FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A Construção de um “Mundo ao Contrário” de uma estagiária em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre 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 do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientador: Professora Doutora Paula Fazendeiro Batista

Jhessica Tracy Monteiro

Porto, julho de 2022

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Monteiro, J. (2022). A construção de um “Mundo ao Contrário” de uma estagiária em Educação Física. Porto: Monteiro, J. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÉTICA DO DESPORTO, EDUCAÇÃO FÍSICA, AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM, ESTÁGIO PROFISSIONAL.

DEDICATÓRIA

Aos Monteiro’s, Pai, Mãe e Irmão. Os pilares sempre presentes em todos os momentos!

AGRADECIMENTOS

Posso todas as coisas Naquele que me fortalece (Filipenses 4:13). Deus é o nosso refúgio e fortaleza, socorro bem presente na angústia. Pelo que não temeremos, ainda que a terra se mude e ainda que os montes se transportem para o meio dos mares. O Senhor dos exércitos está connosco; o Deus de Jacó é o nosso refúgio (Salmos 46:1-2, 11).

Ebenezer, “até aqui me ajudou o Senhor”. Agradeço ao meu bom Deus pela Sua maravilhosa presença, por me ter sustentado, dando-me forças renovadas a cada dia, pela sabedoria e orientação e pela oportunidade de estar a concluir mais este ciclo.

Ao professor cooperante Pedro Marques pela amizade, pelas conversas reflexivas, pela confiança, por me deixar colocar em prática as minhas ideias. Pelo seu conhecimento, pela orientação dada e pelos mais diversos desafios lançados. O meu enorme obrigada!

Uma palavra de agradecimento à Escola Cooperante pela oportunidade que me deu em fazer parte desta mui nobre instituição e sentir-me parte integrante da mesma. Não posso esquecer todo o grupo de educação física que se mostrou sempre disponível para partilhar e me aconselhar. Obrigado por me terem “abraçado”.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por estes dois anos de vivências e aprendizagens. Um obrigada especial à professora Luísa Estriga, por ser uma fonte de inspiração, não só pela forma apaixonada como lecionou as aulas de andebol, mas também por me fazer voltar a gostar da modalidade.

Agradeço à professora Paula Batista pelos desafios lançados, pela disponibilidade que sempre demonstrou, pela partilha e incentivo em querer que façamos sempre mais e melhor.

Aos meus pais e irmão, que viveram comigo todos os momentos, que estiveram sempre presentes, comemorando as vitórias e ajudando a ultrapassar

as derrotas. Foram, sem dúvida, um pilar que não há palavras para descrever pela importância. Foram eles, que de certa forma me “empurraram” para este mundo do ensino. Um obrigado também por compreenderem o tempo que muitas vezes não tinha. Poderia escrever uma tese para demonstrar a minha gratidão.

Não posso deixar de agradecer, de forma especial, a cada um dos meus alunos, sem exceção, foram parte fundamental deste processo. Sem eles tudo isto não seria possível, foram a base fundamental onde alicercei este trabalho. Nutro por cada um, um sentimento de gratidão, serão sempre lembrados com muito carinho.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA III
AGRADECIMENTOS V
ÍNDICE GERAL VII
ÍNDICE DE FIGURAS XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS XIII
ÍNDICE DE QUADROS XV
ÍNDICE DE ANEXOS XVII
RESUMO XIX
ABSTRACT XXI
ABREVIATURAS XXIII
PREÂMBULO ..... - 1 -
INTRODUÇÃO ..... - 3 -
I – CONSTRUÇÃO DE UM "MUNDO AO CONTRÁRIO" ..... - 7 -
1.2 – O que é ser professor de Educação Física – na minha ótica ..... - 9 -
II – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL ..... - 15 -
2.1– Enquadramento Legal, institucional e funcional – Estágio Profissional ..... - 15 -
2.2 – Contexto do Estágio – Escola cooperante ..... - 17 -
2.3 – Instalações ..... - 20 -
2.4 – Grupo de Educação Física e Núcleos de estágio ..... - 21 -
III – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ..... - 25 -
3.1– As minhas turmas – Quanta diferença! ..... - 29 -
3.2 – Turma do 10º ano || Os futuros Doutores ..... - 30 -
3.3 – Turma do 11º ano || Os futuros Colegas de profissão ..... - 32 -
3.4 – O Iceberg das decisões ..... - 34 -
3.5 – Modelo de Planeamento ..... - 36 -
3.6 – Das Unidades Didáticas aos Planos de Aula ..... - 40 -
IV – DO PLANEAMENTO À OPERACIONALIZAÇÃO || PARTE I ..... - 49 -
4.1– Aptidão Física ..... - 49 -
4.2 - 10.º ano de escolaridade ..... - 49 -
4.3 - 11.º ano de escolaridade ..... - 51 -
4.4 – Atletismo ..... - 54 -
4.4.1 - Os desafios colocados pelas particularidades dos alunos do 10.º ano ..... - 57 -

4.4.2 - Os desafios colocados pelas particularidades dos alunos do 11.º ano ..... - 60 -
4.4.3 - À semelhança da turma do 10º ano, a aprendizagem cooperativa também teve o seu espaço ..... - 62 -
4.5 - Avaliação para a aprendizagem – uma história transversal às duas turmas ..... - 63 -
4.6 - O culminar da unidade didática de atletismo ..... - 68 -
4.7– Jogos Desportivos coletivos || Corfebol (10.º ano) ..... - 69 -
V – OS VENTOS DE MUDANÇA QUE O SEGUNDO PERÍODO TROUXE - 75 -
5.1 - Turma do 10.º ano || da insensibilidade à sensibilidade estética ..... - 76 -
VI – DO PLANEAMENTO À OPERACIONALIZAÇÃO || PARTE II ..... - 79 -
6.1 - Os modelos e estratégias de ensino ..... - 80 -
6.2 - Preâmbulo ..... - 81 -
6.3 – Primeiro e segundo Momento || Do zero aos Conceitos Estéticos ... - 81 -
6.3.1 - Aulas E@D ..... - 81 -
6.3.2 - As primeiras duas semanas presenciais com os alunos ..... - 85 -
6.4 - A Pausa para um resgate ..... - 92 -
VII – Formar os alunos para a sensibilidade estética: um estudo com alunos do ensino secundário ..... - 97 -
Resumo ..... - 97 -
Abstract ..... - 98 -
7.1 – Introdução ..... - 99 -
7.1.1 – Justificação do tema ..... - 102 -
7.1.2 – Objetivos ..... - 103 -
7.1.3 – Metodologia ..... - 103 -
7.1.4- Participantes ..... - 103 -
7.1.5 - Desenho do Estudo ..... - 103 -
7.1.6 - Instrumentos e procedimentos de recolha ..... - 106 -
7.1.7 - Procedimentos de análise ..... - 107 -
7.2 – Resultados ..... - 108 -
7.2.1 – Entendimentos de Estética do Desporto ..... - 108 -
7.2.2 – Experiências Estéticas Intelectual e Emocional ..... - 113 -
7.2.3 – Conhecimentos e aprendizagens ..... - 115 -
7.2.4 – Valor do trabalho em equipa ..... - 119 -
7.3 – Ilações Pedagógicas ..... - 122 -
7.6 – Limitações ..... - 123 -

7.5 – Sugestões para Estudos Futuros ..... - 123 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... - 125 -
VIII – TURMA PARTILHADA 5.º ANO ..... - 127 -
8.1 – Unidade didática de Voleibol ..... - 127 -
IX – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE - 131
-X – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ..... - 135 -
10.1 - Ensino e aprendizagem ..... - 135 -
10.2 - Relação com os alunos ..... - 136 -
10.3 - Educação Física como uma disciplina “especial” ..... - 137 -
10.4 - Experiência Reflexiva ..... - 139 -
10.5 - A Investigação Jovem da Universidade do Porto (IJUP) do “nem pensar” ao concretizar… ..... - 140 -
XI - CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS PARA O FUTURO ..... - 145 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... - 149 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Logótipo dos núcleos de estágio. ..... - 22 -
Figura 2 - apresentação feita ao conselho de turma (10º ano)..... - 30 -
Figura 3 – Ilustração de um plano de aula ..... - 44 -
Figura 4 – Plano de aptidão física ..... - 51 -
Figura 5 – Circuito de aptidão física preparado pelas equipas..... - 52 -
Figura 6 – Fotos da cerimónia de entrega de prémios ..... - 61 -
Figura 7 – Avaliação realizada pelos colegas que observavam o jogo ..... - 65 -
Figura 8 – Autoavaliação realizada por um aluno ..... - 66 -
Figura 9 – Alunos que subiram ao pódio no corta-mato..... - 69 -
Figura 10 - Museu Humano, foto tirada pelos fotógrafos da turma ..... - 89 -
Figura 11 - Museu humano recriado pelos alunos. ..... - 109 -
Figura 12 - Fotos tiradas pelos alunos durante as aulas de ginástica artística ... - 110 -
Figura 13 - Fotos tiradas pelos alunos durante as aulas de basquetebol e frisbee ..... - 110 -
Figura 14 - Fotos tiradas pelos alunos durante as aulas de basquetebol .. - 111 -
Figura 15 – concurso de fotografias ..... - 112 -
Figura 16 - vencedores do concurso de fotografia ..... - 113 -
Figura 17 - Representação tática “5” aberto, exposta num evento realizado no colégio ..... - 114 -
Figura 18 - Aula de Ginástica acrobática ..... - 119 -
Figura 19 - Poster do IJUP ..... - 142 -
Figura 20 – Imagens a serem observadas pelos alunos para obtenção das respostas..... CLXVII
Figura 21 - Imagens a serem observadas pelos alunos para responder às questões..... CLXXV

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - emoções sentidas em cada atividade ..... - 115 -
Gráfico 2 - importância que os alunos dão às aprendizagens ..... - 115 -
Gráfico 3 - categorias de frequências de respostas aos QI ..... - 117 -
Gráfico 4 - categorias de frequências de respostas aos questionários em grupos focais ..... - 118 -
Gráfico 5 - conhecimento estético enquanto equipa ..... - 120 -

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das matérias lecionadas no 1º período (10.º ano) . - 38 -
Quadro 2 – Distribuição das matérias lecionadas do 1º período (11º ano) .. - 39 -
Quadro 3 – Planificação 2º período 10 ano ..... - 80 -
Quadro 4 - etapas do estudo, objetivos e instrumentos ..... - 104 -
Quadro 5 – Frequência do número de vezes que a categoria foi mencionada (QI) ..... - 116 -
Quadro 6 – Frequência do número de vezes que a categoria foi mencionada (QGF) ..... - 117 -
Quadro 7 – Atividades Realizadas ..... - 132 -

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 || Ficha Individual do Aluno…….CLIX

Anexo 2 || Unidade Didática..…….CLXVI

Anexo 3 || Dossiê individual do alunos (AP.Física).....CLXVII

Anexo 4 || Ficha de Análise……..CLXXII

Anexo 5 || Cartaz da Expo.……CLXXIII

Anexo 6 || Questões Colocadas Inicialmente aos alunos sobre o conceito de estética e estética do desporto..……CLXXIV

Anexo 7 || Tabela das Emoções - “Geneva Emotion Wheel” ……CLXXV

Anexo 8 || Questionário Individual…….CLXXVI

Anexo 9 || Questionário dos focos de grupo ……CLXXVIII

RESUMO

A Construção de “Um Mundo ao Contrário” é um documento elaborado por uma estudante-estagiária (a autora), que narra a sua experiência como professora, mesmo antes de o “ser”. Espelha a forma como “chegou” ao ensino e as suas vivências. A obra é o somatório do antes e o durante do estágio supervisionado, o que era ser professora, o que foi e o que mudou ao longo do ano letivo 2021/2022, durante a Prática de Ensino Supervisionada. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada num Colégio, situado no concelho de Vila Nova de Gaia, com turmas do 2.º ciclo (5.º ano, turma partilhada) e no ensino secundário (10.º e 11.º anos). O propósito inicial do estágio passava por realizar a prática supervisionada com turmas do ensino secundário, uma vez que a autora já tinha experiência com os outros ciclos de estudo. Por este motivo, foi bastante rico e promoveu muitas aprendizagens. Todos os desafios que foram surgindo, foram encarados como momentos de aprendizagens e possibilidades de superação, na procura de, a cada dia, ser uma professora mais completa e preparada para os desafios futuros. De salientar que a participação em tudo aquilo que envolve o ser professora, enriqueceu-me bastante e proporcionou-me vivências muito diferenciadas que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Relativamente ao estudo de investigação, este teve como objetivo central analisar o efeito de um programa exploratório, no contexto da Educação Física, de sensibilização dos alunos para as questões estéticas da prática desportiva. Adicionalmente, pretendeu sensibilizar os alunos para um saber mais holístico e enriquecedor sobre o desporto. Os resultados evidenciaram que os alunos conseguem identificar os conceitos estéticos e as experiências estéticas e com isso melhoraram ao nível do desempenho e compreensão técnico-tática, evidenciando uma valorização pelo trabalho desenvolvido.

