desenvolver esta vertente. Perceber o aluno enquanto individuo, com as suas próprias características (medos, dúvidas, anseios, diferentes maneiras de reagir a estímulos) e maneiras como podemos interagir com o seu mundo sabendo-se adaptar à sua individualidade, adotando diferentes estratégias. Os diferentes estilos e modelos de ensino assumiram aqui uma grande importância.

2.3.1.3. Relação entre o navegador e o mar: Entender a Escola

O navegador tem que conhecer o mar da mesma forma que o professor tem que conhecer a escola. Investigação em Educação, o Desenvolvimento Curricular em EF, a Profissionalidade Pedagógica e a Gestão e Cultura

Organizacional da Escola foram as UC's que permitiram-me perceber melhor a escola como instituição.

Quer a entender o currículo, quer a perceber a forma como o pensamento investigativo nos torna melhores profissionais, quer a forma como está organizada, estruturada e a função de cada um dos seus agentes e a forma como colaboram entre eles.

Podemos falar aqui na importância dos aspetos envolventes na profissão de professor que são fundamentais para compreender tudo o que engloba a profissão de forma a distinguir outras profissões. Saber ler e compreender os vários documentos que funcionam como base à ação do professor (programas, aprendizagens essenciais, Decretos).

A parte investigativa permitiu refletir e comparar diferentes resultados em diferentes contextos, tirando desta forma várias conclusões que nos ajudam na nossa prática. Perceber os erros e as diferentes mudanças ao longo do tempo, para que a nossa prática seja o mais eficaz possível.

2.3.1.4. Perceber o processo de navegação: Entender o processo de Ensino/Aprendizagem

Enquanto navegador interessa perceber como funciona todo o processo de navegar, juntando a maneira de como o mar o barco e navegador interagem. Da mesma forma que, enquanto professor nas didáticas específicas, juntamos todas as competências adquiridas na teoria e prática (UC Estudos Práticos) de forma a nos dar ferramentas essenciais para o EP. Abordamos os diferentes estilos de ensino defendidos pelos diferentes departamentos da universidade, maneiras diferentes de configurar a aula e transmitir conhecimentos. Deu para perceber que não existe um modelo ou estilo “certo” e que a coerência entre a personalidade de um professor e o modelo que adota é que faz o processo de E/A fazer ser mais ou menos eficaz. O facto de a faculdade ter diferentes perspetivas fez com que a minha bagagem ficasse muito mais rica.

No entanto, devido ao covid, não tivemos a oportunidade de ter a prática pedagógica simulada em turmas reais (tirando 2 aulas na unidade de Natação)

o que fez com que não surgissem mais questões e consequentemente mais aprendizagem da nossa parte.

Na unidade de Voleibol utilizamos o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita et al., 2005) onde ficou bem claro a justificação de cada etapa e o porque de aquela progressão fazer sentido. Ficando claro o porquê de se fazer algo, a sua adaptação ao nosso contexto fica muito mais fácil, assim como a adaptação em tempo real quando surge algum imprevisto. Para além disso aplicamos alguns pressupostos do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1987) em contexto de aula e foi possível ter uma imagem de que forma é que se podia aplicar o modelo em contexto real, principalmente de estratégias de como valorizar a competição, como incluir garantindo os interesses individuais de cada aluno e estratégias onde os alunos cooperam em pequenos grupos. O professor também nos deu a conhecer ferramentas como o *quizizz* que foram muito úteis em contexto pandémico.

No futebol focamos muito nas diferentes formas de modificar o jogo de forma a trabalhar os diferentes princípios de jogo. Falamos muito da diferença do significado de dificuldade e complexidade, e como tem de haver um equilíbrio entre estes 2 fatores durante a progressão do ensino do Jogo. Também falamos na importância do jogo reduzido e das tarefas se guiarem pelos seguintes constrangimentos: Oposição, reversibilidade da ação, finalização, multifuncionalidade e a presença do lúdico. O facto de ter estas componentes torna a aprendizagem muito mais rica do que os típicos exercícios analíticos podem ter algumas vantagens dependendo do objetivo, mas que têm pouco *transfer* para a aprendizagem do jogo em si. Condicionar o jogo, quer seja através de alterações de regras ou do espaço, para que surja um comportamento específico é uma ferramenta que pode ajudar no processo E/A dos alunos.

No basquetebol utilizamos o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982; Werner et al., 1996). A progressão de ensino neste modelo baseia-se em colocar diferentes questões aos alunos que estes vão respondendo através de várias soluções que vão atingindo. O jogo

funciona como base de compreensão e resposta às várias questões que vão surgindo, e o professor funciona como guia planeando as diferentes tarefas para que o aluno “chegue” à resposta. Infelizmente o modo remoto prejudicou muito o meu domínio desta modalidade, porque embora compreenda o modelo não consigo visualizar da melhor forma a sua aplicação.

Em andebol também houve um entendimento claro e justificação de cada um dos 4 níveis de jogo, assim como que exercícios, critérios e objetivos aplicados em cada nível. A base de cada nível de jogo eram os meios táticos de grupo. Foi também abordado a importância de várias estratégias da gestão e controlo da aula e como o mesmo exercício com constrangimentos diferentes pode atingir objetivos diferentes.

Em todos as modalidades de desporto coletivo os professores sublinharam a natureza complexa do desporto, onde os alunos têm de interagir com os colegas e adversários (meio) escolhendo rapidamente a melhor resposta (tático) e executando-a da melhor forma (técnica). Desta forma é impossível separar o lado técnico do tático e as tarefas, na sua maioria, devem ter estas duas componentes integradas. Os exercícios devem, na sua maioria, trabalhar a componente decisional dos alunos, evitando assim exercícios analíticos tirados fora do seu contexto. Outro fator que joga contra os exercícios analíticos é o facto de as aulas de EF não permitirem estímulos suficientes para melhorar gestos técnicos que perdurem no tempo. Neste momento, os jogos desportivos coletivos (JGC) transitaram de perspetivas mais moleculares (aprendizagens centradas em elementos técnicos), para aprendizagens mais holísticas (relevo para aprendizagens centradas na compreensão do jogo e das tomadas de decisão) (Isabel Mesquita, 2000).

Na modalidade de ginástica, falamos de tópicos transversais a outras modalidades como o planeamento e das diferentes formas de organização da aula (em vaga, metade da turma executa outra metade corrige, em pares) de forma a que a ajuda do professor não seja muito necessária. No que diz respeito à ginástica, aprendemos diferentes formas de realizar as ajudas e mais do que nos focarmos na aprendizagem de elementos gímnicos, focamos a nossa atenção na aprendizagem de habilidades motoras específicas que

podem ser utilizadas por vários elementos gímnicos. Focamo-nos também na aplicação do Modelo de Instrução Direta (MID), pois nesta disciplina as diferentes habilidades são fechadas e tem um padrão definido de movimentos, onde, regra geral, não existe grande espaço para a procura de soluções por parte do aluno. Os exercícios devem ser simples, pouco complexos com muita diversidade de forma a envolver e motivar os vários alunos desenvolvendo diferentes habilidades.

Na unidade de Natação adquiri conhecimento na forma como se procede a estruturação de uma unidade didática (UD), de um plano de aula (PdA), de um relatório sobre o mesmo e a relação que estes devem estabelecer entre si, complementando-se. A importância da definição nos objetivos de aula (verbo + conteúdo, a condição de exercitação e a componente crítica) e o significado de cada função didática para cada conteúdo são pontos que se tornaram muito mais claros para mim e que terão extrema importância para o futuro, tornando a minha prática pedagógica mais coerente, clara e assertiva. Adquiri também conhecimento relativo ao papel do professor durante a prática pedagógica. Desde a colocação do professor, ao tipo de feedback, organização dos alunos, a importância das palavras chaves para cada conteúdo, são tudo aspetos fundamentais a ter em consideração no processo de ensino.

No judo todo o trabalho foi assente na realização de exercícios a pares, onde havia uma forte componente de cooperação com o colega. Este constante observar e correção do colega com quem estamos a realizar o exercício, permite que aprendamos o padrão de movimento de forma mais eficaz, podendo aplicar aquilo que observamos quando estivermos nós na prática. Esta constante mudança de papel, ora observador ora praticante, permite tornar o processo de E/A mais eficaz. O modelo adotado pelos professores foi de instrução direta, onde havia uma instrução clara seguida depois da realização do exercício pelos pares. Outra modalidade que em muito ficou afetada por à distância ter sido complicado arranjar soluções alternativas de ensino devido às suas características.

Na modalidade de atletismo vivemos a aplicação do MED na sua totalidade. Também desenvolvemos a progressão dos diferentes desportos

dentro do atletismo e como se pode adaptar à escola independentemente do material que haja. Permitiu responder a muitas das questões que na teoria surgiram com este modelo. Por exemplo como realizar a avaliação, como fazer que diferentes alunos assumam papéis diversificados e como estes podem participar na própria elaboração da aula, isto com o lúdico sempre presente. Foi uma experiência riquíssima por ser tão diferente de outras estratégias utilizadas e nem por isso menos eficaz.

2.4. Lançando-me ao mar: Dúvidas e Anseios

Chega assim a altura de me lançar ao mar e colocar em prática tudo que aprendi ao longo dos anos, de forma a chegar ao meu objetivo- ser professor.

No momento de içar as velas e zarpar, senti um monte de dúvidas e tormentos que na altura me pareceu impossível de colocar em palavras. Serei que sou capaz? Será que é mesmo isto que quero? Será que isto faz sentido?

Perrenoud (2002), fala de 10 características peculiares do professor nesta altura e que irei cruzar com a minha experiência:

- Do aluno ter que se assumir como professor. Esta ambiguidade causava-me um misto de sensações, pelo facto de me estar a construir como professor e ao mesmo tempo ter a responsabilidade de ter alunos ao meu cargo e sentir que iria influenciar o futuro de alguém sem estar preparado para isso.

- Todo o stress, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança. Ainda me lembro do primeiro dia de aulas e como o facto de estar em pânico poderia influenciar a visão futura que os alunos teriam de mim e como isso ainda me causava mais pânico.

- Toda a energia, tempo e concentração para resolver os meus problemas quando olhava para os meus colegas professores solucionavam de maneira fácil e rotineira. Isso muitas vezes fez-me pensar se ser professor realmente valeria o esforço, quando eu tinha apenas uma turma minha e mesmo assim ocupava-me tanto tempo e esforço como seria quando tivesse 5 turmas? O que leva à quarta característica.

- Gestão do tempo. O facto de estarmos tão inseguros em todas as ações que fazemos, faz com que haja muito mais pormenor na preparação dos vários momentos de aula e com isso que a gestão de todo o tempo gasto seja muito mais difícil e que provoque cansaço e tensão.

- Passar por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que temos de enfrentar. Num primeiro momento, estamos numa angústia da dispersão à medida que o número de tarefas a realizar aumenta. Lembro-me de acordar ao Sábado e ter saudades de ter a mente vazia. Durante o estágio mais do que ter de fazer muito é o facto de lidar com a pressão de saber que temos de fazer muito e não sabermos bem com o vamos fazer. Isto gera um estado de constante ansiedade.

- Outra característica que fala é geralmente se sentir muito sozinho e pouco integrado no novo seio profissional. Não me identifiquei muito neste ponto, porque apesar de uma fase inicial, ter que ir para uma Escola que não conhecia e onde apenas tinha um colega no Núcleo que também não conhecia, rapidamente nos fomos conhecendo e nos apoiando mutuamente nos momentos de maior dificuldade. Para além disso, todos os professores no departamento de EF nos trataram como colegas e sempre houve momentos de partilha de informação onde havia aprendizagem de ambas as partes. Houve também muitos momentos informais entre colegas que fez com que me sentisse sempre à vontade e nada sozinho.

- Estar num período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional. A maioria das aulas havia mais dúvidas que respostas relativamente a modelos e estratégias aplicadas, foi através de este combate constante entre a teoria e a prática que fui melhorando e criando novos conhecimentos dentro de mim.

- Não conseguir se distanciar do seu papel e das situações. O saber agir e perceber onde é que acabam e começam as minhas responsabilidades como professor estagiário, fazendo com que muitas das vezes não soubesse bem o meu papel em determinadas situações.

- Perceber a diferença entre o que se idealiza com a realidade e perceber se essa diferença aparece devido á incompetência no processo ou porque realmente as coisas não eram como se imaginava. A palavra que melhor descreve esta característica é frustração, muitas das aulas quando não conseguia “chegar” a um aluno, ou quando algo não acontecia como tinha previsto falhava redondamente, saía completamente devastado da aula. Foi com o tempo que comecei a distinguir melhor que existem fatores controláveis e outros externos que nem sempre se domina e que é tudo um processo complexo com altos e baixos, que apesar de serem muito influenciado por nós a realidade trás sempre algo não controlável e muito difícil de prever.

Para além de todas estas inquietações transversais ao professor iniciante, existe uma outra do contexto específico deste ano, o contexto covid, que complica muito todo o planeamento perante o clima de instabilidade e falta de normas orientadoras. Teremos que nos ir adaptando perante as dificuldades que o contexto nos irá apresentar e nos agarrar às poucas certezas existentes de forma a não descaracterizar a disciplina e cumprindo com a segurança dos alunos.

Apesar de tudo isto, encarei todas dificuldades como um desafio, onde iria perceber se de facto teria ou não capacidade.

3. Enquadramento institucional – O barco onde irei efetuar a viagem

Neste capítulo irei analisar o contexto em que vou realizar o EP. Para além de caracterizar a turma e escola, irei descrever de que forma isso influenciou a minha prática profissional. Para além disso irei refletir sobre a aprendizagem e influência que todos os agentes da comunidade prática (NE, PC, PO e comunidade escolar) tiveram na minha prática. O EP é um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (Filho, 2010).

3.1. O significado da viagem: O que representa a Escola

A educação passou a ser considerada um direito dos cidadãos, apenas após o término da segunda guerra mundial. Desta forma o Estado passou a ter a obrigação de defender e promover um ensino para todos, ou seja, um ensino gratuito e universal. A escola para todos, também definida como “escola de massas” ganha assim um novo objetivo para além de ensinar, que é de preparar os todos os cidadãos para o futuro, assumindo um papel integrador e social.

Com esta mudança de pensamento, a educação, cria um laço onde inevitavelmente, passa a estar conectada à sociedade, à comunidade e às suas características próprias, tendo que absorver todas as particularidades da realidade social. A escola torna-se assim um motor para preparar o cidadão para o futuro, não só se focando nas suas atividades futuras (trabalho) mas também um motor para haver mais equidade entre todos, preparando as pessoas para a inserção e pertença na sociedade.

Para tal, a cultura organizacional e a comunidade, passam a ser parte integrante da estruturante da escola como instituição. As escolas, segundo Brunet (1995), estão integradas num contexto cultural mais amplo, mas isso não impede de produzirem uma cultura interna específica e diferenciada das restantes. A escola passa a ser considerada um local de várias interações sociais, sendo assim um lugar rico em transmissões culturais e éticas, onde os

intervenientes têm influências provenientes de várias origens concomitantemente com a oportunidade de formar os jovens em diferentes áreas, com o objetivo da sua formação eclética.

A escolas devem trabalhar para serem o mais inclusivas possível para com todos os seus constituintes e as suas particularidades, sejam elas quais forem, o que exige igualmente, uma nova criação do conceito ser professor. Este novo conceito de professor deve estar traduzido na formação dos mesmos que deve incutir esta visão integradora, de forma a estarem preparados a lidar com este novo paradigma (Cunha, 2008).

3.2. A frota: Escola cooperante

"Fazer pensar é tudo; e a agitação a única alavanca que pode deslocar esse mundo: pois que agitar quer dizer - instruir, ensinar, convencer e acordar"

Alberto Sampaio³

A EC que fiquei colocado, foi a minha primeira escolha e foi aquela onde realizei do EP. Esta localiza-se no distrito de Braga, mais especificamente na freguesia de São José de São Lázaro. Desde 2013, passou a ser a sede de um agrupamento, assumindo o nome daquele que foi o seu patrono. Este é constituído por treze estabelecimentos escolares, onde, para além da EC, é constituído por três estabelecimentos de ensino pré-escolar e nove de ensino básico. Todas estas unidades de ensino encontram-se dentro de um raio de aproximadamente cinco quilómetros.

Este agrupamento deseja empreender num processo educativo com vista ao desenvolvimento e formação de cidadãos com capacidade crítica, autónomos e interventivos, em condições de igualdade de oportunidades e de sucesso. Tem como objetivo ser um espaço aberto às mudanças, onde haja lugar para a materialização de um projeto educativo humanista e inovador, através da participação de todos os seus elementos no processo educativo⁴.

³ Lema da Escola Cooperante

⁴ (disponível em <https://drive.google.com/file/d/1qR4PCbRH2fgzt3KPG5-E6-qbiSrjwVMb/view>)

Falando do contexto de EF, esta escola destaca-se pelas excelentes condições para a prática da disciplina dispondo de um pavilhão desportivo de 38x18m, dois ginásios, dois campos exteriores e uma pista de atletismo de 198m, com uma caixa de areia para saltos.

A outra EC, residente no mesmo agrupamento, onde lecionamos uma turma partilhada, como está previsto no regulamento do EP, também oferece condições favoráveis dispondo de um pavilhão desportivo de 40x20m, um campo de jogos exterior bem amplo com um campo de corfebal anexado.

Quanto à comunidade educativa deste agrupamento, existe uma relação bem articulada entre o pessoal docente, não docente e os alunos. As diferentes escolas apesar de se articularem conjuntamente de terem uma matriz regulamentar semelhante (pois pertencem ao mesmo agrupamento) tem culturas identitárias bastante distintas que fica refletida em autonomias também elas diferentes. Ambas as escolas estão habituadas à presença de EE, o que fez com que a minha integração fosse muito natural sentindo-me confortável.

O departamento curricular de EF tem um peso grande na escola, sendo composto por cerca de 30 docentes, provenientes das diferentes escolas do agrupamento o qual é coordenado pela Professora Ana Moreira, docente na ESAS. Em relação à ESAS, esta tem um conjunto de cerca de 15 professores de EF. Este departamento é autónomo de outras disciplinas, refletindo-se na grande influência a nível da comunidade escolar e educativa. É responsável por organizar diversas atividades ao longo do ano, como torneios e corta mato, sendo a prova-mãe de todas as atividades o troféu ESAS - uma competição que é disputada ao longo de três provas, uma em cada período, que envolve atividades que aproximam e fomentam a comunidade educativa. Todas estas atividades foram suspensas este ano devido ao contexto covid.

Também ao nível do desporto escolar, esta é uma escola de grande referência. O motivo deste sucesso é o centro de formação de ginástica que trabalha cooperativamente com a escola funcionando como uma extensão do desporto escolar. O centro de formação de ginástica promove a prática de diferentes modalidades gímnicas entre os alunos da escola, do agrupamento e de diferentes agrupamentos. O culminar de todo o trabalho realizado durante o

ano pela parceria do clube e da escola ganha corpo no final do ano onde é realizado o Sarau de Ginástica. Este evento é de tal forma massificado que tem de ser realizado numa sala de espetáculos com estrutura para colocar milhares de pessoas. Devido a todas estas características da escola e do agrupamento ao nível da disciplina de EF, podemos perceber a grande influência perante toda a comunidade educativa e a cidade de Braga que o estabelecimento educativo tem.

O modelo educativo que este departamento defende também é diferenciado de outros departamentos, onde as modalidades são distribuídas ao longo do ano letivo ao contrário do ensino por blocos, onde as matérias são ensinadas em períodos específicos do ano- Modelo de Prática Distribuída (MPD). Este modelo defende que desta forma, a aprendizagem dos alunos é realizada de uma forma mais consistente, tanto ao longo do ano, como ao longo dos diferentes anos, se for trabalhada de forma constante. Deste modo os alunos estando sempre a trabalhar as diferentes modalidades faz com que não haja a habitual repetição de diferentes determinantes e pressupostos básicos de ano para ano, que geralmente impedem uma progressão e evolução dos alunos ao longo do seu percurso escolar. A escola defende que este modelo permite que os alunos estejam mais motivados (na mesma aula/semana podem ter várias modalidades, não ficando restritos a uma modalidade que não gostam) e que vá de encontro a um dos objetivos do programa de EF, que é o desenvolvimento eclético do aluno.

3.3. A equipa de comando: O Núcleo de Estágio

Os núcleos de estágio são comunidades de aprendizagem que com o apoio dos professores cooperantes, produzem terreno fértil à reconfiguração da identidade profissional dos estudantes estagiários (Gomes et al.,2014).

O meu NE é constituído por mim e pelo meu CE João Oliveira. Juntamente com o PC resolvemos criar uma metodologia de cooperação nas aulas, aproveitando a boa relação que temos, participando ativamente no planeamento e elaboração das aulas da turma de cada um. Isto permite, por termos personalidades distintas, um debate e escrutínio de todos os temas.

Estas constantes reuniões permitem não só partilhar problemas distintos que enfrentamos, como encontrar soluções diferentes, pois somos sensíveis a diferentes assuntos. Isto advém de termos algo em comum, a capacidade de trabalho, empenho e noção de que apesar de esta simbiose ser um pouco mais trabalhosa e muitas vezes menos eficaz (no que diz ao tempo despendido para resolver as tarefas), pode nos dar muitas mais ferramentas e tornar o estágio uma experiência muito mais rica. Esta constante partilha de ideias, emoções e inquietações, permite que através da cooperação, nos sintamos mais seguros do que fazemos e que consigamos antecipar possíveis problemas mais rapidamente. Por haver tão boa relação entre nós, permite que nós falemos de possíveis erros que tenham acontecido na nossa prática de forma informal sem que fique um ambiente castrador nas aulas.

Esta metodologia permite que haja uma influência positiva entre nós, porém temos que deixar muito bem claro em sala de aula o papel de cada um de nós. Caso os alunos não percebam bem quem é o professor responsável e quem é o professor auxiliar, pode fazer com que a nossa autoridade seja comprometida. Tem que haver uma boa gestão deste fator.

Esta metodologia é apoiada pelo argumento do Rolim que defende que quanto mais próspero e o sentimento de cooperação entre os elementos do NE, melhor será o desfecho final do EP, resultando em profissionais mais competentes (2013).

3.4. Os portos de abrigo: Professor Cooperante e Professor Orientador

3.4.1. Professor Cooperante

“Nunca desconfiem do vosso instinto”

Arnaldino Ferreira

O PC é um elemento fundamental no processo de condução e orientação do EE. Consiste em que um professor mais experiente conduza um professor inexperiente, no seu desenvolvimento integral e profissional (Alarcão & Tavares, 2003). Resumidamente o papel deste foca-se em orientar a participação dos EE em todos os procedimentos escolares de uma forma

sustentada e progressiva, passando de uma atuação mais periférica, para uma mais interna, ativa e autónoma (Batista, Pereira, & Graça, 2012).

De uma forma geral pretendo que o PC me ensine todo o funcionamento da escola (leis, regras, burocracias, etc.), que me critique no que tiver para melhorar, que reflita comigo sobre os meus erros, que me dê *feedback's*, que me transmita o seu conhecimento de anos e anos de experiência, pois sei que tenho imenso a aprender com ele pois a experiência é fundamental para lidar com uma turma. Para isso é fundamental uma relação de confiança, onde eu me sinta completamente à vontade para expor as minhas inquietações de forma a me desenvolver o mais possível.

Desde a primeira reunião com o PC que se notou grande empatia, característica que se revelou fundamental para a construção de um grupo coeso dentro do núcleo de estágio. Honestidade foi palavra de ordem entre nós, o que permitiu não só corrigir de forma direta erros na nossa ação, como também falar abertamente de todos os processos e dificuldades, não querendo sempre mostrar sempre o nosso melhor lado.

Permitiu também que construíssemos sempre o nosso próprio caminho, nunca apontando fórmulas para nada, mas sempre com papel facilitador. Logo na primeira reunião referiu para seguirmos sempre o nosso instinto, porque nós apesar de tudo já fomos alunos, temos uma ideia não muito distante daquilo que é estar do outro lado. Conselho que esteve sempre presente ao longo de todo o EP.

“Muitas das ideias que a faculdade nos apresentou não foram novidades nenhuma, ajudaram muitas das vezes apenas a organizar várias ideias dispersas e a confirmar outras que já tínhamos em memória. Não devemos nunca desprezar aquilo que sentimos.”

Reunião Núcleo de Estágio- 8 setembro

O facto de estar sempre disponível para nos ajudar a qualquer hora criou um sentido de responsabilidade da nossa parte onde não o queremos desiludir, onde foi criado um ambiente para lá de professor-aluno. Acrescenta o facto de sempre que aponta o erro, faz-o de uma forma elogiosa. Primeiro coloca-se do ponto de vista de quem comete o erro, criando uma relação empática e

fazendo com que a outra pessoa preste atenção, e depois é que corrige. Tento sempre olhar para esta estratégia como algo que quero replicar na minha ação pedagógica.

Esta lógica mais informal de pedagogo, permitiu ter conversas de carácter mais informal onde se falou constantemente de pontos diversos, que sem nos aperceber confluíam todos e faziam com que fossemos mais congruentes com as nossas ideias. Falar do que cremos e defendemos é uma maneira de colocar à prova os nossos argumentos e ao longo do ano fomos espicaçados para procurar incongruências do discurso, mas sem sucesso. Esta lógica aparentemente caótica de falar de diversos temas era controlada de forma genial pelo professor que moldava os temas de forma a que falássemos daquilo que queríamos e estávamos preparados para falar, parecendo assim que nós é que procurávamos falar sobre isso, tornando assim o processo bem mais eficaz.

Procurei observar e refletir atentamente sobre todos os processos utilizados pelo professor Arnaldino enquanto professor e pessoa, com o propósito de me tornar melhor enquanto professor e pessoa.

3.4.2. Professor Orientador

“É um dos principais intervenientes no processo formativo, assumindo o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, eficaz, responsável e competente.”

(A. Albuquerque & Graça, 2005, p. 15)

Segundo Graham (2006), o PO é um elemento de apoio que funciona em estreita ligação com o PC, contribuindo para o sucesso do EP. O meu PO é professor e investigador na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Desde cedo que estive presente adotando uma postura de exigência e compromisso com todos os EE, onde procurou incutir a busca incessante pela excelência e autossuperação como professores, fazendo com que nós tivéssemos sempre uma intencionalidade pedagógica durante todo processo e

que para isso deveria haver um domínio de dos vários aspetos teóricos e práticos, havendo assim uma clarificação conceptual. Para isso forneceu e partilhou uma grande quantidade de documentos essenciais para a realização do nosso RE e promoveu reuniões constantes com todos os NE.

Também foi responsável pelas observações que me permitiram ter uma percepção mais alargada do meu desenvolvimento enquanto professor. O diálogo e reflexão após o encontro permitem que questionemos o nosso modo de ação e que tenhamos a perspetiva de alguém que não está inserido dentro do processo. Deste modo, pode notar falhas na minha ação que não tinha percecionado antes.

Para além disso, apoiou em todas as questões de foro mais académico, como foi o exemplo do projeto de investigação-ação assim como o RE, dando-me ferramentas para transpor em trabalho escrito aquilo que fui elaborando ao longo do ano.

3.5. Os outros navegadores e navios: Comunidade Escolar

É essencial que a aprendizagem da profissão ocorra na prática real de ensino, não apenas no que diz respeito às atividades de ensino, mas também devido aos restantes elementos da profissão, sendo que a imersão numa comunidade educativa se torna uma peça fundamental na formação de professores (Batista et al., 2012). É neste contacto que o EE conhece os contornos da profissão, tornando-se aos poucos um membro dessa comunidade educativa, denominada por comunidade prática por Lave e Wenger (1991).

Desde cedo que o professor Arnaldino promoveu convívios informais entre os vários colegas do departamento onde houve troca de ideias, tanto ao nível da disciplina como de outros temas. Houve partilha tanto de estratégias como de ferramentas de ensino, que se tornou essencial principalmente neste tipo de contexto covid onde tudo é novidade e ninguém tem qualquer tipo de experiência. O café da manhã de quarta-feira passou a ser um momento de enorme aprendizagem onde aos poucos fui ganhando confiança para intervir e colocar os meus próprios pontos de vista.

Durante uma conversa com um par, ambos estamos a verbalizar o que pensamos, sem grandes artifícios. Nesse mesmo instante temos acesso à opinião um do outro, colocando à prova como pensamos, chegando a novos patamares do conhecimento, reproduzindo algo que nenhum outro sistema de comunicação consegue reproduzir. Mais ainda, o facto de ouvir o que verbalizo, faz com que estruture e organize o meu pensamento, fazendo com que o meu pensamento se torne mais tangível e real.

Esta partilha foi extensível ao próprio departamento que sempre olhou para nós como colegas e desde de a primeira reunião que participamos nas decisões elaboradas pelo departamento.

O contexto limitou em muito o contacto com os restantes agentes da comunidade prática. As reuniões de Conselho de Turma (CT) foram à distância e nunca senti o mesmo à vontade que sentia com os colegas de departamento, muito pela falta de momentos mais informais.

Tentei desde cedo estabelecer uma boa relação com os funcionários, principalmente com os da portaria, nem que fosse para não me continuarem a confundir como aluno. Falando um pouco mais a sério, creio que consegui criar uma boa relação com alguns funcionários e que muitas das vezes foram essenciais para perceber algumas dinâmicas da escola ou mesmo informações acerca de informações da escola que por sermos estagiários não chegava até nós.

3.6. Os marinheiros que me acompanharam na viagem: As turmas

Para alcançar o meu destino preciso de quem me acompanhe na viagem, os meus alunos. Todas as minhas ações e intervenções são moldadas pelas características dos meus alunos. Diferentes alunos colocam diferentes problemas e por isso eu vou descobrir diferentes soluções (rotas). O facto de ter a oportunidade de acompanhar 2 turmas de 10.º ano tão distintas (uma residente outra observada), permitiu-me crescer de forma variada e ter consciência de que apesar dos conteúdos serem os mesmos, a nossa ação pode (e deve) ser variada, consoante as características dos mesmos.

Para além destas 2 turmas, acompanhei uma outra do 6.º ano como turma partilhada.

3.6.1. Residente 10.º: Os meus companheiros de Viagem

Esta foi a turma com a qual tive um contacto mais próximo e tive uma maior influência nas decisões tomadas. O 10.º J, do curso de ciências sócio-económicas era constituída por 26 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Foi uma turma com alunos que de uma forma geral gostou da disciplina. Apresentou, um nível médio de habilidades e capacidades motoras.

Um dos aspetos muito presentes nesta turma foi a forma como gostaram de discutir e entender a lógica de todos os assuntos. Normalmente sempre que algo foi debatido, gostaram de mostrar a sua opinião e mostraram interesse em assuntos de ordem atual. Isto fez com que tivesse de ser muito mais racional na maneira como planeie e executei as tarefas. Uma das estratégias que apliquei ao longo do ano foi começar a aula com assuntos atuais e de interesse dos alunos de carácter (aparentemente) fora do contexto de EF e muitas vezes conectar esse assunto com algo da disciplina. Isto criou sempre um bom clima de aula, pois os alunos sentiram que têm voz e que a sua opinião é importante, o que depois fez com que também respeitassem e ouvissem quando tinha que passar alguma informação à turma.