Palavras-Chave: ESTÉTICA DO DESPORTO, EDUCAÇÃO FÍSICA, AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM, ESTÁGIO PROFISSIONAL.

ABSTRACT

The Construction of “A World Upside Down,” is a document prepared by a preservice teacher (the author), who narrow her experience as a teacher, even before “being” one. The way she “arrived” at teaching and her experiences. The work is the sum of the before and during the preservice teacher, what it was like to be a teacher, what it was and what changed throughout the 2021/2022 school year, during the Supervised Teaching Practice. The Supervised Teaching Practice was carried out in a college, located in the municipality of Vila Nova de Gaia, with classes of the 2nd cycle (5th level, shared class) and secondary education (10th and 11th levels). The initial purpose of the school placement was to carry out supervised practice with high school classes since the author already had past experiences with other study grades. Also, for this reason, wealth was something quite rich and that promoted a lot of learning. All the challenges faced were seen as moments of learning and possibilities of overcoming, in the search for each day to be a more complete teacher and prepared for future challenges.
It should be noted that the participation in everything that involves being a teacher, was greatly enriched and provided very different experiences that contributed to professional and personal development. Regarding the research study, this one had as its main objective to analyse the effect of an exploratory program, in the context of Physical Education, of raising students' awareness of the aesthetic issues of sports practice. Additionally, it was intended to warn students to a more holistic and enriching knowledge of sport. The results showed that students are able to identify aesthetic concepts and aesthetic experiences and with that they have improved in terms of performance and technical-tactical understanding, showing an appreciation for the work developed.

Keywords: AESTHETICS OF SPORT, PHYSICAL EDUCATION, ASSESSMENT FOR LEARNING, SCHOOL PLACEMENT

ABREVIATURAS

E@D – Ensinos à Distância

EC – Escola Cooperante

EFQ – Educação Física de Qualidade

FIFA – Federação Internacional de Futebol Associação

GPS – Global Positioning System

IJUP – Investigação Jovem da Universidade do Porto

MAPJ - Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo

NBA - National Basketball Association

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PPD – Princípio Práticos do Desporto

UC – Unidade Curricular

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PREÂMBULO

A educação física, é muito mais que um momento,

Ela é um ensinamento

E dá-nos uma grande lição.

O mundo pode ser melhor, em cada salto no colchão.

Conseguimos ligar, da matemática ao português,

Da biologia, ao inglês.

É uma disciplina peculiar

Onde há muito por onde explorar.

Não é uma questão corporal,

Significa uma aprendizagem sem igual.

Ensinamos a sofrer,

A levantar e a crescer.

Cada mergulho, cada remate,

É cultura, é arte!

Tanto desenvolvimento, tanta criatividade

Que faz de nós um baluarte.

Ensina com amor,

Esta é a tarefa do professor!!

In: trabalho de Profissionalidade Pedagógica, 20 de dezembro de 2020

Pseudónimo – ycarT

INTRODUÇÃO

Este relatório pretende destacar as principais vivências de uma estudante-estagiária (a autora) ao longo do presente ano letivo. Tal como afirmam Bernardy e Paz (2012, p. 1) “o estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências académicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional”. Por esse motivo, o Estágio Profissional visa proporcionar ao estudante estagiário, a realidade do contexto escolar, através de uma participação ativa no dia a dia da vida escolar e oferece a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, partilhando novas estratégias e conhecimentos.

O processo de estágio supervisionado, permitiu-me (re)formular e adquirir novas ideias, conceitos, aplicar novas e velhas estratégias de uma forma mais concreta e organizada.

Durante este ano tive ainda a oportunidade de lecionar num contexto que me despertava alguma curiosidade, o ensino privado, onde me deparei com uma nova realidade como por exemplo, o facto de a Escola Cooperante (EC) ter cursos com plano próprios. Pude ainda contactar com alunos de diferentes níveis de desempenho, o que me deu a possibilidade de ao longo do ano letivo, me ajustar às necessidades de cada turma.

O estágio foi concretizado em turmas do 5.º ano (apenas uma parte do ano letivo), e do 10.º e do 11.º ano, nas disciplinas de Princípios e Práticas do Desporto I (PPD I) e Educação Física, respetivamente. Neste processo, do primeiro para o segundo período, houve uma troca de turmas o que levou a uma grande reestruturação daquilo que foi inicialmente projetado.

A prática de ensino supervisionada, é um momento de (re)viver experiências, perceber as transformações pelas quais passei e moldar a minha identidade profissional. O ser professor é, portanto, uma constante construção e reconfiguração, um processo inacabado e que se constrói ao longo da carreira docente (Pereira, 2018). A prática de ensino supervisionado permite ao estudante estagiário contactar com o contexto real de trabalho, perceber a vasta panóplia de responsabilidades que a profissão acarreta e, de uma certa forma,

permite perceber se estamos preparados, não só para lecionar, mas para tudo aquilo que a carreira envolve. Corroborando com esta ideia, Sá e Costa (2009) consideram que esta fase necessita ser bem estruturada, visto que é no estágio profissional, que os estudantes estagiários conhecem as responsabilidades da profissão em todos os seus domínios. É de igual importância, que o estudante estagiário consiga compreender qual a dinâmica e a cultura da escola, para conseguir enquadrar a sua forma de ser e estar, dentro dessa cultura. Dele (2020, p. 43) completa esta ideia, quando refere que: “para ser professor não basta ensinar, não é suficiente dar aulas”. De certa forma, encontramos nestas palavras a importância do estágio profissional para a formação de professores.

O reconhecimento de uma cultura dentro da escola levou-me a refletir acerca do modo de entrar nesta cultura e fazer a separação do eu estudante-estagiária e do eu professora, até porque, quando sentimos que entramos em “casa”, não é uma coisa fácil.

No meio desta dicotomia entre estudante-estagiária e professora nasceu este documento, que pretende espelhar como a prática de ensino supervisionada foi vivida, qual a sua importância e quais as mudanças que ocorreram ao longo deste processo. O documento encontra-se dividido em onze capítulos e dá a conhecer o processo pelo qual passei ao longo deste ano letivo; as diferentes turmas e contextos; atividades realizadas; mudanças ocorridas quer ao nível profissional, como do planeamento.

Será ainda reportada uma experiência pedagógica exploratória que teve como base a sensibilidade estética. Esta forma de lecionar permitiu olhar para a educação e para o desporto de forma diferente e acrescentou valor à prática pedagógica. Além disso, possibilitou que os alunos atribuíssem mais significado aos conteúdos ensinados, levando-os a melhores aprendizagens.

No capítulo oito estão descritos os conceitos da educação estética e é apresentado o estudo de investigação subordinado ao tema: “Formar os alunos para a sensibilidade estética: um estudo com alunos do ensino secundário”, que foi desenvolvido com a turma do 10.º ano. O estudo foi ainda, a base do processo de lecionação.

Com este estudo pretendeu-se promover a educação estética, aliando-a à educação física, como forma de proporcionar aos alunos uma formação integral, que agregue os pontos pretendidos pelo perfil do aluno, isto, na procura de que seja algo concreto no desenvolvimento dos mesmos e não apenas uma coisa que não passa das intenções.

Se olharmos para a maneira como uma criança aprende a falar ou a se expressar, verificamos que acontece pelo ouvir, pelo ver, pelo tocar, que nada mais é que a soma dos nossos sentidos. A sensibilidade do corpo e a colocação em prática das potencialidades do mesmo. Para Boal (2008) tornam-se os canais de comunicação estética, o som, imagem e a palavra.

Não podemos simplesmente esquecer estas primeiras aprendizagens e focar apenas naquilo que é o conhecimento racional. Existe a necessidade de formar o todo e a educação da sensibilidade estética faz parte da formação integral.

O contributo que o estudo teve na aprendizagem dos alunos foi muito significativo. Apesar de ter sido um estudo realizado com uma população reduzida, existem muitas possibilidades de investigação na ligação que se pode fazer entre a sensibilidade estética e a educação física. E é algo que procura despertar para estas questões e nos fazer refletir sobre as mesmas.

I – CONSTRUÇÃO DE UM "MUNDO AO CONTRÁRIO"

Quando tinha 10 anos, lembro-me de perguntar ao meu professor de educação física, o que era preciso para seguir a sua profissão. A resposta dele foi tão esclarecedora, que nunca mais pensei no assunto. Ele disse: "para ser professor de educação física, tens de saber muito de matemática e de biologia". Não consigo precisar qual foi o motivo, mas senti que era necessário ser mesmo muito boa aluna para ser professora de educação física e como pensava que não era assim tão "craque" na matemática, o assunto ficou esquecido.

Ao longo da minha vida, enquanto estudante, tive muitos maus professores. Ouvi muitos deles dizer que: "quer vocês aprendam ou não, eu ganho o mesmo ao fim do mês". Aquilo fazia-me acreditar que não se importavam comigo, se eu aprendia ou não, o importante era simplesmente receberem o seu ordenado ao fim do mês. Até que um dia, conheci um professor de matemática, justamente de matemática. Esse professor era um apaixonado pelo ensino, estava sempre disposto a ajudar-nos a entender a matéria, explicava as coisas de uma forma que tudo parecia simples. Recordo-me que nesses dois anos tive notas fantásticas a matemática e, mais do que isso, fez-me gostar da disciplina. Finalmente alguém que se enquadrava no que era para mim um bom professor. Mas, mais uma vez, percebi que não me enquadrava nestes parâmetros do que para mim era ser um bom professor. Por esse motivo, o ensino nunca foi uma opção, até ao dia em que "caí de paraquedas" numa escola e dei a minha primeira aula. Naquele momento percebi que eu não era assim tão má. E, olhando ao que se passava à minha volta, até poderia fazer algo de positivo por aqueles alunos. Embora os meus colegas professores me dissessem coisas como: "devias era estar no recreio e não na sala dos professores" (por ser bem mais nova que eles), ou "ah afinal os teus alunos sabem alguma coisa!" Fui percebendo que era um "mundo" complicado, mas que, apesar de tudo, era possível mudar a maneira como viam a educação musical e/ou a educação física e fazer a diferença na vida daqueles alunos, mesmo que fosse apenas pelo período em que estivesse com eles.

Como refere Roldão (2007) a minha atividade de ensinar “praticou-se” muito antes de produzir um conhecimento sistematizado. Além disso, foi esta experiência prévia como professora de educação musical e posteriormente como professora de educação física, que influenciou a minha escolha profissional. Embora não levasse isto de ser professora muito a sério (passou a ser uma profissão para alimentar a paixão pelo treino e ser treinadora), o tempo foi passando, criei “os meus modelos”, a minha liderança, aprendi com os meus erros, refleti sobre a minha prática acerca do que poderia fazer diferente nas aulas. Houve um momento em que me apercebi que embora já me sentisse professora, necessitava de um diploma que me reconhecesse competências para lecionar e para conseguir, de certa forma, melhores condições de trabalho, bem como, dar aulas a níveis de ensino com os quais me identifico.

Contra a minha vontade, tal como se diz no futebol, vim para o mestrado cumprir calendário (pensava eu). Quando aqui cheguei sentia que os professores teorizavam a minha prática, organizavam algumas ferramentas e preocupações que já trazia comigo. Muitas coisas começaram a fazer sentido e uma ou outra ficaram mais claras e organizadas.

Num artigo de Silva (2017b) o autor fez referência a uma entrevista concedida por Fábio Capello à extinta revista “Record DEZ”, em que o treinador referia que na sua opinião, o melhor treinador é o maior dos ladrões. “Porque se esforça sempre por aumentar a soma dos seus conhecimentos (…)”. Quando era jogador aprendi e roubei coisas a todos os meus treinadores. Roubei a Helenio Herrera a ideia de que é necessário treinar com muita intensidade. A Niels Liedholm o princípio segundo o qual nunca se sabe tudo sobre técnica”. Também Josep (Pep) Guardiola intitula-se como “ladrão de ideias” (Andrade, 2018). Contudo, ambos os treinadores concordam que este roubo de ideias por si só não tem valor, é necessário integrar as ideias na construção do modelo de jogo da equipa, treinar e tornar as ideias mais eficazes (Fábio Capello, cit. por Silva, 2017b). Castaños (2018) corrobora a ideia de Capello quando refere no seu livro sobre Guardiola, que o ladrão de ideias que somente rouba e reproduz, é um imitador, mas o ladrão que rouba e consegue obter coisas novas, não merece o título de ladrão, mas sim de artista. E foi com esta ideia que parti para este estágio: observar; roubar ideias e conseguir enquadrá-las naquilo que são

as minhas crenças; lecionar esta ou aquela matéria de uma maneira mais criativa e idiossincrásica.

1.2 – O que é ser professor de Educação Física – na minha ótica

Para Cunha (2010), a necessidade de encontrar um modelo de "bom" professor foi (e continua a ser) uma preocupação. Um dos motivos apontados pelo autor para esta necessidade é a influência que pode ter na formação de professores, na qualidade do ensino e no impacto social e profissional da função docente. Na verdade, sabemos que esta representação do "bom" professor pode de alguma forma ser um pouco subjetiva. Penso que esta avaliação de bom professor depende muito de qual o professor que queremos ver/ser. Cunha (2010) refere que é difícil representar um bom professor, dado que existem fatores humanos, pedagógicos, científicos, culturais e profissionais, que condicionam o perfil do bom professor. O bom professor para Lino (2005) é o que domina a especificidade das matérias a ensinar, assim como o modo de as ensinar. Cunha (1994) completa a ideia referindo que as características principais do bom professor é o seu conhecimento das matérias de ensino, a sua habilidade para organizar as aulas e como mantém uma relação positiva com os seus alunos. Além de tudo isto, na minha opinião, o "bom" professor necessita colocar o seu "eu" no ensino, adaptar e ajustar às necessidades dos seus alunos. Assim, podemos apontar como características de um bom professor, alguém que revela ser psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável, com uma disponibilidade afetiva positiva, social e interessado pelos alunos (Cunha, 2010). Ainda sobre estas questões do que é ser bom professor, eu incluo outro elemento, que o bom professor deve ser uma pessoa apaixonada pelo processo de ensino e aprendizagem e alguém que tem em cada conquista dos seus alunos uma satisfação pessoal.

Agora que temos mais claro o que é ser um bom professor de uma maneira geral, vamos entender o que é ser um bom professor de educação física. Considero que um bom professor de educação física é alguém capaz de através da educação física ajudar os seus alunos a descobrir a sua profissão,

ensina valores, consegue unir os alunos da turma, valoriza/desperta para a prática desportiva quer ao nível federado, quer recreativo. Alguém que pode ajudar a mudar a vida dos seus alunos, ensina a ganhar e a perder, não só no desporto, mas essencialmente na vida. Além disso, intrigava-me o facto de os professores de educação física e a própria disciplina ser tão desvalorizada apesar de ter um enorme potencial.

Será que faltam bons professores? Costa e Nascimento (2009) referem que as influências do contexto educacional e as características pessoais de cada professor inviabilizam uma descrição e definição mais precisa do que é ser um bom professor de Educação Física. Contudo, alguns fatores podem contribuir para que o professor possa ser considerado um bom professor.

Segundo um estudo efetuado por Costa e Nascimento (2009), os participantes da investigação, identificaram as seguintes características de um bom professor de educação física; o gosto pela profissão, a escolha da profissão docente, a pesquisa da própria prática pedagógica, os bons exemplos de professores que podem servir de modelo, a missão de educar, estar aberto às mudanças, trocar experiências com os pares e planear. Faria et al. (2011) realça que o bom professor necessita de várias competências, nomeadamente: estar atualizado, ser dinâmico, criativo, comunicativo, ter domínio científico, didático/pedagógico, ser reflexivo e estimular a reflexão. Para isso, o bom professor deve procurar uma formação contínua para melhorar a sua prática. Concordo plenamente com os autores, um professor, acima de tudo, deve querer o bem-estar dos seus alunos, que haja aprendizagem, não só uma aprendizagem de habilidades motoras, mas uma aprendizagem pensando naquilo que é o “todo” do aluno. É importante pensar sobre estas questões, pois acredito que tudo isto influência na forma como escolhemos o modelo de planeamento, como projetamos as nossas aulas, na maneira como somos professores de educação física.

1.3 - A educação física ontem

A primeira vez que entrei numa sala de professores senti que entrei num local proibido. Ao olhar à minha volta, reconheci imediatamente os professores de educação física pela forma como estavam vestidos. Até nisso somos diferentes! Com o passar do tempo, apercebi-me das conversas que se os outros professores tinham e sempre que se falava de assuntos mais sérios, a resposta dos outros professores era: “mas tu és de educação física”. Não entendia muito bem esta categoria de comentários. Contudo, fui-me apercebendo, que a minha disciplina (educação musical) estava no mesmo nível, ou seja, a mesma forma pejorativa com que se falava da educação física, falava-se da educação musical. Com a música era menos, mas, mesmo assim, não era uma coisa bem vista.

Foi então que na primeira reunião do conselho de turma, as notas que pediram para subir foram a educação física e a música, com um argumento que me fez finalmente compreender qual era a diferença destas disciplinas face às restantes. Eram duas disciplinas consideradas fáceis. Simplesmente, bastava saber correr e cantar umas canções para que a nota fosse elevada. Afinal, a matemática, o português ou as ciências naturais é que são ‘as disciplinas’, isto é, que coloca os alunos a pensar e lhes traz verdadeiras aprendizagens. Agora música e educação física servem mesmo para quê? Será que quem faz parte da educação física sabe para que serve a disciplina ou entende o porquê da sua “desvalorização”? Será que não devemos mudar algo na nossa maneira de olhar e de valorizar a disciplina?

Vivenciei algo que considerei incrível, numa formação de professores de educação física, uma colega ao abrir o meu caderno perguntou: “o que é isto?” Ao que lhes respondi; “é onde planeio as minhas aulas”. O caderno percorreu toda a sala como sendo um absurdo planear aulas, uma coisa completamente ultrapassada. Depois deste momento e da reunião do conselho de turma, passei a compreender melhor a desvalorização desta disciplina. Entendi que é algo difícil, mas como acredito no potencial enorme que a disciplina tem, despertou-me o interesse, não em perceber o porquê da desvalorização, mas sim procurar fazer a diferença.

Acredito que esta “mudança”, tem de começar em nós, os futuros professores de educação física. Considero que esta mudança tem de acontecer

de “dentro” para fora e só dando significado e valorizando as aprendizagens é que isto será possível!

1.4 - A educação física hoje

Deixei de ser professora ontem e passei a ser estudante-estagiária, hoje. Nesta transição o que mudou na forma como a educação física é vista dentro das escolas? Bem, nada, ou praticamente nada.

Num ciclo de palestras que houve na escola cooperante e quando se falava justamente da importância da educação física no currículo escolar e da falta de valor que lhe é atribuída, um dos preletores disse algo muito interessante: “a educação física é das poucas disciplinas que tem a palavra educação no nome”

> *“Nunca parei para pensar nisto, mas é verdade… O preletor prosseguiu o seu discurso mencionando que o ministério que regula a educação em Portugal tem o nome de ministério da… educação. Justamente a palavra que compõe o nome das seguintes disciplinas: educação física, educação musical e educação visual e que, por coincidência, ou não, são algo desvalorizadas. Espetacular… divagando um pouco e ao mesmo tempo “puxando a brasa à minha sardinha” como se costuma dizer, estas disciplinas são precisamente aquelas em que a sensibilidade está presente”.*
>
> *(In: Diário de Bordo, 28 de abril, 2022).*

O mais curioso é que em 2017 aparece nas escolas um documento intitulado: “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, contendo na minha opinião dois pontos fundamentais: a consciência e o domínio corporal e a sensibilidade estética e artística. Competências que talvez por mero acaso sejam passíveis de adquirir nestas disciplinas ‘menores’. Como refere Graça (2014), a educação física vive na contradição de fazer falta, mas de ser pouco valorizada.

A educação física hoje, é um pouco “empurrada” e vai sendo reconhecida pelas questões de saúde, mas será que é só isso?

Quando olho para trabalhos incríveis realizados por professores de educação física, como no caso de um professor de uma escola da cidade do Porto, onde o contexto social é muito precário, mas a ginástica “salvou a vida” de muitos, é impossível reduzir a educação física apenas à questão de saúde.

Da educação física de ontem à educação física de hoje, já passou muito tempo e a valorização necessária ainda não chegou… a mim cabe-me seguir o meu caminho e procurar fazer o melhor possível todos os dias. Quem sabe se um dia não chegue a tão aclamada valorização da educação física. Vou continuar a fazer o trabalho de formiguinha…

> *“Não quero terminar sem antes destacar as palavras que me foram dirigidas por alguém muito importante da escola cooperante… fiquei claramente surpreendida com as mesmas e de certa forma honrada por ser a figura que é. Foram palavras importantes porque, não sei, é alguém com quem pouco ou nada convivi e dizer-me que sou como uma “formiguinha”, trabalho muito e que sabe o valor do meu trabalho, foi um sentimento com duas faces. A primeira, uma responsabilidade enorme, estamos sempre a ser observados e a segunda, palavras que de certa forma me fazem continuar a sentir como parte integrante de uma obra que fica na memória!”*
>
> *(In: Diário de Bordo, 29 de abril de 2022)*

Senti que aquilo em que acredito não é em vão. Que apesar da desvalorização da disciplina, ainda há alguém que a valoriza. E que devemos colocar o melhor de nós naquilo que fazemos, não porque estamos constantemente debaixo de observação, mas porque, é só com o nosso trabalho diário que vamos conquistar esta valorização da educação física.

II – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1– Enquadramento Legal, institucional e funcional – Estágio Profissional

O meu estágio profissional começou antes mesmo de começar. Parece um contrassenso, mas não o é. Recordo-me que quando soube que ia lecionar pela primeira vez, fiquei bastante apreensiva. Ainda me lembro da minha primeira aula com 25 alunos do primeiro ano de escolaridade, que, tal como eu, tinham acabado de entrar na escola. Foi de facto uma experiência inesquecível.

Por este motivo, foi com naturalidade e, ao mesmo tempo com um sentido de responsabilidade muito grande que iniciei o estágio. Primeiro pelo "peso" do aporte que trazia, segundo pelos objetivos a que me propus e terceiro porque numa fase inicial não encarei este estágio profissional de ânimo leve. Considerava que o meu verdadeiro estágio foi com aqueles alunos do primeiro ano. Além disso, estava bastante descrente face àquilo que este estágio me iria proporcionar. Por isso, procurei reformular a minha forma de pensar, assim como definir objetivos pessoais e profissionais.

O tão afamado choque com a realidade, a primeira vez que me chamaram professora em contexto de estágio, para mim não existiu, foi algo muito natural. Contudo, uma das coisas que me fez confusão, antes mesmo de iniciar o estágio, era o facto de ser estagiária. Das experiências que alguns estagiários partilharam, tiveram "dificuldades" com o professor cooperante, pois consideraram o mesmo de certa forma "controlador", ou tiveram problemas de implementação de ideias, entre outras, então, as minhas preocupações foram nesse sentido.

Felizmente, encontrei um professor cooperante incrível, aberto a ouvir opiniões diferentes e que permitia que colocasse as minhas ideias em prática. Aquilo que considerei como "prisão", afinal tinha as portas abertas e isso foi um contributo importantíssimo na desmistificação da forma como perspetivava o estágio.

Nóvoa (2009) defende uma formação de professores construída dentro da profissão e posso dizer que esta construção profissional dentro da profissão e a minha maneira de olhar para a disciplina de educação física, trouxeram uma grande aporte aquilo que foi o meu estágio. Acredito que este "crescimento" dentro da profissão, permitiu-me "saltar" etapas durante o estágio, ou seja, aquela fase inicial do choque com a realidade, o "enfrentar" uma turma, pois já tinha passado por isso. E, de certa forma, este "salto" permitiu-me avançar para outro tipo de preocupações, como as relativas ao que ensinar, como ensinar, como são os alunos, quem é o "líder" da turma, como os alunos aprendem melhor…. Penso que o facto de ser treinadora trouxe-me benefícios em diversas questões. O facto de na pandemia ter feito várias formações sobre liderança, pois queria melhorar alguns aspetos, permitiu-me, em determinados momentos, prestar atenção a detalhes, muito importantes ao longo do processo. Martins et al. (2014) considera que esta experiência no treino, traz uma boa preparação para o estágio. Muitas vezes fiz esta diferença entre treino e escola, que o treinador não é um professor, hoje entendo que na dose correta, os dois se complementam.