Uma outra característica desta turma foi o facto de esta turma ser muito preocupada com a sua própria avaliação. Isto trouxe alguns benefícios e outros problemas que terei que tive de gerir com cuidado. Os benefícios foram claros, o facto de haver uma preocupação com a nota, fez com que os problemas atitudinais fossem menores e que a turma fosse sempre responsável e cumpridora. No entanto o meu objetivo durante o ano foi que a sua motivação não passasse pela nota (motivação extrínseca), mas que fosse por acreditarem nos valores que praticam (motivação intrínseca). Para isso tentei que os alunos se sentissem competentes, autónomos e emocionalmente conectados com as pessoas envolvidas nas tarefas (Deci & Ryan, 2000). Para desenvolver este aspeto utilizei modelos cooperativos, onde sintam que o contributo de todos é importante e que sejam responsabilizados pelas suas ações. Já o facto de se sentirem pressionados para tirar boas notas, fez com que muitas das vezes

julgarem que as suas competências estejam acima da realidade. Para isso tive sempre que envolver os alunos nas avaliações de forma a desenvolver a consciência das suas competências e ser bem claro nos critérios que segui.

Um dos meus objetivos foi aproveitar a forma como estes encaram a EF e assisti-los no processo de melhoria, nas diferentes modalidades e na sua formação integral, para que no final do ano consigam olhar o desporto como forma de se desenvolverem, de serem mais felizes e melhores.

3.6.2. Partilhada

3.6.2.1. 10.º: *A grande heterogeneidade e a emotividade*

A turma do 10.ºN tratou-se de uma turma heterogénea, tanto quanto à sua motivação à disciplina, como em termos de atitude perante as aulas. Isto fez com que fosse muito difícil delinear um estilo comunicacional, porque se um tipo de discurso resulta com uma parte da turma, o mesmo não teve o mesmo impacto noutra parte. Este fator foi ainda agravado pela sua constituição ser sempre instável ao longo do 1.º Período com constantes transferências de alunos. No entanto de forma geral todos os alunos foram bastante emotivos e bastante sinceros na maneira como reagem ao estímulo, ou seja, conseguimos perceber facilmente se os cativamos ou não. Isto fez com que fosse mais fácil uma ligação entre professor-aluno. Existiram exceções como alunos de características muito próprias, e que por isso teve de se ter um cuidado especial na maneira como a abordagem era feita.

O objetivo primeiro com esta turma foi ter o controlo da sala de aula e que os alunos cumprissem as regras básicas de como chegar a horas e saber estar em sala de aula. Notou-se uma grande melhoria neste aspeto ao longo do 1.º Período e à medida que havia uma maior estabilidade da turma.

No desempenho motor também existiu uma grande heterogeneidade, pois se alguns apresentaram uma grande competência, outros tiveram bastante dificuldade nas tarefas mais básicas. Isto fez com que se tivesse que se ter especial atenção a criar vários níveis de execução das tarefas durante as aulas. Tentamos que as equipas fossem heterogéneas para que se influenciassem mutuamente e para que houvesse competição entre equipas de

forma a motivar os alunos. A competição pareceu resultar muito bem para motivar e cativar a turma.

3.6.2.1. A turma do 6.º ano: As autênticas esponjas

No que respeita à turma partilhada, esta pertenceu a uma escola do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio e ao 6º ano de escolaridade. Era formada por 21 alunos, sendo 8 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A metodologia defendida por esta escola, apesar de pertencer ao mesmo agrupamento, é distinta, onde não se pratica o MPD, mas sim o ensino por blocos. Por isso minha intervenção junto desta turma foi focada apenas num bloco da modalidade de basquetebol que teve a duração de 3 semanas (3 aulas de 45 minutos e 3 aulas de 90 minutos).

Esta turma caracterizava-se por uma grande disponibilidade, tanto motora, como para a aprendizagem, destacando-se pelo empenho imposto nas tarefas propostas, ao contrário da turma residente e partilhada em que se notou uma certa resistência no início do ano letivo, principalmente pelos alunos que não tinham tido uma boa experiência com a disciplina, estes alunos foram uma autêntica “esponja” e desde de o primeiro momento tiveram uma atitude de querer aprender mais.

Esta diferente faixa etária dos alunos, com características distintas das turmas do 10.º ano, próprias da idade, obrigaram a uma mudança de alguns comportamentos da minha parte em determinados aspetos. Nomeadamente nos momentos de explicação dos exercícios, onde a demonstração mostrou ter um papel ainda mais fulcral do que em outras faixas etárias. Desmontar o exercício em várias variantes tornando-o mais complexo gradualmente, sempre começando pelo mais simples possível. Nesta faixa etária notou-se a importância de estar a dar constantemente estímulos diferentes e de simplificar o mais possível a tarefa, pois o nível de compreensão não tem nada a ver com uma turma do 10.º ano. Os constantes estímulos foram também importantes de forma aos alunos não dispersarem durante as tarefas e nos momentos de instrução, estímulos esses que foram sempre bastante simplificados e bastante específicos, de forma a que não houvesse possibilidade de os alunos se confundirem e não entenderem a tarefa proposta.

Esta experiência onde contactei com uma realidade diferente da que vivenciei no EC, tanto ao nível da faixa etária como a metodologia aplicada, foi muito rica e extremamente útil para o meu desenvolvimento enquanto futuro professor, onde adquiri várias competências para a minha ação pedagógica.

4. Enquadramento Operacional

4.1. Área 1 - Orientação e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Esta primeira área é caracterizada por englobar todas as tarefas, que assumem um papel preponderante ao longo de todo EP. Tarefas elaboradas em 4 níveis: conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino. Estes quatro pilares possibilitam a estruturação, realização e conclusão do EP com sucesso, onde estão inseridas a grande maioria das tarefas, intrínsecas à profissão de docente, onde devem ser efetuadas recorrentemente, ao longo dos diferentes anos letivos, para que seja possível alcançar um processo de E/A de sucesso.

4.1.1. Contextualização Concetual

A conceção é considerada o primeiro passo na criação do processo de E/A. É fundamentado pelas nossas crenças, ideologias e experiências, que justificam todas as nossas ações pedagógicas. O grau de consciência e o significado pessoal atribuído às experiências vivenciadas, são fatores cruciais para a formação das nossas convicções, valores e atitudes que vão orientar a nossa missão educativa e o nosso desenvolvimento pedagógico (Matos, 1993). Por isso é importante falar quais as nossas conceções de Ensino.

“As concepções estabelecem-se como esquemas mentais que, uma vez formados, desempenham um papel fundamental na compreensão que as pessoas desenvolvem do mundo e de si próprias. Enquanto instrumentos do pensamento, ajudam no conhecimento e na atribuição de significado a tudo o que nos cerca. Estruturam e dão sentido às situações com que a pessoa se confronta e orientam-na face a essas situações, influenciando a sua disposição ou o seu comportamento em relação a elas, bem como a acção que vier a realizar.” Guimarães (2010, p. 96)

As nossas conceções foram criadas e ajustadas pela socialização antecipatória, as nossas experiências enquanto alunos e atletas, vivências, professores e contexto tiveram grande influência naquilo que é a nossa visão conceptual da EF. Cabe-me a mim enquanto pessoa refletir e atualizar ao longo da vida as minhas ideologias confrontando com novos factos tentando

ser o mais coerente possível. Irei ao longo deste tema expor as minhas diferentes concepções da EF, colocando cada uma delas à prova confrontando-a com a literatura existente.

Mas também, no documento das Normas Orientadoras do EP¹, a concepção pretende “projetar a atividade de ensino no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos” (p.3), concretizando-se através da análise dos documentos orientadores da prática (planos curriculares e educativos, programas nacionais de EF (PNEF), regulamentos internos, critérios de avaliação) em conjunto com o recurso aos “saberes próprios da EF e os saberes transversais em Educação, considerando “os dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de forma a construir decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem desejáveis” (p.4).

Só após toda esta análise e reflexão, tendo em conta toda a investigação existente acerca de toda a esfera que engloba todos estes conteúdos, e desta forma criar uma ideia em relação à forma como todos se poderão conjugar, tendo em conta todas as particularidades e características do nosso contexto é que se poderá proceder ao planeamento. Deverá ser na concepção e na avaliação dos conteúdos dos documentos orientadores do processo de E/A, o ponto de partida para o projeto de planeamento (Bento, 2003). O mesmo autor sublinha a importância de os alunos terem um papel ativo no seu próprio desenvolvimento, sendo conscientes da sua própria prática, para que progressivamente sejam cada vez mais autónomos e criativos.

4.1.1.1. A arte de navegar: O valor do ensino e da educação na vida do ser humano

Sobre a existência humana, no início do seu O Mito de Sísifo, Albert Camus disse que a principal questão da filosofia deve ser o suicídio – resposta primeira e lógica à falta de sentido numa vida que acabará obrigatoriamente com a morte. No entanto, com ele e com os existencialistas aprendemos que é

da morte, do fim, do ciclo natural da vida, que podemos extrair o sentido orientador para a nossa existência.

Mas então qual o papel da Educação neste curto ciclo, condenado à morte logo à priori? Que papel pode ter a Educação de forma a dar ordem à nossa existência?

A Educação pode ser percebida como a verdade. Pode nos dar a consciência do caos onde estamos inseridos e da sua capacidade infinita de desmontar reconhecendo que somos filhos desse mesmo caos. A consciência do nosso pequeno tamanho em relação ao mundo é fundamental. Estamos imersos em processos automáticos onde mal sobra tempo para refletir sobre o mundo e é a educação que nos pode dar a liberdade de escolha nesse pequeno ciclo da vida. Dá-nos uma maior consciência e verdade de tudo que nos envolve e assim podemos ter liberdade de escolher dentro do absurdo da vida. No entanto num mundo onde somos cada vez mais saturados por informação torna-se ainda mais fundamental o papel orientador da educação de forma a ser possível o exercício da liberdade. A própria democracia tem como base a educação de forma a que o homem seja livre a escolher.

“A educação não pode ser simplesmente transmissão de informação, entre outras razões porque a informação é tão ampla, muda tanto, existem tantas formas de aceder a ela, e cada vez mais, de uma maneira online, permanente, que seria absurdo que a função educativa consistisse simplesmente em transmitir conteúdos informativos. O que faz falta é transmitir modelos de comportamento que permitam utilizar e rentabilizar ao máximo a informação que se possui. Esse é um dos pontos fortes das finalidades da educação em geral e de qualquer disciplina em particular. (...) há que educar para a autonomia, quer dizer, para a razão”

(Savater, 1998, p. 3)

É este educar para a autonomia (ou razão) que deve ser o papel fundamental da educação, pois só através de uma sociedade consciente e crítica é que podemos evoluir como sociedade, dando à nossa curta existência uma porção de sentido.

4.1.1.2. O sentido de navegar: A Legitimação da Educação Física

Falamos da Educação e da sua finalidade. Agora vamos falar da escola e da sua importância na educação do ser humano, mais concretamente da disciplina de EF. Quais são os pressupostos que legitimam esta disciplina? O que acrescenta em relação às outras disciplinas para a educação do ser humano?

A educação pode ocorrer de duas formas: de forma formal, através da instituição escolar, e informal, através de todo o contexto onde a pessoa cresce e se desenvolve. Sem dúvida que a forma informal tem um papel importantíssimo da educação do homem, onde o homem através da interação com o meio vai-se moldando e tornando-se aquilo que é. No entanto, irei-me focar na parte formal e irei falar da Escola, sítio esse onde todo o conhecimento é desenvolvido e maturado e vários paradigmas se transformam.

A Escola é o local onde o homem passa cerca de 12 anos (desde o ensino primário ao secundário) desde que o Decreto-Lei nº176/2012 foi aprovado que obriga a ter um olhar para a Educação muito mais integrador, onde deve haver lugar para todos e onde todos podem ter oportunidade de sucesso. A escolaridade para além de preparar para a vida deve também garantir que se saia com aptidões profissionais ou com possibilidade de um maior aprofundamento numa determinada área. Mas então a EF, como pode responder a este propósito? Que trás de diferente para a formação do homem?

A EF é uma disciplina nitidamente diferenciada das outras. Por um lado, utiliza o trabalho do corpo, o movimento e os jogos desportivos como base de aprendizagem (Graça, 2014b). Por outro, as aulas ocorrem num contexto diferenciado, caracterizado pela sua imprevisibilidade com diversas variáveis a gerir. É também das poucas disciplinas que acompanham todo o currículo escolar dos alunos. É por isso importante ter bem claro quais as justificações da existência desta disciplina de modo a não cair em esquecimento e solidificar a posição desta no ceio escolar.

Segundo Crum (1993) existem 3 concepções de ensino, sendo que 2 delas advêm do dualismo entre mente e corpo são elas a concepção biologista, pedagoga e a de aprendizagem.

A primeira defende que a EF tem como grande objetivo as adaptações que o treino vai criar nos alunos. As tarefas estão focadas na aptidão física e saúde, onde o objetivo é *education of the physical*.

Outra conceção, a recreativa, reduz a EF a um recreio supervisionando, onde apenas a exploração do corpo induz aprendizagens por si só, ou seja, a aprendizagem é feita de forma automática. Aqui o exercício físico passa a ser um meio para a aprendizagem, mas não o seu objetivo, *education through the physical*.

Já a última defende que o ensino da “cultura do movimento”, seja a finalidade primeira da disciplina. Esta conceção, que é a que mais me identifico, defende que todo o treino físico inerente às tarefas da aula sejam muito mais que o desenvolvimento geral da pessoa ou até mesmo mais do que simplesmente ensinar habilidades motoras. Mais do que a competição, e a literacia das diferentes modalidades, cujo a aprendizagem é essencial (identidade da disciplina) é também importante incutir os valores presentes do fenómeno desportivo.

A EF deve defender e desenvolver valores como a empatia e cooperação, capacidade de liderança e trabalho, promovendo a auto-superação sempre baseado em fortes valores éticos, através do desporto. O desporto prepara-nos para a vida, ensina-nos a viver, a vencer, a lutar, saber errar e não desistir, características que contribuem fortemente para o desenvolvimento integral do indivíduo, nos domínios motores, cognitivos e sócio-afetivos. Este desenvolvimento pessoal anda de mãos dadas com a cooperação, pois o desporto desperta um contexto de trabalho onde emerge o trabalho coletivo, onde se aprende a não julgar e a trabalhar em equipa em busca de um objetivo comum.

Isto vai contra a opinião de senso-comum onde a saúde e bem-estar é o objetivo primeiro da EF. Duas sessões por semana fazem com que seja impossível atingir tal objetivo, nem essa é a mais valia da disciplina. A mais valia da disciplina é o seu próprio valor educativo, é o seu poder de aumentar a capacidade de compreensão do mundo por parte dos alunos e, por consequência, do seu poder de ação.

A credibilidade da disciplina tem vindo a diminuir e isto não só se deve à diminuição da prática do desporto pelas crianças (e por consequência o gosto), mas principalmente devido à falta de uma visão unificadora por parte dos profissionais da área.

“É necessária uma organização conceitual em discussões epistemológicas relevantes no sentido de procurar a sistematização dos conhecimentos produzidos, uma proposta de estruturação académica com bases sólidas, que seja aceite por todos.(...) Se houver cada vez mais discórdia entre a identidade da disciplina dentro dos seus intervenientes, menos credibilidade a disciplina tem, menos valor passa a ter no quadro académico (menos horas, menos docentes), menos valores associados ao desporto a sociedade vai ter (e por consequência menos oportunidade de trabalho em áreas ligadas ao desporto).”

Reflexão Reunião Núcleo de Estágio- 26 de fevereiro

Através da comunicação, através do debate em congressos e em caso de discórdia com aquelas que são as normas (programa), debater de forma a construir um tronco forte da disciplina e não fazendo apenas aquilo que acreditamos, desvalorizando assim a disciplina. É importantíssimo que esta discussão ganhe palco de forma a que a disciplina não volte a cair em crise. Juntos e unidos a disciplina ganha força e com isso o desporto no geral também. Porque uma escola que defenda os valores do desporto faz com que haja uma sociedade que acredite nos valores do desporto.

4.1.1.3. O que é ser um bom navegador? – Papel do professor

“Primeiro somos educadores, depois professor e só depois, professores de Educação Física”

Arnaldino Ferreira

Desde sempre que houve uma preocupação em desvendar as características de um bom professor. Segundo Rubem Alves⁵ o professor deve criar espantos, criar alegria de pensar. Criar situações onde a criança está interessada em aprender. Ou seja, devemos criar situações onde seja a criança a querer aprender e não que sejamos nós a impor a aprendizagem de determinado conteúdo. Dentro da mesma linha e citando o professor José

⁵ Documentário de Queiroz, D. (2013). O professor de espantos.

Pacheco “Não há alunos com dificuldades de aprendizagem; há professores com dificuldades de ensinagem...”(2020). O professor é quem controla a prática pedagógica, por isso deve-a moldar da melhor forma possível para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender. Se o aluno não aprender, o principal culpado é o professor. O ser humano é multidimensional – intelectual, afetivo, ético, estético, emocional- o professor deve estar consciente disso e colocar as várias dimensões humanas na prática pedagógica.

Já o professor Agostinho da Silva (Silva, 1990) defende que o grande objetivo da Educação é manter o sonho da criança. A criança nasce poeta, nasce individual, e devido à economia/educação vamos-lhe retirando aos poucos essa individualidade. Devemos potenciar a capacidade das crianças em sonhar e dessa forma preparar da melhor forma a criança para o futuro que se avizinha incerto.

Pegando nestes exemplos que são dois exemplos que fizeram muito trabalho pela Educação em Portugal, o que eu pretendo enquanto professor, acima de tudo, é criar contextos em sala de aula onde os alunos se preparem ao máximo para o seu futuro. Para além do seu desenvolvimento motor, na descoberta e crescimento das suas capacidades e habilidades físicas, quero que os alunos olhem o desporto como um veículo para potenciarem as suas características individuais e se desenvolvam holisticamente aliando-se com o outro, e nunca contra o outro.

Para conseguir ter sucesso neste aspeto os alunos têm de gostar da aula de E.F. e por isso os alunos tem de sentir que tem um papel ativo na realização desta. Na introdução do Programa Nacional de Educação Física (PNEF)⁶ nos ensinos secundários diz claramente que um dos objetivos é a participação motivada dos alunos e que os professores devem possibilitar a descoberta e o aperfeiçoamento pessoal e dos colegas, numa perspetiva de educação para a saúde. Diz também que devemos trabalhar a autonomia dos alunos, através da atribuição de responsabilidades, e promover a sua criatividade e socialização. Eu enquanto professor tenho de arranjar estratégias

⁶ Direção Geral da Educação. Programa de Educação Física do Ensino Básico do 3º Ciclo. Direção Geral da Educação. Bom, L., Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., ... Carvalho, L. (2011)

claras colaborativas onde os alunos se potencializem com ajuda do outro e descubram por si o seu caminho (sempre orientado pelo professor) tendo sempre consciência que existe uma consequência para cada ação.

O facto de o professor de EF muitas das vezes ser o único que está com os alunos fora da aula pode ajudar na criação de ambiente facilitador destes valores, onde o professor muitas das vezes para além de educador é orientador e amigo (Albuquerque et al., 2014).

Esta característica juntamente com o ambiente que se cria em “sala de aula”, faz com que a barreira de professor aluno esteja mais ténue, e desta forma, permite que tenhamos um conhecimento mais real do aluno, ajudando muito na relação de professor-aluno, o que posteriormente é um facilitador no processo de E/A.

O ensino da EF, na minha visão, deverá ser centrado nos alunos e no desporto, através do jogo, tendo em conta as características particulares de cada um dos alunos, onde a integração e potencialização das individualidades seja uma realidade. Contudo, reconheço a dificuldade na implementação de estratégias relativas a esta crença mais construtivista do ensino. Mas este ano serviu exatamente para isso, para colocar à prova esta visão e aprender com todos os erros cometidos.

Existem 3 eixos centrais nos novos modelos aplicados aos jogos desportivos: Colocação do jogo no centro de atenção das aprendizagens, a importância da competição da conceção do ensino do jogo e uma consciência e uma disposição favorável a uma modificação dos papéis tradicionais de fornecedor e consumidor de produtos acabados e formatados (Graça & Mesquita, 2011).

Tentei ao longo do EP explorar a minha conceção de ensino, onde procurei testar e explorar os limites e potenciais da mesma, usando as diferentes estratégias e modelos de ensino de forma a resolver os diferentes problemas sempre tendo como base a minha conceção, estando sempre em consonância com o contexto e particularidades individuais de cada turma. Tomei ainda mais consciência à medida que foi aplicando os diferentes modelos que nenhum modelo de ensino é o mais correto ou o ideal, este pode

ou não potenciar o processo de E/A dependendo das características dos alunos, contexto e da relação professor/aluno e até mesmo momento do período escolar.

Os jovens, cada vez mais, estão habituados a assumir um protagonismo nos diversos ambientes da sua vida. Um bom exemplo representativo de uma sociedade com o controlo e gestão dos contextos a cada indivíduo é o mundo online, onde podem escolher e ter cada vez mais liberdade de criarem, sem grandes barreiras a essa criação. Nesta esfera online, que se foram desenvolvendo juntamente com ela, os jovens são parte ativa e integrante do processo, onde há transmissão de informação ao segundo. A Escola deve olhar e deixar-se influenciar por este mundo, onde os alunos por serem parte integrante e ativa do processo de E/A torna a aprendizagem mais motivadora, útil e significativa.

Este foi um sistema em contante evolução, onde procurei sempre o incremento das condições e dos métodos, para que os alunos tivessem o melhor sucesso possível, onde avaliei o processo, refleti e voltei a por em prática de forma a torna-lo o mais eficaz possível, tendo sempre como objetivo a evolução dos alunos.

4.1.1.4 Perceber as rotas de viagem: O plano curricular da disciplina

A leitura e análise do Regulamento e Normas Orientadoras do EP (ver nota de rodapé nº2), foram umas das tarefas que tanto o PC como o PO atribuíram bastante significância no início do EP. Esta tarefa permitiu ter uma noção clara das tarefas a desempenhar e funções a assumir, durante todo o EP. A leitura do PNEF do ensino secundário foi também uma tarefa importante ao longo do EP, com um reforço, para atentarmos à leitura das primeiras 40 páginas do mesmo. Nestas páginas tem presente a conceção do programa, das quais se constituem pela apresentação, finalidades, objetivos gerais, visão, sugestões metodológicas, avaliação e aspetos operacionais do PNEF e para a EF.

O PNEF pretende ser o tronco comum em todo o planeamento, organização e condução do processo de E/A em todo o país, para que haja uma valorização da disciplina através da coerência entre as diferentes escolas,

que obviamente trazem contextos diferenciados. Este assume-se como um documento orientador das práticas individuais e coletivas no contexto da EF e em alinhamento com as restantes disciplinas, com vista a transformação e desenvolvimento positivo dos alunos como da comunidades escolar (Jacinto et al, 2001) .

Um dos aspetos que foi várias vezes tocado pelo PC e que é umas das diretrizes presentes no PNEF é que o último patamar de decisão pertence sempre ao professor. “Reconhece-se, assim, ao professor, a responsabilidade de escolher os objetivos específicos e as soluções pedagógica e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais da especialidade de EF Escolar, para que os benefícios reais da atividade do aluno correspondam aos objetivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito” (p.8). Este aspeto ganhou ainda mais preponderância num ano completamente atípico onde teve que haver muita adaptação de todo o contexto para que as aprendizagens fossem asseguradas.

Os programas apresentam quatro áreas: 1- atividades físicas desportivas, que englobam os JDC, ginástica, atletismo, raquetes, combatem, patinagem e natação; 2- atividades rítmicas expressivas (dança); 3- jogos tradicionais e populares; e 4- atividades de exploração da natureza, que englobam orientação, montanhismo/escalada, canoagem, etc., que apresentam como objetivos gerais a participação ativa dos alunos em todas as atividades, aceitando, cooperando, interessando-se e assumindo várias situações em parceria com os colegas e elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais. Cada conteúdo das matérias pode ser divididos em três níveis: introdutório, elementar e avançado e em matérias nucleares ou alternativas.

Após esta contextualização do programa nacional em vigor, para a turma do 10º ano, estavam destinadas as modalidades coletivas de andebol (nível elementar) e basquetebol (parte do nível avançado, badminton (nível elementar), atletismo (parte do nível avançado) e dança (nível elementar). O Departamento de E.F. decidiu que as modalidades de Ginástica e Lutas iriam ser suspensas pois a prática destas modalidades estarem associadas a um

maior risco de propagação do vírus e incluir a modalidade de Orientação (nível elementar) por ser uma modalidade de pouco risco e que a sua leção era facilitada por não ocupar nem o pavilhão e os campos exteriores.

No Projeto curricular da disciplina também contemplam as Aprendizagens Essenciais assim como o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória nas planificações anuais das matérias nucleares e alternativas, e contempla os domínios das áreas das atividades físicas, aptidão física, conhecimentos. O documento auxilia os professores orientando o desenvolvimento destas aprendizagens conjuntamente com os descritores do perfil do aluno, através de ações estratégicas. Durante o ano tentei incluir os aspetos discriminados no documento criando contextos e situações de aprendizagem onde os alunos se desenvolvessem nas várias áreas de competência do documento. Por exemplo na subárea JDC “O aluno deve ficar capaz de cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro”⁷ (pp.5).

“Aspetos como haver estações de autonomia, haver elementos de cada equipa que explicavam o exercício à próxima equipa e haver cooperação dentro da própria equipa, foram sinais de que existe trabalho concreto elaborado ao longo dos dois períodos.

Reflexão do Plano de Aula e de Reunião com Orientador-2”

No entanto, com todos os constrangimentos apresentados para que sejam viabilizadas as aulas de EF (contexto covid), não foi possível garantir as Aprendizagens Essenciais na sua plenitude. Adiciona o facto, que nem todas as aprendizagens identificadas como necessitadas de reforço e consolidação, foram recuperáveis com este enquadramento. Considerando os constrangimentos referidos, o Departamento de Educação Física e Desporto promoveu formas de organização, que simultaneamente considerem o que está estabelecido nas orientações legais. Consequentemente, os critérios de

⁷ Ministério da Educação (2018). Aprendizagens essenciais – Educação Física 10.º ano de escolaridade.

avaliação foram adaptados e aumentada a sua abrangência de modo a darem resposta a uma previsível e necessária diversidade, no que se refere à forma como as aulas de EF se realizam. Os critérios deveriam ser simples de perceber e aplicar, com progressão de dificuldade e complexidade do 7º ao 12º e ser flexível suficiente para se adaptar ao contexto atual e à individualidade do professor.

Falando agora mais concretamente do ano referente à minha turma residente, o 10º ano é caracterizado por pertencer a uma transição de um ciclo de ensino diferente. Desta forma, e apesar de estar no programa, dificilmente uma turma apresenta capacidades físicas e psicológicas para um nível (ou parte) avançado, tal como Jacinto et al. (2001) afirmam, “no 10º ano interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico. (...) este é um ano em que se mantêm os objetivos do 9º ano.”, pelo facto de ocorrer uma mudança e adaptação à nova escola e à nova realidade.

Para a aptidão física, o objetivo primordial era “alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensório-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade.” (Jacinto et al., 2001). Assim, ao longo do ano, fui construindo e realizando, em simultâneo com a matéria da aula, vários desafios para as equipas onde eram incluídos circuito de treino funcional e provas de resistência que procuravam algum incremento destas capacidades condicionais e coordenativas, mas acima de tudo que os alunos ganhassem gosto e ferramentas de forma a que pudessem realizar este tipo de exercícios fora de aula, uma vez que duas vezes por semana não permitem grande evolução por parte dos alunos nestes aspetos.

4.1.2 Planeamento

Realizado todo o trabalho explorativo e de reflexão acerca dos documentos existentes assim como a conceção do processo de E/A, começa a nascer o planeamento do mesmo. Segundo Bento (2003), o planeamento manifesta-se numa reflexão pormenorizada sobre a direção e o processo de ensino. Refere também que planejar a educação e formação “significa planejar as componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis

da sua realização; significa aprender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos. Significa (...), que o professor, à luz de princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, planifica as indicações contidas no programa (...), tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais, a fim de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos.” (Bento, 2003, p. 15)

O planeamento tem em conta os seus três níveis (o plano anual, a UD e o PdA) que se vão complementando e que fornecem orientações específicas acerca dos conteúdos a desenvolver ao longo de todo o processo de E/A que vai ao encontro aquilo que Bento (2003) defende, quando refere que estes três níveis funcionam como uma unidade, influenciando-se mutuamente ao longo de todo o espectro do planeamento, desde o mais geral (Planeamento anual), até ao mais específico (PdA) mantendo sempre uma ligação estreita, para que exista uma clara coesão entre todo o planeamento.

Ao longo desta fase procurei definir os diferentes alvos a atingir na aprendizagem dos alunos, definindo as diferentes ações e estratégias de forma a atingir objetivos específicos.

4.1.2.1 Projetando o plano da Viagem - Planeamento Anual

O Planeamento Anual (PA) deve ser abrangente que não especifica a concretização dos conteúdos na prática. Bento (2003), afirma que este é caracterizado por possibilitar uma perspetiva global, que procura contextualizar e realizar o processo de E/A na conjectura envolvente.

Este planeamento é desenvolvido por etapas, sendo que a primeira é de análise das características da turma para que posteriormente se delineie a planificação anual e periodal. Para esta fase realizei uma conversa com os alunos onde eles falavam das suas perspetivas futuras e relação que tinham com o desporto. Para além disto os alunos preencheram um *googleforms* (*anexo 1*) com informações relativas ao tipo de características que gostavam num professor, modalidades com mais e menos apetência, histórico de doenças e desportivo. Partindo da análise destas informações posso então passar à etapa seguinte, elaborando um PA baseado nas características

particulares da turma, selecionando a melhor estratégia e modelo de forma a cumprir com os objetivos da disciplina.

Esta primeira abordagem ao processo de lecionação é sempre passível de reformulação, porque após a realização e análise das estratégias aplicadas existe uma avaliação e reflexão acerca do cumprimento dos objetivos definidos para cada modalidade. A definição com clareza dos objetivos a serem alcançados é importante de forma a avaliarmos e refletirmos acerca das consequências da nossa ação pedagógica:

“Agora que já compreendemos quais as condições de trabalho e percebemos qual o nível dos alunos (se bem que de um modo muito abstrato, pois as situações de jogo estão muito condicionadas) nas diferentes modalidades, podemos construir um conjunto de objetivos e como chegar lá para que a prática seja o mais intencional possível. Apesar do contexto ser muito difícil de prever, não podemos cair no erro de realizar tarefas vazias em termos de intencionalidade. Um caminho para melhorar este ponto é fazer um esboço de um planeamento onde seja claro para onde queremos ir e quais os passos para chegar lá. A instrução fica potenciada havendo uma sequência clara entre conteúdos e qual o objetivo final a alcançar (intencionalidade pedagógica).

Reflexão final 1.º período

Em termos práticos, o PA permite distribuir e organizar as modalidades de ensino, ao longo de todo o ano letivo tendo em conta o roulement de instalações, os materiais disponíveis e pelo calendário e horário escolar. No meu caso particular, para além da influência destes fatores, existiram dois fatores que se sobrepuseram aos restantes: o modelo de ensino defendido pelo departamento de EF da escola (MPD) e o contexto pandémico.

4.1.2.1.1. Os vários problemas colocados pelo contexto pandémico no planeamento

O contexto covid fez com que a prática de E.F. tivesse algumas condicionantes este ano.

Não há balneário este ano o que faz com as aulas comecem e terminem em sala de aula, os alunos vêm equipados para a sala de aula e no final da aula mudam de roupa dentro da sala de aula. Visto as turmas serem mistas, temos de ter em conta que não se podem vestir simultaneamente.