Ao longo deste processo de estágio profissional, o professor cooperante e os elementos do grupo de educação física foram bastante importantes, pois são pessoas muito experientes e poder partilhar abertamente conhecimento e vivências, permitiu-me aceder a um vasto conhecimento. Esta essência de partilha, de fazer parte de uma cultura com os mesmos valores e entendimentos, é muito relevante, até porque, esta troca de informações, sugestões e estratégias, ajudam a que os professores minimizem as suas dificuldades promovendo uma cultura de colaboração entre os docentes (Forte & Flores, 2017). A partilha de conhecimentos e experiências permite-nos refletir sobre as nossas práticas, problemas e "gerar" soluções. Tal como reportam Martins et al. (2014), as reflexões conjuntas são uma mais-valia para o crescimento pessoal e profissional. Concordo com os autores, pois todas as conversas formais e informais, assim como as reflexões relativas às aulas, permitiram-me, para além do entendimento daquilo que resultou ou não durante as aulas, pensar sobre o comportamento de determinado aluno, como agir, que estratégias utilizar ….

Durante este processo fui (re)contruindo a minha identidade profissional, que segundo Alves et al. (2017) é algo inacabado e que se processa de forma contínua. Por isso mesmo, é um processo que não fica fechado com o estágio profissional. No estágio apenas recebi uma "licença" para continuar a refletir e evoluir enquanto professora.

2.2 – Contexto do Estágio – Escola cooperante

Ao longo de todo o primeiro ano do mestrado fui tentando informar-me quer com professores, quer com colegas que já se encontravam a realizar o seu estágio, sobre as escolas com as quais a faculdade tinha protocolo. Uma das coisas que me ficou mais marcada, foi o facto de um professor ter dito que a faculdade não faz propriamente um protocolo com a escola em si, mas procura a qualidade do auxílio que o professor cooperante pode oferecer aos estudantes-estagiários. Ou seja, no meu entendimento não importa muito o contexto de uma forma geral, mas mais a pessoa que está na escola para nos ajudar no nosso processo de estágio. Esta questão foi algo que me fez pensar, até porque segundo Batista e Graça (2021) a maneira como as escolas acolhem os estagiários, condiciona positiva ou negativamente a sua integração no meio escolar e, por consequência, a forma como aprendemos a ser professores.

A escola cooperante (EC) onde realizei o estágio sempre esteve em consideração como uma das primeiras opções. Primeiro, porque pretendia que o meu ano de estágio fosse proveitoso ao nível da aquisição de conhecimentos, relativamente a conteúdos que considerava ter mais dificuldade. Em segundo, por saber que era um espaço de afirmação ao nível do desporto escolar e em especial no que ao andebol diz respeito. Em terceiro, queria realizar o meu estágio preferencialmente com uma turma do ensino secundário, por considerar uma faixa etária bastante desafiante e com a qual me identifico. Além disso, já tive a oportunidade de lecionar ao nível do primeiro, segundo e terceiro ciclos, logo, acreditava ser mais proveitoso a experiência no ensino secundário.

Ao questionar alguns professores sobre a sua opinião relativamente à esta EC, as opiniões eram bastante positivas, por isso, e uma vez que é dado

muita importância ao professor cooperante, parti do princípio de que o mesmo seria alguém que me poderia ajudar bastante ao longo desta caminhada (o que se veio a verificar).

A EC fica situado no município de Vila Nova de Gaia, é uma escola privada, católica e faz parte da diocese do Porto. A mesma localiza-se numa área urbana e é muito bem servida de transportes públicos. Algo bastante importante, uma vez que a mesma acolhe alunos de diferentes concelhos.

Atualmente, a EC tem um projeto educativo e treze cursos com planos próprios ao nível do ensino secundária, possuindo autonomia pedagógica, conferida pelo decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro.

A EC é frequentada por cerca de 1500 alunos, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Por esse motivo, a transição entre ciclos de estudos é bastante facilitada uma vez que os alunos já conhecem "os cantos à casa". Além disso, quando transitam do 3.º ciclo para o ensino secundário, estão melhor preparados para tomar decisões, pois têm uma noção bem mais clara dos cursos existentes na EC.

O projeto educativo foi instituído para o triénio 2020/2023 e tem como missão proporcionar aos seus alunos uma formação integral, baseada na qualidade, no conhecimento e desenvolvimento das dimensões humanas, sociais, cultural e ética. Esta missão é alicerçada pelo lema "Só com a luz do saber se alcança a vitória". Onde a luz do saber procura promover: as aprendizagens dos alunos, ajudando-os a alcançarem os seus objetivos, o sucesso individual dos alunos em cada momento do percurso educativo. Há ainda, uma abertura à mudança, uma sensibilidade para o empreendedorismo e para a inovação.

A parte do "alcançar a vitória", prende-se com as vivências da verdade, do diálogo, da liberdade do trabalho, desenvolvimento das suas competências relacionadas com o saber, do saber ser, do saber estar consigo e com os outros.

A EC tem uma cultura que se alicerça em valores como: respeito, igualdade, integridade, lealdade, fraternidade e espírito de equipa. É uma escola bastante dinâmica ao nível de atividades e da envolvência de toda a comunidade

escolar, prestando serviços de qualidade à comunidade, pela sua sólida formação humana, social, cultural e cívica. Apresenta um clima que fomenta a cooperação entre todos e, além disso, é parte integrante da vida desportiva do concelho de Vila Nova de Gaia, oferecendo várias modalidades desportivas, não só aos alunos que frequentam a escola, como também à comunidade no geral.

A EC possui uma equipa de andebol na primeira liga feminina, que consegue ser renovada pelo excelente trabalho realizado dentro de portas. Esta equipa, conta no seu palmarés com: 3 campeonatos da primeira divisão; 3 supertaças portuguesa de andebol e 4 taças de Portugal de andebol feminino. É por isso de louvar o trabalho que se fez e se faz, a partir do desporto escolar nesta modalidade. Ainda no capítulo do desporto, a EC fomenta a prática desportiva entre os seus alunos, proporcionando-lhes ao longo do ano letivo, torneios nas mais diversas modalidades. O que mais me impressionou, foi que a participação dos alunos é muito grande, seja como participantes efetivos, ou como “adeptos”. É ainda mais impressionante, porque estes eventos são realizados num dia em que os alunos não têm aulas de tarde, contudo, ficam, só pelo prazer de participar

A EC, é ainda reconhecida socialmente pelo seu corpo docente, devido à formação de excelência dos seus diplomados e pelo profissionalismo do seu pessoal não docente. Tive a oportunidade de constatar isso mesmo com alguns estudantes, que fizeram a sua formação nesta instituição, que a sua passagem para o ensino superior foi claramente facilitada, pois a formação que vivenciaram estava bastante à frente dos seus colegas de turma. E este, é, efetivamente, um dos fatores pelos quais os alunos procuram esta instituição.

Quando aqui cheguei, não tive logo a noção de quão importante era a escola para a cidade, da dimensão que tem dentro e fora do concelho de Vila Nova de Gaia.

Fruto da vivência diária, pude verificar aquilo que se falava na unidade curricular de Gestão e Cultura Organização da Escola. De facto, não sabemos o que é esta cultura até “mergulharmos” nela. Uma cultura especial, um espaço onde existe o conflito de uma forma declarada, ou disfarçada, o que dá à escola um carácter de espaço de confronto, como se de uma arena política se tratasse

Alaíz et al., (cit. Bernardes, 2008). Nunca tinha parado para pensar na escola como um lugar de conflito, mas a verdade é que o é. Não que isso seja absolutamente negativo, até porque pode levar a mudanças positivas de funcionamento. Contudo, o mais importante a salientar é que entramos numa cultura e que nem sempre é fácil a adaptação, ainda mais quando estamos sob a pressão da uma avaliação. Por isso, é importante a forma como entramos, a maneira como tentamos alterar o processo, ou mesmo a forma como interagimos com os membros desta cultura. Acredito que não podemos deixar de ser nós próprios e que devemos colocar o nosso "eu" naquilo que fazemos, seja durante o estágio, ou numa escola futura. Todavia, é preciso ter sabedoria para o fazer e perceber a maneira como podemos ou não alterar o funcionamento desta cultura.

Quando pensava no lugar da prática pedagógica supervisionada, não pensava nesta dimensão, mas a verdade é que ela existe e que é mais uma coisa que necessitamos saber lidar. Todavia, penso que me consegui adaptar bem a esta cultura e que me senti parte integrante da mesma. Recordo o ponto alto deste sentimento, o momento em nos entregaram (aos estagiários) o cartão de identificação, assim como as credenciais de acesso à plataforma interna. Isto é um pormenor, sem dúvida, mas foi uma sensação única: "isto é mesmo a sério, vou fazer efetivamente parte desta instituição"!

Acredito que deixei um pouco de mim e que trago comigo muitas aprendizagens sobre esta cultura que guardarei na "caixa" das boas lembranças.

2.3 – Instalações

A EC está muito bem servida ao nível de instalações, especialmente, no que à prática desportiva e à lecionação das disciplinas na área desportiva diz respeito.

A EC possui dois pavilhões gimnodesportivos, com dimensões oficiais para a prática das modalidades de futsal, basquetebol e claro o andebol, servindo mesmos de "casa" para a equipa feminina realiza os seus jogos. Os pavilhões estão devidamente equipados e preparados para ser lecionado as

diferentes modalidades desportivas. A par dos pavilhões a EC dispõe de uma piscina, com aproximadamente 18 metros, um campo de futebol de 7 de relva sintética, que serve especialmente para a prática do futebol, dado que possui seis balizas fixas. Contudo, também é possível a sua utilização para as aulas de rugby. Além disso, possui um segundo campo de cimento que possibilita a prática de modalidades como o futsal, o andebol e o basquetebol. No espaço exterior, também é possível a realização de competições de salto em cumprimento e triplo salto na caixa de areia. Os alunos têm ainda a possibilidade de vivenciar algumas disciplinas de lançamento, pois existem zonas de lançamento e queda. Ainda no exterior existe um pequeno campo de voleibol, com boas condições para a prática da modalidade.

A EC tem um pequeno ginásio em fase de construção, que servirá para que os alunos possam aproveitar ainda mais as aulas de ginástica de academia.

Todos estes espaços, possuem balneários de apoio, o que permite que as turmas não tenham de ficar à espera uma das outras para se equiparem.

A organização dos espaços de aula, é distribuída por turmas, o que permite uma boa articulação entre os professores do núcleo de educação física, caso considerem necessária a permuta de espaços.

Estes espaços para além de possibilitar uma grande diversidade desportiva aos nossos alunos, beneficia bastante o curso de desporto, uma vez que viabiliza a que os alunos tenham um contacto variado com muitas modalidades e, ao mesmo tempo, tenham boas condições para preparar também eles, as suas práticas pedagógicas.

2.4– Grupo de Educação Física e Núcleos de estágio

Antes da primeira reunião com o grupo de educação física, tivemos uma reunião com o professor cooperante e com o professor cooperante do núcleo de estágio da Universidade da Maia. Foi-nos transmitido que alguns colegas iriam partilhar a mesma turma, uma vez que estava dividida em turnos. Por outro lado, teríamos turmas partilhadas, mas com a lecionação de disciplinas diferentes. Este foi um primeiro passo muito importante de articulação entre os dois núcleos,

não só ao nível do planeamento, mas também na organização de torneios e eventos. Esta articulação foi sempre bem conseguida e o ambiente de trabalho que se criou foi muito positivo.

Como pode ser observado na figura 1, a primeira tarefa que tivemos de realizar em conjunto foi a criação do logótipo que simbolizava a "união" dos dois núcleos. Achei a ideia bastante interessante, uma vez que serviu como "quebra-gelo" e também para nos conhecermos melhor. Passamos a utilizar este logótipo nos documentos que eram produzidos inter e intranúcleos.



Figura 1 Logótipo dos núcleos de estágio.

Esta ideia fez-me lembrar as primeiras aulas de psicologia, em que o professor pediu para fazer em conjunto um símbolo e partilhar o seu significado. Aqui, a meu ver, significava esta união entre os dois núcleos de estágio.

Relativamente ao grupo de educação física tive a oportunidade de conhecer os professores que o compunham, na primeira reunião de departamento. O grupo era constituído por sete professores, sendo que um deles, tal como nós, fez a sua prática pedagógica na EC. E foi precisamente este professor que nos deu alguns conselhos, como, por exemplo: algumas indicações sobre o funcionamento da escola e como deveria ser a nossa postura face a toda a envolvência da instituição. Mostrou-se prontamente disponível para ajudar naquilo que os dois núcleos de estágio necessitassem. De uma maneira geral todos os professores nos receberam bem e mostraram abertura para nos ajudar

no que fosse necessário. Destaquei este professor ex-estagiário, porque, talvez sensibilizado com a nossa causa e o facto de ter estado recentemente no nosso lugar, sabia bem o que teríamos pela frente. Não sei, foi uma sensação de encontrar alguém que é português num país estrageiro, existiu uma certa identificação.

Sabendo que não é tão fácil, quanto desejável, entrar na carreira docente, deu-nos um certo alento saber que, embora remota, existia uma possibilidade de ficar na EC, tal como aconteceu com este antigo estagiário e que agora é aqui professor.

Senti que os professores de educação física tinham muita experiência e que nos aceitaram como parte integrante do "seu" grupo. Em algumas reuniões as nossas opiniões e sugestões eram ouvidas, não por simpatia, mas porque realmente as valorizavam. Não senti que fossemos apenas estagiários, mas parte integrante da escola e do grupo de educação física. Este sentimento de pertença foi uma constante ao longo do ano letivo, tornando, de certa forma, o trabalho mais facilitado. Quando sentimos algo como nosso, penso que estamos mais motivados para procurar que a concretização seja um sucesso.

Ao nível do planeamento, não há uma regra rígida, os professores podem optar pela realização do planeamento por etapas, por blocos ou distribuída, conforme a sua "preferência" ou considerando aquilo que acreditam que se adapta mais ao contexto das suas turmas. Contudo, a realização do planeamento anual é feita pelos professores, seguindo a lógica dos ciclos a que estão mais ligados, ou seja, se têm mais turmas do 2.º ciclo, esses professores ficam responsáveis pelo planeamento anual desse ciclo e assim sucessivamente.

Do que observei, a maioria dos professores optavam por um modelo de planeamento distribuído, no entanto, alguns professores utilizavam o planeamento por blocos.

Os critérios de avaliação são definidos e aprovados no início do ano letivo e todos os professores se regem pelos mesmos. E é com base nisso que elaboram as fichas de autoavaliação que os alunos preenchem no final de cada período.

A partilha entre os professores estagiários e os professores, revelou-se bastante importante para o nosso desenvolvimento e aprendizagem. Um trabalho de colaboração entre professores prevê a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer (Carrilho, 2011).

Considero que o objetivo da prática de ensino supervisionada era ter a oportunidade de aprender mais sobre modalidades e conteúdos que apresentava mais dificuldades, esta partilha de conhecimento que os professores do grupo de educação física tiveram connosco, tornou-se bastante positiva e permitiu ampliar competências ao nível do saber e do saber fazer. De facto, tal como refere Day (2001) a colaboração é um ingrediente essencial para o desenvolvimento dos professores. O mesmo autor salienta ainda que caso a colaboração seja um ingrediente para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na aprendizagem dos alunos. Concordo com o autor, pelo simples facto de que, quanto mais conhecimento tiveram os professores, mais capacidade têm para ensinar os seus alunos.

III – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

3.1 – Educação Física de Qualidade

As reflexões que fui efetuando ao longo do percurso acerca da educação física de hoje, de ontem, do que é ser um bom professor, quais as competências que devem ter, etc., contribuíram grandemente para o desenvolvimento enquanto atual/futura professora e influenciaram o processo de planeamento e projeção das minhas aulas.

Uma das primeiras questões que o nosso professor cooperante nos colocou antes de iniciarmos a fase do planeamento, foi; "o que é para nós uma boa aula de educação física?" No meu entendimento, a resposta a esta questão foi essencial para a construção não só do planeamento, mas de todo o processo.

Sabia da importância que a educação física tem no currículo escolar dos alunos (embora essa importância se verifique apenas no papel), até porque a educação física, a par do português, são as únicas áreas que fazem parte obrigatória do currículo desde o pré-escolar até ao ensino secundário (Graça, 2014). Apesar desta aparente importância, o lugar que a disciplina ocupa em termos de valorização, não é o mesmo. Ainda mais quando nos deparamos com uma sociedade cada vez mais ligada às novas tecnologias e menos ativa do ponto de vista da prática desportiva. Este problema, não sendo novo, não deixa ninguém indiferente. Por esse motivo, realizou-se uma cimeira mundial de educação física no ano de 1999 (Graça, 2014), uma vez que, segundo o mesmo autor, havia um interesse em melhorar a situação da educação física, contudo essa vontade não encontrou o devido caminho, dificultado pelas decisões políticas.

Em 2015 no livro publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)1, Irina Bokova (diretora-geral da

1 http://unescoittralee.com/wp-content/uploads/2017/11/QPE-for-policy-makers-Portuguese.pdf

UNESCO), na apresentação do livro, referiu que a visão da UNESCO era clara e que o desporto e a educação física são essenciais para a juventude, para vidas saudáveis, sociedades resilientes e para combater a violência. Bokova realça ainda, que tudo isto não acontece por si só, mas que depende de uma ação governamental que conta com o apoio da comunidade internacional.

Para Jorge (2017) a participação no projeto EFQ (Educação Física de Qualidade) pode ajudar no desenvolvimento de cidadãos responsáveis e ativos, em habilidades e valores, como, por exemplo: o pensamento crítico e inovador, na resolução de problemas, tomada de decisão etc. O mesmo autor afirma que estas coisas são imprescindíveis para a resolução dos desafios do século XXI.

Marques et al. (2017a) menciona que a presença da educação física no currículo é justificada, pelos argumentos educacionais e sociais que estão naturalmente sujeitos a mudanças ao longo do tempo, pelo facto de a sociedade estar em constante transformação.

Se analisarmos a carta da UNESCO, podemos observar que a forma como veem a educação física, está intimamente ligada com a promoção da saúde e de um estilo de vida fisicamente ativo. Na realidade, se examinarmos o contexto atual, vemos crianças e jovens cada vez mais sedentários, o que os torna mais iliteratos sob o ponto de vista motor. Esta iliteracia motora foi facilmente percecionada nas aulas que lecionei no primeiro ciclo, em que os alunos evidenciaram dificuldades em realizar atividades como correr, saltar à corda, rastejar etc. Embora acredite que a pandemia possa ter agravado estas questões, a verdade é que esta inatividade física já se verifica há algum tempo. Além disso, os baixos níveis de atividade física, elevados níveis de sedentarismo e a alta predominância de doenças crónicas, apontados como uma séria consequência desta nova configuração social, podem, ainda, perspetivar um maior agravamento dos problemas de saúde no futuro (Marques et al., 2017a). Torna-se, por isso, fundamental promover junto das crianças e jovens um estilo de vida mais ativo e saudável. Sendo a escola um lugar onde a educação acontece e, consequentemente, onde as crianças e jovens passam mais tempo, a mesma evidencia-se como um local privilegiado para a promoção de estilos de vida mais ativos (Pate et al., 2006). Todavia, penso que seja redutor olharmos

apenas para a educação física como uma disciplina promotora de um estilo de vida ativo e saudável.

Acerca desta temática, concordo com Batista e Queirós (2015) quando referem que este discurso ligado apenas às questões de um estilo de vida saudável, não oferece um conteúdo educativo à educação física. Até porque coloca-se mais o foco no tornar os alunos mais ativos e capazes de dar continuidade a um estilo de vida mais saudável, do que na aquisição de aprendizagens significativas.

Esta ideia acaba por retirar a aprendizagem do centro do processo de ensino-aprendizagem. Crum (1993) completa a ideia ao referir que a educação física dever conter três importantes papeis: a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor e a formação pessoal.

Na minha opinião esta procura pela legitimação da educação física é lícita e torna-se importante pensarmos sobre isso, mas acredito que não seja o mais importante, até porque sabemos que é uma disciplina fulcral na formação dos alunos.

Posso comparar a educação física a uma frase proferida por um filósofo e conhecido professor, que numa formação de treinadores proferiu as seguintes palavras; “quem só de futebol sabe, de futebol nada sabe” e a realidade é essa. Quem olha para uma aula de educação física, apenas vê o movimento que os alunos realizam, mas quem vê, não sabe nada sobre a educação física, afinal não é só um corpo que se move, um jogo que acontece, ou uma aula “divertida”. É muito mais do que isso, é algo sério, desafiador, intelectualmente exigente, socialmente interativo, um espaço de construção e afirmação, um saber do saber ganhar ou perder, da superação ou da autodeterminação.

Como não só de educação física sabemos, somos capazes de percecionar estas coisas, mas é como tudo, ainda temos muitos que só de educação física sabem ou acham que sabem, por isso, existe essa “tal” necessidade de legitimar a mui nobre educação física.

Penso que esta legitimação tem a ver com quais óculos eu, enquanto professora, vejo a disciplina. Marques et al. (2017b) corrobora com esta ideia,

pois concluí que existem várias interpretações da educação física e que há necessidade de interpretar quais as vantagens e desvantagens de cada visão. Contudo, o mesmo autor considera que refletir sobre as diferentes perspetivas, pode tornar-se algo importante. Acredito que todas estas reflexões e estes esforços para legitimar e, simultaneamente valorizar a disciplina são bem-vindos. Todavia, para se conseguir colocar a educação física no lugar que ela merece, para promover crianças e jovens mais saudáveis e ativos, socialmente interativos, capazes de superarem as suas dificuldades etc., a conquista de uma educação física de qualidade começa em cada um dos professores que lecionam a disciplina.

Sobre esta temática, Catunda e Marques (2017) mencionam que a qualidade das aprendizagens dos alunos nas aulas de educação física, está interligada com a qualidade do ensino. E que a qualidade do ensino, está na capacidade do professor em construir um projeto onde exista a ligação entre o propósito da educação física e a forma como ela é concretizada.

Não poderia estar mais de acordo com os autores, acredito que a educação física de qualidade está nas conceções do professor sobre a própria educação física. São essas conceções que vão guiar a EFQ.

Muitas vezes continuamos a observar nas aulas, o que mencionou Crum (1993), isto é, práticas que contemplam as ideias biologistas e pedagogistas, voltadas para as questões do trabalho físico e divertimento. Batista e Queirós (2015) consideram que isto acontece porque os professores, em algum momento, não enfatizam a aprendizagem nas suas práticas.

Atrevo-me a acrescentar que nem sempre conseguem percecionar o significado das palavras “aprender” e “ensinar”, ou pela simples razão de que um exercício por si só traz aprendizagem. Para além disso, a educação física é um meio de desenvolvimento cognitivo, assim como as aprendizagens dos movimentos podem ser facilitadoras de aprendizagem cognitivas, como a leitura ou a escrita (Darido, 2003).

Partindo da visão deste autor, pode considerar-se que é necessário romper com o modelo mecanicista, que se caracteriza apenas pela capacidade

de realizar com o máximo desempenho os padrões motores, e passar a olhar para o aluno de forma individual.

Concluo, que o papel do professor é fundamental para podermos ter uma EFQ e que é urgente olharmos para educação física como um todo. Além disso, com o foco cada vez mais a recair na aquisição e reprodução de conhecimentos, a "educação caminha a passos largos para a desumanização" (Batista & Queirós, 2015, p. 31).

Desta forma, não podemos esquecer as questões da sensibilidade, que podem e devem ser desenvolvidas através do desporto e da educação física. A inclusão da sensibilidade pode não fazer sentido agora, mas espero que mais adiante, possa ser um tema que se consiga refletir com mais seriedade.

3.1– As minhas turmas – Quanta diferença!

Na primeira reunião ficou decidido que eu ficaria com duas turmas, uma do 10.º e outra do 11.º ano de escolaridade. Felizmente, o professor cooperante só tinha turmas do secundário, o que, para mim, traduziu-se numa mais-valia, por ser o ciclo de estudo que tinha como objetivo lecionar.

De maneira a ter algum conhecimento sobre os alunos que compunham as turmas, os núcleos de estágio desenvolveram em conjunto um formulário na plataforma *Google Forms* (Anexo 1).

Este documento, ao qual apelidamos de "perfil do aluno", continha questões relacionadas com os dados pessoais, a prática desportiva, alimentação, problemas de saúde, nível de escolaridade dos encarregados de educação, motivos pelos quais escolheram o curso, aproveitamento escolar e perspetivas face à disciplina de educação física.

A recolha destes dados permitiu-me conhecer um pouco mais sobre cada um dos alunos que compunham as minhas turmas e fazer uma caracterização das mesmas.