Quanto à lecionação das aulas, em cada tempo existem 7 professores a dar aulas em simultâneo. Cada um com um espaço diferente atribuído. Sendo eles: P1 (1/2 do pavilhão); P2 (1/2 do pavilhão); E1 (1 campo exterior); E2 (campo exterior); E3 (pista de atletismo); E4 (rampa e espaço atrás do bloco, espaço normalmente associado a orientação); E5 (escadas e espaço entre o Bloco B e sala do aluno). Apenas o P1 e P2 pode ser utilizado com chuva, os restantes espaços em caso de chuva terão de ser substituídos pela sala de aula. A rotatividade é semanal, estando cada espaço associado ao um professor por semana.

No início do ano letivo começou a vir ao de cima a necessidade de haver um planeamento para o ano letivo, mas há mais incertezas do que certezas (devido ao covid) o que torna este planeamento um pouco diferente daquilo que nos preparamos ao longo do mestrado. Juntamente com o núcleo de estágio a estratégia inicial foi perceber quais as certezas que tínhamos e várias possibilidades e tentar construir um planeamento através disso:

“Temos 4 cenários possíveis. Dar aula em ambiente de sala de aula. Dar aula no pavilhão. Dar aula no espaço exterior se o tempo permitir. E dar aula dentro da sala de aula e num espaço exterior. (...) Perante isto os 2 cenários mais controláveis são as aulas destinadas a ser dentro do pavilhão e as aulas dentro da sala de aula. O último devemos evitar ao máximo devido à Natureza da disciplina. Nos outros 2 cenários devemos estar os mais preparados possíveis para o que o tempo nos permitir fazer e por isso devemos ter sempre algum material de apoio (tanto teórico como prático) para o caso de o tempo nos trair. Uma boa solução é ter sempre um plano funcional de 20 minutos para usar quando for preciso, numa aberta do tempo que não estava planeada. Uma solução para uma chuva não planeada pode ser os alunos trabalharem num trabalho teórico (aproveitando as equipas) ou realizar um questionário já elaborado no quizziz.”

Reunião Grupo de Estágio- 23 de setembro

Uma das soluções encontradas durante o 1.º Período para o problema da troca constante de espaços foi realizar um planeamento onde a modalidade lecionada seria consoante o espaço do roulement (exemplo caso tivéssemos o E5, seria lecionado atletismo), que posteriormente seria corrigido tendo em conta as possibilidades ou não de ter conseguido cumprir com o estipulado

(anexo 2). Como teve de ser um período onde o recurso ao teórico foi maior do que o esperado, decidimos também que houvessem apresentações de trabalhos relativos às diferentes modalidades pelas diferentes equipas. Tinha como objetivo primordial que os alunos aumentassem a literacia das diferentes modalidades, assim como, melhorassem de forma global as suas apresentações orais. O facto de ter sempre instigado a que realizassem apresentações pouco habituais e os alunos estarem confortáveis para arriscar, fez com que houvessem apresentações muito boas.

Já durante o 2.º período, visto ser em contexto de confinamento, planeou-se uma UD de dança com 10 aulas, utilizando o modelo da aprendizagem cooperativa (Metzler, 2017) (anexo 3) onde simultaneamente havia a construção de um circuito de treino por parte das equipas (anexo 4).

No 3.º período, como se voltou ao presencial, onde não permitia ter um planeamento constante de uma só modalidade, a solução encontrada foi a abordagem táctica dos JDC de invasão, onde havia pressupostos tácticos para os diferentes desportos que eram abordados consoante os desportos que o roulement permitia.

“Podemos aqui realizar uma abordagem sistémica e perceber quais os princípios comuns entre as várias modalidades. Por exemplo o princípio de fixar um adversário para depois realizar o passe no colega livre é comum tanto no andebol, como futebol como no basquetebol. Desta forma há ainda um maior aproveitamento da abordagem distribuída das modalidades e faz com que o aluno tenha um maior entendimento dos jogos.”

Reflexão final 1.º Período

As aulas em contexto prático obrigam também a uma redução da intensidade (pelo facto de não haver balneários para tomar banho) e a que os alunos estejam a uma distância de 3 metros sempre que não utilizam a máscara. Todos os objetos utilizados pelos os alunos devem ser também desinfetados antes de efetuar qualquer troca.

O meu núcleo de estágio decidiu dar as aulas sempre que possível de máscara, reduzindo assim o risco de contágio. Conseguimos estar mais à frente em relação a esta medida, pois saíram estudos posteriormente que

confirmam que não há risco do uso de máscaras na prática de exercício físico (Fikenzer et al., 2020).

Antes de qualquer planeamento e cumprimento de programas, a segurança dos alunos e cumprimentos das regras da DGS devem ser sempre asseguradas, tornando-se o objetivo primeiro de qualquer aula, enquanto estivermos em contexto pandémico. Posto isto, é normal que a intensidade reduza abruptamente em comparação com uma aula em contexto normal, retirando assim os benefícios de saúde associados à prática desportiva. Isto é um grande contrassenso, pois a mensagem que o governo passou é que E.F. é fulcral para que haja uma elevação da imunidade por parte dos alunos, no entanto não referiu como isso seria possível com todas as condicionantes acima mencionadas.

Para além de todos os benefícios que o Desporto tem, tem também bastantes inconvenientes como o contacto e o elevado aumento da ventilação pulmonar, fatores estes que favorecem a propagação do vírus. O desafio este ano será tentar tirar o máximo proveito dos benefícios da Atividade Física, tentando reduzir ao máximo a propagação do vírus. Muitas das vezes para assegurar o cumprimento das regras a disciplina terá de ser descaracterizada, retirando assim os benefícios da Atividade Física.

Sendo um cenário de contante mudança ao longo deste ano e sendo também um ano onde não qualquer tipo de referências, pois nunca ninguém lecionou com estes condicionalismos, permitiu-me a mim enquanto estagiário ter uma maior liberdade para aplicação de estratégias e de inovação.

4.1.2.1.2. Modelo de prática distribuída: Aprender a criar contextos de autonomia

“Falamos muito da prática distribuída e eventuais vantagens e desvantagens (...) Numa primeira análise parece-me ter imensos pontos positivos. Aumenta o empenhamento/motivação dos alunos, pois se os alunos tiverem num desporto que não se sentem tão motivados sabem que depois possivelmente irão fazer algo que gostam. Tem diversos estímulos ao longo do ano que se vão repetindo, o que promove o ecletismo no desporto. Deste modo, acredito que a progressão seja mais lenta, mas a retenção bem maior, pois estão a fazer determinada modalidade durante

mais tempo. Permite muitas vezes cruzar conceitos entre modalidades, dou o exemplo dos jogos coletivos onde muitas vezes se tocam na lógica do jogo. E permite também a aplicação do MED como eu e o João estamos a tentar aplicar este ano. Arrisco-me a dizer até que se torna mais fácil pois as equipas podem ficar sempre divididas por estações diferentes com diferentes modalidades.”

Reflexão Núcleo de Estágio- 7 de outubro

O MPD é caracterizado pela distribuição das matérias de ensino ao longo de todo o ano letivo, onde muitas vezes são lecionadas mais do que uma matéria simultaneamente no mesmo espaço. Este modelo vai contra aquilo que é praticado em outras escolas, que adensam toda a matéria de ensino num período de tempo e iniciam outra no término da anterior, nunca mais voltando à modalidade anterior (Prática por blocos).

Este modelo é uma prática recorrente da EC, onde até mesmo as normas de funcionamento do departamento (critérios de avaliação, roulement, atividades desportivas-troféu ESAS) vão de encontro a esta marca cultural da Escola. Os argumentos utilizados para o uso deste modelo são que apesar da aprendizagem a curto prazo seja menor (comparativamente à abordagem por blocos), a retenção dos conhecimentos é maior, pois existe uma repetição de estímulos variados das mesmas modalidades durante o ano letivo e ao longo dos diferentes anos de escolaridade, promovendo assim uma exercitação contínua e um reforço permanente de todas as modalidades, durante todo o percurso escolar. Isto vai ao encontro de um dos objetivos do PNEF que aponta para uma formação eclética do aluno. Para além disto, o facto de se praticar várias modalidades numa só aula, permite que os alunos aumentem a sua motivação durante a aula, pois sabem que não estão sujeitos apenas uma modalidade que poderão não gostar durante bastante tempo.

O aproveitamento de todo o espaço de aula, onde numa mesma aula se pode usar uma baliza de andebol e as tabelas de basquetebol também é um ponto a favor deste modelo. O facto de se usar estratégias organizacionais que promovem a autonomia dos alunos em determinados exercícios faz com seja possível também que o professor esteja focado em pequenos grupos de trabalho, o que faz potenciar a instrução. Durante o ano o facto de estar extremamente condicionado em termos espaciais e em termos de organização,

onde muitas das vezes tive que recorrer a trabalho por estações de forma a assegurar o distanciamento entre os alunos este modelo revelou-se muito positivo. Este modelo não só me permitiu aproveitar todo o espaço que tinha disponível, porque não estava refém de um planeamento onde tinha que lecionar apenas uma modalidade num período de tempo, como também me permitiu desenvolver estratégias desde cedo onde promovesse a autonomia dos alunos, criando estações onde a intervenção do professor era apenas pontual. Houve uma grande evolução por parte dos alunos neste aspeto durante o ano, que se refletiu no último período numa organização muito rápida por parte dos alunos e uma grande densidade motora, onde os alunos mesmo sem a intervenção direta do professor estavam em exercitação. As estratégias foram desde criar estações de treino para um determinado jogo, controlo das estações por vídeo ou monitorização através das novas tecnologias e preenchimento de fichas, desenvolvendo a autonomia por parte dos alunos de forma progressiva onde se foi desenvolvendo confiança entre aluno-professor.



Figura 2- Exemplo de uma aula dividida em várias estações com a utilização de skils cards.

Refletindo sobre aquela que foi a minha experiência sobre o modelo sinto que é extremamente necessário definir quais os objetivos das diferentes modalidades que quero atingir. Esta definição de objetivos irá funcionar como um guião durante as diferentes sessões de forma a potenciar o processo de E/A. Definir exercícios base e depois condicionar esse exercício de diferentes modos para que emerja o comportamento desejado de forma a atingir o objetivo e estarmos em constantes avaliações (mesmo na própria aula) de forma a perceber se acontece o comportamento ou não. A utilização de exercícios base permite perder menos tempo na organização da aula, no entanto, estes exercícios devem ter como base o jogo e onde a complexidade deve ser bem gerida e onde se pode condicionar de forma a dar vários estímulos. Por exemplo em aulas com 3 estações diferentes, a estação onde está o professor presente pode e deve ser um exercício diferente onde a complexidade é maior, nas outras estações devem ser tarefas simples, repetidas em outras aulas e onde haja uma responsabilização individual do aluno.

“O maior erro para além de haver muitas estações foi a complexidade destas. Muitas das estações necessitavam de feedback constante, ou seja, da presença do professor, e eu erradamente tentei passar um bocado por todas, não conseguindo passar a mensagem necessária para alguns elementos de alguns grupos.”

Reflexão aula 15 e 16

4.1.2.1.2.1. Abordagem tática dos jogos desportivos coletivos como solução encontrada para a imprevisibilidade do contexto

O MPD também se destaca pela possibilidade de existir um conteúdo transversal das diferentes modalidades, como por exemplo a fixação de um adversário antes de realizar um passe em situação de superioridade numérica. Numa mesma aula podemos lecionar o mesmo conteúdo tático utilizando os diferentes desportos, no entanto é importante ter em conta às especificidades das modalidades, como regras dos apoios, de forma a não gerar confusões entre modalidades nos alunos.

O facto de ser difícil prever que modalidades poderíamos lecionar em contexto prático, porque as modalidades estavam condicionadas ao espaço que tínhamos, fez com que o núcleo de estágio tentasse reunir aqueles que

seriam os princípios táticos inerentes às diferentes modalidades coletivas de invasão e deste modo conseguir um planeamento daquilo que seria a matéria a lecionar e usar os diferentes desportos como ferramenta para a leção desses mesmos princípios.

Nos JDC o entendimento tático do jogo assume grande importância de modo a tornar menos caótica a interação entre os diferentes elementos do sistema, onde o jogo é o verdadeiro criador de conhecimento. O jogo é desenvolvido através de uma complexa lógica de interação, onde está presente o aleatório, materializado pela decisão e respetiva ação dos diferentes jogadores que é regida pelas leis e princípios de jogos que é mais estanque. As equipas são o exemplo desta relação que corresponde à soma das ações dos jogadores condicionadas pelas estratégias, regras particulares e princípios de modo a serem as mais eficazes possíveis na concretização do objetivo da equipa. Esta complexa rede de relações é também influenciada pela oposição que responde sempre às ações da equipa. A equipa é um sistema, uma vez que as ações dos jogadores são integradas numa determinada estrutura, segundo um determinado modelo, de acordo com certos princípios e regras (Teodorescu, 1983).

Tentamos então perceber quais os princípios comuns entre os desportos (excluindo o voleibol) e chegamos à conclusão que todos os desportos tem o objetivo da conquista de espaço para a concretização do objetivo. Podemos desconstruir essa conquista do espaço em 3 pontos: Se há espaço progride para finalizar; se não há espaço, procura um colega que esteja melhor posicionado e com espaço; se não há colega nem espaço, recorreremos ao drible para a conquista de espaço. Estes 3 pressupostos podem-se aplicar a todas as modalidades dos jogos coletivos. Definimos também 3 grandes objetivos que achamos que a turma tem possibilidade de atingir dentro dos jogos coletivos:

1.º- “Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos (Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol), realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras,

não só como jogador, mas também como árbitro.” – Este ponto vai de encontro ao PNEF e remete-nos para as questões de cooperação com os colegas, utilizando as ações técnicas como ferramentas de forma a atingirem o objetivo, tendo conhecimento das regras das diferentes modalidades onde muitas vezes atuaram como árbitro.

2.º- “Aproveita a superioridade numérica, fixando o adversário e realizando uma mudança de direção desmarcando-se em direção ao alvo.”

3.º- Defesa enquadra-se entre o alvo e o adversário, assumindo uma posição defensiva e tendo em conta a linha passe do adversário.

“Podemos assim não nos focar no ensino das habilidades técnicas exclusivas de cada modalidade, mas sim focar nos aspetos táticos comuns dos vários desportos, permitindo assim uma aprendizagem eclética e sistémica. Ajuda também a enfrentar as dificuldades da constante mudança de espaço, onde há uma variação das modalidades que é possível lecionar.”

Reflexão Reunião Núcleo de Estágio- 13 de janeiro

Existem, no entanto, certas modalidades como dança e aprendizagem de habilidades técnicas como no lançamento do peso, onde, pela natureza da modalidade, não se pode distribuir os diferentes conteúdos pelo ano letivo e tem de ser abordados de forma sequencial num período de tempo. No entanto a mistura durante a mesma aula com outras modalidades potencia a motivação dos alunos nessa mesma modalidade. Durante este ano a mistura de lançamento do peso com orientação fez com que se garantisse uma maior segurança no arremesso do engenho (grupo mais pequeno em prática), sem que o tempo de atividade motora diminuísse. Para além de que os alunos menos motivados para tarefas de carácter mais de comando como o lançamento do peso, fossem para a aula com outro empenho pois sabiam que também iam fazer orientação.

4.1.2.1.2.2. Validade do Modelo da Prática Distribuída

“A prática distribuída foi muito pouco abordada na Faculdade e segundo o professor ainda carece de alguns estudos para provar os seus efeitos positivos. Mas custa-me a perceber, principalmente após aplicar (ainda que muito pouco), o porquê de ainda não se ter avançado em termos académicos mais sobre esta temática.”

Irei refletir um pouco acerca dos estudos na área da aprendizagem motora, que explanam o pouco conhecimento acerca desta temática. Um dos estudos acerca desta temática (Panchuk, Spittle, Johnston, & Spittle, 2013) apesar de não mostrar diferenças estatisticamente significantes, atribuiu um melhor resultado à prática por blocos/concentrada, relativamente ao desempenho final onde afirmou que poderá ser mais proficiente em situações com pouco tempo disponível para a prática.

Já Ponciano et al. (2018) não encontrou diferenças significativas relativamente aos dois modelos, atribuindo benefícios aos dois. No entanto, os contextos destes estudos são muito diferentes do contexto escolar, por isso, torna-se necessário um estudo mais aprofundado de forma a provar os resultados subjetivos experienciados pelos diferentes professores que aplicaram este tipo de prática distribuída ao longo dos seus anos de prática profissional.

4.1.2.1.3. Do Modelo de Estrutura e Conhecimento até à Unidade Didática

O modelo de estrutura do conhecimento (MEC) procura orientar a prática pedagógica, juntando e organizando as diferentes componentes do planeamento do ensino. Este documento permite identificar a matéria de ensino e estrutura-la através de uma hierarquia, que pretende informar constantemente o processo de ensino (Vickers, 1990). A mesma autora defende também que o MEC reflete uma ideia transdisciplinar e dessa forma identifica as habilidades e estratégias de uma modalidade, mostrando como conceitos das ciências do desporto, influenciam o processo de E/A, pretendendo assim mostrar como uma determinada matéria é estruturada, reconhecer essa estrutura e recorrer à mesma, como um guião para o ensino assumindo-se como um modelo metodológico de superioridade, para as vertentes do ensino da EF e do treino desportivo.

O MEC organiza-se em 3 fases distintas: análise, decisão e aplicação. A fase de análise subdivide-se em 3 módulos, a fase de decisão em 4 e a fase de

aplicação apenas em 1 módulo, dando um total de 9 módulos que perfazem o MEC.

Na primeira fase foi necessário analisar as diferentes modalidades e os seus conteúdos, organizando-os pelas 4 categorias transdisciplinares, sendo elas: cultura desportiva, habilidades motoras, fisiologia de treino e conceitos psicossociais (módulo 1). Após esta análise é necessário examinar o contexto onde o processo de E/A vai ter lugar, nomeadamente as diferentes variáveis preponderantes para a gestão e organização do Ensino. As instalações, material e equipamentos em conjunto com os fatores temporais (módulo 2). Posteriormente foi realizada uma análise do desempenho da turma na modalidade de acordo com as características dos alunos que influenciou todo o restante desenvolvimento do MEC (módulo 3).

Podemos então passar à próxima fase, decisão. No módulo 4, definiu-se quais os conteúdos, sequência e extensão dos mesmos em função do nível da turma. Analisando as diferentes variáveis e documentos orientadores do processo de E/A, foi possível delinear os objetivos gerais e específicos de cada modalidade (módulo 5). Consoante os objetivos, define-se qual a configuração do processo de avaliação (módulo 6), que deve estar em conformidade com os objetivos e deve funcionar, para além de um instrumento de avaliação, como um modo de informar os alunos acerca do seu desenvolvimento nas diferentes modalidades. Esta fase é finalizada com as progressões de ensino e situações de aprendizagem a decorrer (módulo 7) que devem ir de encontro também aos objetivos das diferentes modalidades, não criando situações de aprendizagens desprovidas de finalidades.

Na última fase, esta engloba o procedimento de aplicação de todo o processo falado até aqui (módulo 8) recorrendo às fases anteriores, para aplicar as mesmas, em diferentes níveis de prática pedagógica, nomeadamente no que respeita à UD's, aos planos de aula, como todos os documentos e estratégias promotores do processo de E/A de sucesso.

No entanto devido ao contexto que não permitia uma estabilidade ao nível das matérias a lecionar tive que adaptar o MEC, de forma a corresponder aos problemas colocados pelo EP. Posto isto, a solução encontrada foi juntar o

módulo 4 e 5 num só, nas modalidades de badminton e nos JDC, porque era impossível realizar uma UD onde podíamos distribuir os conteúdos pelo n.º de aulas de uma determinada matéria (o contexto covid não permitia perceber quantas aulas iríamos lecionar). Neste novo módulo criado, fizemos uma progressão de diferentes níveis de jogo de forma a conseguir chegar a um objetivo. No nível de jogo havia diferentes modos de condicionar o jogo de forma a responder ao nível (e número de aulas) que a turma apresentava, aumentando a complexidade ao longo do tempo. A base seria sempre o jogo e tinha em conta chegar a um determinado objetivo. Esta nova maneira de criar uma UD, permitiu, apesar do clima de instabilidade, saber para onde estávamos a ir e adaptar consoante a resposta da turma e aulas lecionadas, criar uma progressão dentro das modalidades, condicionando o jogo de forma a criar os estímulos necessários. Por exemplo dentro do andebol, começamos com situações de posse de bola com 2x2+A e assim que tivemos aulas suficientes e os alunos demonstraram dominar a situação de jogo, passamos a algo mais complexo sendo uma situação de jogo de 3x3. Os exercícios e progressões do (módulo 7) serviam para dar resposta a eventuais problemas observado nos diferentes níveis de jogo realizados no módulo 4 e 5. Esta abordagem que destaca o jogo em detrimento do trabalho técnico/isolado, denomina-se de abordagem do topo para a base. Esta abordagem defende que os alunos devem entender as diferentes lógicas e processos do jogo, onde o trabalho técnico está englobado, sendo indissociável do jogo. Por isso para se entender o jogo deve-se jogar, sendo o jogo o mais próximo do jogo formal e onde as habilidades técnicas são ferramentas para dar soluções aos problemas criados pelo jogo.

Já a dança como foi num contexto controlado (via remota) foi realizado uma UD onde os conteúdos foram divididos pelas diferentes aulas e onde a abordagem foi da base para o topo, ou seja, o “todo” foi partido em diferentes partes e os alunos vão juntando as diferentes peças de forma a atingirem o todo (coreografia).

A criação do MEC foi importante, pois obrigou a uma pesquisa extensiva das modalidades lecionadas, assim como reflexão e discussão de forma a

adaptar à minha realidade. Algo que foi um fator fundamental, para o incremento do meu conhecimento do conteúdo, levando a uma maior eficácia no processo de prática pedagógica e a uma melhoria no meu DP. O processo de reflexão foi elemento constante de forma a readaptar as diferentes unidades didáticas (UDs), tendo sempre como objetivo a melhoria do processo de E/A, adequando às necessidades dos alunos em cada momento, procurando chegar a soluções apropriadas ao desenvolvimento dos alunos, de forma a atingirem os objetivos delineados.

4.1.2.1.4 Plano de aula

O PdA é o nível mais específico do planeamento, onde expressa os conteúdos dos níveis de planeamento mais globais (PA, MEC e UD). PdA deverá expressar um contributo específico, que tenha como objetivo promover o processo de E/A concebido no PA, na UD e na programação de toda a escolaridade, espelhando assim os objetivos escolhidos a atingir nos níveis anteriores de planeamento, dando orientações singulares de forma a guiar o professor em cada uma das aulas.

Tendo em conta a importância de uma elaboração constante do PdA ao longo do EP, foi importante criar um modelo fixo que desse resposta às minhas necessidades enquanto professor. Para isso era importante ter todos os elementos necessários para me guiar no processo de E/A, seguindo uma estrutura usualmente utilizada que se organiza em três partes distintas: inicial, principal e final (Bento, 2003). Para além disso, continha um cabeçalho com informações generalizadas (data, nome, n.º de alunos, material, objetivo geral), de forma a contextualizar a aula num planeamento mais amplo.

A parte inicial do PdA, tinha uma função fundamental, que era não só dedicar ao registo e controlo das presenças, mas também, ao enquadramento dos alunos com os objetivos e estrutura da aula. O facto do início da aula ser sempre em sala de aula, permitiu que houvesse um potenciar dos recursos visuais que a sala de aula tem. Utilizei estruturas visuais muitas vezes para apoiar aquilo que são os objetivos que queremos que aconteçam na prática da tarefa assim como a organização da aula, aproveitando o facto de o início da aula ser em sala de aula. Siedentop (1991), defende que no início das sessões

o professor deve assegurar o desempenho de várias tarefas entre as quais a referência a objetivos e ao interesse e à utilidade da sessão, a apresentação dos conteúdos fundamentais a desenvolver, das normas organizativas da primeira tarefa. Considera também que este início deve ser breve e focado nos aspetos fundamentais, usando formas de comunicação que garante o foco e o entendimento do que foi transmitido. O facto de ter projetor permitiu em modalidade muito técnicas, como lançamento do peso, que os alunos observassem como a técnica é executada, tendo já uma imagem de quais os pontos chave de execução. Noutras modalidades como dança e JDC permitiram aproveitar vídeos gravados durante a aula para os alunos se observarem e identificarem possíveis erros de execução.



Figura 3 - Explicação dos fundamentos da estrutura que iríamos utilizar em voleibol durante os exercícios da aula.

Principalmente durante o primeiro período, foi dada muita importância a este momento para que os alunos cumprissem as regras derivadas do contexto pandémico.

“Como foi a primeira aula prática em contexto pandémico, é normal que houvesse alguns problemas em relação às normas e ao distanciamento entre alunos. A divisão em grupos ajudou a que a turma se distanciasse, no entanto, fez com que intra-grupos muitas das vezes a distância não fosse cumprida. Outro dos problemas foi alunos se esquecerem de trazer saco para colocar a máscara, assim como a sua garrafa de água.

É normal acontecer este tipo de problemas, pois nem eu nem os alunos estamos habituados a este tipo de normas, o que faz com que seja ainda mais essencial o meu papel de frisar as normas e as regras, para que fiquem automatizadas o mais cedo possível para que depois possamos nos concentrar no conteúdo da aula. Irei tocar neste assunto na próxima aula e as vezes que forem necessárias até deixar de ser preciso.”

Reflexão aula 5 e 6

Poucas foram as vezes que trabalhei exercícios de ativação geral, porque o tempo de aula é sempre tão diminuto com todas as deslocções, que o primeiro exercício apesar de diminuta complexidade tinha sempre algum objetivo específico e estava dentro do contexto da modalidade. No entanto, houve raras exceções, que, porque o primeiro exercício da parte principal tinha um nível alto de intensidade, havia uma pequena ativação geral. No final do ano, visto haver muitas competições e os alunos já estarem num bom nível de autonomia, os alunos ativavam de forma autónoma dentro das modalidades que iam ter competição organizando-se já em termos estratégicos e treinando as diferentes debilidades que tinham dentro das equipas.

Já no que diz respeito à parte principal da aula, é destacada pela sua extensão e pelos exercícios contidos na mesma. É a fase onde “o professor tem a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos (...), pelo que é aqui que as suas capacidades metodológicas são particularmente colocadas à prova” (Bento, 2003, p. 158). A seleção de exercícios de forma a trabalhar os diferentes conteúdos propostos revela-se

assim uma tarefa de grande importância, onde a aquisição por parte dos alunos está dependente desta. A procura constante de melhores contextos de aprendizagem, que visam o desenvolvimento dos conteúdos pretendidos, tendo em conta os espaços de aula, número de alunos, material disponível, organização estrutural dos alunos e mantendo os níveis de motivação/empenhamento revela-se uma tarefa que não pode ser executada de forma leviana e que deve ter em conta todos estes fatores.

Para finalizar, a fase final do PdA que consiste num momento de retorno à calma e de reflexão, procurando que os alunos realizem um *flashback* daquilo que foi a aula e a sua atuação, assim como as informações fundamentais a reter para as sessões futuras. Neste momento aproveitei para realizar a auto-monotorização por parte dos alunos no que diz respeito às suas atitudes na aula (eu-tarefa; eu-companheiro; eu-eu), havendo assim uma responsabilização dos alunos. Este sistema de *accountability*, que referencia a atribuição de um sistema de controlo efetivo e mensurável do comportamento do aluno na tarefa (I Mesquita, 1998) pode ser aplicado em mais situações e em tarefas concretas da aula. Por isso a partir do 2.º período e com a ajuda das ferramentas tecnológicas como o *googleform*, os alunos no final da aula teriam que preencher um documento onde para além da sua autoavaliação (AA) (atitudinal, teriam que realizar uma *checklist* relativamente a critérios êxito das modalidades abordadas em aula assim como durante a aplicação da aprendizagem cooperativa na modalidade de dança, atribuir uma nota relativa à colaboração dos companheiros para o sucesso da equipa. Crouch, Ward e Patrick (1997), definem as seguintes características com vista na responsabilização do aluno no cumprimento de tarefas: estabelecer objetivos por parte do professor; definição concreta das atividades que integram o conteúdo específico; registo da performance pelo colega; apresentação pública da performance obtida.

O facto de ser um guião para a minha prática, notei que, principalmente nas primeiras aulas, estava refém do que era planeado, nem sempre ajustando a minha prática ao que o contexto pedia.

“Primeiro ponto ter cuidado com a zona e o tipo de exercícios. Eu sempre pensei nisso durante o planeamento da aula, devia ter agido mais rápido quando houve os primeiros sinais que os alunos escorregavam devido ao orvalho e às folhas soltas. Fiquei agarrado ao plano com medo de que se houvesse ali uma paragem os alunos daquela estação seriam prejudicados. A escolha agora sem pressão é óbvia e a segurança está em primeiro lugar, mas ali, erradamente confiei que não aconteceria nada.”

Reflexão Aula 7 e 8

No entanto, à medida que o tempo ia passando, senti-me muito mais confortável e confiante para, caso fosse necessário, mudar a minha atuação independentemente do plano, onde este é apenas um esboço daquilo que vai ser a nossa ação. A reflexão e a nossa intuição durante a ação são fatores muito importantes de forma a liderar o processo de E/A com qualidade e sucesso. A experiência também permite-me identificar problemas mais rápido e saber qual a melhor solução de forma mais assertiva, criando uma adaptação a um contexto específico. Posto isto, não quer dizer que o PdA não deve ser considerado um documento importante para a lecionação de aulas, quer dizer sim, que é um documento importante quando aliado à reflexão durante a ação e no final da aula, percebendo o que falhou e porque falhou de forma a não cometer os mesmos erros no futuro e arranjar possíveis soluções.

4.1.3. A viagem começa - Realização

O ensino cria-se duas vezes, primeiro na conceção e de seguida na realização, tendo o processo prático de ensino imprevistos, impossíveis de antecipar no processo de planeamento, o que obriga à necessidade de uma rápida reflexão na ação e reajustamento do planeado (Bento, 2003). Segundo as Normas Orientadoras do EP (ver nota de rodapé n.º2) a realização do ensino pretende “conduzir com eficácia a realização da aula, atuando de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica” (p.4), recorrendo a instrumentos de diferenciação pedagógica e a decisões de ajustamento, procurando promover aprendizagens significativas tendo o aluno um papel ativo no processo de E/A.

A prática real e a resposta aos vários problemas que o EP me foi colocando, pondo em prática todo o meu conhecimento adquirido até aqui, foi um dos pontos fulcrais onde a maioria das aprendizagens ocorreram, onde testei todas as minhas capacidades em contexto prático e analisei se as mesmas obtiveram resultados, ou seja, se foram relevantes para o desenvolvimento dos alunos.

4.1.3.1 Os marinheiros como navegadores ativos da sua própria viagem: Desafios da promoção de uma Educação Física centrada no aluno

Sempre achei que os alunos deveriam ser o centro de todo o processo de E/A. A maneira como o aluno interage com a disciplina e as estratégias utilizadas pelo professor vão determinar a motivação do aluno para a disciplina, assim como para as atividades desportivas extracurriculares, sendo que todo o trabalho desenvolvido na disciplina tem um papel preponderante na maneira como o aluno olha o desporto em geral (Alcalá & Garijo, 2017). Mas que estratégias utilizar, visto que a motivação é algo de tão pessoal e diferente de aluno para aluno?

Lembro perfeitamente enquanto aluno que as disciplinas que gostava, eram aquelas onde eu tinha um papel de “criador”, ou seja, tinha a liberdade e a confiança do professor para definir o meu próprio caminho e definir as minhas próprias estratégias.