Na turma do 10.º ano apresentei a caracterização da turma que realizei, na primeira reunião com conselho de turma (figura 2), tendo-se revelado bastante

útil para todos. Já para a turma do 11.ºano, como não houve reunião intercalar, a caracterização da turma foi enviada por email para o diretor de turma.



Figura 2 - apresentação feita ao conselho de turma (10º ano)

3.2 – Turma do 10º ano || Os futuros Doutores

A turma do 10.º ano era constituída por 29 alunos (18 raparigas e 11 rapazes). A média de idades rondava os 14,75 anos.

Quanto ao percurso académico dos alunos, de um modo geral tinham um nível bastante positivo e apenas um aluno tinha uma retenção no seu percurso escolar. De salientar que a média da turma na disciplina de Educação Física no ano anterior era de 3,75 (numa escala de 0 a 5) e três alunos afirmaram não ter tido a disciplina de educação física no ano letivo anterior.

Apenas 4 alunos frequentavam a EC no ano transato, sendo que os restantes alunos, eram provenientes de diversas escolas do concelho de Vila Nova de Gaia e de concelhos mais distantes. Tinha alunos que pela distância entre a EC e a sua residência (+/- 1 hora e 30 min), chegavam sempre atrasados às aulas do primeiro tempo da manhã (8H).

A maioria dos alunos escolheu a EC por terem boas referências da mesma, pelo motivo de o curso possuir saída profissional, assim como, pelo facto de ter uma grande componente prática.

Com os questionários fiquei a perceber que 51,9% dos alunos praticava desporto fora do contexto escolar e 48,1% não praticava. Apesar de ainda ser bastantes os alunos que não praticavam nenhuma atividade desportiva, a disciplina de educação física a par da matemática, foi referida como sendo a preferida pelos alunos.

Na primeira reunião do conselho de turma foram referenciados alguns alunos, por terem apresentado algumas dificuldades no processo de aprendizagem.

Ao nível das questões de saúde, uma aluna apresentava condicionante para a prática de exercício físico, visto que tinha asma. No entanto, estava controlada, mas é sempre importante saber esta informação. Outra aluna apresenta doença de Crohn e mais dois alunos tomavam medicação de forma regular. Em nenhum dos casos, houve necessidade de realizar alterações ao planeamento. Os alunos realizavam todos os exercícios propostos e se eventualmente não conseguissem realizar, ficou combinado que seriam adaptados. Contudo, nunca houve essa necessidade.

Relativamente às questões comportamentais, os alunos eram bastante respeitadores e educados. Contudo, alguns alunos não gostavam da disciplina de educação física (por terem experiências negativas) e apontaram como sendo um objetivo, gostar mais das aulas. Por esse motivo, numa fase inicial eram pouco participativos. Todavia, ao longo do primeiro período apresentaram melhorias muito significativas.

Na dimensão socio-afetiva, apesar de os alunos não se conhecerem bem, apresentavam um espírito de cooperação entre todos e tinham vontade de aprender coisas novas.

Ao nível da cultura desportiva os alunos revelavam algumas dificuldades. O facto de terem estado dois anos com aulas à distância devido à pandemia e

de alguns alunos não terem tido a disciplina no ano anterior, condicionou bastante as aquisições nesta área.

Na área da aptidão física e com a realização dos testes FIT Escola[2], foi possível observar que o nível dos alunos estava dividido. Quatro alunos apresentavam um perfil abaixo do nível saudável, 10 alunos estavam dentro dos referenciais do FIT Escola para um perfil saudável e 9 alunos no perfil atlético. Dos restantes alunos, 3 não realizaram qualquer teste por estarem lesionados e 3 não efetuaram todos os testes devido a faltas relacionadas com a Covid-19. De uma maneira geral, os alunos apresentaram maiores défices na aptidão aeróbica e na aptidão neuromuscular, com especial incidência ao nível da força dos membros superiores e core.

3.3 – Turma do 11º ano || Os futuros Colegas de profissão

O 11.º ano era formado por 28 alunos (10 raparigas e 18 rapazes). A média de idades rondava os 15,78 anos.

Todos os alunos da turma frequentavam a EC no ano anterior e eram provenientes dos concelhos de Vila Nova de Gaia e concelhos limítrofes.

Quanto ao percurso académico dos alunos, de um modo geral tinham um nível bastante positivo e apenas um tinha uma retenção no seu percurso. Contudo, cinco alunos tiveram negativas no ano anterior nas disciplinas de inglês e matemática. Apesar de apenas cinco alunos terem mencionado que tiveram negativa a estas disciplinas, são dez os alunos que necessitam de explicações fora do contexto escolar para conseguirem acompanhar estas matérias. Importa referir que a média dos alunos na disciplina de Educação Física no ano anterior foi de 17,67 (numa escala de 0 a 20).

A maioria dos alunos escolheu a EC por terem boas referências da mesma, pela dupla certificação do curso e por lhes permitir prosseguir os seus estudos.

2 https://desportoescolar.dge.mec.pt/fit-escola

Com os questionários fiquei a perceber que 89% da turma praticava desporto federado e 11 % não praticava. Sendo esta uma turma de um curso de desporto, a taxa dos alunos que não praticavam desporto, era assim, elevada.

Ao nível das questões de saúde, não existiam alunos com condicionantes à prática da educação física, no entanto, um aluno apresentava uma colite ulcerosa e mais três alunos eram acompanhados regulamente por um psicólogo e tomavam medicação de forma regular. Ainda no quadro das patologias, alguns alunos referiram que já tinham sofrido lesões, quer ao nível do membro inferior, assim como do membro superior. Em nenhum momento houve necessidade de serem realizadas alterações ao planeamento.

Relativamente às questões comportamentais, os alunos apresentavam um comportamento muito positivo, eram bastante interessados, gostavam de discutir algumas temáticas que eram do seu interesse, foram sempre alunos respeitadores, educados e facilitaram bastante a lecionação das aulas. Devido ao interesse demonstrado e à sua capacidade de argumentação, conseguíamos ter aulas bastante dinâmicas.

Na dimensão socio-afetiva os alunos eram muito participativos, havia um grande espírito de cooperação entre eles e apresentaram níveis elevados de competitividade, mas dentro dos limites aceitáveis.

Ao nível da cultura desportiva os alunos demonstraram conhecimentos elevados. Conheciam as modalidades que foram lecionadas, o seu regulamento e as regras fundamentais que norteiam os jogos desportivos coletivos.

Na área da aptidão física e com a realização dos testes FIT Escola, foi possível observar que ao nível da aptidão aeróbia 3 alunos estavam abaixo do nível saudável, 19 alunos apresentaram um perfil atlético e 6, estavam dentro dos referenciais do FIT Escola para um perfil saudável. Nos restantes testes, praticamente todos os alunos apresentara resultados dentro da zona saudável e perfil atlético, não havendo qualquer aluno abaixo do nível saudável.

3.4 – O Iceberg das decisões

Normalmente, tudo aquilo que nos propomos a fazer na nossa vida quotidiana, exige um planeamento. Necessitamos saber o que queremos fazer, como o vamos fazer e o que é necessário para lá chegar.

Ao compararmos este planeamento natural com aquilo que é a vida de um professor na escola, verificamos que este planeamento se torna fundamental para conseguirmos ser específicos naquilo que queremos que os nossos alunos atinjam, porque temos este objetivo, como vamos operacionalizar e qual o resultado que queremos alcançar.

Antes do estágio, uma das coisas pelas quais achava o planeamento fundamental, era pelo facto de não “me perder” pelo caminho. Ou seja, quantas aulas tenho e o que quero lecionar. Nesse sentido, consultava várias vezes o planeamento na procura de percecionar se o mesmo estava a ser seguido, quais os conteúdos seguintes e se iria conseguir cumprir o planeamento na sua totalidade.

Atualmente, reconheço mais valor ao planeamento e acredito que quanto mais minuciosa for a sua elaboração, maior capacidade tenho de orientar os alunos para o propósito final da unidade didática.

Uma coisa que me fez dar mais valor à tarefa de planear foi o facto de falar com alguns professores sobre a preparação das unidades didáticas e a primeira questão que colocaram foi: “o que queres ver concretizado no final?” ou, “onde pretendes que os alunos cheguem?”.

Talvez estas sejam as perguntas-chave que servem como ponto de partida. A propósito da importância do planeamento, tive um professor na universidade de Vigo que dizia: “vocês preparam um treino com o objetivo x, entretanto veem que a, b e c, não está bem e então começam também a corrigir isso. Apontem isso, vocês veem e querem corrigir muitas coisas em simultâneo, mas não é possível.”

Inicialmente pensei que não fazia muito sentido. Se observo que algo está errado corrijo. Contudo, compreendi a ideia e percebi que o professor tinha razão, nós realmente vemos muitas coisas erradas, mas, de facto, não

conseguimos que os alunos corrijam tudo de uma vez. Em segundo lugar, perdemos a nossa direção, o foco da aprendizagem. Isto era uma das dificuldades que sentia no meu pré-estágio, em que às vezes pensava e agora?

O planeamento proporciona essa resposta, assumindo-se, assim, como um elo entre aquilo que é o programa da disciplina e as situações de concretização do mesmo (Bento, 2003). O mesmo autor indica que uma melhor qualidade de ensino, requer um nível elevado de planeamento e preparação, referindo ainda que o ato de ensinar resulta de uma série de decisões, após uma observação da situação. O planeamento poder ser dividido em três níveis: anual, unidade didática e o plano de aula (Bento, 2003). Esta transposição de macro para o micro é necessária para a aprendizagem dos alunos e funciona como "GPS" (global positioning system) para o professor no longo caminho do ensino e aprendizagem.

Sendo o planeamento anual o primeiro nível de decisões, quando o fiz, constatei que, em virtude da EC ter autonomia na escolha dos seus planos, o mesmo já se encontrava definido, inclusive o número de horas para cada modalidade, assim como os conteúdos.

Face a esta realidade, o meu trabalho passou por, em função do número de aulas que tinha, distribuir cada uma das matérias ao longo dos três períodos letivos. Embora não tenha estado diretamente ligada à construção de raiz do planeamento anual, tive a responsabilidade e a oportunidade de decidir como organizar as matérias. Além disso, o nosso núcleo de estágio elaborou um planeamento para a disciplina de PPD, em que tivemos de selecionar as matérias e os conteúdos a serem lecionados em função do planeamento já existente. No fundo, escolhemos a ordem que as matérias seriam lecionadas.

Relativamente à aptidão física e uma vez que estávamos a regressar de um ano pandémico, onde as aulas de educação física foram bastante condicionadas, ficou definido pelo grupo de educação física que nas primeiras 3 semanas iríamos lecionar apenas aulas de aptidão física. Ficou ainda decidido, que realizaríamos os testes FIT Escola. Estes testes serviram para identificar as dificuldades dos alunos, que seriam trabalhadas de forma integrada ao longo do

ano letivo, com as restantes modalidades. O que se veio a concretizar, uma vez que as condições sanitárias assim o permitiram.

3.5 – Modelo de Planeamento

Na organização do meu planeamento anual procurei colocar desportos individuais e coletivos em cada um dos períodos. Como não tinha restrições de espaços, ou seja, lecionava as minhas aulas sempre no pavilhão e com abertura para uma eventual permuta. Para além das decisões do grupo de EF, elaborei o planeamento tendo por base as condições climatéricas e o plano anual de atividades. Assim sendo, modalidades como o futebol ficaram alocadas ao terceiro período, por haver mais possibilidade de usar o espaço exterior. E, em função da primeira atividade na EC ter sido o corta-mato, iniciámos com a modalidade de atletismo, preparando assim os alunos para esta competição.

Durante a organização do planeamento surgiu mais um ponto a decidir, qual o modelo de planeamento que deveria utilizar. É uma temática bastante "discutida" na literatura onde muitos autores, cada vez mais, reconhecem que a aprendizagem distribuída é aquela que permite melhores ganhos no que à capacidade de manter na memória por um tempo mais longo e no que ao *transfer* dizem respeito (Barreiros, 2016). O autor considera ainda, que há uma clareza muito vincada, em que a introdução da variabilidade na aprendizagem é benéfica, havendo por isso uma maior tendência para a sua utilização. Por outro lado, Li e Lima (cit. por Costa & Freire, 2017) referem que ambas as práticas aleatória (distribuída) e por blocos, embora por razões diferentes, constituem benefícios para os alunos. No que à prática distribuída concerne, os alunos são submetidos a uma prática de alta interferência contextual o que significa, que são orientados para uma reconstrução do plano de ação. Tentativa após tentativa, de maneira a solucionarem a tarefa, permitindo-lhes uma maior preparação no processamento de soluções (retenção e transferência) (Costa & Freire, 2017).