“Outro ponto fulcral para a criação destes ambientes é o facto de o aluno estar por dentro das iniciativas que participa. Nada é imposto, e todas as “regras” criadas são discutidas e debatidas democraticamente de modo que a tomada de decisão seja concretizada conjuntamente. Deste modo os alunos realizam as tarefas compreendendo a sua razão e percebendo todas as vantagens e desvantagens. É criado um contexto onde o aluno se compromete com aquilo que ajudou a criar. Desta forma as tarefas não são impostas, e o aluno é “convencido” não criando uma relação de poder entre professor e aluno. Ao longo de todo o meu discurso tentei potenciar este tipo de debate, deixando bem claro quem era professor e aluno. Nunca disse que algo era assim, porque sim, tentei explicar o meu ponto de vista e debati através de justificações, nunca de imposições.”

Reflexão da Aula 43 e 44 e da Reunião com o Orientador

Este sentimento de confiança que os professores depositavam em mim, despoletavam um lado meu de não querer desiludir o professor e mostrar que para além de cumprir com as tarefas propostas era capaz de surpreender.

“Podia correr mal, e a equipa não apresentar nada, isto porque senti que os alunos não estão habituados a ter a responsabilidade do seu lado, e todo o seu percurso até ao 9.º ano foi de replicar aquilo que o professor dizia. Ora este trabalho é exatamente o oposto, eu poucas guidelines dei, sempre tive lá como um agente para os ajudar, mas nunca para fazer o quer que seja por eles. Era devido a este impacto, e esta autonomia tem de ser trabalhada, que estou estava receoso. Logo no início da aula foi-me transmitido que não estava preparada a apresentação e se podia ser em outra semana. Mas logo após isso, (e acho que se deveu também a eles estarem confortáveis com a turma e professores) resolveram expor à turma o que tinham preparado. Foram para o campo e fizeram um pequeno teatro onde iam fazer de professor substituto e iam falar da modalidade de basquetebol. A turma adorou, eles sentiram-se confortáveis e gostaram da experiência e aprenderam muito mais que apenas basquetebol. Tiveram de esquematizar o pensamento, colocarem-se numa posição diferente que estão habituados e transmitir a mensagem aos colegas. Não podia estar mais orgulhoso do resultado.”

Reflexão Aula 31 e 32

Este equilíbrio entre orientar e dar autonomia sempre foi uma linha muito ténue e só através da negociação, do aluno estar envolvido nas tarefas que realiza e da responsabilização do mesmo é que é possível. É importante analisar a construção do atitude dos alunos, tendo em conta o *TARGET*: a tarefa, relativamente aos objetivos estabelecidos, a autoridade atribuída pelas diferentes responsabilizações na aula; o reconhecimento pelo trabalho e esforço; os grupos formados; a avaliação, momentos referenciados com o professor tendo em conta os resultados obtidos e o tempo destinado para tal de acordo com as capacidades de cada um valorizando o trabalho cooperativo (Morgan, Kingston, & Sproule, 2005). Trata-se de componentes determinantes para o envolvimento ativo e positivo na aula.

Estratégias como a autoavaliação atitudinal, heteroavaliação dos colegas nos trabalhos apresentados, assim como a avaliação dos alunos no trabalho colaborativo das equipas, foram ferramentas importantes de forma a

conseguir colocar o aluno no centro do processo, mas irei aprofundar o assunto nas áreas das avaliações.

A minha preocupação durante o ano foi sempre de ter um discurso de democrático onde a voz dos alunos importa para o processo de decisão, sabendo sempre que quem decide é o professor. No entanto é fundamental a empatia e olhar para o aluno de forma integral e muitas vezes perceber o aluno fora da esfera escolar, ouvindo as suas inquietações e fazendo a ligação do papel da disciplina para o seu futuro:

“Durante esta sessão foi notória, mas tem também se notado uma boa relação de empatia entre professor e aluno, relação essa que para mim é a base para a criação de um bom clima de aula. Clima esse que tem o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais facilitado. Vou aqui refletir sobre os pontos fundamentais que temos trabalhado ao longo deste período que ajudaram na construção de um bom clima. Uma das variáveis que afeta o ambiente da aula é o ambiente afetivo entre professor aluno. Um ambiente de aceitação, de compreensão, de genuína preocupação com os alunos potencia a adesão do aluno ao professor. A criação destas “ligações emocionais” é um aspeto fulcral para a criação de climas de aula positivos. Penso que os momentos chave onde se pode potenciar estas ligações, são nas pequenas conversas antes e pós-aulas, onde ouvimos os problemas dos alunos e eles percebem que nos preocupamos com eles enquanto pessoas e não apenas referente ao conteúdo da aula. Se conseguirmos demonstrar nesses momentos que o conteúdo da aula pode até ser transversal aquilo que enfrentamos na vida, ainda melhor.”

Reflexão da Aula 43 e 44 e da Reunião com o Orientador

Este ano, por ser muito atípico, a importância de o aluno estar no centro do ensino ainda se revelou mais importante, principalmente à distância onde não havia um “controlo” por parte do professor:

“A importância também de liderar convencendo os alunos a fazer, ganha um novo sentido quando nós professores, mais do que nunca, precisamos da colaboração dos alunos, porque a aula torna-se realmente difícil se os alunos não quiserem colaborar à distância. É preciso criar uma relação de empatia com os alunos e de compreensão mútua para todos os problemas que podem surgir, porque acima de tudo isto é novidade tanto para os alunos como para professores. É necessário ter um equilíbrio

grande entre perceber quais são as possíveis dificuldades do aluno neste processo e diferenciar isso com não querer colaborar nas aulas. Pois se não há escolas sem alunos, neste contexto, sem câmara não há aula.”

Reflexão Reunião Núcleo de Estágio- 12 de fevereiro

Concluindo, destaco os benefícios do aluno estar no centro do processo de E/A, sendo o desenvolvimento e sentimento de entreajuda e cooperação para com os colegas, reconhecendo que o outro tem características individuais que podem ser mais valia numas situações e trabalhadas noutras, ouvir o aluno e as suas dificuldades e preocupações relativamente à prática pedagógica e sua perceção relativamente a esta. Ter uma panóplia de opções pedagógicas, analisando cada uma com o máximo cuidado em prol da felicidade e sucesso dos seus alunos e decidir de acordo com as características dos alunos, uma vez que existem alunos envolvidos pela tarefa e outros pelo seu ego (Standage & Treasure, 2002), é uma boa definição daquilo que é ser um bom professor.

4.1.3.2 Motivar os marinheiros para resistirem à viagem: Testes FitEscola como ferramentas informativas acerca da saúde dos alunos

É importante o desenvolvimento de forma global do aluno. A componente física entra neste desenvolvimento e pode ser dividida ao nível de quatro elementos: capacidade cardiorrespiratória, capacidade de trabalho muscular, flexibilidade e composição corporal. O desenvolvimento destas capacidades, que podem ser treináveis, permite o desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais, desenvolvimento esse expresso no PNEF.

Os testes FITEscola são testes que tem como objetivo essa mesma avaliação da aptidão física dos alunos tendo em conta estas capacidades condicionais. Como tal é dividido em vários testes que estão agrupados em 3 áreas: Aptidão Aeróbia (teste de vaivém e milha), Aptidão Neuromuscular (abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal, impulsão vertical, agilidade 4x10, velocidade 20/40m, flexibilidade de ombros e flexibilidade de membros inferiores) e composição corporal (índice de massa corporal, massa gorda e perímetro da cintura). Para cada teste há todos os procedimentos e materiais de apoio, de forma a aplicar corretamente os testes com a finalidade

de relativizar os resultados com os resultados a nível nacional, de forma a tirar conclusões.

Dentro do núcleo de estágio houve muita discussão acerca da verdadeira finalidade dos testes e de que forma estes podiam funcionar como mais uma ferramenta de potencializar o processo de E/A. O primeiro ponto discutido seria de que forma é que o resultado nos testes pode realmente definir o desempenho dos alunos dentro das capacidades condicionais. A conclusão foi de que a componente técnica dos diferentes testes podia enviar os resultados, apesar de os procedimentos estarem bem definidos, ou seja um aluno que esteja habituado a correr, pode ter resultados superiores a outro que não esteja, sem que isto queira dizer que tenha uma maior aptidão Aeróbica. Outro ponto discutido foi até que ponto os resultados obtidos nos testes podem condicionar as avaliações dos alunos. Pelo ponto anterior, os resultados dos testes não devem influenciar as avaliações dos alunos, pois os desempenhos nas diferentes modalidades podem ser distintos dos resultados nos testes, devido às especificidades das mesmas. Com isto não quero dizer que os testes FitEscola não tem valor enquanto ferramenta facilitadora do processo de E/A, porque têm um grande valor enquanto ferramenta de informar aos alunos (e pais) se encontram dentro da Zona Saudável. Como é um teste aplicado em massa e escrutinado de várias perspetivas, é possível prever consoante os resultados as consequências que o aluno pode ter daqui a uns anos em termos de saúde se não mudar certos hábitos.

“Resolvemos realizar o teste da milha de forma a motivar os alunos para a prática desportiva. A visão que temos relativamente aos testes da FitEscola é que estes são como exames, onde os alunos podem ter conhecimento relativamente à sua condição física e a partir daí podem decidir se devem agir ou não de forma a se tornar/manter saudável de forma a fugir a futuros problemas que o teste prediz. A mensagem pareceu passar aos alunos e de agora em diante haverá sempre uma estação onde o foco é melhorar a condição física de forma a os alunos ganharem gosto para praticarem em contexto extra-escolar.”

Reflexão Aula 111-114

Posto isto, resolvi realizar os testes como boletim informativo, indicando os alunos que se encontravam fora da Zona Saudável, dando ferramentas dentro do contexto de aula para mudarem certos comportamentos com a esperança que sejam reproduzidos fora dela, ou pelo menos despoletar o gosto pela atividade física. Os alunos só podem decidir livremente se tiverem informados, se souberem que se encontram fora da zona saudável e as consequências que isso acarreta, podem aí escolher livremente se querem continuar com os mesmos hábitos ou fazer algo para mudar, onde eu funciono como orientador de forma a garantir formas e ferramentas de mudar e de se tornarem agentes ativos na obtenção de uma vida mais saudável.

É uma excelente oportunidade de promover a prática regular de exercício físico e informar acerca dos benefícios cognitivos, psicológicos, sociais e motores e motivar os alunos para a realização dos circuitos funcionais realizados durante a aula (com o objetivo de repetirem fora do contexto escolar). Nós devemos e podemos ter um papel fundamental neste aspeto de forma a motivar o aluno para um estilo de vida saudável pois para além de percebermos como motivar os alunos tendo em conta as suas características individuais, somos quem percebe melhor as suas competências físicas e temos do nosso lado todo o conhecimento científico e técnico para os acompanhar e auxiliar.

4.1.3.3 Quem rema mais? - Treinos Funcionais e mega desafios

A dificuldade de planeamento e os condicionalismos de certos espaços para praticar modalidades desde cedo nos alertou para a importância que o treino funcional iria ter neste ano. Este tipo de treino procura integrar as atividades do dia-a-dia ou desportivas com o objetivo de melhorar a condição física, trabalhando o corpo de uma forma integrada. O fortalecimento do core (glúteos, zona lombar e abdominal) ganha uma maior preponderância neste tipo de treino, de forma a adquirir um corpo equilibrado capaz das tarefas quotidianas, havendo uma melhoria cardiovascular com perda de massa gorda e maior definição muscular.

“Um tema que nos está a inquietar é o facto de o planeamento ser completamente diferente daquilo para os quais nos preparamos no ano transato. Neste contexto é

muito difícil planear a longo prazo, pois há (pelo menos para já) uma incerteza muito grande quanto ao n.º de aulas práticas que teremos, fator que depende de condições externas a nós (clima)(...). A solução, para já, passa por tentar fazer um esboço flexível das modalidades ao longo do primeiro semestre, sabendo que teremos de ter sempre um plano b para as aulas no exterior e por ter a consciência que o objetivo primordial passará sempre por cumprir as normas da DGS.

O plano b passará por aplicar questionários na aplicação quizizz assim como apresentação e elaboração de trabalhos de grupo (através do telemóvel). Ter também uma aula em gaveta de como se pode planear um treino em casa, visto que, neste contexto, a aptidão física ganha especial enfoque”

Reflexão Núcleo de Estágio- 30 setembro

A acrescentar a isto os alunos vieram de um ano transato onde ficaram em confinamento, onde se viram obrigados a ficar sentados durante bastante tempo com má postura e onde o tempo de inatividade física aumentou drasticamente, que pode trazer consequências muito negativas no futuro. Confinamento esse que voltou, assim como a inatividade física dos alunos, sendo pilar fundamental o circuito funcional de modo a que os alunos tivessem alguma atividade física. Tentei sempre apelar à importância de realizarem atividade física, apresentando os vários benefícios de a realização de pelo menos 60 minutos de atividade física moderada a intensa, onde pelo menos 3x por semana realizassem exercícios de força muscular que produzissem impacto ósseo e as várias consequências de o não fazerem. Disponibilizei sempre os treinos funcionais na plataforma *classroom*. A disciplina de EF demonstra ter um papel ativo no aumento da qualidade de vida e na elevação das capacidades motoras dos alunos, principalmente ao nível de força (Miranda, Teixeira, & Sousa, 2014).

No início do segundo período surgiu um problema que foi o facto de aula de quarta-feira quando realizada em espaços exteriores não permitia a prática de quase nenhuma modalidade devido ao congelamento do terreno.

“Também este período tenho um grande inconveniente que é o facto de a aula de quarta-feira ser às 8h da manhã, que não permite realizar a maioria dos desportos pois o terreno fica congelado e escorregadio. A solução passa por fazer treino de

condicionamento físico, no entanto terei de pensar em algo de forma a que os alunos não repliquem apenas o treino, e tenham um papel mais ativo.”

Reflexão Núcleo de Estágio- 6 de janeiro

Como a turma já tinha estado em confinamento e estava mais desperta para as questões do treino funcional, decidi criar um planeamento onde os alunos não tinham um papel passivo de apenas reproduzir o que é feito, mas se envolverem na tarefa, potenciando o processo de E/A. Deste modo também me precavi para o caso de voltarmos a um confinamento, cenário esse que cada vez parecia mais real. No entanto, surgiu aqui um problema, se por um lado queria que os alunos se envolvessem na tarefa e de algum modo cada equipa apresentasse um circuito funcional à turma, por outro, sendo eu profissional da área acredito veemente que para prescrever treino é preciso ter um conjunto de habilitações e experiência. Principalmente numa época onde a prescrição de treinos está completamente descredibilizada e se acredita que qualquer um pode prescrever treinos, é essencial sermos coerentes no nosso discurso. Se queremos que a nossa área ganhe relevo e se dê a importância ao nosso trabalho, essa valorização tem de partir primeiro de quem pertence à área.

Posto isto, a solução encontrada foi apresentar sempre o mesmo circuito funcional durante as aulas onde ia colocando diferentes variáveis para os diferentes exercícios (ex: flexão, flexão c/ Joelhos no chão, flexão pés elevados), com diferentes modos de treino (Tabata, EMOM- *Every Minute On the Minute*, AMRAP- *As Many Rounds As Possible*). A complexidade das variantes dos exercícios ia aumentando consoante as respostas dos alunos nas aulas. Cada equipa teria que apresentar um exercício e três variantes explicando a técnica de execução e para que servia (aspectos que fui sempre tocando quando eu apresentava os exercícios) e apresentar o mesmo circuito de treino à turma num modo específico (Tabata/ EMOM/ AMRAP).

Com esta solução consegui aumentar um bocado a literacia em relação aos treinos funcionais, fazendo com que os alunos conseguissem executar os circuitos funcionais em autonomia, conseguindo adaptar os diferentes exercícios ao seu nível (pois ficaram com um grande leque de variantes) e

sabendo os vários modos de treino. Isto permitiu-me dar bastante autonomia de execução de circuitos funcionais durante o terceiro período, que aos poucos foi evoluindo para desafios onde por exemplo cada equipa tendo 3 exercícios teria que filmar a realização de um AMRAP de 8', onde a pontuação era dada por cada ronda com uma boa realização técnica dos exercícios.

“Depois de um curto período de férias, começa o terceiro período à distância, mas com o ensino presencial a começar (ao que tudo indica) na terceira semana de aulas. O desafio é realizar um planeamento que consiga ser executado tanto à distância como no ensino presencial.

Tivemos 4 pressupostos para o planeamento do terceiro período. Primeiro que as modalidades fossem diferentes de dança, pois os alunos já estavam um bocado saturados do segundo período. Que não fugisse muito da identidade da disciplina. Que as tarefas fossem cumpridas no tempo de aula cumprindo com as diretrizes de tempo síncrono e assíncrono. E que fosse o mais integrador possível e que todos os alunos pudessem participar independentemente das suas condições (internet, físicas, espaço e material). Surgiu a ideia que implementamos esta semana de realizar desafios de diferentes modalidades, onde os alunos escolhiam o desafio de acordo com a sua preferência e possibilidades materiais e de espaço. A pontuação e divisão das tarefas é realizada em equipa.”

Reflexão Aula 95-98

Rapidamente os desafios que eram apenas de treino funcional evoluíram para desafios das diferentes modalidades. Dispusemos de 10 desafios para cada equipa, onde em equipa dividiam as diferentes tarefas pelos alunos, consoante o material e condições disponíveis por cada aluno. Os desafios eram relativos às modalidades de Dança, Atletismo, Voleibol, Futebol, Badminton, Andebol, Basquetebol, Orientação, Ginástica e Circuito Funcional. As tarefas foram filmagem de execução de habilidades técnicas, *quizzizz*, ir a pontos específicos do mapa, corridas, criação de passos de dança e realização de circuitos funcionais. Para além disto, e coerentemente com o discurso da necessidade de atividade física por parte dos alunos num período de confinamento, todos deveriam correr o máximo de distância em 15 minutos, sendo depois somada as diferentes distâncias por equipa, sendo esta tarefa transversal a todos os elementos. A única regra imposta seria que todos os

desafios teriam de ser respondidos dentro de equipa, cada elemento deveria ficar responsável pelo cumprimento de dois desafios e na próxima semana não poderia haver repetição das modalidades por parte dos alunos.

“O foco nesta aula foi perceber de que modo poderíamos voltar ao presencial aproveitando o trabalho que foi realizado à distância. Para isso acrescentamos um mega desafio que tem de ser cumprido pela equipa, que pode ter um grande transfer para as aulas presenciais. O desafio consistia em fazer uma média por equipa de km em 15min monitorizando a corrida através das novas tecnologias (apps ou relógios). Durante o ensino presencial podemos criar estações de autonomia onde os alunos podem cumprir com os pressupostos de uma maneira motivadora para eles, pois a corrida costuma ser pouco estimulante para os alunos.”

Reflexão Aula 99-102

A criação desta dinâmica por parte da turma à distância permitiu realizar desafios em estações de autonomia no regresso ao presencial onde as dinâmicas estavam já consolidadas e onde os alunos se divertiam durante o processo. Realizei tanto desafios com os circuitos funcionais, como filmagem de princípios táticos que trabalhamos nas modalidades, como corridas em autonomia dentro do recinto escolar, permitindo desta forma aproveitar da melhor forma possível espaços onde há muitos condicionalismos para realizar a disciplina.

“Foi colocado um desafio à turma que consistia em correr durante 30’ onde apenas um elemento contribuía para a equipa estando os restantes a treinar a para a avaliação de lançamento do peso que seria o final da aula. Esta dinâmica permitiu que todos os alunos se aplicassem na modalidade de atletismo de uma forma natural, sem oferecer a normal resistência que têm a este tipo de atividades.”

Reflexão do Plano de Aula 127-128

Concluindo, esta nova dinâmica que nasceu dos treinos funcionais permitiu criar uma nova ferramenta que aliada às novas tecnologias, pode ser uma excelente ferramenta que não só desenvolve o trabalho de condição física, mas que também está interligado à matéria de ensino, potenciando a melhoria das mesmas e privilegiando um grau de autonomia cada vez maior ao longo do ano letivo.

4.1.3.4 Estratégias de Navegação: Os Modelos de Ensino como meio de resolver problemas da prática profissional

Durante a minha formação inicial, nas diferentes didáticas, contactei com diferentes modelos de instrução, que me permitiu entender os pressupostos de uma forma global de cada um dos modelos, formulando uma ideia de como os poderíamos colocar em prática. Os modelos instrucionais são planos com uma base teórica, que pretendem orientar os objetivos de ensino, as situações de aprendizagem, as estruturas organizacionais e todo o processo de E/A de forma coerente, servindo como ferramenta de auxílio de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos, da forma mais eficaz possível (Metzler, 2017). No entanto, durante a minha formação aprendi que cada um dos modelos tem características próprias que consoante o contexto podem se vir a tornar tanto características positivas ou negativas. Deste modo, Rink (2001) considera que nenhum modelo é melhor que outro, pois todos tem como objetivo que ocorra aprendizagem por parte dos alunos, sendo importante adaptar cada um deles ao contexto e aos alunos, conseguindo potenciar da melhor forma as características de cada modelo. Para um professor ser eficaz no processo de E/A deve recorrer a diferentes modelos de instrução (Metzler, 2017).

É notório a diferença ao longo do ano do estilo do modelo adotado por mim, onde numa fase inicial era mais centrada na direção do professor e numa fase final muito mais centrada nos alunos, materializada numa instrução indireta e de metodologias com abordagens muito mais holísticas e implícitas quanto à abordagem dos conteúdos, através de estratégias que recorrem a processos de socialização (Rink, 2001). Isto aconteceu porque eu enquanto professor fui ficando mais confiante e comecei a dominar melhor os conteúdos percebendo quando intervir e quando dar autonomia para os alunos resolverem as diferentes soluções. Numa fase inicial, quando não nos sentimos confortáveis, temos tendência a ser muito rígidos no cumprimento do estipulado, não dando margem de manobras aos alunos, com medo de não dominar qualquer conteúdo que fuja ao que foi planeado. Mas outro motivo foi que os próprios alunos foram respondendo muito bem a aspetos organizativos da aula e foram respondendo muito bem ao aumento de complexidade de

autonomia durante o ano, ou seja, aos poucos foram-se desenvolvendo as condições favoráveis para se dar mais espaço e descoberta à iniciativa dos alunos, de modo a otimizar o processo de E/A.

Ao longo do ano houve sempre um modelo híbrido de ensino onde procurei ir buscar as características dos modelos que na altura me pareceram dar melhor resposta aos problemas impostos pelo EP, sendo os modelos que assumiram um maior protagonismo foram: MID, Modelo Desenvolvidor (MD) (J Rink, 1996), o Modelo Ensino de Jogos para a Compreensão, o MED e Aprendizagem Cooperativa (AC).

4.1.3.4.1. A necessidade de gerir o contexto de ensino no imediato: A aplicação de algumas estratégias do Modelo de Instrução Direta

Este modelo define-se por responsabilizar o professor do controlo de todos os fatores do processo de E/A, colocando-o assim no centro do processo. Este modelo centra no professor toda a tomada de decisão, existindo um controlo sobre todas as regras, rotinas de gestão e de organização, com o objetivo de que a eficácia das tarefas seja otimizada, com um aumento do tempo da prática motora com o compromisso dos alunos com as tarefas de aprendizagem e o reforço dos critérios de êxito (Mesquita & Graça, 2009).

Os mesmos autores reconhecem que este modelo se mostra vantajoso ao nível de abordagem de conteúdos e das habilidades que se podem decompor de forma progressiva e em contextos fechados. Judith Rink (2010), na mesma onda, defende que o MID é uma boa forma de aprendizagem das habilidades mais básicas, mas que, no entanto, quando os objetivos de ensino são direcionados para os domínios afetivo e cognitivo, não se mostra ser a melhor opção.

Este modelo na minha prática assumiu mais relevância ao nível do contexto organizacional e de gestão da aula principalmente numa fase inicial onde havia uma grande preocupação do cumprimento das normas da DGS e a segurança de todos era o principal foco.

“é normal que houvesse alguns problemas em relação às normas e ao distanciamento entre alunos. A divisão em grupos ajudou a que a turma se distanciasse, no entanto, fez com que intra-grupos muitas das vezes a distância não fosse cumprida. Outro dos

problemas foi alunos se esquecerem de trazer saco para colocar a máscara, assim como a sua garrafa de água.

É normal acontecer este tipo de problemas, pois nem eu nem os alunos estamos habituados a este tipo de normas, o que faz com que seja ainda mais essencial o meu papel de frisar as normas e as regras, para que fiquem automatizadas o mais cedo possível para que depois possamos nos concentrar no conteúdo da aula.”

Reflexão da Aula 5 e 6

Depois da conversa que tive com o professor Dino no dia seguinte sobre a contínua “guerra de poderes” entre professor-alunos, e como esta relação é de constante estímulos e respostas dos vários agentes e que o controlo se faz não deixando a turma chegar a extremos, percebo que tomei a decisão certa. A turma tem de perceber que existem certas normas que eu enquanto professor não posso deixar de abdicar.

Reflexão aula 9 e 10

Para além de toda a organização devido ao contexto pandémico, existem certas regras de funcionamento das quais eu não prescindo e que para mim não vale a pena transmitir nenhum conteúdo sem que estas regras sejam cumpridas e que desde cedo transmiti isso à turma. São elas: quando alguém fala os outros ouvem; pode-se dizer tudo, desde que seja com respeito e argumentações; chegar sempre a horas e se acontecer algum imprevisto deve-se justificar. Apesar de serem regras das quais eu não abdicó, durante o ano fui justificando o porquê de serem regras fundamentais, fazendo a turma entendendo o porquê. Desta forma apesar de ser uma regra de sala de aula, a turma não olha para ela como uma obrigação (se fosse vista assim os alunos testavam o limite da regra), havendo um diálogo e empatia para que estas regras sejam vistas também como fundamentais pelos alunos.

Este modelo, assumiu também uma forte preponderância durante a realização de circuitos funcionais, onde tinha que garantir e controlar a execução técnica dos diferentes exercícios de modo a garantir a segurança dos alunos. Durante o ensino do Lançamento do Peso, como é uma modalidade que assume uma estrutura da base para o topo e que se reproduz num contexto fechado, houve uma forte utilização deste modelo onde o movimento (técnica O'Brien) foi desconstruído e reproduzido pelos alunos de forma até chegarem à técnica completa. No entanto neste último exemplo é um bom

exemplo de como tentei sempre modelos híbridos e Ensino, onde apesar de os alunos reproduzirem um movimento, havia sempre estratégias de cooperação entre os alunos de forma a esconder algumas carências deste modelo neste aspeto, são eles a exercitação dos domínios afetivo e cognitivo (Metzler, 2017), a adaptação a determinadas matérias e à exercitação por níveis de desempenho distintos (Mesquita & Graça, 2009) e na aprendizagem de conteúdos com sentido inovador como a criatividade e descoberta (Housner, 1990).

Confirma-se assim que nenhum modelo tem uma prática padrão que não seja passível de mudanças, sendo os fundamentos do MID válidos para formular princípios gerais de atuação por parte dos professores, considerando a especificidade de cada contexto (Mesquita & Graça, 2009), e desta forma há uma necessidade da conjugação de diversos modelos de ensino e das diferentes estratégias que se associam a cada um deles.

4.1.3.4.2. A necessidade de criar progressões pedagógicas do conteúdo dentro de um contexto de imprevisibilidade: A aplicação de algumas estratégias do Modelo Desenvolvimental

Este modelo defende que o desenvolvimento da matéria e conteúdos de ensino deverão ser manipulados e sequenciados, de uma forma lógica e com complexidade progressiva, auxiliando o professor no tratamento didático do conteúdo e no estabelecimento dos processos instrucionais, através da adequação dos conteúdos e das situações de aprendizagem ao nível dos alunos (Mesquita & Graça, 2009).

Existem três características, segundo este modelo, que podem facilitar a aprendizagem dos alunos: o estabelecimento de prioridades nos conteúdos de aprendizagem e os estruturar, conferindo uma lógica e os sequenciar criteriosamente (progressão); aperfeiçoar através da exercitação e consolidação (refinamento); criação de oportunidades para a utilização das habilidades e conteúdos (aplicação).

Durante a progressão o professor deve sequenciar as situações de aprendizagem do simples para o complexo e do fácil para o difícil, podendo ser sequenciado dentro do mesmo exercício (intratarefa) ou entre diferentes

exercícios (intertarefa). Já o refinamento é operacionalizado pela lapidação de uma determinada tarefa, onde a paragem de exercícios, de forma a focar os alunos nos aspetos essenciais para um bom desempenho da tarefa são considerados tarefas fundamentais. Quanto à aplicação, esta permite que os diferentes conteúdos sejam contextualizados, conferindo significado e ajudando o aluno a regular a própria aprendizagem. As competições, jogos formais ou as formas de jogo baseadas nos mesmos, são exemplos de contextos de aplicação. Durante a lecionação de voleibol partimos de uma forma de jogo de 2vs2. As tarefas partiram de exercícios onde havia receção com recurso a preensão da bola onde o foco era colocar a bola alta perto da rede, dominada esta tarefa, havia segundo toque também com recurso a preensão onde os alunos também teriam que colocar a bola alta e por fim o terceiro toque. De acordo com a evolução e nível dos alunos as condicionantes como preensão da bola foram retiradas acrescentando mais complexidade ao exercício e mais variantes como posição básica e colocação dos apoios. O jogo assim como os exercícios tiveram mais ou menos condicionantes, parecidas com as condicionantes dos exercícios, de acordo com o nível dos alunos.

Este modelo esteve sempre presente durante todo o processo de E/A, principalmente no que diz à organização dos diferentes conteúdos, que seguiram uma lógica de progressão e crescente complexidade ao longo do ano, havendo sempre uma preocupação de adaptação e readaptação das diferentes situações de aprendizagem ao nível dos alunos, sendo os estímulos suficientemente desafiantes (nem muito difíceis, nem muito fáceis), para que desta forma haja desenvolvimento do desempenho dos alunos nas diferentes modalidades.

Ao nível dos JDC, a aprendizagem dos princípios táticos, seguiram uma lógica de aplicação em contextos cada vez mais complexos, sendo sempre o objetivo a aplicação destes princípios em contextos de jogo formal. As tarefas inicialmente estavam focadas na execução e de forma sequencial, no final do ano letivo, passaram a ser em contextos formais de competição (torneios), onde o foco passou a estar centrado no resultado da ação, promovendo autoavaliação pois responsabiliza os alunos perante o comportamento adotado:

“Esta aula voltamos a ter o espaço onde podemos abordar modalidades coletivas e tentamos aplicar uma abordagem que anteriormente teve sucesso, onde a primeira aula temos exercícios onde queremos que certo comportamento aconteça e na seguinte fazemos competições para que apliquem os novos conhecimentos.”

Reflexão Aula 115-118

4.1.3.4.3. Solucionar um problema potencializando as características da turma e do contexto de turma: Aplicação do Modelo de Educação Desportiva

Houve igualmente o recurso ao MED de forma a transformar o ambiente de aprendizagem de aula mais lúdico e competitivo, mas também ajudando na organização das aulas (formação de equipas estáveis diminui o risco de contágio). Como referem Graça e Mesquita (2009) o modelo define-se como uma forma de educação lúdica (play education), onde as abordagens descontextualizadas não tem lugar, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos, o que pressupõe resolver alguns equívocos e mal-entendidos na relação da escola com o desporto e a competição. Existem 5 características estruturais do modelo: a organização das UD's em épocas desportivas, a filiação dos alunos por equipas, permitindo que planeiem, exercitem e compitam entre si; a competição formal em conjunto com a sua calendarização; a existência de um evento culminante, que marque o final da época desportiva e sirva como medição e celebração do progresso; presença de registos estatísticos para a manutenção da motivação e feedback e análise do desempenho; festividade, com a celebração do sucesso e dos fenómenos desportivos (Siedentop, 2001).

“Neste sentido, o professor desafiou-nos para aplicar e teorizar um modelo híbrido entre a prática distribuída e o MED, desafio esse que nós sem termos muito a consciência disso começamos a criar com as diferentes estações e competições entre equipas. Falta, no entanto, limar todas as arestas e definir sistemas de pontuações, prémios das equipas e possíveis competições entre equipas. A competição entre equipas na prática desportiva, para já, parece ser o ponto onde parece ser mais difícil a sua aplicação, pois não pode haver jogos formais onde uma equipa defronta a outra,

e pelo fato de estarem em estações diferentes com estímulos diferentes. Numa fase inicial, poderá surgir confusão se colocarmos o fator competição e contagem de pontos, com os diferentes estímulos que as estações dão (5 estações, 5 estímulos diferentes), por isso devemos pensar em formas diferentes de organização para torna possível a aplicação de competição.”

Reflexão Reunião Núcleo de Estágio 30 de Setembro

A aplicação deste modelo durante o primeiro período foi muito estrutural, ou seja, devido às condicionantes do covid, a divisão entre equipas onde os elementos de equipa só interagiam entre si, ajudou para que o distanciamento fosse cumprido e a perda de tempo entre limpezas de material fosse reduzida.

“Organização em equipas começou a dar frutos na dinâmica da aula. Esta aula em termos de dinâmica foi a aula que correu melhor. Perdeu-se muito pouco tempo em organizar a turma e muito menos dispersões em relação às últimas aulas. A prática está a provar aquilo que tinha pensado que podia acontecer, este método apesar de ser perder um pouco mais tempo nas primeiras aulas (organizar equipas, a turma perceber o propósito e aceitar, as dinâmicas de pontuação...) no futuro pode trazer benefícios, pois rapidamente a turma se organiza sem muitas perdas de tempo. A turma também está a facilitar o nosso papel, pois rapidamente se adaptou a este método e não mostrou muita resistência.”

Reflexão Aula 7 e 8

As equipas mantiveram os nomes e emblemas até o final do ano havendo do primeiro para o segundo período um mercado de transferências de forma a ajustar alguns desequilíbrios entre equipas e de forma a trazer diferentes características de alguns alunos. Foi notório o impacto da troca de equipa com certos alunos, onde emergiram certos aspetos da personalidade que estavam escondidas. Isto foi um aspeto muito positivo da aplicação do modelo, pois notou-se o crescimento da “equipa” ao longo do ano e o impacto de cada personalidade dentro da equipa, como se o conjunto das partes (os diferentes alunos) desse lugar a uma identidade própria da equipa.

À medida que este tipo de organização passou a ser “normal”, comecei a implementar pequenas competições e registos por parte das equipas.

“Neste mesmo exercício foi feita pela primeira vez a aplicação do MED onde havia pontuação por parte de cada equipa e os capitães iam transmitindo as variações do

exercício à turma. Teve aspetos muito positivos e outros menos positivos. Como positivos sublinho a dinâmica da turma e o empenho demonstrado, pensei que pelo facto de ser a primeira vez, houvesse algum tipo de dispersão, mas pelo contrário. Como aspetos negativos, o capitão a transmitir a informação inicialmente aproximou-se muito dos colegas e o facto de na contagem de pontos haver equipas que fizeram um pouco de batota.

Para diminuir estes pontos negativos acho que uma boa estratégia passa por reforçar a necessidade de distância, quando transmitir a informação aos capitães. Para haver uma maior sinceridade na contagem de pontuação (penso que desenvolver isto também é um ponto importante na autonomia), tenho que pedir para que as equipas contem em voz alta à medida que pontuam, e tocar neste assunto na próxima aula ligando à aplicação da autoavaliação atitudinal que os alunos terão que fazer em todas as aulas.

Apesar de ter sido até agora a aula que melhor correu em termos de dinâmicas e pouca perda de tempo a desinfetar e em troca de exercícios, por lapso não se desinfetou as bolas de basket nas estações respetivas. Este ano acima de tudo temos de ter especial atenção em cumprir as normas dadas pela DGS nem que se tenha de perder mais tempo durante a aula. Esse terá de ser sempre a primeira prioridade.”

Reflexão Aula 11 e 12

No entanto, quando comecei a implementar a competição em alguns exercícios começaram a surgir alguns problemas.

“No entanto, tive alguns problemas na aplicação do modelo que foi o distanciamento de algumas equipas em relação à equipa que estava em primeiro lugar. Um dos elementos de uma equipa mostrou-se indignado por não ver o seu esforço refletido na tabela classificativa e ter de quase convencer os parceiros de equipa para trabalharem durante as tarefas.”

Reflexão Aula 25 e 26

Tive uma conversa bastante prolongada com esse elemento dos quais se concluíram as seguintes ideias:

- Trabalho de equipa é isso mesmo, tentar potenciar as qualidades de cada um, e é por isso que o trabalho em equipa é tão rico. No futuro iremos com certeza trabalhar com muita gente que devido às suas características temos menos afinidade. Desenvolver essas capacidades só nos vai tornar melhores no futuro.

- Diferentes personalidades acrescentam valor ao grupo. Dei o exemplo da equipa a que pertencia ter surpreendido todos por ter mais rapazes e terem dançado e por isso terem ficado em segundo lugar. Para além do mais, apesar de serem mais distraídos durante a maioria das tarefas, são bons em diferentes desportos o que pode acrescentar valor.

- O quadro competitivo deve motivar e dependendo do contexto, as equipas devem ter diferentes objetivos. O quadro competitivo é independente da avaliação e eu apesar de ter um papel passivo dentro das equipas, consigo perceber o que se passa na maioria e sei dar valor quando assim o acho, e sou sincero suficiente para o tirar quando assim o vejo. A autoavaliação atitudinal é uma ótima ferramenta para os alunos terem essa consciência ao longo das aulas.

Este trabalho de saber trabalhar com o outro e saber respeitar e cooperar com as diferentes características em prol do mesmo objetivo, parece-me um dos pontos muito fortes do modelo, porque são exatamente este tipo de problemas que vamos encontrar na vida no futuro e por isso este tipo de trabalho é fundamental. Notou-se uma melhoria evidente em relação a saber lidar com o outro ao longo do ano.

Durante o segundo período, apesar de ser à distância e se ter aplicado o modelo de Aprendizagem Cooperativa, a dinâmica colaborativa entre equipas manteve-se, sendo que durante o terceiro período foi quando se notou uma maior maturidade da turma e habituação ao MED, o que fez surgir novas estratégias, como criação de estações autónomas para treino da competição, haver um elemento da equipa que transmitia informação à restante equipa ou que explicava o exercício à equipa que ia realizar a estação e torneios das diferentes modalidades entre equipas aplicando os princípios aprendidos durante a aula treino em contexto de jogo formal e criação de calendários dos jogos.

“A repetição de comportamentos de aulas anteriores (quer seja de exercícios como de organizações da aula) fez com que o tempo útil de aula fosse muito aproveitado. A organização por equipas faz com que os alunos muitas vezes se autorregulem e se aproveite o tempo de aula para se exercitarem. Já no que diz respeito aos exercícios,

o facto de haver repetição e não haja novos estímulos faz com que os comportamentos pretendidos apareçam mais cedo e o professor se foque no essencial e na correção tática e técnica dos alunos.

A competição fez também com que a motivação dos alunos aumentasse muito e a segunda aula tivesse sido muito positiva. Eu enquanto professor tenho de ter muito equilíbrio para que a competição não desmotive os menos aptos e arranjar forma de que estes estejam também motivados. Notei que as próprias equipas não deixam que isto aconteça puxando sempre uns pelos outros, aspeto que sempre tentei desenvolver e que cada vez aparece com mais naturalidade.

Um aspeto que me deixou muito contente foi o facto de haver uma estação de treino, onde as equipas podiam-se preparar de forma autónoma para a competição, e esta ter sido aproveitada para treinar. Sabia que havia o risco de as equipas dispersarem, mas saberem que iam ter competição posteriormente, funcionou como um estímulo para se focarem nas tarefas e arranjam estratégias para competirem e corrigirem erros que os membros da equipa identificavam.

Reflexão da Aula 115-118

Uma estratégia utilizada na aplicação do MED, e que resultou muito bem, foi a entrega de prémios no final do período (primeiro e terceiro período). Esta ferramenta permitiu que os alunos tivessem a noção dos aspetos essenciais da disciplina (atitudes-prémio liderança, conhecimento-prémio sabedoria e atividades físicas-melhor jogador) dando o merecido mérito aqueles alunos que se evidenciaram nestes aspetos. Deu também a oportunidade dos próprios alunos participarem na votação para elegerem os melhores nestes aspetos, tendo que refletir e assumirem um ponto sobre quem seria o melhor e porquê. Outro dos aspetos positivos desta votação é funcionar como futuro incentivo para os alunos evidenciarem estas capacidades nos próximos períodos e para aqueles que demonstraram durante o período verem que o trabalho foi reconhecido pelos pares. Este tipo de prémios tem todos estes aspetos positivos, e de forma completamente inconsciente, sem que os alunos ofereçam grande resistência. Os alunos estão a participar ativamente na construção da sua nota, aspeto esse fundamental. Faz também com que reflitam sobre a sua ação e consigam se auto-caracterizar da melhor forma possível. Isto fez com que os alunos tivessem uma maior consciência para se

autoavaliarem e ficou comprovado pela sua AA, pois as notas tiveram muito próximas daquilo que o NE tinha pensado para os alunos, apesar de todos os condicionalismos avaliativos que este ano trouxe (turma confinada durante 3 semanas; condicionalismos pandémicos). Para além de todos estes aspetos, fez com que o clima da aula fosse bastante positivo, sendo bastante claro o bom ambiente entre alunos e professores.



Figura 4- Entrega de prémios no final do 3.º período.

4.1.3.5. Uso das novas tecnologias como ferramenta pedagógica a usar não só em período pandémico

Com todos os condicionalismos presentes este ano, não só devido aos confinamentos (tanto a nível nacional como por contágios dos alunos), mas também devido aos condicionalismos no presencial, foi necessário dar novas respostas a problemas também eles novos. As aulas em contexto de sala de aula passaram a ser mais frequentes, os espaços de prática desportiva passaram a ser muito limitados e passou a haver normas de segurança para a prática da disciplina, na tentativa de controlo da propagação do vírus. Toda a comunidade educativa teve de contornar os problemas e as novas tecnologias foram uma forte ajuda na resposta a este novo contexto. O vasto

desenvolvimento tecnológico permitiu criar novas ferramentas de ensino com claro impacto dos alunos que complementam o ensino pelos meios educativos tradicionais. Este ano pode ser olhado como um ano onde os professores tiveram a oportunidade de desenvolver ferramentas que não só podem ser usadas no ensino à distância (E@D), como também facilitar o ensino presencial, pois viram-se obrigados a se reinventarem. O nosso núcleo de estágio tentou sempre arranjar e implementar soluções que tanto pudessem ser usadas no E@D como no presencial, de forma a que a própria adaptação dos alunos a contextos diferentes não fosse tão dura.

Uma das ferramentas tecnológicas usadas este ano foi a aplicação *quizizz*, que permite a resposta a questionários criados por nós, usando o telemóvel ou um computador. Os alunos respondem a um questionário como se tivessem a jogar, havendo poderes como poder responder novamente à pergunta e ter mais tempo para responder, o que aumenta a motivação dos alunos. Outro aspeto positivo desta aplicação é os questionários poderem ser respondidos em equipa. Foi possível testar várias formas de se usar o *quizizz* (antes, depois ou mesmo durante lecionação da matéria), mas pareceu ser uma excelente ferramenta de forma de instigar a curiosidade dos alunos, pois o facto de saberem as perguntas que erraram e podermos corrigir logo depois no computador com acesso a vídeos de forma a justificar a respostas às perguntas permite que o aluno quando vá para a prática já vá mais preparado e com uma imagem muito mais nítida da execução de uma técnica ou das regras de jogo.

“Um aspeto muito positivo que aconteceu nesta aula, foi o interesse genuíno dos alunos pela matéria abordada na aula, fazendo com que os alunos pedissem inclusive para passar vídeos para perceberem do que se estava a discutir. (...) Este método de criar o problema (questionário quizziz) antes de dar a solução, onde eles estão motivados em ganhar por se tratar de uma competição, faz com que se crie um ambiente pedagógico muito rico. A curiosidade dos alunos é estimulada e buscam respostas por si, e sinceramente o ensinar é mesmo isso, é criar contextos onde os alunos sintam necessidade de aprender.

Um outro aspeto positivo destes questionários é que durante as aulas práticas podemos ir dando pistas para possíveis respostas ao questionário sem dizer o chavão

“atenção que pode sair no teste” de forma a cativar a atenção. Um exemplo perfeito foi nas perguntas relacionadas com as partidas, que foram faladas na aula prática anterior de forma a eles perceberem que podiam tirar vantagem do adversário se o fizessem (nunca tocando que poderia sair no questionário). Mal saiu essa pergunta no questionário alguém disse “eu lembro-me de o professor ter falado nisso”. Ou seja, eles vão percebendo por si (e isto é fundamental) aquilo que podem ganhar ou perder por estarem concentrados nos momentos da aula, e fiquei muito satisfeito quando isso aconteceu.

Reflexão Aula 9 e 10



Figura 5- Utilização do Quizziz durante uma aula.

Outra ferramenta utilizada foi o *TikTok* para abordar dança. Esta foi uma solução encontrada devido à minha falta de confiança para abordar esta matéria, mas também de forma a conseguir aproveitar algum espaço para os alunos estarem em atividade, quando as condições climatéricas não permitiam a utilização de espaços para a prática desportiva. Desta forma, em tempo de chuva, os alunos podiam utilizar os corredores da escola que estavam abrigados e ao mesmo tempo não descaracterizar a disciplina com aulas teóricas. Por isso em jeito de teste, decidi dar 3 passos de aeróbica que

estavam em vídeo no *classroom* da turma, e as equipas teriam que reproduzir esses passos acrescentando o seu cunho pessoal e enviar para mim. Durante a aula funcionei como orientador, ajudando em dúvidas específicas e confirmando que cada grupo estava a funcionar bem, mas sei nunca dar respostas, tentando que cada grupo fosse criando as suas próprias soluções.

“Decidi tentar ver como é que a turma reagia a dança (que normalmente não é bem recebida pelos rapazes) tentando dar liberdade (executaram uma tarefa em completa autonomia) aproveitando a ferramenta do tiktok. Não poderia ter tido melhor resultados. Resultou muito bem, a turma pareceu muito motivada e todos fizeram a tarefa muito bem. Pegando neste exemplo, mais tarde podemos usar a mesma ferramenta e introduzindo passos de aeróbica onde tem que efetuar uma coreografia usando determinados passos. As potencialidades deste tipo de abordagem, num primeiro momento, parecem imensos.”

Reflexão Aula 23 e 24

Este teste evoluiu para a criação de uma coreografia durante o E@D, onde usamos os pressupostos de os alunos irem criando passos de forma a dar origem a frases musicais que por sua vez deram origem a coreografias. Durante a área 3 específico todos os pormenores desta fase. Durante esta fase de E@D tornou-se essencial criar métodos de responsabilização individual das diferentes tarefas que foram executando.

“Tornou-se essencial criar um método onde houvesse uma responsabilização por parte dos alunos das tarefas que realizam e perceber também se nas tarefas de equipa os colegas ajudam na cooperação. Para haver essa responsabilização individual dos alunos eu e o João decidimos criar um documento no googleforms, onde estava bem explícito o que os alunos deveriam fazer assim como deveriam fazer. Para além disto, como estamos a aplicar um modelo de aprendizagem cooperativa à distância, colocamos uma pergunta onde eles têm que avaliar o colega no processo colaborativo da equipa.”

Reflexão Aula 67 e 70

Criamos um documento que o aluno toda a aula teria que responder de acordo com a sua prestação na aula. Este documento tinha uma checklist dos critérios de êxito da tarefa, tinha também um espaço para se autoavaliarem atitudinalmente (aspeto que já vinha do presencial) e também um espaço para

avaliarem a cooperação dos colegas no desenvolvimento da tarefa. Este foi mais um exemplo de uma estratégia que passou a ser usada em contexto presencial. O facto de os alunos terem que refletir sobre a sua ação no final da tarefa, percebendo se de facto cumpriram com o pedido durante a aula e executaram os aspetos fundamentais da matéria abordada, é uma ferramenta que permite potenciar o processo de E/A. Para além disto permite ao aluno relativizar o seu comportamento atitudinalmente relativizando-o com os dos seus colegas de equipa.

Este tipo de ferramentas dá liberdade criativa aos alunos que por sua vez, sem qualquer tipo de resistência, respondem de maneiras absolutamente criativas. A sala de aula torna-se muito mais próxima ao mundo dos alunos e desafia-os, o que faz os alunos a estarem muito mais motivados e empenhados nas matérias. A maneira como os alunos arranjaram diferentes soluções para a montagem de vídeo, para se comunicarem em equipa e mostrarem os diferentes passos aos colegas, foi surpreendente. Cada equipa criou a sua linguagem à distância o que teve um grande impacto no ensino presencial. A facilidade de comunicação utilizando aplicativos como *whatsapp* permitiu que as equipas discutissem os diferentes vídeos e possíveis erros, como me permitiu a mim dar feedback individualizado consoante os erros que os vídeos demonstravam.

Passou a ser normal a utilização do telemóvel durante a aula para os alunos se filmarem e utilizar o telemóvel como monitorização durante as tarefas de autonomia como realização de circuitos funcionais ou corrida.

“realizar filmagens das situações de jogo onde os alunos tinham que cumprir com os critérios e saber as regras relativamente aos dribles das diferentes modalidades (andebol, basquetebol e futebol). Notei que esta abordagem permite que os alunos tenham obrigatoriamente que aplicar os diferentes critérios de sucesso e com isso discutam em equipa, o que permite que a aprendizagem seja mais efetiva. O facto de os alunos terem que se observar e identificar o que estão a realizar menos bem, permite também terem uma maior consciência do seu desempenho nas diferentes modalidades”

Reflexão Aula 107-110

Existe muito a demonização do telemóvel durante a realização das aulas, o que muitas vezes o torna fruto proibido fazendo com que o aluno o utilize na mesma e escondendo-o do professor. Da experiência que tive este ano, o facto do professor estar confortável durante a aula com o uso do telemóvel, olhando-o como uma ferramenta de auxílio, fez com que os alunos respeitassem muito mais o momento de trabalho e de lazer, sabendo distinguir os diferentes momentos e estando focados nos momentos para estar focados. O facto de ser um professor que autoriza o uso de telemóveis, dá-me crédito para que em momentos que não se pode usar os telemóveis os alunos me respeitem, pois sabem que há momento e lugar para tudo, havendo respeito.

É importantíssimo dominar as novas ferramentas tecnológicas de forma até a surpreender os alunos e os motivar, sem nunca perder o essencial que é a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Esta nova linguagem coloca-nos mais próximos de gerações mais novas, o que é uma mais valia tendo nós um fosso geracional menos profundo em relação a outros professores.

A importância também de liderar convencendo os alunos a fazer, ganha um novo sentido quando nós professores, mais do que nunca, precisamos da colaboração dos alunos, porque a aula torna-se realmente difícil se os alunos não quiserem colaborar à distância. É preciso criar uma relação de empatia com os alunos e de compreensão mútua para todos os problemas que podem surgir, porque acima de tudo isto é novidade tanto para os alunos como para professores. É necessário ter um equilíbrio grande entre perceber quais são as possíveis dificuldades do aluno neste processo e diferenciar isso com não querer colaborar nas aulas. Pois se não há escolas sem alunos, neste contexto, sem câmara não há aula.

Reflexão Reunião Núcleo de Estágio-12 de fevereiro

Este novo tipo de estratégias que cada vez ganharam mais espaço com a resposta aos novos problemas colocados pelo COVID, permitiu uma nova adaptação ao mundo dos alunos. Os alunos cada vez estão mais desmotivados com a escola e os que não estão, estão motivados porque querem ter boa nota e não porque gostam realmente do que estão a fazer. É cada vez mais necessário e urgente que os professores falem e percebam o novo mundo dos alunos, puxando-os para o seu lado e fazendo-os ver que aprender pode ser interessante e divertido e não aborrecido. As novas tecnologias são já uma

realidade e uma excelente ferramenta que pode ajudar e de que maneira a puxar os alunos para o nosso lado. Se exigimos que os alunos se adaptem ao professor, nós professores temos também que nos adaptar aos alunos compreendendo da melhor forma possível a sua realidade.

4.1.4. Caracterizar a viagem e os marinheiros - O processo de avaliar

A avaliação é a tarefa que se segue após o planeamento e a realização do processo de E/A. Estas três tarefas são os principais encargos durante a atuação do professor (Bento, 2003), sendo que a avaliação é o processo de recolher informação para que seja possível produzir um juízo acerca de resultados e processos do desenvolvimento, pois este providencia dados acerca do processo de E/A aos professores e alunos (Judith Rink, 2010). O processo de avaliação pode ser orientado para determinar a quantidade e qualidade de aprendizagem ocorrida num determinado período de tempo e a partir daí gerar decisões relativas a melhorias a efetuar no processo de E/A (Metzler, 2017).

As Normas Orientadoras do EP (ver nota de rodapé n.º/2) sublinham que, deveremos recorrer às diferentes modalidades de avaliação- inicial, intermédia e final- como um elemento mediador e promotor da qualidade do processo de E/A, tendo como alvo o sucesso do mesmo.

A avaliação não pode então ser vista como o atribuir notas (classificação), mas sim uma ferramenta de informação contínua acerca do aproveitamento dos alunos e da sua aprendizagem, possibilitando ao professor uma análise da sua atuação pedagógica, podendo melhorar os pontos negativos e potenciando os fortes.

Sempre acreditei numa avaliação contínua, onde o próprio aluno participa ativamente na construção da sua nota e respeitando as características individuais de cada um, onde não existem critérios demasiadamente definidos e estritos (podendo ser injusto com os alunos) mas também não pode haver critérios demasiados laços, relativizando todos os critérios (podendo descaracterizar a disciplina).

“No final desta reunião houve uma pequena reunião com o prof. Dino onde se discutiu de que maneiras os critérios podem ser castradores para a ação do professor. Se os

critérios de avaliação tiverem demasiado definidos (como acontecem pelas disciplinas que tem exame) o professor vê-se obrigado a seguir cegamente o programa independentemente da individualidade da turma e da sua própria individualidade, tornando-se um escravo deste. Devemos nos considerar uns privilegiados por não ter exame à disciplina e ter ainda mais responsabilidade pela liberdade de ação que temos na aplicação do programa.”

Reunião Departamento de E.F. 10 de setembro

Foi nesta luta entre estes dois opostos que fui criando a minha ideia sobre o tipo de avaliação ideal, que irei tentar transmitir ao longo deste capítulo.

4.1.4.1. Autoavaliação e Heteroavaliação como ferramentas de potencializadoras do processo de E/A

Percebi desde cedo que se queremos arranjar estratégias para colocar o aluno envolvido no processo de avaliação teria que arranjar ferramentas para o aluno se caracterizar e relativizar essa caracterização perante os seus pares, ou seja, autoavaliar-se e avaliar os colegas (heteroavaliação). Isto permite-me ter uma maior compreensão do aluno e das suas dificuldades elaborando objetivos específicos e individualizados para cada um, havendo um diálogo não só acerca das modalidades onde se sentem menos/mais preparados como também um diálogo sincero acerca dos medos, receios e angústias acerca do processo de E/A. A percepção que os alunos possuem da avaliação e a importância que lhe atribuem é importante para o posicionamento deles no processo de E/A.

“De referir que o facto de os alunos irem construindo a sua nota ao longo do período, permitiu que não houvesse muita oscilação entre aquilo que eu avaliei e aquilo que os alunos se auto-avaliaram e isto é um ponto fundamental onde olham para si mesmo numa lógica de processo e não de produto, onde olham o erro como algo a melhorar e não como uma ofensa à sua pessoa.”

Reflexão Aula 91-94

Uma dessas estratégias foi a implementação de uma autoavaliação atitudinal no final de cada aula. Os alunos deveriam autoavaliar-se de 0 a 10 atitudinalmente, tendo em conta 3 dimensões: eu-eu, eu-tarefa e eu-outro, com

o objetivo do aluno refletir acerca das suas atitudes durante a aula relativamente a critérios definidos. O facto de os alunos verbalizarem a nota em voz alta faz com que o aluno tenha que se comparar com os seus pares, o que faz com que eles próprios regulem as atitudes uns dos outros, muitas foram as aulas que se ouviram dizer “um 8 e estavas completamente distraído quando fizemos aquele exercício!?”. Também se mostrou uma excelente ferramenta para quando queremos corrigir erros de postura de alunos e há uma oportunidade de confrontar o que aconteceu na aula com a nota que o aluno pediu “Para chegares ao 10 precisas de ajudar os teus colegas na dinâmica da equipa”.

“Uma ferramenta fantástica que já começou a dar frutos, foi a auto-avaliação atitudinal que os alunos fazem. Esta ferramenta permite confrontar os alunos com determinados aspetos que ocorreram na aula e pedir para mudar certos comportamentos. Todos sem exceção concordaram com o que disse e mostraram-se motivados a mudar o seu comportamento em pontos muito específicos”

Reflexão da Aula 17 e 18

Para além desta estratégia criei uma ficha de autoavaliação durante o 2.º período onde os alunos se posicionavam dentro das 4 áreas transdisciplinares (Aptidão Física, Conhecimentos, Atitudes e Atividades Físicas) tendo em conta o seu desempenho ao longo das tarefas ao longo do ano letivo. Isto permitiu-me também ter um diálogo com os alunos no final de cada período tendo em conta as perspetivas individuais do aluno confrontando com aquilo que era a minha perspetiva de forma a identificar um possível erro de observação meu ou então um possível erro de autocaracterização do aluno, identificando quais as áreas em que o aluno precisa de um maior trabalho de forma a melhorar a sua classificação.

“Esta semana foi dedicada principalmente às autoavaliações. Este período os alunos participaram ativamente na construção da sua nota e coerentemente com isso a última atividade do período seria o aluno se autoavaliar nos 4 domínios (Atividades Físicas, Atitudes, Conhecimentos e acrescentamos condição física devido à importância que conferimos ao treino funcional, no entanto achamos que este num período normal estaria inserido dentro das atividades físicas) através de um forms e durante a aula se

quisessem falar acerca do que escreveram e confrontar com a opinião do professor poderiam fazer através de um diálogo.(...)Todos os alunos concordaram com os pontos positivos e negativos e consegui estabelecer metas com cada um do que poderiam melhorar. Tentei conduzir a conversa, mas sem liderar em demasia, para que os próprios alunos chegassem às conclusões por eles próprios e não por mim.”

Reflexão Aula 91 e 94

A entrega de prêmios no final do período também se mostrou uma boa ferramenta para os alunos terem uma maior consciência daquilo que foi o seu desempenho, tema que já desenvolvi no capítulo acerca do MED.

Durante a apresentação dos trabalhos tentei que os alunos tivessem uma voz naquilo que eram a nota dos seus colegas, refletindo se os critérios estavam a ser cumpridos pelos seus pares.

“Eu e o João fizemos também uma ficha com critérios de avaliação à apresentação divididos em Postura Corporal, Argumentação, Vocabulário e Impacto na Audiência, onde as restantes equipas teriam de discutir as notas e atribuir um valor global à equipa e a cada um dos participantes. Passei pelos vários grupos de forma a perceber de que forma estava a resultar esta ferramenta e concluí que foi uma excelente ferramenta para eles terem noções do que devem fazer nas suas apresentações (critérios que se aplicam a qualquer tipo de apresentações) e gerou excelentes discussões se a nota global da equipa seria ou não a média da nota individual de cada elemento e terem de argumentar o porque de aquele aluno ter x nota e não y.”

Reflexão Aula 31-32

Isto permitiu que eles refletissem exatamente sobre aspetos muito específicos que deveriam melhorar nas suas próprias apresentações. Esta estratégia foi uma vez mais replicada durante as apresentações das coreografias de dança, onde os alunos atribuíam uma nota às coreografias dos colegas de acordo com 3 critérios bem definidos. A perceção que os alunos possuem da avaliação e a importância que lhe atribuem é importante para o posicionamento deles no processo de E/A, desta forma abordamos a avaliação de uma perspetiva construtivista onde há um envolvimento ativo de alunos e professores. Assumi ainda mais preponderância num contexto de confinamento, onde os critérios avaliativos sofreram uma grande mudança.

“Durante esta semana houve muita preparação e reuniões para nos prepararmos para o confinamento e resumidamente é muito importante ter atenção aos seguintes aspetos:

A grande identidade da disciplina está comprometida por ser à distância, ou seja, a avaliação dos alunos tem que sofrer grandes alterações é preciso pensar muito bem de que modo é que os alunos devem ser avaliados e essa informação também deve ser clara para eles (tanto a dificuldade de avaliação nestes moldes como de que modo o iremos fazer);

(...)

Perante estas dificuldades decidimos achamos extremamente necessário criar estratégias onde haja uma responsabilização individual do aluno e criar vários registos de avaliações aos alunos. Para isso iremos recorrer a folhas de auto e hetero avaliação das atitudes e das tarefas, assim como algumas tarefas serem gravadas em vídeos de modo a que haja uma avaliação constante do que o aluno faz na aula. Deixar muito bem explícito aos alunos de que forma é que serão avaliados e que essa avaliação depende muito daquilo que eles próprios trazem para a aula”

Reflexão Reunião Núcleo de Estágio-12 de fevereiro

Neste novo cenário, tornou-se ainda mais fundamental a responsabilização individual do aluno, pois não há um controlo direto do que se passa do lado de lá do ecrã. Decidimos criar um *googleforms* para os alunos preencherem no final da aula, onde se autoavaliavam atitudinalmente, avaliavam a participação dos colegas nas dinâmicas de grupo e o seu cumprimento dos critérios de êxito das diferentes tarefas. Esta ferramenta foi depois adaptada ao contexto presencial, pois demonstrou bons resultados permitindo ainda uma reflexão mais aprofundada e pormenorizada daquilo que foi a sua atuação durante a aula.

Sem este tipo de estratégias e sem informar constantemente o aluno do seu desempenho, numa disciplina multifacetada como é a E.F. faz com que os alunos muitas das vezes se sintam surpreendidos com a nota recebida e ansiosos por não saber de onde aparece a nota. Refleti ainda mais sobre este assunto quando o contexto mudou e este problema se começou a alastrar a disciplinas que normalmente não tem problemas a classificar os alunos por os instrumentos avaliativos serem fechados.

“Uma aluna pediu para falar comigo a sós e desabafou acerca da ansiedade que está a sentir pela pressão de todas as avaliações que estão para vir, pois a maioria dos professores não se sente confortável para avaliar os alunos à distância. Isto alertou-me para vários aspetos. Um deles é que de facto EF por ser uma disciplina que tem de avaliar vários aspetos e de índole mais subjetiva se encontrava mais preparada para este confinamento e por isso não encontrou tantas barreiras para se adaptar. Já o mesmo não acontece com outras disciplinas, que durante anos apenas se basearam em testes escritos para avaliar os alunos e que perde toda a validade neste cenário. Seria fácil apontar o dedo a estes professores e dizer que o ensino tem que se adaptar e que tem de crescer novos métodos avaliativos, no entanto as disciplinas que tem como alvo uma boa nota no exame nacional a referência só pode ser o exame, e apesar de todo o contexto ter mudado, o objetivo final não mudou. Isso fez com que o meu discurso fosse algo moderado, se por um lado os alunos fazem bem em ter voz e manifestar as suas dificuldades, por outro também tem de compreender os professores e o porquê de fazerem o que fazem.”