Relativamente à prática por blocos, está ligada a um processamento cognitiva mais superficial, exibindo um desempenho na fase de retenção e

transferência mais baixo (Montilla cit. por Costa & Freire, 2017). No entanto, ao compararmos com a prática distribuída, existem ganhos na etapa de aquisição (Smith; Perez; Meira Jr; Tani cit. por Costa & Freire, 2017). Barreiros (2016) completa a ideia, quando refere que um espaçamento entre repetições influencia de forma positiva, enquanto um intervalo excessivo não produz efeitos positivos. Por outro lado, uma interrupção exagerada leva a um esquecimento excessivo, resultante da ausência da prática, enquanto a ação efetuada perdura na memória.

Levando estes autores em consideração, mas não esquecendo o estado atual do ensino, onde por norma o professor tem uma turma apenas por um ano letivo, vinha com a ideia pré-concebida, de que, caso me fosse permitido decidir, iria utilizar o modelo de planeamento por blocos. Isto porque considerava que esta forma de planeamento, era a que trazia um maior aporte de aprendizagem aos alunos.

Com uma melhor análise da literatura compreendo melhor as causas quando existe uma interrupção exagerada da prática (Costa & Freire, 2017). E, para haver uma melhor aprendizagem, existe a necessidade de as mesmas serem contínuas.

Independentemente das convicções que tinha, o planeamento da aprendizagem motora é um tema determinante, não só para o entendimento sobre a adaptação humana, como para que haja uma estruturação mais efetiva da prática pedagógica independente do seu contexto (Barreiros et al., 1997), o que requer da parte do professor uma boa tomada de decisão. Apesar de considerar que o modelo de planeamento por blocos fosse aquele que melhor se ajusta no momento de garantir que a aprendizagem (num curto espaço de tempo) e sendo este um ano para adquirir novas vivências, optamos enquanto núcleo de estágio, por uma prática distribuída. Contudo, estava um pouco descrente relativamente a esta decisão uma vez que a unidade didática com 10 aulas, “não são unidades didáticas, mas workshops”, tal como proferiu o preletor em uma formação de andebol. Além disso, 10 aulas distribuídas, não me parecia que fosse dar bom resultado. Contudo, mesmo com dúvidas se não iria estar a caminhar para uma educação física das “multiatividades”, encarei este modelo

de planeamento como um desafio e uma nova experiência, procurando ir ao encontro da existência de aprendizagens e menos da tal multiatividade.

Numa fase inicial senti que os alunos tinham dificuldades em assimilar os conteúdos, até porque só tínhamos duas aulas por semana e por esse motivo, eles tinham, por exemplo, atletismo a cada oito dias. Aquilo que assimilaram, acredito que se deveu ao facto de iniciar todas as aulas a recapitular conteúdos da aula anterior.

Ao nível do núcleo de estágio fomos tendo a mesma sensação e alguns colegas, optaram por utilizar o planeamento por blocos no segundo período. No meu caso, mantive a prática distribuída ao longo de todo o ano letivo. Esta decisão teve a ver com o aparecimento de um novo facto, que falarei mais adiante.

No primeiro período foram lecionadas, ao nível do 10.º ano, três modalidades (quadro 1) de maneira a que os alunos conseguissem ter um maior número de prática, afinal "aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação" (Mesquita & Graça, 2009, p. 41), referindo-se aqui, ao tempo em que os alunos exercitam a tarefa a um nível apropriado, ou o número de vezes que realizam as habilidades.

Quadro 1 – Distribuição das matérias lecionadas no 1º período (10.º ano)

Grelha de Planificação do 1º período										
Disciplina: Educação Física					Professor/a: Tracy Monteiro		Turma: 10º	Aulas Previstas: 27		
Setembro	Dia	15	17	22	24	29				
	dade Didá	Ap. Física	Ap. Física	Ap. Física	Ap. Física	Ap. Física				
Outubro	Dia	1	6	8	13	15	20	22	27	29
	dade Didá	Ap. Física	Av. Diagnóstica Atletismo	Corfebol	Atletismo	Corfebol	Atletismo	Corfebol	Atletismo	Corfebol
Novembro	Dia	3	5	10	12	17	19	24	26	
	as/Unida	Atletismo	Corfebol	Atletismo	Corfebol	Atletismo	Corfebol	Av. Sumativa Atletismo	Av. Sumativa Corfebol	
Dezembro	Dia	1	3	8	10	15	17			
	dade Didá	FERIADO	Av. Diagnóstica Ginástica	FERIADO	Gin. Acrobática	Gin. Acrobática	Av. Sumativa Ginástica			

*Ap. Física foi trabalhada em conjunto com as restantes matérias

Embora estivesse previsto o término da ginástica acrobática no primeiro período, acordámos que a mesma passaria para o segundo, visto que o número de aulas previsto, tornou-se insuficiente.

Quanto ao planeamento da turma do 11.º ano, foi elaborado seguindo a mesma lógica de raciocínio. Neste caso, foram lecionadas as modalidades de andebol, corfebol e atletismo, tal como pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição das matérias lecionadas do 1º período (11º ano)

Grelha de Planificação do 1º período											
Disciplina: Educação Física				Professor/a: Tracy Monteiro			Turma: 11º Ano	Aulas Previstas: 28			
Setembro	Dia	9	13	16	20	23	27	30			
	dade Didá	Ap. Física	Ap. Física	Ap. Física	Ap. Física	Ap. Física	Ap. Física	Ap. Física			
Outubro	Dia	4	7	11	14	18	21	25	28		
	dade Didá	Andebol	Atletismo	Andebol	Atletismo	Andebol	Atletismo	Andebol	Atletismo		
Novembro	Dia	1	4	8	12	15	18	22	25	29	
	nas/Unida	FERIADO	Atletismo	Andebol	Atletismo	Andebol	Atletismo	Andebol	Atletismo	Andebol	
Dezembro	Dia	2	6	9	13	16					
	dade Didá	Corfebol	Corfebol	Corfebol	Corfebol	Corfebol	*Ap. Física foi trabalhada em conjunto com as restantes matérias				

Relembrar que embora a aptidão física esteja colocada como sendo uma matéria a lecionar apenas durante as aulas iniciais, foi um fator introdutório, mas que com o alívio das restrições pandémicas, tornou-se transversal a todas as matérias ao longo do ano.

O trabalho desenvolvido em termos de aptidão física com a turma do 10.º ano, centrou-se na aptidão aeróbia e neuromuscular, com maior incidência na força dos membros superiores e ao nível do core.

Uma vez que iniciamos pela modalidade de atletismo e que se realizou o corta-mato escolar, o desenvolvimento da aptidão aeróbia foi integrado na modalidade. Já a força dos membros superior e core, foram integrados na modalidade de corfebol.

Relativamente ao 11.º ano, como os alunos encontravam-se na zona saudável ou perfil atlético, a mesma seria trabalhada com a colaboração dos alunos, ou seja, seriam os próprios a preparar os circuitos/exercícios de aptidão física.

Quanto à área de conhecimentos, foram definidas tendo como base a formação integral do aluno definida no projeto educativo da EC, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e os critérios do grupo disciplinar de educação física, a saber: os alunos tinham de perceber o objetivo das respetivas modalidades, algumas sinaléticas de arbitragem (ao nível dos jogos desportivos coletivos), saber um pouco da história da modalidade.

Quanto às modalidades, foi solicitado aos alunos pequenas pesquisas, nomeadamente sobre a história da modalidade e algumas regras básicas, que posteriormente eram partilhadas com os colegas da turma. Algumas vezes era enviado para os alunos, vídeos ou um PowerPoint sobre a temática que seria introduzida na aula seguinte.

No que a aptidão física diz respeito, os alunos do 11.º ano eram incentivados à realização de pesquisas, foi apresentado um PowerPoint sobre o tema, onde tivemos a oportunidade de criar um pequeno debate sobre os benefícios e o planeamento da aptidão física.

Com a turma do 10.º ano os alunos durante as aulas tinham acesso aos exercícios que iriam realizar (com recurso a fotografias), onde poderiam verificar qual o objetivo do exercício. Em alguns momentos e recorrendo ao questionamento, interrogava os alunos sobre qual seria o objetivo do exercício ou pedia para identificarem um exercício que, por exemplo, servisse para fortalecer o core.

3.6 – Das Unidades Didáticas aos Planos de Aula

Quando planeamos uma viagem sabemos que queremos ir a algum sítio e visitar determinadas coisas. Após essa definição, partimos para situações mais concretas. Se formos a conduzir e necessitarmos do nosso GPS, temos de especificar onde queremos chegar, se queremos ir por um caminho mais rápido, mais longo, ou mais curto. E isto é aquilo que definimos com a nossa unidade didática, onde queremos chegar.

As perguntas: "o que queres que os alunos atinjam?" ou "o que queres ver no fim da unidade didática?", foram perguntas que serviram de guia para a elaboração das várias unidades didáticas. Senti que esta lógica de pensamento me ajudou bastante a concretizar a unidade didática e posteriormente o plano de aula.

De facto, e tal como nos dizia um professor que tive a oportunidade de cruzar-me na Universidade de Vigo, vemos muitas coisas e perdemos o foco. Devo confessar que antes deste estágio, fazia o meu planeamento anual e "saltava" esta parte da unidade didática. Quando chegava eventualmente à aula seis ou sete, sentia algumas dificuldades em dar continuidade, exatamente porque ia vendo uma série de coisas que necessitavam ser corrigidas e muitas vezes interrogava-me, mas afinal qual é o foco? E naturalmente sentia-me algo "perdida".

Por esse motivo, concordo planamente com a ideia de Bento (2003) de que este nível de planeamento pretende garantir uma sequência lógica-específica e metodológica da matéria e organizar as atividades do professor e dos alunos, e que muito contribui para o desenvolvimento dos mesmos. É exatamente isso, quanto mais criteriosos formos ao nível do planeamento, melhor será a aprendizagem dos nossos alunos.

Fiquei particularmente satisfeita quando soube que não teríamos que utilizar a grelha proposta por Vickers em 1990, mas que utilizaríamos outra, que para mim, faz mais sentido e torna o planeamento muito mais rigoroso. Utilizamos esta forma de planear a unidade didática, no ano anterior em didática de andebol e gostei bastante da ideia. Cheguei inclusive a falar com a professora da disciplina, para perceber de que maneira eu poderia sugerir ao professor cooperante, a utilização desta nova grelha. Felizmente isso não foi necessário, pois já era algo que os estagiários utilizavam na EC.

Considero que numa fase inicial torna o planeamento da unidade didática mais complicado, mas ao longo da mesma, facilita imenso a sua lecionação e orientação dos conteúdos. Comparativamente à grelha de Vickers, esta "nova" grelha de planeamento (ANEXO 2), é muito mais específica, no sentido em que já definimos aula a aula, que tipologia de exercícios vamos utilizar, qual o modelo de ensino e como vamos organizar as aulas em termos de avaliação sumativa. Na grelha de Vickers, isto torna-se tudo muito mais redutor, até porque apenas mencionamos qual o "tema" a lecionar em determinada aula.

Embora tenha utilizado outra grelha que não a de Vickers, toda a construção da unidade didática teve como base o Modelo de Estrutura de Conhecimento. Uma das coisas que fui considerando como sendo de extrema importância, tem a ver com as questões das progressões pedagógicas.

Rosado (2010) refere que é bastante importante que as progressões pedagógicas da unidade didática sejam progressões lógicas, que exista uma evolução e sejam orientadas para o objetivo final, sem descontextualizar a essência da modalidade/tarefa. Para Mesquita e Graça (2009, p. 53) "a manipulação da complexidade das tarefas é suportada pela organização de progressões, que devem obedecer a uma disposição dos conteúdos, promovendo tarefas com encadeamentos do simples para o complexo, do fácil para o difícil e do conhecido para o desconhecido". Aleixo (2010), por seu lado, simplifica a definição de progressão, esclarecendo que a mesma é uma ampliação dos níveis de exigência durante o ensino de uma habilidade ou tarefa. Destaco esta questão da progressão, por considerar uma preocupação importante, sem retirar obviamente qualquer importância às restantes, mas a verdade, é que após a minha vivência de prática pedagógica utilizando de forma efetiva a unidade didática e feita a analisar aos autores acima referenciados, entendo que a organização destas atividades, torna-se um fator preponderante para um bom ensino e aprendizagem. Ainda mais, quando sabemos que "não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se incorrer no risco de nada aprender" Mesquita e Graça (2009, p. 51).

Assim, as progressões são como o GPS, ajudam o professor a saber exatamente qual a estrada que deve seguir, os pontos turísticos de maior interesse para os seus alunos e qual a melhor maneira que possibilita a aprendizagem de todos. Além disso, permite que o professor de uma forma mais

peculiar, “estude” bem a matéria que vai lecionar, ou seja, esta forma de pensar as progressões, também permite perceber quais são os erros mais comuns, selecionar critérios de êxito específicos e facilitadores de aprendizagem. Posteriormente, possibilita que a emissão de feedback seja mais eficaz e se consiga entender as causas do erro. Mesquita e Graça (2009) apontam como uma das maiores lacunas na qualidade do feedback, exatamente esta dificuldade de diagnosticar as dificuldades dos alunos e indicam, que isso se deve frequentemente a uma falta de domínio do conteúdo.

Muito embora o professor de educação física seja “desvalorizado”, na minha opinião, é aquele que tem de dominar um leque bastante amplo de conhecimento. Sabemos que não é possível dominar de forma excecional todas as matérias, sendo essencial e fundamental este “estudo” prévio. E é também por este motivo, que a “descoberta” desta forma de organizar este módulo ajudou-me bastante no desenvolvimento das unidades didáticas. Se eu já soubesse disto antes, a tarefa de planear aulas estaria bem mais facilitada!

O plano de aula (fig. 3) para mim, foi e é essencial para que a aula flua da melhor maneira possível. Além disso, aprendi que os alunos “experimentam” o professor e conseguem ler se de certa maneira, o mesmo tem ou não a aula planeada e se as coisas não tiverem muito claras para nós, há perdas de tempo, conflito entre os alunos enquanto esperam pelo que vão fazer e dependendo das turmas, leva a situações complicadas de serem resolvidas.

COLÉGIO DE GAIA

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

PLANO DE AULA

Professor: Tracy Monteiro **Professor Cooperante:** Pedro Marques	**Ano:** 10º **Turma:** AGD	**Data:** 11/01/2021 **Nº de alunos:** 28	**Aula nº:** 51 e 52 **Sessão:**
Unidade Didática: Basquetebol **Função Didática:** Exercitação	**Local:** Pavilhão A **Espaço:**	**Hora:** 10h15 - 12h20 **Duração:** 120´	**Material:** Tabelas (5), bolas (20), coletes (5+5+5), "pizzas (20), cones (8)

Objetivo da Aula:	organizar e reorganizar o ataque. Tomada de decisão nas ações ofensivas. Desenvolver a finta com e sem bola.
Habilidades motoras	Lançamento, corrida, Coordenação, salto,
Fisiologia do Treino e Condição Física:	Resistência, velocidade, força, equilíbrio
Cultura Desportiva:	aplicação das regras da modalidade, fluidez, rítmo e coordenação.
Conceitos Psicossociais:	Cooperação, autonomia, fairplay

Parte da Aula		Conteúdo	Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem	Organização Didático Metodológica/Esquema	Componentes Críticas
				-	-	
Parte da Aula		**Conteúdo**	**Objetivos Comportamentais**	**Situação de Aprendizagem**	**Organização Didático Metodológica/Esquema**	**Componentes Críticas**
Inicial	5´	Introdução	O aluno no seu lugar, ouve atentamente a professora.	Realizar a chamada.		
Parte da Aula		**Conteúdo**	**Objetivos Comportamentais**	**Situação de Aprendizagem**	**Organização Didático Metodológica/Esquema**	**Componentes Críticas**
Fundamental	35´	Ativação específica		**1- Entra na área** Os alunos estão divididos por equipas e realizam uma situação de 3x2. O jogo consiste em tentar entrar na área restrita sem serem tocados. Os defesas, estão de mãos dadas e tentam impedir a entrada dos atacantes.		1.1- "Enganar" com o corpo - Utilizar travagens e mudanças de velocidade e direção
		jogo 1x1 (Finta)	Os alunos realizam finta sem bola. Observação do espaço que o defesa deixa aberto.	**2. 1x1** Os alunos divididos por equipas, realizam uma situação de 1x1 com defesa passiva. O aluno passa a bola e vai defender, quem recebe, tem de observar qual o espaço livre que pode usar para atacar o cesto. Ao mesmo tempo, os alunos reliazam uma situação de 1x1, quem ataca passa a defender.		2.1 - Fingir que vai pela frente e sai nas costas do adversário para receber a bola 2.2 - cortar nas costas do adversário e aparecer de frente 2.3 - receber com autobloqueio - fingir, passe/lançamento
		jogo 3x2	Os alunoscolocam em prática as fintas aprendidas.	**3. 1. Jogo 3x2** Os alunos realizam 3x2. Os defesas são sempre os mesmos até receberem indicação para trocar. Uma equipa jogo 3x2 e há outra em espera. Só uma bola.		3.1 - Abrir o campo - facilitar situações de 1x1 (com e sem bola) movimento após passe
	35´	jogo 3x3+1 4x4	organizar o ataque observar, tomada de decisão, trabalhar para receber a bola	**4.1 jogo 3x3+1** Os alunos realizam situação de jogo 3x3+1, onde procuram organizar e reorganizar o ataque e pentrar para o cesto, utilizando finta sem bola e procurando colocar a bola no apoio frontal. **5.1 jogo 4x4** Jogo 3x3, respeitando o corte. Cada vez que um jogador receber após finta marca um ponto; cesto obtido pelo jogador de corta vale 4; proibido lançar de fora. - elementos que não estão a participar no jogo realizam: 10 saltos unipodal com movimento de lançar - 10 Burpee adaptado	 	4,1 - parar após receção - enquadrar - "abrir" o campo - trabalhar para receber a bola 5.1 - aplicar os conhecimentos adquiridos em contexto de jogo 6.1 - competição entre equipas
Parte da Aula		**Conteúdo**	**Objetivos Comportamentais**	**Situação de Aprendizagem**	**Organização Didático Metodológica/Esquema**	**Componentes Críticas**
Final	5´	Diálogo final com os alunos	O aluno tiram possíveis dúvidas.	Breve conversa com os alunos sobre a aula.		
Preparatória	15'	-	O aluno vai trocar de roupa e calçado na sua vez, respeitando as regras de segurança.	-	-	

POCH 2020

1

Figura 3 – Ilustração de um plano de aula

Após esta constatação percebi a importância de ter as aulas bem planeadas e procurei desenvolver um plano de aula de maneira que o mesmo fosse uma ferramenta cada vez mais útil.

Apesar de existirem vários fatores que levam à indisciplina na sala de aula, alguns autores apontam a falta de planeamento por parte do professor como sendo um facto de indisciplina. Peixe (2019) menciona que a falta de uma proposta pedagógica apropriada pode ser um motivo decisivo para a indisciplina. Teixeira (2013) acrescenta que a inadequação dos conteúdos aos interesses e capacidades dos alunos, é um fator de desmotivação, levando a comportamentos de indisciplina. Renca (2008) completa a ideia expondo que o professor sendo o organizador da aula, desempenha um papel basilar na prevenção de indisciplina. Também por este motivo, conseguimos perceber a importância de ter aulas bem planeadas e estruturadas.

Apesar disso, ainda há muitos professores que não valorizam o plano de aula e na minha experiência como docente (pré-mestrado) muitos riram-se ao perceberem que eu tinha um caderno onde realizava os meus planos de aula, questionando-me inclusive se planeava como no ano de estágio, ao que respondi que não sabia como planeavam no ano de estágio, mas que tinha o meu próprio modelo. Acredito que possamos adotar os nossos próprios modelos, até porque o plano de aula é uma ferramenta que considero que possa ter o meu cunho pessoal.

Ao longo da minha experiência profissional desenvolvi os meus próprios modelos de plano de aula, mas posso olhar para trás e perceber, que hoje, o facto de planear uma unidade didática coerente permitiu-me melhorar a elaboração do plano de aula de uma forma mais concreta e orientada para o objetivo final.

Evidentemente que existem sempre exercícios planeados que não correm conforme esperado, mas um conhecimento mais aprofundado de determinada modalidade permite rapidamente (re)organizar, ajustar e até mesmo alterar o exercício de forma mais rápida e eficaz. Além disso, considero que a par de um bom planeamento, se o professor associar uma boa instrução, conseguindo transmitir aos alunos de forma clara aquilo que pretende e dominar as questões da gestão do processo de ensino e aprendizagem, conseguirá uma melhor orientação do processo, em direção à aprendizagem dos alunos e, eventualmente, consegue garantir um bom clima da aula, assim como comportamentos adequados dos alunos. Isto porque cria uma motivação extra

nos alunos e estes dão significado às aprendizagens, tornam-se participativos e não simples reprodutores daquilo que o professor pede.

Além das decisões relativas aos conteúdos e à sua estruturação, aquando do planeamento importa também pensar nas questões instrucionais e de gestão para melhor atuar na aula.

Shigunov et al. (1993) considera que a instrução não é apenas o ato de passar uma mensagem aos alunos, mas algo que engloba o feedback, as perguntas, estímulos claros, a clareza da comunicação. No fundo, posso dizer que encontramos na instrução uma "relação" entre professor e aluno. Petrica et al. (2005) indica que ao analisar os comportamentos de instrução, feedback e afetividade, foi possível observar muitas diferenças entre os professores. Silva (1998, pp. 37,38) sintetiza bem a ideia, quando refere que a "organização do processo de instrução decorre da relação que se estabelece entre o objetivo, o conteúdo, os procedimentos e as formas de organização". Eu ainda juntaria a tudo isto, a questão das relações que a emissão de um feedback positivo consegue criar.

Outra categoria que considero importante é a gestão, pois se houver uma boa capacidade de gestão por parte do professor existe menos tempo para dispersar.

Sarmento et al cit. por Abreu (2000) define gestão como uma combinação de comportamentos do professor capaz de controlar o espaço, o tempo, o material e o comportamento dos alunos. Shigunov et al. (1993) considera que a gestão passa pelas questões das presenças, o tempo em que os alunos chegam à aula, a relação com os alunos na organização das tarefas e a manipulação do material. Para Carreira da Costa (1988) a gestão da aula é um elemento fundamental para a eficácia do ensino.

Carreira da Costa Eldar e Siedentop, cit. por Shigunov et al. (1993) salientam que as aprendizagens estão intimamente relacionadas com o tempo que o alunos estão envolvido na tarefa, por isso é importante esta capacidade de gestão do professor, para que o alunos consiga aproveitar o tempo ao máximo, de maneira a que tenham ganhos nas aprendizagens.

Ao analisar o que dizem os autores sobre instrução e gestão, verifico uma palavra em comum, relação. Sem dúvida que o clima e a disciplina são muito importantes, mas ao fazer uma boa ligação entre a instrução e a gestão, criamos a tal relação o que, de certa forma, acaba por ligar as restantes categorias didáticas.

Por muito que eu possa passar uma ideia de que tudo controlado pelo professor é que é melhor, não é nada disso. Mas se eu, professora conseguir ter uma boa instrução e gestão, os alunos mais facilmente conseguem construir o seu caminho. Até porque se os alunos conhecerem os objetivos que o professor tem para eles, podem perfeitamente escolher como os pretende atingir (Shigunov et al., 1993). Além disso, se as coisas não estiveram claras para o professor, dificilmente estarão para os alunos.

IV – DO PLANEAMENTO À OPERACIONALIZAÇÃO || PARTE I

4.1– Aptidão Física

Como já tive a oportunidade de referir, devido à situação pandémica não estar totalmente resolvida, por decisão do grupo de educação física, iniciámos o ano com a parte da aptidão física e a realização dos testes FIT Escola. Considerando os dados obtidos nos testes e o conhecimento das minhas turmas, defini um caminho para cada turma. Contudo, em ambos os casos, fui buscar ao modelo de educação desportiva, a competição e a afiliação, ou seja, ambas as turmas estavam divididas em equipas e em alguns momentos da aula, competiram entre si.

Antes de passar a explicar o funcionamento das aulas, mencionar que quando ouvi falar do modelo de educação desportiva de uma forma mais concreta, percebi que já o utilizava nas minhas aulas (pré-estágio), mas apenas partes do modelo. Além disso, normalmente só o fazia em modalidades coletivas, contudo, considerando a maneira como este modelo foi utilizado pelo professor da didática de atletismo o ano passado, deu-me outra visão, de que também é possível colocar o modelo em modalidades individuais e até nesta questão da aptidão física.

Williams e Woodhouse (1996) consideram que a competição em equipa