Reflexão Aula 87-90

A E.F. deve aproveitar esta “liberdade” que tem, de forma a trabalhar aspetos que outras disciplinas não podem, por terem um exame no final, igual para todos independentemente do contexto individual de turma, o que faz que certos aspetos tenham que ser deixados de parte.

“Tocamos também ao de leve na questão da avaliação e nas vantagens e defeitos de ter critérios demasiado definidos ou não. Como o professor referiu várias vezes, isto é uma questão que irá dar sempre muito pano para mangas e onde é difícil não ser polémico. Vai muito depender da individualidade do professor. Para já, como ainda estou bastante verde neste aspeto, não quero tomar partidos e prefiro ouvir o que de bom tem para oferecer cada teoria. No entanto, um ponto pareceu-me muito óbvio, temos um privilégio por não termos critérios demasiadamente definidos, o que faz com que tenhamos bastante liberdade na nossa atuação. Podemos respeitar a velocidade da turma nas diferentes temáticas e focar mais ou menos em diferentes conteúdos de acordo com as especificidades da turma. Permite também aproveitar da melhor forma as características pessoais do professor, usando os critérios que melhor funcionam com ele. Basicamente permite haver uma maior concentração no processo. Tem, no entanto, é de haver uma maior responsabilização do professor para que não caia no

erro de relativizar tudo e depois os alunos sintam uma injustiça enorme (se bem que vão sempre sentir alguma, cada cabeça pensa de maneira diferente).”

Reunião de Estágio 30 de Setembro

4.1.4.2. O processo de classificar os alunos: Critérios objetivos vs subjetividade do contexto e de quem avalia

“A nota do 1.º período serve para preparar a do 2.º período. E a nota do 2.º período serve para preparar a do 3.º período que conta verdadeiramente para a média do aluno. Tentaremos neste processo ser o menos injusto com vocês sabendo sempre que vamos cometer algumas injustiças”

Arnaldino Ferreira

O processo de classificar os alunos foi um processo de imensa aprendizagem este ano, principalmente com todos os condicionalismos pandémicos e a constante mudança de contextos que fazia com que os critérios de avaliação mudassem. No caso da minha EC como lecionamos diversas modalidades simultaneamente, desde cedo tentamos ter uma ideia do nível de todos os alunos nas diversas modalidades, tarefa que se revelou muito difícil porque a própria prática dos desportos numa fase inicial estava imensamente condicionada e quando se começou a ter mais certezas do que se podia ou não fazer, a minha turma entrou em confinamento. Por isso nesta fase inicial, surgiu-me a primeira dúvida em relação ao processo avaliativo dos alunos. Se teríamos de avaliar consoante o processo, ou seja, só avaliamos os conteúdos abordados nas aulas e isolamos do resto da modalidade, ou avaliamos o aluno por um todo (por exemplo em basquetebol se só abordássemos lançamento da passada, quando fossemos a avaliar o aluno apenas avaliávamos o lançamento na passada ou o nível do aluno no basquetebol). Esta dúvida surgiu-me porque ficamos muito limitados em termos de conteúdos a abordar no 1.º período, onde o jogo não era permitido, e estar a avaliar o aluno apenas pelo que foi abordado naquele ano, não me parecia bem.

“Até que ponto o instrumento de avaliação deve só refletir o processo, ou seja, apenas avaliar o aluno pelo que foi dado em aula, ou também deve avaliar o produto, ou seja o aluno com todas as suas valências tanto aquelas que foram avaliadas em aula como

aquelas que o aluno aprendeu em outros anos ou fora das aulas (...) Se abordamos o aluno apenas pelas matérias abordadas em aula, podemos cair no erro de por exemplo um aluno muito bom num determinado desporto, ser puxado para um valor mais baixo devido à matéria específica que foi abordada na aula ele não dominar. Outro possível erro que pode acontecer neste tipo de abordagem avaliativa é eu enquanto professor dar mais enfoque numa determinada matéria de uma modalidade e apenas avaliar isso, e depois esse mesmo aluno quando avaliado por outro professor numa mesma modalidade ter uma avaliação muito díspar em relação à minha.

Postas estas premissas, parece-me a mim que devemos classificar o aluno nas atividades físicas de uma forma fria e imparcial, caracterizando o aluno realmente como ele é, pondo de parte o processo. Com isto não digo que o processo está fora da avaliação do aluno, muito pelo contrário, o processo integra nos restantes parâmetros (principalmente nas atitudes) e o facto de eu avaliar o aluno num patamar nas atividades físicas, não obriga a que essa nota seja a nota classificativa do aluno. A avaliação das atividades físicas deve sempre funcionar como uma ferramenta de ajuda classificativa e nunca como a classificação em si. Isto funciona como mais uma justificação para o facto de as classificações e avaliações dos alunos devem ser ferramentas flexíveis, ajustando-se a cada contexto e professor.”

Reflexão Reunião Núcleo de Estágio- 25 de novembro

Posto isto, foi desenvolvendo a ideia cada vez mais clara que a avaliação não passa de uma caracterização do aluno e que teria de ser fria e imparcial e o mais completa possível, ou seja, descrever exatamente como o aluno é. Esta ideia que temos daquilo que o aluno é, vai ser montada e desmontada ao longo do ano e complementada com mais dados, os vários períodos servem para ir limando esta ideia global que vamos tendo do aluno.

“As práticas de avaliação e classificação são oportunidades para os alunos aprenderem e exercitarem os resultados desejados e para obterem resultados desejados e para obterem feedback sobre o desenvolvimento das aprendizagens. Posto isto, e agravando o facto de o contexto pandémico fornecer ainda menos momentos avaliativos, estas avaliações e as classificações do 1.º e 2.º período funcionam como esboços onde o aluno toma consciência da sua ação e o professor esboça a caracterização do aluno onde vai ajustando para valores mais ou menos elevados e cada vez mais precisos à medida que há mais momentos de observação. É

de extrema importância os alunos entenderem isto, e olharem para as suas notas de forma crítica e como ferramentas para melhorarem a sua aprendizagem ao longo do ano.

Chegamos à conclusão no final da reunião que iríamos reunir num documento a foto do aluno, com uma caracterização do aluno no que diz respeito às diferentes modalidades, conhecimentos e atitudes, usando as ferramentas que temos (auto-avaliação atitudinal, apresentação dos trabalhos, resposta aos quizziz e grelha de avaliação às diferentes modalidades) como ferramentas de ajuda para caracterizar os alunos nesses diferentes parâmetros. No final dessa caracterização, classificar o aluno com uma nota geral, comparando essa nota com os colegas de forma a perceber se não há nenhum erro classificativo. Todos os períodos confrontar essa “ideia” classificativa com a nova ideia que temos acerca do aluno (assim como novas ferramentas avaliativas) e afinar a nota de forma que esta seja o mais real e justa possível, de forma a que no 3.º período, que é a nota que realmente conta, haja o menor número de injustiças possíveis.”

Reflexão Reunião Núcleo de Estágio- 25 de novembro

Com esta ideia de esboço do aluno que vamos construindo tendo em conta todo o material que vamos reunindo ao longo do ano e tendo em conta as minhas características como professor, parece-me a mim a maneira menos injusta de avaliar. Deste modo não ficamos refém dos instrumentos de avaliação fechados (as famosas percentagens), onde as características individuais do aluno são esquecidas e onde se pode cair no erro de sermos ainda mais injustos. No entanto, usamos todo o material que recolhemos durante as aulas, quer seja em momento formais e não formais (grelhas de avaliação, quizziz, autoavaliações, apresentações de trabalhos, gravação de vídeo, participação na aula, colaboração com os colegas...) de forma a atribuir um nível do aluno nas 4 áreas transdisciplinares e que depois irá dar lugar a uma classificação. O PC aconselhou a realizarmos uma breve descrição de cada aluno de forma a complementar esta nota, o que começou cada vez a ganhar mais sentido ao longo do ano para mim, porque este esboço que vamos criando ao longo do ano do aluno, serve muito mais para potenciar o processo de E/A e sabermos a maneira e o que devemos trabalhar com o aluno do que

simplesmente uma nota, onde mais um ou menos um valor é de uma enorme subjetividade.

Apesar de os critérios da EC este ano terem mudado e serem bastante flexíveis devido ao contexto de imprevisibilidade, a escola é muito particular no desenvolvimento de critérios de avaliação. Infelizmente não apliquei o modelo que normalmente é aplicado, mas segundo o PC foi desenvolvido um perfil do aluno onde consoante o número de NI's (não introdutório) I's (nível introdutório), E's (nível elementar) e A's (nível avançado) era atribuído um nível no domínio motor, não tendo que ser A a todas as modalidades para ter um nível excelente, o que vai de encontro ao ecletismo da disciplina. Os restantes domínios (sócio-afetivo e conhecimentos) poderiam modificar o nível motor de uma modalidade num nível acima ou abaixo. Este tipo de critérios reflete um processo pedagógico que desenvolve os alunos de uma forma holística, onde se observa que os critérios sócio-afetivos e cognitivos funcionam de forma conjunta com os domínios motores, sem descaracterizar a disciplina que tem uma natureza nitidamente motora. Desta forma valorizamos uma EF, onde todas as áreas são reconhecidas e valorizadas.

Refletir sobre o processo avaliativo é refletir sobre a nossa prática pedagógica, porque é impossível separar uma coisa da outra. Se queremos uma prática multi-disciplinar e multi-facetada, não devemos ser reféns e escravos dos instrumentos avaliativos, como nas disciplinas de exame, onde se passa um ano inteiro não com a perspetiva de melhoria individual do aluno, mas com o objetivo de tirar melhor nota possível ao final do ano. Se somos nós o professor, a avaliação deve ser confiada a nós, e nós devemos usar os instrumentos avaliativos como nossos auxílios, não como um fim em si mesmo. Porque se queremos alunos que desenvolvam as suas características de forma integral, devemos também avaliar de forma integral e não ser escravos das equações, que apenas forma alunos focados na finalidade e não no processo.

4.1.5. Observar a ação de outros capitães – Observação

A observação foi uma das tarefas que foi um pouco limitada pelas restrições pandémicas, só ocorrendo pontualmente e informalmente, estando sempre associada ao processo de reflexão.

Nas normas orientadoras do EP (ver nota do rodapé n.º/2), o EE deve “elaborar os planos de observação sistemática e realizar as respetivas observações.” (p.5). Portanto apesar dos condicionalismos estive sempre presente na turma do meu CE e observei outros professores, assumindo-se como tarefas relevantes para o meu processo de DP.

O processo de observação é um instrumento que permite detetar diferentes informações para serem posteriormente refletidas e organizadas e relatadas (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012). Esta observação, confronta-nos com situações semelhantes às experiências da nossa prática, permitindo uma consciencialização acerca da complexidade e de todas as dificuldades do processo de E/A, refletindo assim acerca da nossa prática e potenciando as mesmas, identificando problemas juntamente com os nossos CEs(Caires, 2006).

Sendo assim, estive sempre inserido no processo de E/A da turma do meu CE, sendo que houve sempre um clima de discussão acerca de todas as decisões e resposta da turma a essas decisões de forma a poder otimizar todo o processo de E/A. Toda a preparação e planeamento foi elaborada em conjunto, assim como sessões para refletir sobre as consequências das escolhas e estratégias realizadas. Para além disso, o facto de estar no terreno, permitiu-me ter uma noção mais real de todas as consequências das diferentes decisões.

Este processo de observação constante, por estar sempre presente em todas as aulas, que conjuntamente com as reflexões constantes e discussões, foram ferramentas cruciais para o desenvolvimento do meu DP e consequentemente para a melhoria da minha prática pedagógica. Consegui adquirir uma noção da aplicação de mesmas estratégias em diferentes contextos, conseguindo desta forma precaver e antecipar eventuais adversidades que podiam acontecer na minha turma como no futuro. A complexidade do trabalho escolar e o aprofundamento das comunidades práticas, com o objetivo de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, sendo esta reflexão coletiva que contribui para o DP dos professores (Nóvoa, 2009).

Para além do desenvolvimento da comunidade prática, tentei sempre que possível observar aulas dos professores da escola, com o objetivo de relativizar a minha prática, pois sendo este a minha primeira experiência de lecionação, não tenho nada com que me comparar. Para além da observação tentava no final das observações discutir com o professor o porquê da utilização de certas estratégias de forma a compreender a intencionalidade de certas questões.

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

Ser professor vai muito para além de apenas de planejar, realizar e avaliar o processo de E/A. Algo que aprendi este ano é que o professor tem que abraçar a escola, tentando participar ativamente em todos os projetos, de forma a participar ativamente na construção cultural da mesma. As normas orientadoras do EP (ver nota do rodapé n.º/1) refere que a participação na escola e relação com a comunidade “engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar (...) um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre escola e o meio” (p.6).

Apesar de todas as atividades estarem restringidas (muitas foram canceladas), as ações das quais tive um papel mais ativo foram as reuniões organizadas pelo departamento de EF e pela EC, a direção de turma, conselhos de turma (CT) e reuniões esporádicas onde eu e o meu CE explicávamos o uso das ferramentas e estratégias que usamos nas nossas aulas devido ao COVID. Participei também na apresentação da revista “defacto” que pertence à EC, que apesar de estar lá apenas como observador, deu-me muitos dados relativamente à importância deste tipo de atividades na construção identitária da escola. A procura de aceitação e de pertença à comunidade educativa é um modo de nos afirmar como professor, perante a mesma e nós próprios (Graça, 2014a).

Este conjunto de atividades que tive a oportunidade de participar, fizeram-me entender mais uma vez a complexidade da profissão e as suas variadíssimas vertentes, ajudando-me deste modo a integrar na comunidade

educativa e a perceber um pouco melhor o funcionamento da mesma, contribuindo deste modo para o processo de formação e DP.

4.2.1. Departamento de Educação Física e a partilha de ferramentas e estratégias

As reuniões do departamento de E.F. foram realizadas durante todo o ano letivo, muito por culpa das constantes adaptações que tiveram de ser feitas devido às mudanças referentes às diferentes normas do covid. Numa fase inicial foram discutidas as novas regras, como a E.F. se iria adaptar aos espaços reduzidos para a lecionação e que ferramentas usar caso não fosse permitido um contexto prático da disciplina.

“Como não podia deixar de ser, o principal tema de conversa foi o contexto atual (covid). Penso que a principal conclusão que tiro sobre esta problemática é que teremos de ir percebendo primeiro como vão decorrer os trabalhos e nos iremos adaptando à medida que vamos percebendo o contexto e de acordo com as respostas que a turma nos vai facultando.”

Reflexão Reunião de Departamento- 10 de setembro

Durante esta reunião tive uma participação muito passiva, até porque funcionou mais como uma introdução a um contexto profissional. Esta reunião permitiu-me perceber como funciona o processo de tomadas de decisão de um departamento, percebendo também todo o lado democrático das decisões. Senti-me sempre com liberdade para ser ouvido e participar ativamente, não sentindo o rótulo de estagiário. Durante esta reunião, por ter tantos assuntos por resolver, decidiram dividir o departamento em grupos, onde fiquei com a parte de adaptar os critérios de avaliação.

“Os critérios deveriam ser simples de perceber e aplicar, com progressão de dificuldade e complexidade do 7º ao 12º e ser flexível suficiente para se adaptar ao contexto atual e à individualidade do professor.

Escutinamos todos os pormenores ao máximo e o debate foi muito positivo. Apesar de a média de idades ser bastante acima da minha, assim como a experiência senti-me muito confortável para intervir.”

Reflexão da Reunião Grupal de Departamento- 14 de setembro

Nesta última reunião tive uma postura muito mais interventiva, onde me percebi da complexidade dos critérios de avaliação e da maneira como interferem em todo o processo de E/A, tentando absorver todo o conhecimento transmitido pelos professores, conhecimento esse adquirido através de anos de prática e reflexão acerca do contexto real de ensino. Para além disso, toda a complexidade de lidar com diferentes egos que olham o problema de maneira diferente e no entanto tem que chegar a uma conclusão que agrada a toda a gente.

As conclusões tiradas pelos diferentes grupos foram apresentadas ao departamento na reunião seguinte, tomando-se todas as decisões relativamente ao rollemant, plano anual de atividades (não avançaram com nenhum devido à indefinição do contexto), desporto escolar (não existir) e os novos critérios de avaliação.

Durante o primeiro período eu e o meu CE elaboramos várias reuniões onde apresentamos uma ferramenta que usamos com frequência que funcionou como auxílio principalmente nas aulas de contexto mais teórico, o *quizizz*. Durante o confinamento também explicamos as diferentes estratégias que usamos como o *google breakout rooms*, que funcionou para as diferentes equipas trabalharem em conjunto de modo remoto, e os mega desafios que aplicamos em modo remoto como solução para respeitar o tempo síncrono e assíncrono das aulas, descaracterizando o minimamente possível a identidade da disciplina.

Esta troca de ideias constante dentro do departamento permitiu que as ideias novas que foram surgindo fossem postas à prova em diferentes contextos, o que fez surgir problemas diferentes e adaptações diferentes, solidificando as ideias iniciais. Fomos aprendendo com os erros uns dos outros e esta ideia de discussão e partilha foi o que permitiu que os alunos saíssem o menos prejudicados possível no meio deste contexto tão imprevisível. A nível individual permitiu-me referenciar por perspetivas diferentes, onde as ideias que eu estava a aplicar e criar estavam a ser aceites por professores com muitos anos de experiência, o que me permitiu olhar para a minha prática pedagógica com mais confiança. Outra conclusão que tirei desta partilha foi

que a insegurança que sempre senti devido às constantes mudanças eram normais, pois se professores com o currículo que tinham, com enormes provas dadas estavam inseguros acerca da sua prática pedagógica, eu um professor estagiário é normal que também tivesse. Seja qual for a experiência que tenhamos, é com contextos que nos deixam desconfortáveis que aprendemos e evoluímos. Neste tipo de contextos eu e os professores com vários anos de experiência estávamos no mesmo nível, e a humildade que os diferentes professores demonstraram, onde a cooperação e partilha dos seus erros de forma a aprenderem uns com os outros, só demonstra o grande nível de professores que a EC tem. Nunca ninguém se demonstrou acima de ninguém, independentemente das suas concepções e ideias, sendo a base de todas as reuniões a discussão e a apresentação de argumentos, com o objetivo comum de apresentar soluções para construir uma escola melhor.
(PESSOA, 2006)

4.2.2. Conselhos de Turma e Reuniões Intercalares

Os CT foram momentos de enorme importância de forma a entender de forma mais clara as funções do DT, o processo de avaliação em pleno e também como diferentes tipo de professores tem perspetivas diferentes uma mesma turma. Nos CT, no final de cada período letivo era decidido as classificações dos alunos, nas diferentes disciplinas, assim como o estado da turma e decidir as estratégias a aplicar nesta. As reuniões intercalares funcionavam como complemento de forma a avaliar a evolução da turma e tomar decisões consoante o nível apresentado.

Os CT são as Estruturas de Apoio ao Conselho Pedagógico, incumbidos da organização, do acompanhamento e da avaliação das atividades a desenvolver com os alunos. Compete, ainda, ao CT, constituído pelos professores da turma, o delegado de turma ou o subdelegado, e dois representantes dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma, assegurar a articulação entre a Escola e as famílias. O DT orienta e modera a reunião.

Numa fase inicial todos participam onde é realizada a leitura da ata do CT anterior, comunicação de informações das atividades a realizar (ou

realizadas), à apreciação global da turma e eventuais problemas. No final destas informações e após debate com os representantes de pais e alunos, passamos ao ponto seguinte, onde apenas podem participar os professores das diferentes disciplinas. Um ponto que foi reforçado durante o 1.º período foi a falta da consolidação das matérias relativas ao 9.º ano.

“Durantes os 2 primeiros pontos (Ponto um – Informações; Ponto dois – Apreciação global da turma) tanto os representantes de turma assim como os delegados e subdelegados de turma tiveram presentes e fizeram notar tanto as dificuldades do ensino à distância por parte dos alunos assim como a falta da consolidação das matérias dadas no final do 9.º ano devido ao contexto, achando relevante a recuperação destas matérias.”

Reflexão CT- Avaliações 1.º período - 21 de Dezembro

No ponto seguinte é debatido o balanço de todos os planos e estratégias aplicados de forma a colmatar eventuais problemas da turma assim como promover o desenvolvimento dos alunos nas vertentes da cidadania e a articulação curricular.

O último ponto é constituído pela avaliação e classificação dos alunos e a análise dos casos particulares. Aqui aprendi que a nota que os professores apresentam ao CT, são apenas propostas, sendo o CT que as aprova ou não, consoante o contexto global do aluno nas diferentes disciplinas e as justificações apresentadas pelos professores.

A perspetiva global que este tipo de reuniões dá sobre a turma é fundamental de forma a perceber o contexto como um todo da turma, porque só temos uma perspetiva sobre aquilo que é a turma numa disciplina com um contexto diferenciado. O impacto que tive durante a primeira reunião intercalar foi um bom exemplo disso, onde tive noção de certos problemas que não aconteciam na aula de E.F. e onde se teve que arranjar estratégias em conjunto com outras disciplinas de forma a resolver os problemas que iam acontecendo.

Esta avaliação Intercalar serviu para organizar, acompanhar e avaliar as atividades a desenvolver com os alunos e fazer a articulação entre a escola e as famílias.

Numa primeira instância discutiu-se os casos particulares (...).

Num segundo ponto falamos de um problema que na minha disciplina passou completamente ao lado. O facto de os alunos irem recorrentemente à casa de banho e demorarem mais tempo do que o suposto (...).

Na reunião chegou-se a 4 estratégias para resolver este problema (...) Eu concordei com estas estratégias, mas acho sinceramente que se não houver por parte do professor uma criação de contexto para que o aluno sinta que a sua presença é um fator determinante para o seu sucesso e para o sucesso da aula, não passarão de medidas para o professor se sentir melhor, porque o aluno pode não ir à casa de banho, mas vai pegar no telemóvel, ou entrar no seu próprio mundo. Os alunos hoje em dia são bombardeados diariamente com diferentes estímulos, estão num contexto mega castrativo da sua individualidade e se o professor não se moldar de algum modo a isto e criar contextos que estimulem o interesse do aluno, eles rapidamente arranjam estratégias para se desligarem da aula, se não for a casa de banho, será outra.

Num terceiro ponto foi discutida a caracterização da turma a nível atitudinal. Houve aqui duas facções, uma que achava que os alunos eram empenhados e bem-comportados, outra no extremo oposto. Eu sinceramente mais uma vez não tenho nada a apontar, tirando casos excecionais que vão sempre acontecer. Aqui sim fiquei muito surpreso, tanto pelo que disseram da turma, mas acima de tudo pela linguagem que os professores utilizaram para caracterizar os alunos. A reunião que deveria ser um lugar para arranjar soluções para possíveis problemas, virou quase um desabafo por parte de certos professores do que estavam a passar sem arranjar qualquer tipo de soluções. Não quero parecer arrogante a dizer isto, mas os professores são pagos para arranjam soluções e muitas das vezes transpareceu que era quase uma batalha entre professor-aluno onde o único que deve se moldar era o aluno nesta relação. Claro que o aluno deve-se moldar, mas quem deve estar num nível superior e deve fazer todo o controlo da gestão emocional é o professor, e não se lidera ou controla uma turma sem este se moldar a ela. E entendo todos os condicionalismos que os programas impõem aos professores, mas numa fase inicial, na minha curta experiência profissional pelo menos deveria haver uma maior ponderação, ainda para mais numa fase de transição como é o 10.º ano.

Para finalizar falou-se na mudança da planta da sala, onde não se chegou a conclusão de dois professores fazerem as mudanças e depois enviariam para o restante conselho para aprovação ou não.

Refletindo sobre esta reunião irei tentar nas próximas aulas perceber algum dos problemas falados em conselho de turma, percebendo a profundidade de alguns

problemas, ouvindo também diferentes versões. A minha posição será fazer entender os alunos o porquê de estarem a perturbar certas aulas, tentando sempre ouvir e compreender as suas inquietações.

Reflexão da Reunião Intercalar de turma – 17 de novembro

Esta reunião foi excelente exemplo de como perspetivas diferentes podem discutir de forma a mudar a perceção do professor. Eu que não tinha nenhuma queixa da turma, olhei para esta de forma diferente, sabendo dos problemas que estavam a causar noutras disciplinas e tentei ser parte da solução, ouvindo os alunos e tentar os fazer perceber a parte dos professores. Os professores que não viam com bons olhos a turma perceberam também que o comportamento dos alunos não era igual em todas as disciplinas, percebendo também que havia espaço a melhorias de comportamento por parte dos alunos, pois provaram noutras disciplinas que são capazes.

As implementações das estratégias elaboradas durante as reuniões pareceram resultar ao longo do ano letivo, pois a perspetiva dos professores em relação ao comportamento dos alunos foi-se alterando.

“Refletindo sobre alguns pontos e acerca do desenvolvimento do discurso por parte dos professores desde a última reunião (Reunião intercalar), noto com bastante satisfação que de uma forma global os professores sentiram melhoria do comportamento da turma, sentido até que as idas às casas de banho acontecem com menos regularidade, assim como as conversas paralelas. Uma das justificações é o facto de a nova planta ter sido eficaz na resolução de muitos dos problemas. Notar aqui que o único elemento que teve um retrocesso em termos de comportamento foi o António. Na minha disciplina também notei essa mudança de comportamento, não concordo que tenha sido devido à nova planta, mas sim porque há uma maior confiança deste aluno com os colegas.

A única disciplina que parece haver algumas queixas é a de Português. Houve um diálogo, extremamente longo, por parte da professora, parecendo-me a mim mais para se justificar do que arranjar soluções para que o comportamento dos alunos mude. Houve até um caso específico de um aluno, que aparentemente copiou nos dois testes, que a mim me causou bastante confusão. O aluno em causa sofre dislexia. Parece-me a mim que este aluno está nitidamente pressionado para ter bons resultados a português, e que devido à sua condição fica demasiadamente inseguro e por isso recorre a atos ilícitos para que não se note essa fragilidade. Acho que neste

caso em vez de a professora estar tão preocupada em descobrir se copiou ou não, devia arranjar estratégias para que o aluno se sinta confortável em demonstrar o que sabe, seja muito ou pouco. Talvez por estar ainda a estudar e saber que os alunos conseguem sempre arranjar estratégias para conseguir “ajudas” nos testes, sei que não vale a pena fazer de polícia, porque estamos sempre em desvantagem e há sempre maneiras de transgredir as regras. Nós enquanto professores temos de arranjar formas de responsabilização dos alunos e que estes se sintam confortáveis para ser quem são, com o objetivo fundamental de os ajudar a melhorar quem são. O teste deve funcionar como ferramenta de ajuda, não como ferramenta castrativa, o que me parece que não é o caso nesta situação.

Posto isto, noto com agrado, que a opinião geral da turma cada vez se aproxima mais daquilo que é a minha opinião que sempre transmiti aos colegas.”

Reflexão CT- Avaliações 1.º período - 21 de Dezembro

Esta oportunidade de estar presente ativamente nas diversas reuniões de turma, permitiu-me aprofundar o meu conhecimento acerca do processo avaliativo, perceber a estrutura de funcionamento do mesmo e também perceber a complexidade das personalidades dentro do processo pedagógico da turma e como se influenciam mutuamente de forma a reunir as condições necessárias para o sucesso escolar dos alunos. Toda a descoberta dos diferentes processos destas reuniões permitiu-me aprofundar o meu processo de DP.

4.2.3. Acompanhamento Direção de Turma

A direção de turma foi uma área onde tive uma formação específica, de forma a entender o contexto real de funcionamento da escola e da prática docente, pois é uma das funções associadas à prática docente. O meu primeiro contacto com a diretora de turma (DT) da minha turma residente foi durante o 2.º período, que foi muito limitado pelo confinamento e que por isso foi feito à distância, onde tive o objetivo de tentar compreender todas as especificidades e funções do cargo, para que no futuro tenha competências para o exercer.

O DT para além de ser um gestor pedagógico entre alunos, pais e professores, onde desenvolve um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma assim como desenvolve a relação tanto interna de grupo (turma e grupo) como a externa (encarregados de educação) com o objetivo do

desenvolvimento dos alunos, tem também um conjunto de funções burocráticas (Boavista & Sousa, 2013):

“Basicamente o Diretor de turma tem 2 funções, uma de carácter mais administrativo (justificação de faltas, organizar reuniões, organizar e fornecer informações acerca dos alunos...) e outro de carácter de ligação entre pais e professores de forma a promover o desenvolvimento do aluno de forma a ter em conta as suas características específicas.”

Reflexão Reunião Núcleo de Estágio-4 de novembro

Eu e a DT da turma residente realizamos várias chamadas via zoom, onde me permitiu tirar as diferentes dúvidas em relação à função e onde percebi com mais profundidade as diferentes tarefas do cargo: justificação de faltas e a comunicação das mesmas aos encarregados de educação; reuniões e contactos particulares com os encarregados de educação de forma a fazer a ligação entre pais e professores; organização de todos os documentos relativos à turma elaborando um dossier e também as reuniões com os encarregados de educação onde tive a oportunidade de participar.

Nesta reunião em específico, o meu papel era apenas de observador, onde iria compreender as diferentes dinâmicas e estrutura da reunião, mas devido ao desenrolar da mesma, acabei por ter um papel mais interventivo:

“Na reunião de pais acerca da avaliação dos alunos do primeiro período, surgiram queixas de um pai de um aluno, que defendeu que as notas em E.F. deveriam ser mais altas, dizendo até que “14 nem se dá a um coxo”. Para esta reunião, já vim preparado para eventuais problemas nesse âmbito, mas nunca pensei que fosse da maneira que foi. A mesma pessoa nesta reunião referiu que “bastava um aluno ser empenhado para tirar 18 a E.F” e de notar ainda que esta mesma pessoa era professora. Apesar de não estar como estagiário de E.F. naquela reunião, nem me representar como professor responsável da disciplina, tive que intervir de forma a corrigir algumas falácias defendidas pela professora referindo que aquilo representava o que eu pensava e que não falava como professor responsável da disciplina. Posso tirar aqui uma grande conclusão, o aspeto afetivo inerente aos pais dos alunos, muitas vezes deturpa o aspeto racional destes. Uma professora, que sabe perfeitamente que os critérios de avaliação não se baseiam apenas nas atitudes, defendeu que em E.F bastavam o cumprimento deste para que se considerasse um aluno de excelência à

disciplina. Coube-me a mim, manter a calma e a racionalidade e argumentar de forma a explicar algo que, à partida, a pessoa deveria dominar mais que ninguém.

13 de abril – Reunião de encarregados de educação

Nesta reunião apercebi-me de um quão difícil é o papel de DT, onde se tem que ter um papel mediador e não poder tomar nenhum dos lados de forma a exercer a sua posição o mais eficazmente possível. Se por um lado tem que defender os professores da sua direção de turma, por outro, tem que ter uma excelente relação com os encarregados de educação de forma a existir um estreitar de relações entre ambos, para se perceba melhor o aluno no seu contexto global com a finalidade de potenciar o processo de E/A e que as condições de aprendizagem de todas as disciplinas estejam moldadas aos alunos.

Este diálogo entre DT e encarregados de educação permite que tanto os professores como encarregados de educação compreendam e obtenham informações importantes acerca do aluno, quer seja dentro do âmbito escolar como extraescolar, de forma a ter um maior conhecimento e consequentemente ferramentas para se poderem auxiliar mutuamente no desenvolvimento deste. Os professores e encarregados de educação desta forma podem ter uma excelente oportunidade de compreender determinadas atitudes e comportamentos dos alunos, levando a um maior aprofundamento e reflexão da nossa prática que pode ser moldada por estas novas informações. Tanto a variável escola é muito determinante para o papel de pais, como a variável extraescola é muito determinante para os professores, porque o aluno é estritamente influenciado por os dois lados e tanto nós professores, como os encarregados de educação, não tem bem a consciência do que acontece do outro lado.

Para além deste incidente houve um encarregado de educação que exigiu ao PC um relatório acerca do desempenho do seu filho nos diferentes domínios da disciplina. O PC como sempre me manteve a par de tudo e fui percebendo ainda com mais profundidade o papel da DT, onde esta, por exigência do PC e cumprindo com as suas funções, teve de mediar todo o processo, não existindo contacto direto entre PC e encarregado de educação.

Apercebi-me que este processo é extremamente fundamental, porque protege o professor de ter de lidar com todos os encarregados de educação e sofrer qualquer tipo de pressão, mas também não afasta o encarregado de educação do processo pedagógico do aluno, podendo participar e cruzar informações, podendo perceber com maior profundidade o aluno em questão. Se a qualquer momento este tipo de burocracias perdesse o seu valor, e o DT perde-se a sua função de mediador, imaginemos o quão caótica e herculana passava a ser a função do professor, onde todos os pais abordavam diretamente o professor.

Apesar de nada disto ter sido feito de modo presencial, onde ter o contacto direto com a função tornaria todo este contacto muito mais rico, consegui assimilar de uma forma global a maioria das funções que o cargo acarreta, para além de me ter permitido ter um maior conhecimento dos alunos que tinha podendo adaptar o meu processo pedagógico e as minhas práticas, de acordo com a informação dos alunos de forma particular e de acordo com as características da turma. Mais do que extrema organização de forma a gerir todos os processos burocráticos é importante ter uma excelente capacidade de comunicação e negociação, onde é necessário características de liderança (Sá, 1996).

4.2.4. As atividades escolares como fator identitário: Participação na apresentação da revista “defacto”

São muitas as marcas identitárias da EC onde realizei o EP. Muitas dessas marcas, advém daquilo que são as atividades e eventos que a escola promove. Atividades como “Troféu ESAS”, Festival de ginástica e a criação de uma revista escolar (“defacto”) vão criando a cultura identitária da escola e de alguma forma dão sentido a muito daquilo que os alunos vão realizando durante o ano.

Infelizmente não tive a oportunidade de participar no evento “maior” do departamento de E.F., o troféu ESAS, porque foi cancelado devido ao contexto pandémico. No entanto, apercebi-me do significado deste de uma forma indireta, pelas explicações de todo o contexto e significado para escola do meu CE (enquanto aluno) e PC (enquanto organizador). O troféu consiste na criação

de equipas mistas que realizam um torneio onde competem em diferentes modalidades desportivas e onde todos os alunos tem de realizar pelo menos uma prova, proporcionando experiências não só de modalidades praticadas na escola, mas também fora desta, como canoagem e BTT. Isto vai de encontro aquilo que a escola defende com o seu MPD, que defende afincadamente o ecletismo assim como a inclusão e participação de todos. O que mais me surpreendeu nesta prova foi a participação massiva de toda a comunidade escolar, que demonstra não só o poder que o departamento tem na escola assim como o bom trabalho que tem realizado a incutir o gosto pela prática desportiva. Esta atividade está de tal forma incutida na cultura da escola, que já todos sabem que o último dia de cada período é para realizar as diferentes provas do troféu.

O Festival de ginástica assim como a parceria realizada com o clube de ginástica sediado na escola é mais um dos grandes marcos identitários da escola, onde não é possível dissociar a escola do clube de ginástica. O próprio festival de ginástica pela sua adesão massificada e por se tratar de um espetáculo que não deixa ninguém indiferente, funciona até como estímulo aos alunos da cidade escolherem a minha EC como escola referência da cidade. A escola ao disponibilizar o espaço ao clube, permite que a ligação entre desporto escolar e clube seja muito mais ténue, onde os alunos após terem uma primeira experiência na modalidade, podem aprofundar o seu conhecimento acerca da modalidade. Esta ligação que existe entre clube e escola, permite dar condições de trabalho ao desporto escolar, quer seja através de material e condições como de professores especializados na área, como também permite “alimentar” o clube de alunos através de uma cultura ginasta que está imposta na escola. O DE é uma atividade que constitui uma boa aposta no sentido de conferir alguma credibilidade e valor às atividades físicas, pelo caráter de complementaridade ou de reforço das atividades curriculares (Mota, 1997). Este ano o DE esteve bastante limitado, o que não permitiu que a minha participação fosse possível.

Particpei no dia 2 de junho na apresentação da edição n.º 28 e 29 (duas edições pelas limitações do ano anterior) da revista da EC denominada de

“defacto”. A longevidade da revista (29 anos) é um dos fatores que sublinham uma vez mais a importância identitária subjacente a este evento. O evento foi marcado pela homenagem a um dos criadores e fundadores da revista, antigo professor da escola, e por isso foi um evento com um peso sentimental acrescido. O contar de histórias pelos diferentes professores daquilo que foram as reuniões, dos jantares, onde colegas de profissão se tornaram amigos para a vida, foi algo que me fez refletir muito da importância para uma escola que este tipo de eventos tem. Esta revista para além de ser um palco para os alunos onde muito das suas paixões e dedicações ganham significado (quer seja fotografia, textos ou até mesmo notícias) é também um agregador dos professores que se vão influenciar mutuamente sendo influenciados pela cultura da escola assim como criando a cultura da própria escola. A escola para além de se tornar um trabalho, alia-se a um projeto de vida de várias pessoas, que por sua vez vai ser influenciado e influenciar mais pessoas, permitindo não só ir passando o testemunho identitário da escola, como também se ir atualizando com novas pessoas que vão surgindo.

O facto de não poder ter participado ativamente em nenhuma das atividades da escola, fez com que eu tentasse perceber muitos dos mecanismos de forma indireta, aprofundado um pouco melhor o verdadeiro significado de cada um dos eventos para a construção da escola como um todo, ouvindo cada história contada pelos diferentes professores nos diferentes anos, tentando perceber o significado que tinha para cada um deles. E estes eventos são isto mesmo, elos de ligação entre vários professores, onde permitem dar asas às suas paixões. A escola não é apenas constituída pelas diferentes disciplinas, é sim constituída por todas as atividades realizadas tanto em contexto de sala de aula, como fora.

4.2. Área 3 - Desenvolvimento Profissional

4.2.1. A implementação da Aprendizagem Cooperativa e das Novas Tecnologias nas aulas de Ensino à Distância de Educação Física: Efeito nas Relações Sociais, Percepção de Competência e Autonomia dos Alunos durante uma unidade didática de expressão corporal e aeróbica

RESUMO

A Expressão Corporal e Aeróbica é um dos conteúdos programáticos a lecionar na disciplina de Educação Física no décimo ano de escolaridade, onde normalmente os alunos, em particular do sexo masculino, mostram-se pouco motivados para a aprendizagem desta matéria. Neste sentido, com base em evidências empíricas da investigação nos modelos de ensino (Casey & Goodyear, 2015), este estudo implementou a Aprendizagem Cooperativa, num contexto de ensino à distância, consubstanciada através de novas tecnologias, como forma de promover as três necessidades psicológicas básicas que influenciam a motivação dos alunos para a aprendizagem da Expressão Corporal e Aeróbica, tendo sido este o objetivo central do estudo. Participaram neste estudo 26 alunos do décimo ano de escolaridade, ao longo de uma Unidade Didática de 10 aulas. A recolha de dados incluiu o preenchimento da versão portuguesa do questionário Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (Chen et al., 2015), no início e no fim da Unidade Didática. Os resultados demonstraram uma ligeira melhoria ao nível das três necessidades psicológicas básicas.

PALAVRAS-CHAVE: APRENDIZAGEM COOPERATIVA, NOVAS TECNOLOGIAS, ENSINO À DISTÂNCIA, EDUCAÇÃO FÍSICA, MOTIVAÇÃO.

ABSTRACT

Body Expression and Aerobics is one of the subject-matter taught in tenth-grade Physical Education, where typically, male students show a lack of motivation towards the learning of this subject. In this sense, based on empiric evidence of the investigations in the models of teaching (Casey & Goodyear, 2015), this study implemented the Cooperative Learning model, in a context of a distance learning, associated to the use of new technologies as a way of promoting the three basic psychological needs that influence student motivation to learn Body Expression and Aerobics, being this the main objective of the study. Twenty-six tenth grade students, participated in this study, during a Didactics Unity of ten classes. The data collection includes the fill of Portuguese version of Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale(Chen et al., 2015) questionnaire, at the beginning and the end of Didactics Unity. The results showed an improvement in students the three basic psychological needs.

KEYWORDS: COOPERATIVE LEARNING, NEW TECHNOLOGIES, DISTANCE LEARNING, PHYSICAL EDUCATION, MOTIVATION.

4.3.1.1. Introdução

A Expressão Corporal e Aeróbica é uma UD muito ligada ao preconceito social onde se julga ser uma modalidade “feminina” (Soares et al, 1998) o que leva a muitos rapazes não se sentirem motivados para a sua prática. Acresce ainda o facto de as aulas serem à distância, que compromete as interações com os colegas e a própria perceção de competência.

Surge então uma necessidade de proporcionar aos alunos aulas através de um processo que não só fosse interessante e estimulante, como permitisse a relação com o outro sem descorar a sua liberdade de criar que tenha como objetivo primordial criação de aprendizagens significativas para o aluno tanto a nível pessoal como na própria modalidade de Dança.

É na resposta a este problema que surge a Aprendizagem Cooperativa – que tem influência no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais, afetivas, comunicativas e reflexivas dos alunos (Casey & Goodyear, 2015), juntamente com o uso das novas tecnologias, essenciais não só no E@D como também como ferramenta de expressão por parte dos alunos. Segundo, o uso das novas tecnologias em EF Desta forma o aluno participou ativamente no próprio processo de ensino-aprendizagem, criando um contexto democrático e de participação em sala da aula.

Conteúdos programáticos das atividades rítmicas expressivas do 10ºano

Segundo o programa nacional de EF pretende-se que o aluno na UD:

- “Coopera com os companheiros, incentiva e apoia a sua participação na actividade, apresentando sugestões de aperfeiçoamento da execução das habilidades e novas possibilidades de movimentação, e considerando, por seu lado, as iniciativas (sugestões, propostas, correcções) que lhe são dirigidas.”
- “Analisa a sua acção e as dos companheiros, nos diferentes tipos de situação, apreciando as qualidades e características do movimento, utilizando eventualmente essa apreciação como fonte de inspiração para as suas iniciativas pessoais.”
- “Em situação de exercitação individual, a par ou em pequenos grupos, com ambiente musical adequado, aperfeiçoa as habilidades aprendidas anteriormente e as seguintes, associando-as entre si de maneira adequada”
- “Em situação de exploração do movimento em grupo, com ambiente musical adequado ao tema escolhido” combine e ajuste as habilidades.
- “Em situação de exploração do movimento a pares e em trios, de acordo com temas e ambiente musical escolhidos por si” movimente-se livremente, siga a movimentação dos companheiros através das mesmas ações ou através de ações contrárias.

- “Propõe, prepara e apresenta projectos coreográficos, individuais, a pares ou em grupo, na turma, de acordo com o motivo e a estrutura musical escolhidos, integrando as habilidades e combinações exercitadas com coordenação, fluidez de movimentos e em sintonia com a música.”

A investigação sobre a AC (Casey & Goodyear, 2015) tem mostrado, inequivocamente, que a implementação eficiente do modelo tem impacto positivo no desenvolvimento da cooperação, das interações sociais, do desempenho e das aprendizagens – aspetos fundamentais no crescimento dos jovens nas escolas (Johnson et al., 1981; Johnson & Ward, 2001). A utilização das TIC permite efetuar uma análise da ação do aluno, assim como a dos seus companheiros, e uma ferramenta onde o aluno pode potenciar o processo criativos da construção coreográfica.

Aprendizagem Cooperativa

Surge também a importância de ultrapassar as abordagens de ensino que são predominantemente centradas no professor, passando o aluno a ser parte integrante da construção das suas próprias aprendizagens (Casey & Goodyear, 2015). É aqui que surgem as práticas de Ensino baseadas no construtivismo.

Podemos assumir que estas assentam em três grandes permissas (W. Chen, Burry-Stock, & Rovegno, 2000). A primeira é que a metodologia aplicada tenha como objetivo a responsabilização dos alunos, utilizando estratégias e atividades de auto-descoberta, autorregulação e de resolução de problemas. A segunda premissa defende que os professores devem considerar a experiência e o conhecimento anterior dos alunos na sua organização e planeamento das atividades de aprendizagem. E por último a última premissa defende que a resolução de problemas deve ser realizada através da cooperação, partilhando ideias de forma a resolver problemas, sendo uma prática orientada pelo construtivismo. Para isso é necessário uma postura mais ativa por parte dos alunos, onde estes desenvolvem capacidades de construir o seu conhecimento de forma a resolver problemas, visando a sua autonomia progressiva no processo de aprendizagem, de maneira a conseguirem adaptar-

se às novas realidades e reagir às dificuldades impostas pelas mesmas (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004).

A AC desenvolve o trabalho em grupo, e deve privilegiar mais do que o desempenho individual de cada aluno, o desempenho do grupo, onde apenas os objetivos são concretizados com o trabalho e empenho de todos. Esta interdependência onde o sucesso é dependente do sucesso dos vários elementos integrantes de um grupo, faz com que a AC se torne um modelo pedagógico mais inclusivo, uma vez que promove iguais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Dyson & Casey, 2016). Estas interações sociais potenciadas pelo confronto, o diálogo, assim como o discurso entre pares e em pequenos grupos, é uma forte característica do modelo, dado que os alunos são incentivados a explicar uns aos outros a forma como resolvem os problemas, a desvendar e partilhar oralmente o seu raciocínio, e a clarificar as suas ideias para si e para os outros (Alarcão, 2005).

A forma como as relações sociais se transformaram nos últimos anos e as características do mundo atual sublinham cada vez mais a importância do desenvolvimento das competências sociais. A capacidade de aprendermos a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros, aparece cada vez mais como uma das dimensões axiais numa sociedade multirracial e multicultural (Bessa & Fontaine, 2002). E à medida que a complexidade das nossas relações aumentam, onde as novas tecnologias são um fator que desencadeou enormes mudanças, maior a necessidade de desenvolver competências sociais de forma a dar resposta à comunidade atual. Um professor tem a obrigação mostrar aos alunos e, acima de tudo, fazê-los compreender as razões da sua importância das relações, de forma a poder ajuda-los a melhorarem as competências sociais (Lopes & Silva, 2009). Ou seja, deve ensinar os alunos: a saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente a esperar; ajudar os outros, etc (Lopes & Silva, 2010). Assume especial importância que os alunos se sintam

motivados a desenvolver estas competências percebendo a importância que estas competências terão no seu futuro.

A AC permite que os alunos estejam mais tempo envolvidos nas tarefas e recebam um maior encorajamento por partes dos colegas (Dyson & Casey, 2016), o que encoraja os alunos para a participação nas aulas. Para além de todos os aspetos mencionados a implementação das diferentes estratégias da AC facilita todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo formar cidadãos mais aptos para integrar uma equipa e mais comprometidos com os valores sociais e os princípios de solidariedade (Barbosa & Jófili, 2004), aspetos esses importantíssimos para a formação integral dos alunos.

A implementação da AC baseia-se no cumprimento de cinco pressupostos: interdependência positiva (influenciam-se mutuamente na tentativa de atingir um objetivo), interações cara a cara (preciso encarar e enfrentar o colega de forma a criar interações positivas), responsabilização individual (os alunos sentirem que são responsabilizados pelo cumprimento das tarefas dentro do grupo), habilidades interpessoais e de pequenos grupos (habilidades comunicacionais dentro do grupo para se tomar decisões), constante regulação da eficácia de grupo (criação de contextos onde os alunos podem refletir e melhorar as dinâmicas de grupo percebendo pontos positivos e negativos das suas dinâmicas) (Dyson & Casey, 2016).

A motivação- Teoria da Autodeterminação

Devido a todo contexto de E@D, onde a motivação é um elemento fundamental para a aprendizagem do aluno (Padilha & Selvero, 2012) e às características da modalidade de dança associada ao preconceito por parte do sexo masculino (Soares et al., 1998) é importante perceber qual o papel da motivação no processo E/A.

A Teoria da Autodeterminação foi desenvolvida com o intuito de compreender o que influencia a motivação e descobrir que contextos a potenciam (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Segundo a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2010), existem três Necessidades Psicológicas Básicas interdependentes (Competência, Autonomia e

Relacionamento) que são condições necessárias para a motivação, na medida que a sua satisfação reforça e fortalece as demais.

Esta ideia tem sido suportada pela investigação desenvolvida neste domínio, como a levada a cabo por Ryan et al. (2009), que constataram que no domínio da atividade física, seja ela desporto, exercício, ou outras formas de esforço, a satisfação das três Necessidades Psicológicas Básicas facilita a motivação intrínseca e a internalização. Em contrapartida, quando as necessidades são frustradas, os indivíduos deixam de estar mobilizados para a ação e são menos propensos a manter o seu comportamento ativo nos locais onde essas necessidades não estão a ser atendidas. Assim, “Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem [e] apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados dos seus desempenhos”(Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143).

Relacionamento

A Teoria da Autodeterminação refere que o sentido de conexão e pertença são essenciais para o bem-estar e integridade. O conceito de relacionamento refere-se a este sentido de conexão com os outros, um sentido que abrange um sentimento de ser incluído e mantido por outros dentro do domínio de ação. Mas geralmente, isso implica que num contexto de relacionamento, os indivíduos apresentem maior probabilidade de interiorizar valores ambientais e as diferentes habilidades.

A relação é suportada pelo calor, cuidado e o envolvimento que os outros transmitem (Ryan & Patrick, 2009). Quando essa necessidade é frustrada, mesmo em parte, as suas consequências afetam o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do indivíduo (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Quando as pessoas experimentam pouca satisfação relativamente à Necessidade de Relacionamento, tendem a valorizá-la menos, embora a sua satisfação seja essencial para o bem-estar diário.

Competência

Numa perspetiva mais geral, podemos definir a palavra competência para a capacidade/qualidade de alguém que é capaz de resolver algum problema ou de exercer determinada função eficazmente. A necessidade de

competência é refletida no desejo do indivíduo de poder exercitar suas capacidades, procurar dominar os desafios num nível ótimo e obter um feedback positivo (Reeve & Jang, 2006).

Autonomia

O termo autonomia é algo que ouvimos com alguma frequência e que é muito associado ao Ensino de EF, no entanto é importante clarificar a diferença que existe entre autonomia e independência física. Normalmente são dois conceitos confundidos. Independência é quando uma pessoa sem qualquer tipo de ajuda externa se sente capaz de realizar as tarefas do dia-a-dia. No entanto, essa independência, onde uma pessoa não precisa de ajuda externa não é suficiente para se considerar autónoma.

Segundo o ideal da Promoção da Saúde o desenvolvimento da autonomia dá-se capacitando os indivíduos e comunidades, através do aumento do seu nível de conhecimento e informação e por isso a autonomia se torna um dos objetivos da Promoção da Saúde (Nakamura, Louzada, & Velardi, 2006).

A EF deve então promover contexto para que se desenvolva a Autonomia. Para que a experiência de autonomia seja efetiva o direito de escolher deve ser garantido. Quando oportunidades significativas e relevantes de escolha são propiciadas, os indivíduos evidenciam o aumento da motivação intrínseca, demonstrando iniciativa e autodeterminação (Deci & Ryan, 2010).

As Novas Tecnologias

Hoje em as tecnologias tornaram-se quase uma nova extensão do corpo de todo o ser humano, especialmente dos jovens. No contexto de E@D torna-se ainda mais fundamental dominar todas as novas ferramentas tecnológicas. É inegável o crescente papel da tecnologia digital nas políticas educacionais e nos novos currículos de EF (Calderón, Meroño, & MacPhail, 2020). O mundo digital cada vez mais está presente na vida quotidiana dos alunos, seja através das diferentes redes sociais, como aplicações de forma a facilitar várias tarefas do dia a dia. A escola tem dados inúmeros passos no sentido de se atualizar, onde vemos que o computador e projetor passaram a ser ferramenta constante em sala de aula e várias aplicações que se desenvolveram de forma a criar

novas ferramentas para facilitar o processo de E/A. No entanto toda esta evolução tecnológica na escola é muito recente e a escola ainda tem que se adaptar a este novo mundo de forma a dar soluções a problemas que hoje em dia o mundo coloca.

Para que a aprendizagem seja significativa e centrada no aluno, esta deve estar intimamente ligada com a vida real dos alunos, e é inegável o potencial que as novas tecnologias têm neste domínio e o quão intimamente ligados a este mundo os alunos estão. Devemos ter uma visão destes recursos não como obstáculos, mas com a finalidade de possibilitar novas aprendizagens e auxílio na melhoria de desempenhos.

Bodsworth e Goodyear (2017) afirmam que as novas tecnologias para além de aumentar a motivação dos alunos, melhoram a compreensão cognitiva e ajudam na compreensão dos movimentos de dança. Segundo o mesmo autor, uma abordagem centrada no aluno (AC), combinada com as novas tecnologias parece ser um caminho a seguir pois permite que os alunos desenvolvam parcerias cooperativas. Este argumento fica mais sólido quando à distância a única maneira de os alunos cooperarem é através do que as novas tecnologias permitem fazer.

Como o E@D é uma realidade muito recente, há uma escassez de estudos que desvende possíveis associações entre as necessidades psicológicas básicas, E@D e Dança e AC, ainda para mais num contexto específico da formação de professores. Para dar resposta a este problema, com este estudo pretendo analisar de que forma a AC aliada às novas tecnologias pode ser aplicada em contexto de E@D e se possibilitam uma alteração na perceção das três Necessidades Psicológicas Básicas em relação à prática de Expressão Corporal e Aeróbica.

4.3.1.2. Objetivos

Objetivo Geral

O objetivo geral do estudo é examinar o efeito da aplicação do modelo de AC, sustentado na utilização das novas tecnologias durante o E@D,

influenciam a percepção dos alunos das três Necessidades Psicológicas Básicas em relação à prática de Expressão Corporal e Aeróbica.

Objetivos Específicos

Tendo por base o objetivo geral, os objetivos específicos deste estudo são os seguintes:

1. Analisar as percepções dos alunos acerca da concretização das três Necessidades Psicológicas Básicas antes e após a implementação da AC na UD de Dança;
2. Analisar as diferenças dentro do mesmo sexo das três Necessidades Psicológicas Básicas antes e após a implementação da AC na UD de Dança;

4.3.1.3. Metodologia

Participantes

Os participantes deste estudo foram alunos de uma turma de décimo ano do curso de Ciências Sócio-económicas, matriculados, no ano letivo 2020/2021, numa escola situada no centro da cidade de Braga. As idades dos alunos situam-se entre os 14 e os 17 anos, sendo a média de 15,04 anos. A turma era composta por 26 alunos (14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), no entanto apenas foram considerados os dados de 25 alunos (uma vez que uma aluna não respondeu ao questionário da motivação inicial).

Desenho do Estudo

O presente estudo reporta-se à implementação de um programa de AC num contexto de E@D através de novas tecnologias na UD de Expressão Corporal e Aeróbica durante 10 aulas de 90 minutos (1ª parte da aula era sempre usada para a realização de um circuito de treino funcional). Foram utilizados métodos quantitativos (questionários de pré-teste e pós-teste), tendo o estudo sido dividido em quatro fases, tal como podemos observar na tabela 1.

Aulas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Fases	I	II								III	IV
Descrição	Aplicação do questionário inicial (pré-teste) + Explicação da UD aos alunos	Construção das coreografias em grupo (AC) e com recurso às novas tecnologias								Apresentação das coreografias + Aplicação do questionário final (pós-teste)	Análise e discussão dos resultados

Tabela 1- Desenho do Estudo.

Programa implementado

Os cinco princípios da AC e utilização das novas tecnologias

Foram utilizadas várias estratégias de forma a cumprir com os cinco princípios da AC.

Interdependência positiva - A turma tinha já equipas pré-definidas e foi proposto que cada equipa tinha como objetivo final realizar uma coreografia de aeróbica, desta forma o sucesso dependia da contribuição de cada um havendo uma interdependência positiva entre eles.

Interação cara a cara e habilidades interpessoais e de pequenos grupos - Toda a construção coreográfica foi efetuada através da aplicação *google breakout rooms*, onde os alunos se reuniam em equipa ou em sub-grupos de equipas, havendo uma interação cara a cara e os alunos tinham que usar as suas habilidades comunicacionais de forma a cumprirem com a tarefa que eu lhes destinava.

Responsabilização individual - Cada um dos alunos teve de preencher uma ficha individual do *google forms*, onde teriam que indicar se cumpriam com os critérios de execução da tarefa, autoavaliar atitudinalmente e avaliar o colega relativamente ao seu contributo para a dinâmica de grupo. A tarefa teria de ser gravada e enviada para mim por *Whatsapp*, onde individualmente daria um feedback acerca do cumprimento dos critérios. Com o envio do *google forms* e do vídeo, há uma responsabilização individual tanto do cumprimento da tarefa como para atingir os objetivos de grupo.

Regulação da eficácia de grupo - Foi conseguida através de diálogos com cada equipa e com a turma acerca do que correu bem e menos bem nas aulas anteriores e através de sucessivas questões que ia colocando ao grupo ao longo das aulas. Utilizei também as respostas do *google forms* de forma a monitorizar cada dinâmica de grupo em particular e confirmar se batia certo com o que se passava.

É importante referir que apesar de cada grupo ter salas onde realizavam trabalho autónomo, eu enquanto professor ia de sala em sala “guiar” os alunos, já que o trabalho de grupo não implica a emergência espontânea de comportamentos positivos de cooperação e de partilha de conhecimentos (Farias, Hastie, & Mesquita, 2017).

Dinâmicas e estratégias da AC utilizadas

Na tabela 2 está explanado as estratégias utilizadas para cada uma das aulas de forma a elaborar a coreografia final de 128 tempos.

Aula	Coreografia	Estratégia operacional	Exemplo de tarefa
1	Aplicação do questionário. Aprendizagem acerca dos tempos e batidas da música.		
2	Aprendizagem dos passos V-Step (VS), Grape Vine (GV) e Step Touch (ST)	-	Enviar um vídeo com cada passo
3	ST e Livre de 8 tempos (L8)	Rally Robin	Divisão das equipas em sub-grupos. Um sub-grupo criava o seu próprio ST e outro grupo um passo Livre de 8 tempos.
4	(ST + ST + ST + ST + L8)x2	Jigsaw Perform	Cada sub-grupo teria que ensinar o passo criado na última aula ao outro sub-grupo e enviar a primeira frase

			coreográfica
5	GV e VS E Livre de 4 tempos (L4)	Rally Robin	Divisão das equipas em sub-grupos. Um sub-grupo criava o seu próprio GV, outro VS e outro grupo um passo Livre de 4 tempos.
6	(GV + GV + VS + L4)x2	Jigsaw Perform	Cada sub-grupo teria que ensinar o passo criado na última aula ao outro sub-grupo e enviar a segunda frase coreográfica
7	-	Numbered heads Together Perform	Cada equipa teria que decidir em conjunto e nomear um porta voz de forma a expor à turma a sua ideia para proceder à gravação da coreografia
8	(ST + ST + ST + ST + L8)x2 + (GV + GV + VS + L4)x2 + (ST + ST + ST + ST + L8)x2 + (GV + GV + VS + L4)x2	Numbered heads Together Perform	Gravação da coreografia recorrendo à estratégia escolhida pela equipa
9	(ST + ST + ST + ST + L8)x2 + (GV + GV + VS + L4)x2 + (ST + ST + ST + ST + L8)x2 + (GV + GV + VS + L4)x2	Numbered heads Together Perform	Gravação da coreografia recorrendo à estratégia escolhida pela equipa
10	Visualização das coreografia e preenchimento do questionário		

Tabela 2- Dinâmicas e estratégias da AC utilizadas.

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Aplicação dos questionários

Foi aplicado um questionário preenchido pelos alunos em dois momentos distintos. Durante a primeira aula da UD (10 de fevereiro) (pré-

teste) e na última aula da UD (18 de março) (pós-teste). O questionário utilizado foi a versão portuguesa do questionário *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFS) (Chen et al., 2015) e validado por (Rodrigues et al., 2019).

O questionário contém questões relacionadas com a satisfação ou frustração das três necessidades psicológicas básicas, nomeadamente quatro questões relacionadas com a satisfação da autonomia (e.g., “Eu quando pratico exercício físico porque tenho uma sensação de escolha e liberdade nas coisas que eu faço.”), quatro questões relacionadas com a frustração da autonomia (e.g., “Eu quando pratico exercício físico porque sinto que a maioria das coisas faço por “obrigação”).), quatro questões relacionadas com a satisfação do relacionamento (e.g., “Eu quando pratico exercício físico porque sinto que as pessoas com quem eu me preocupo também se preocupam comigo), quatro questões relacionadas com a frustração do relacionamento (e.g., “Eu quando pratico exercício físico porque sinto-me excluído do grupo ao qual eu quero pertencer”), quatro questões relacionadas com a satisfação da competência (e.g., “Eu quando pratico exercício físico porque sinto-me confiante que posso fazer as coisas bem”).).

Antes da aplicação do questionário foi realizada uma breve explicação, tendo sido evidenciado que o mesmo só podia ser entregue após a conclusão de todas as perguntas. Para além disso, os alunos foram sensibilizados para serem honestos nas suas respostas. As respostas atribuídas eram efetuadas consoante o nível de concordância - sete itens (escala de um a sete em que o número um corresponde a “nada verdadeiro”, o número quatro a “ligeiramente verdadeiro” e o número sete corresponde a “muito verdadeiro”).

Procedimentos da análise

Procedimentos estatísticos

No tratamento e análise dos dados recolhidos foram utilizados os programas informáticos *Excel 2016* e *SPSS Statistics 27*. Primeiramente, foi utilizado o teste *Shapiro-Wilk* para confirmar a distribuição normal de todas as variáveis. A análise dos dados revelou uma distribuição não normal e por isso usou-se estatísticas não-paramétricas. Foi utilizada estatística descritiva para

se aferir as médias e desvios-padrão das variáveis, assim como o teste de *Wilcoxon* para comparar as médias de resposta no pré-teste e pós-teste de forma a perceber as diferenças entre os estudantes após o programa implementado. Posteriormente foi utilizado o *Wilcoxon* de forma a perceber se existiam diferenças entre sexos no pré-teste.

4.3.1.4. Apresentação e discussão dos resultados

Necessidades Psicológicas Básicas

Para a análise da percepção dos alunos em relação às três necessidades psicológicas básicas foram efetuadas tabelas com a média e desvio padrão das respostas dadas pelos participantes. Tal como já foi referido anteriormente, estas variaram de um a sete, em que o um correspondia a “nada verdadeiro”, o quatro a “ligeiramente verdadeiro” e o sete a “muito verdadeiro”.

Nas tabelas estão evidenciados os valores resultantes da estatística descritiva (Média e DP) e os valores de p (Z) relativamente à percepção da satisfação e frustração da autonomia, competência e relacionamento, dos alunos no pré e pós-teste, respetivamente.

Tabela 3 - Estatística descritiva e nível de significância acerca da percepção da satisfação e frustração da competência, autonomia e relacionamento no pré-teste e pós-teste.

	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	Valores de p (Z)
Percepção da satisfação da Autonomia	5,15 (1,41)	5,05 (1,6)	0,498 (-0,678)
Percepção da frustração da Autonomia	2,50 (1,66)	2,47 (1,70)	0,737 (-0,335)
Percepção da satisfação da Competência	5,50 (1,45)	5,82 (1,07)	0,205 (1,269)
Percepção da frustração da Competência	2,43 (1,32)	2,46 (1,30)	0,638 (0,471)
Percepção da satisfação do Relacionamento	5,24 (1,46)	5,46 (1,32)	0,332 (0,971)

Percepção da frustração do Relacionamento	1,84 (1,70)	1,75 (0,74)	0,981 (-0,024)
---	-------------	-------------	----------------

Os valores apresentados não demonstram nenhuma alteração estatisticamente significativa ($p \leq 0,05$) do pré-teste para o pós-teste na percepção da satisfação e frustração das três necessidades básicas psicológicas. A maioria das percepções da satisfação das três necessidades básicas sofreu uma ligeira subida (com a exceção da Autonomia) e a maioria das percepções da frustração das necessidades básicas sofreu uma descida (com a exceção da competência).

Na percepção da satisfação da Autonomia, a média geral da categoria desceu um pouco no pós-teste, passando de 5,15 para 5,04, não havendo diferença estatisticamente significativa. As médias gerais da frustração de autonomia não sofreram grandes alterações dando uma diferença entre o pós-teste e pré-teste apenas de 0,03 pontos, não havendo diferença estatisticamente significativa. Podemos concluir relativamente à evolução dos valores relativos à necessidade básica da autonomia, não ter havido grande diferença após a implementação do programa. Quanto aos resultados referentes à percepção da satisfação da competência, a tabela demonstra uma pequena melhoria na percepção da satisfação da competência do pós-teste, passando de 5,50 para 5,82 os valores da média geral da categoria, não havendo uma melhoria estatisticamente significativa. Quanto aos resultados referentes à percepção da frustração da competência, a tabela demonstra uma ligeira subida nas médias gerais da categoria relativa à percepção da frustração de competência, passando de 2,43 para 2,46, não havendo mudanças estatisticamente significativas. De uma forma global os dados demonstram que os alunos se sentiram mais competentes após a implementação do programa, ou seja, percecionam o seu desempenho e as suas capacidades para dançar de forma mais positiva. Quanto aos resultados referentes à percepção da satisfação do relacionamento, a demonstrou uma ligeira melhoria do pré-teste para o pós-teste relativamente aos valores da percepção de satisfação do relacionamento, passando de 5,24 para 5,46, não havendo diferença

estatisticamente significativa. Quanto aos resultados referentes à percepção da frustração do relacionamento a tabela demonstrou uma pequena diminuição dos valores do pré-teste para o pós-teste, relativamente à média total da categoria acerca da percepção da frustração do relacionamento, passando de 1,84 para 1,75, não havendo nenhuma diferença estatisticamente significativa. Todos os valores médios das questões desceram no pós-teste com a exceção da questão “*Eu quando pratico exercício físico sinto que os relacionamentos que eu tenho são apenas superficiais.*” que teve uma subida de 0,50 pontos relativamente ao pré-teste. Este resultado significa que os alunos gostaram e deram-se bem com os colegas que participaram na disciplina de dança, sentindo-se confortáveis durante o trabalho de grupo e partilhando mais a sua opinião durante a aplicação do programa.

Tabela 4- Estatística descritiva e nível de significância acerca da percepção da satisfação e frustração da competência, autonomia e relacionamento no pré-teste e pós-teste no sexo feminino.

Feminino	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	Valores de p (Z)
Percepção da satisfação da Autonomia	4,73 (1,28)	4,90 (1,30)	0,053 (-1,935)
Percepção da frustração da Autonomia	2,95 (1,62)	2,52 (1,67)	0,083 (1,732)
Percepção da satisfação da Competência	5,18 (1,30)	5,60 (1,16)	0,461 (-0,737)
Percepção da frustração da Competência	2,35 (1,42)	2,94 (1,41)	0,260 (1,126)
Percepção da satisfação do Relacionamento	4,80 (1,49)	5,38 (1,16)	0,236 (-1,184)
Percepção da frustração do Relacionamento	1,95 (1,45)	1,81 (0,72)	0,574 (0,562)

Os valores apresentados não demonstram nenhuma alteração estatisticamente significativa ($p < 0,05$) do pré-teste para o pós-teste na percepção da satisfação e frustração das três necessidades básicas psicológicas no sexo. A maioria das percepções da satisfação das três

necessidades básicas sofreu uma ligeira subida (com a exceção do Relacionamento) e a maioria das percepções da frustração das necessidades básicas sofreu uma descida (com a exceção da competência).

Na percepção da satisfação da Autonomia, a média geral da categoria subiu de 4,73 para 4,90, não havendo diferença estatisticamente significativa. As médias gerais da frustração de autonomia sofreram uma diminuição de 2,95 para 2,52, não havendo diferença estatisticamente significativa. Podemos concluir relativamente à evolução dos valores relativos à necessidade básica da autonomia, ter havido uma ligeira melhoria após a implementação do programa no sexo feminino. Quanto aos resultados referentes à percepção da satisfação da competência, a tabela demonstra uma pequena melhoria na percepção da satisfação da competência do pós-teste, passando de 5,18 para 5,60 os valores da média geral da categoria, não havendo uma melhoria estatisticamente significativa. Quanto aos resultados referentes à percepção da frustração da competência, a tabela demonstra uma ligeira subida nas médias gerais da categoria relativa à percepção da frustração de competência, passando de 2,35 para 2,94, não havendo mudanças estatisticamente significativas. Podemos concluir relativamente à evolução dos valores relativos à necessidade básica da autonomia, não ter havido grande diferença após a implementação do programa. Quanto aos resultados referentes à percepção da satisfação do relacionamento, a demonstrou uma ligeira melhoria do pré-teste para o pós-teste relativamente aos valores da percepção de satisfação do relacionamento, passando de 4,80 para 5,38, não havendo diferença estatisticamente significativa. Quanto aos resultados referentes à percepção da frustração do relacionamento a tabela demonstrou uma pequena diminuição dos valores do pré-teste para o pós-teste, relativamente à média total da categoria acerca da percepção da frustração do relacionamento, passando de 1,95 para 1,81, não havendo nenhuma diferença estatisticamente significativa. Podemos concluir relativamente à evolução dos valores relativos à necessidade básica do relacionamento, ter havido uma ligeira melhoria após a implementação do programa no sexo feminino.

Tabela 5- Estatística descritiva e nível de significância acerca da percepção da satisfação e frustração da competência, autonomia e relacionamento no pré-teste e pós-teste no sexo masculino.

Masculino	Pré-teste Média (DP)	Pós-teste Média (DP)	Valores de p (Z)
Percepção da satisfação da Autonomia	5,45 (1,54)	5,20 (1,96)	0,114 (1,582)
Percepção da frustração da Autonomia	2,18 (1,69)	2,41 (1,81)	0,129 (-1,519)
Percepção da satisfação da Competência	5,73 (1,64)	6,09 (0,94)	0,01**(3,191)
Percepção da frustração da Competência	2,5 (1,25)	1,89 (0,92)	0,420 (-0,790)
Percepção da satisfação do Relacionamento	5,31 (1,36)	5,55 (1,55)	0,017* (2,395)
Percepção da frustração do Relacionamento	1,77 (1,66)	1,68 (0,80)	0,687 (-0,403)

**Estatisticamente significativo ao nível de 0,01;

*Estatisticamente significativo ao nível de 0,05.

Os valores apresentados demonstram alterações estatisticamente significativa do pré-teste para o pós-teste na percepção da satisfação da competência e relacionamento no sexo masculino. A maioria das percepções da satisfação das três necessidades básicas sofreu uma ligeira subida (com a exceção da Autonomia) e a maioria das percepções da frustração das necessidades básicas sofreu uma descida (com a exceção da Autonomia).

Na percepção da satisfação da Autonomia, a média geral da categoria desceu de 5,45 para 5,20, não havendo diferença estatisticamente significativa. As médias gerais da frustração de autonomia sofreram um aumento de 2,18 para 2,41, não havendo diferença estatisticamente significativa. Podemos concluir relativamente à evolução dos valores relativos à necessidade básica da autonomia, ter havido um ligeiro retrocesso após a implementação do programa no sexo masculino. Isto pode ser explicado pelo facto de serem

obrigados a funcionar em equipa e a construir a coreografia juntos, normalmente a ideia de quem está mais confortável com a modalidade prevalece. Como fui percecionando durante as aulas o sexo feminino tem tendência a dominar o processo porque sente-se mais confortável. Quanto aos resultados referentes à perceção da satisfação da competência, a tabela demonstra uma melhoria na perceção da satisfação da competência do pós-teste, passando de 5,73 para 6,09 os valores da média geral da categoria, não havendo melhoria estatisticamente significativa ($p \leq 0,01$). Quanto aos resultados referentes à perceção da frustração da competência, a tabela demonstra uma diminuição nas médias gerais da categoria relativa à perceção da frustração de competência, passando de 2,5 para 1,89, não havendo mudanças estatisticamente significativas. O sexo masculino sentiu-se muito mais competente e capaz relativamente a experiências passadas na modalidade de dança, o que demonstra um impacto positivo nesta necessidade psicológica básica. Quanto aos resultados referentes à perceção da satisfação do relacionamento, a demonstrou uma ligeira melhoria do pré-teste para o pós-teste relativamente aos valores da perceção de satisfação do relacionamento, passando de 5,31 para 5,55, havendo diferença estatisticamente significativa. Quanto aos resultados referentes à perceção da frustração do relacionamento a tabela demonstrou uma diminuição dos valores do pré-teste para o pós-teste, relativamente à média total da categoria acerca da perceção da frustração do relacionamento, passando de 1,77 para 1,68, não havendo nenhuma diferença estatisticamente significativa. Para além de o sexo masculino se sentir mais capaz, os resultados demonstram que também se sentiram mais relacionados com os colegas sentindo-se confortáveis para expor a sua opinião.

4.3.1.5. Conclusões

A elaboração deste estudo permitiu concluir, após os resultados recolhidos e posterior análise e discussão que a utilização da AC e dos seus 5 elementos com a ajuda das tecnologias são benéficas para a melhoria dos três parâmetros relativos às necessidades psicológicas básicas, principalmente na competência e relacionamento no sexo masculino.

A tarefa de realizar uma coreografia num contexto de E@D, através de trabalho colaborativo entre os alunos, numa modalidade que normalmente oferece muita resistência, parecia ser impossível. No entanto mostrou-se ser possível a implementação da AC com resultados a nível de coreografia muito positivos onde todos tiveram que dar o seu contributo para que fosse possível terminar a tarefa com sucesso.

Não tenho dúvidas nenhuma que a tecnologia é facilitadora do desenvolvimento dos alunos assim como um *bost* importante na sua motivação. Contudo este impacto do seu uso apenas se reportou à perspetivas dos professores e alunos da turma e é importante estudos mais aprofundados com amostras mais significativas.

Considero que este estudo teve algumas limitações, tais como o número muito reduzido de amostra e alguns dos alunos não se recordarem como foi a última experiência de dança, o que pode ter condicionado os resultados do pré-teste. Para investigações futuras penso que seria importante ter em consideração as limitações já apontadas aumentando para isso o número de participantes no estudo. A meu ver, também seria relevante abordar este assunto em diferentes faixas etárias em que nos confrontamos com algumas diferenças relativas ao nível da maturidade e do desenvolvimento neuro cognitivo e ver se haveria diferenças no impacto do programa. Seria interessante também aplicar o mesmo programa num contexto presencial e analisar a resposta dos alunos, percebendo assim toda a potencialidade do programa implementado.

Concluindo, acima de tudo este estudo permitiu-me perceber o contexto de uma atuação prática do modelo da AC percebendo de que maneira o tenho que moldar tendo em conta as características dos alunos e a minha enquanto professor e o seu impacto no desenvolvimento dos alunos. Deu-me também um conjunto de estratégias e ferramentas tecnológicas que me permitem encarar a prática de lecionação em escola de forma diferente, tendo como exemplo o preenchimento do *googleforms* no final da aula para efeitos de autoavaliação e a utilização de vídeo para corrigir possíveis erros de execução durante a prática e para discussão dentro da equipa.

4.3.1.6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*: Porto Editora.
- Barbosa, R. M. N., & Jófili, Z. M. S. (2004). Aprendizagem cooperativa e ensino de química: parceria que dá certo. *Ciência & Educação* (Bauru), 10(1), 55-61.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica* (Vol. Educação, Sociedade e Cultura).
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563-579.
- Calderón, A., Meroño, L., & MacPhail, A. (2020). A student-centred digital technology approach: The relationship between intrinsic motivation, learning climate and academic achievement of physical education pre-service teachers. *European Physical Education Review*, 26(1), 241-262.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., . . . Mouratidis, A. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236.
- Chen, W., Burry-Stock, J. A., & Rovegno, I. (2000). Self-evaluation of expertise in teaching elementary physical education from constructivist perspectives. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 25-45.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*: Routledge.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.

- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in sport education: Results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460-476.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(2), 143-150.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 89(1), 47.
- Johnson, M., & Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 247-263.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). O professor faz a diferença. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor: *Lidel*.
- Nakamura, Louzada, & Velardi. (2006). Autonomia e educação física: uma perspectiva à luz do ideário da promoção da saúde. *Conexões*, 4(1), 13-29.
- Padilha, E. C., & Selvero, C. M. (2012). A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA(EAD. *Anais do Seminário Internacional em Letras*, 19-22.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Rodrigues, F. F., Neiva, H. P., Marinho, D. A., Mendes, P., Teixeira, D. S., Cid, L., & Monteiro, D. (2019). Assessing Need Satisfaction and Frustration in Portuguese Exercise Instructors: scale validity, reliability and invariance between gender. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 233-240.
- Ryan, R. M., & Patrick, H. (2009). Self-determination theory and physical. *Hellenic journal of psychology*, 6, 107-124.

5. A Viagem que nunca termina: Conclusões e perspectivas futuras

*Ó mar anterior a nós, teus medos
Tinham coral e praias e arvoredos.
Desvendadas a noite e a cerração,
As tormentas passadas e o mistério,
Abria em flor o Longe, e o Sul sidério
Esplendia sobre as naus da iniciação.*

*Linha severa da longínqua costa —
Quando a nau se aproxima ergue-se a encosta
Em árvores onde o Longe nada tinha;
Mais perto, abre-se a terra em sons e cores:
E, no desembarcar, há aves, flores,
Onde era só, de longe a abstracta linha.*

*O sonho é ver as formas invisíveis
Da distância imprecisa, e, com sensíveis
Movimentos da esperança e da vontade,
Buscar na linha fria do horizonte
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte —
Os beijos merecidos da Verdade.*
(Pessoa, p. 8)

E aqui estou eu de barco atracado à procura do meu horizonte, numa viagem que percebo agora que nunca terá final. Ser professor é isso mesmo, é uma viagem sem fim, de constante evolução, onde ao longe podemos imaginar “as formas invisíveis”, aquilo que idealizamos da profissão sempre movidos a “esperança e vontade” que podemos contribuir ao nosso jeito para um mundo melhor.

Esta viagem iniciou num ponto que eu estava cheio de dúvidas e anseios. O facto de a escola estar cheia de “noite e cerração”, onde eu não conseguia idealizar o que seria a prática, esse “mistério” fazia com que duvidasse se realmente estaria a altura ou não para a viagem que aí vinha. O

facto de não estar em controlo acerca do contexto que me rodeava (e o covid não ajudou nada), tornou as primeiras semanas de muita ansiedade. Essa foi logo a minha primeira lição que levo para a vida deste ano. O caminho muitas vezes faz-se caminhando e ninguém tem de saber tudo logo à partida. O aprender a confiar em mim e saber que tenho capacidades para me adaptar ao futuro, seja ele qual for. Isto foi algo que me demorou muito a aprender, principalmente quando numa fase inicial queremos tudo perto da perfeição e erramos tanto. Saber lidar com essa frustração e perceber que não existe perfeição quando estamos em sala de aula, onde todo o contexto é tão complexo e variável e perceber que não existe tempo a perder com as frustrações do erro. É cair, levantar, refletir e aplicar. Repetir este ciclo vezes sem conta, não só este ano, mas ao longo de toda a vida, aproveitando todos os momentos para aprender e nunca ficar presos em frustrações que nada trazem.

Mas esta incógnita foi algo que teve presente ao longo de todo o ano e este jogo de cintura de constantes adaptações foi algo que agora que todo o ano passou, olho para trás e que me enche de orgulho. Tanto eu como o meu CE começamos um ano onde as primeiras reuniões foram a tentar tornar menos caótico possível um ano que ninguém sabia como havia de planear, muito menos em EF onde as características da disciplina tornam o cumprimento das normas de segurança muito mais complicadas. Foram essas mesmas dificuldades que nos permitiram desenvolver soluções inovadoras de forma progressiva. Tentamos antecipar todos os cenários possíveis de forma a que a aprendizagem dos alunos fosse o menos prejudicada por este ano atípico, desenvolvendo estratégias concretas que se vieram a provar que podem ser boas estratégias para se usar num ano em condições normais. Uso de vídeo, começo das aulas em sala de aula, controlo autónomo do circuito funcional e de corrida, uso do telemóvel e das potencialidades de várias aplicações, são tudo estratégias que desenvolvemos devido ao contexto covid, mas que se mostraram boas estratégias num contexto de aula normal.

Mas fica aqui a questão, quando chegarei ao destino da viagem? A piada da profissão é mesmo essa, nunca haverá um fim. Podemos cada vez

mais nos aproximar da costa e a “abstrata linha” se transformar cada vez mais “terra em sons e cores”, mas nunca chegaremos realmente ao destino. A minha pessoa do início da viagem não é a mesma pessoa que atracou no final do ano letivo. Agora consigo imaginar um bocado com mais precisão aquilo que significa ser professor. Foi um ano de imensas aprendizagens, onde tive o privilégio de trocar ideias acerca do mundo com pessoas fantásticas e que mostraram as várias facetas da vida, não só as bonitas, como as feias. E existem muitas facetas feias, mas incrivelmente são essas que muitas das vezes funcionam como incentivo para a maioria das pessoas. É esse sentimento de inconformismo e de querer mudar, apesar de estarem muito tempo contra todo o sistema implementado, que funcionou para mim como excelente motivação e que levo como mais uma lição para a vida. Julguei que com o tempo e com a repetição das mesmas tarefas ao longo da vida, as pessoas naturalmente se transformariam em pessoas conformadas, mas notei que para haver sucesso, como é o exemplo da escola onde estagiei, as pessoas nunca se podem dar ao conformismo e ter sempre a humildade de aprender mais, seja com quem for.

Muitas foram as dúvidas iniciais e muitas outras dúvidas foram substituindo as anteriores ao longo do caminho. No entanto, fica uma certeza, sou muito melhor hoje daquilo que fui no início da viagem. Dei o meu melhor em todas as situações e tentei aprender ao máximo e fui recompensado pelo desenvolvimento pessoal que noto em mim hoje. Foi esse o principal objetivo que me propus no início da viagem e será esse objetivo que me guiará daqui para a frente, procurando sempre “na linha fria do horizonte A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte —Os beijos merecidos da Verdade.”

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*: Porto Editora.
- Alarcão, & Tavares. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem em Supervisão. *Aveiro: Universidade de Aveiro*.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, 171-189.
- Albuquerque, Teixeira, Lima, Gonçalves, J. M., & Resende. (2014). As percepções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*, 109-126.
- Albuquerque, A., & Graça, A. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Lisboa.
- Alcalá, & Garijo. (2017). Teaching games for understanding: A comprehensive approach to promote student's motivation in physical education. *Journal of human kinetics*, 59(1), 17-27.
- Barbosa, R. M. N., & Jófili, Z. M. S. (2004). Aprendizagem cooperativa e ensino de química: parceria que dá certo. *Ciência & Educação (Bauru)*, 10(1), 55-61.
- Batista, P., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção*, 81-111.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, 1.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica* (Vol. Educação, Sociedade e Cultura).

- Boavista, M. C. L. F., & Sousa, Ó. C. d. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*(23), 77-93.
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563-579.
- Brunet, L. (1995). Clima de Trabalho e Eficácia da Escola in As Organizações Escolares em Análise, Lisboa. *Publicações D. Quixote*.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, 24(1), 87-98.
- Calderón, A., Meroño, L., & MacPhail, A. (2020). A student-centred digital technology approach: The relationship between intrinsic motivation, learning climate and academic achievement of physical education pre-service teachers. *European Physical Education Review*, 26(1), 241-262.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Chen, Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., . . . Mouratidis, A. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236.
- Chen, W., Burry-Stock, J. A., & Rovegno, I. (2000). Self-evaluation of expertise in teaching elementary physical education from constructivist perspectives. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 25-45.
- Crouch, D. W., Ward, P., & Patrick, C. A. (1997). The effects of peer-mediated accountability on task accomplishment during volleyball drills in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 26-39.

- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Cunha, A. C. (2008). Ser professor: bases de uma sistematização teórica. In: Casa do Professor.
- Curtner-Smith, M. D., Hastie, P. A., & Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97-117.
- Daryl, S. (1991). Developing teaching skills in physical education. *Thirt edition. Mountain View, California, London, Toronto, Mayfild Publ. Co.*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2010). Intrinsic motivation. *The corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Dubar, C., Botelho, A. P. R., Correia, J. A., Caramelo, J., & Lamas, E. R. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.*
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*: Routledge.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in sport education: Results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460-476.
- Ferreira, V. (1990). *Apelo da Noite*: Bertrand Editora.
- Fikenzer, S., Uhe, T., Lavall, D., Rudolph, U., Falz, R., Busse, M., . . . Laufs, U. (2020). Effects of surgical and FFP2/N95 face masks on cardiopulmonary exercise capacity. *Clinical Research in Cardiology*, 1-9.

- Filho, S. (2010). Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. *Revista P@ rtes*.
- Galeano, E. (1981). *Voces de nuestro tiempo*: Editorial Universitaria Centroamericana.
- Gomes, Pereira, Graça, Queirós, & Batista. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Editorial*, 4, 36.
- Graça, A. (2014a). A construção da identidade profissional em tempos de incerteza. *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*, 43-65.
- Graça, A. (2014b). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*, 103-129.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de ensino dos jogos desportivos. *Pedagogia do desporto*, 131-163.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1118-1129.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(2), 143-150.
- Housner, L. D. (1990). Selecting master teachers: Evidence from process-product research. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física (10º, 11º e 12º anos-Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos). *Lisboa: Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário*.
- Johnson, Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 89(1), 47.

- Johnson, & Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 247-263.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge university press.
- Lerner, R. M. (2002). *Adolescence: Development, diversity, context, and application*: Prentice Hall/Pearson Education.
- Lerner, R. M., & Castellino, D. R. (2002). Contemporary developmental theory and adolescence: Developmental systems and applied developmental science. *Journal of adolescent health*, 31(6), 122-135.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). O professor faz a diferença. *Lisboa: Lidel*.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*: Lidel.
- Matos, Z. (1993). Competência Pedagógica do Professor–Conceito e Componentes Fundamentais. *A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem*, 467-482.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*(6), 57-70.
- Mesquita, & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68.
- Mesquita, I. (1998). A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino. *Unpublished Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto*.
- Mesquita, I. (2000). Modelação do treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos. Porto*, 73-89.
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*: Routledge.

- Miranda, D., Teixeira, Ó., & Sousa, T. (2014). O desenvolvimento da força nas aulas de Educação Física em jovens entre os 13 e 16 anos de idade: Exemplo de um programa de intervenção. *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação na prática profissional*, 253-266.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Mota, R. (1997). A educação física e o desporto escolar. *Revista Horizonte*, 13(76).
- Nakamura, Louzada, & Velardi. (2006). Autonomia e educação física: uma perspectiva à luz do ideário da promoção da saúde. *Conexões*, 4(1), 13-29.
- Nietzsche, F. (2002). *Assim Falava Zaratustra*. In EbooksBrasil (Ed.). Retrieved from <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de educación*, 350, 203-221.
- Pacheco, J. (2020) *Entrevista. José Pacheco: “O professor não ensina aquilo que diz, transmite aquilo que é”/Interviewer: A. Fernandes*. Comunidade de Cultura e Arte.
- Padilha, E. C., & Selvero, C. M. (2012). A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA(EAD. *Anais do Seminário Internacional em Letras*, 19-22.
- Panchuk, D., Spittle, M., Johnston, N., & Spittle, S. (2013). Effect of practice distribution and experience on the performance and retention of a discrete sport skill. *Perceptual and motor skills*, 116(3), 750-760.
- Parada, M. (1988). *Pegadas do meu caminho*. Ponte da Barca: Gráfica da Barca.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. _____. *A prática reflexiva do ofício de*.

- Pessoa, F. *Mensagem*. In P. Revisitado (Ed.), *Horizonte*. Retrieved from <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>
- PESSOA, F. (2006). *Horizonte. Mensagem: Obra Poética I. Porto Alegre: L&PM.*
- Ponciano, K., Sa, T. S., Gimenez, R., Figueira, A. J., Meira, C. d. M. J., & Bocalini, D. S. (2018). Effects of distribution of practice in the performance and retention of a motor task of synchronized swimming/Efeitos da distribuicao da pratica no desempenho e retencao de uma tarefa motora do nado sincronizado. *Motricidade*, 14(1), 212-217.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Rink. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*, 171-198.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning*: McGraw-Hill Higher Education Boston, MA.
- Rodrigues, F. F., Neiva, H. P., Marinho, D. A., Mendes, P., Teixeira, D. S., Cid, L., & Monteiro, D. (2019). Assessing Need Satisfaction and Frustration in Portuguese Exercise Instructors: scale validity, reliability and invariance between gender. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 233-240.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, 53-83.
- Ryan, R. M., & Patrick, H. (2009). Self-determination theory and physical. *Hellenic journal of psychology*, 6, 107-124.
- Sá, V. (1996). O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes.
- Savater, F. (1998). Potenciar a razão. *La educación que queremos*.

- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2, 77-91.
- Shulman, L. S. (1988). The dangers of dichotomous thinking in education. *Reflection in teacher education*, 31-38.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. *Myths, models and methods in sport pedagogy*, 79-86.
- Siedentop, D. (2001). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.
- Silva, A. d. (1990) *Conversas vadias /Interviewer: M. Elisa*. Centro de Produção de Lisboa, RTP.
- Soares, A., Andrade, C. G., Souza, E. C., & Kunz, M. d. C. S. (1998). Improvisação e dança: conteúdos para a dança na educação física. Florianópolis: UFSC.
- Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *british Journal of educational psychology*, 72(1), 87-103.
- Teodorescu, L. (1983). Contributions au concept de jeu sportif collectif. VVAA *Teaching Team Sports*. Roma: AIESEP, 19-38.
- Veiga, I. P. A. (2005). *Docência: uma construção ético-profissional*: Papirus Editora.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*: ERIC.
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.

7. Anexos

Anexo 1 - Ficha informativa do aluno

Ficha Informativa do Aluno

Nome Completo:						
Nome pelo qual és tratado(a):				Idade:		
Ano:		Turma:		Nº:		
Sexo:						

1. Frequentavas a ESAS no ano transato?

Sim	
Não	

Se a resposta anterior foi "não", qual era a escola que frequentavas?

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

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

4. Enumera três caraterísticas que aprecias num(a) professor(a):

1 -
2 -
3 -

5. Enumera três caraterísticas que não aprecias num(a) professor(a):

1 -
2 -
3 -

6. Gostas da Disciplina de Educação Física?

Sim	
-----	--

Não	
-----	--

7. Qual foi a classificação que obtiveste na disciplina de Educação Física no ano anterior? (Referir se era no Ensino Básico - escala de 1-5 ou Ensino Secundário - escala 0-20)

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

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

9. Das modalidades acima mencionadas, em qual tens:

Mais _____
 dificuldade:

Mais _____
 facilidade:

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

Pé: _____

Mão: _____

11. Participas em alguma atividade extracurricular?

Sim		Qual(ais)?	
Não			

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

13. Atualmente praticas alguma modalidade?

Sim	
Não	

Se sim:						
Qual?						
Em que clube?						
Há quanto tempo?						
Quantos treinos por semana?						
És federado(a)?	Sim			Não		

14. Tens algum problema de saúde?

Sim		Qual(ais)?			
Não					

15. Tomas algum medicamento regularmente?

Sim		Qual(ais)?			
Não					

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

Sim		O quê?			
Não					

17. Quantas refeições fazes por dia?

1		3		Mais de 4	
2		4			

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

Anexo 2 - Planeamento 1.º período

10º J

Data	23/09 (quarta)	24/09 (quinta)	30/09 (quarta)	01/10 (quinta)	07/10 (quarta)	08/10 (quinta)	14/10 (quarta)	15/10 (quinta)	21/10 (quarta)	22/10 (quinta)
Espaço	E2	E2	E3	E3	P1	P1	E1	E1	E4	E4
Modalidade	Basquetebol	Futebol/Aptidão Física	Atletismo	Atletismo	Dança/Basquetebol/Voleibol	Badminton	Andebol/Voleibol/Aptidão física	Voleibol/Andebol/Aptidão física	Orientação	Orientação
Teórica/Prática	Teórica	Prático	Prático (Velocidade)	Teórico/Prática (Resistência)	Prático	Prático	Prático	Prático	Teórico	Teórico/Prático
Data	28/10 (quarta)	29/10 (quinta)	04/11 (quarta)	05/11 (quinta)	11/11 (quarta)	12/11 (quinta)	18/11 (quarta)	19/11 (quinta)	25/11 (quarta)	26/11 (quinta)
Espaço	E5	E5	P2	P2	E2	E2	E3	E3	P1	P1
Modalidade	Aptidão Física/Orientação/Dança	Aptidão Física	Dança/Futebol/Aptidão física/Andebol	Badminton/Futebol/Andebol	Basquetebol/Voleibol	Futebol/Basquetebol/Condição Física	Atletismo/Treino Funcional	Atletismo/Treino funcional	Desporto Coletivo-T.funcional	Dança T.funcional
Teórica/Prática	Prática	Prática	Prática	Prática	Prático	Prático	Distância	Distância	Distância	Distância
Data	02/12 (quarta)	03/12 (quinta)	09/12 (quarta)	10/12 (quinta)	16/12 (quarta)	17/12 (quinta)				
Espaço	E1	E1	E4	E4	E5	E5				
Modalidade	Andebol T.funcional/Andebol	Voleibol/Basquetebol	Orientação	Orientação Filme Invictus						
Teórica/Prática	Distância	Prática	Prática	Teórica						

	Quarta-feira	Quinta-Feira	Quarta + Quinta
Total de Aulas	13	14	27

Anexo 3 - Planeamento 2.º período - Dança

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

Anexo 4 - Planeamento 2.º período - Treino funcional

Aula	20-01	11-02	17-02	18-02	24-02	25-02	03-03	04-04	10-03	11-03	17-03	18-03
Estilo	TABATA	EMOM	AMRAP	TABATA	Flexão-Tabata	EMOM	Lunge – EMOM	AMRAP	AMRAP-Burpee	TABATA	Prancha – tabata	Agachamento - Emom
Apresentação					Padeiros		Snake		Alpha		Twix	Lakers

Anexo 5 - Critérios avaliativos do domínio atitudinal

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

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

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

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

Anexo 6 - Ficha Autoavaliação final do período

05/07/2021

Autoavaliação 3.º Período - Educação Física

Autoavaliação 3.º Período - Educação Física

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

DOMÍNIOS:

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

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

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

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

***Obrigatório**

Nome: *

A sua resposta

Ano e turma: *

A sua resposta

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

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

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

A sua resposta

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

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

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

A sua resposta

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

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

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

A sua resposta

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

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

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

A sua resposta

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

A sua resposta

Submeter

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este formulário foi criado dentro de Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários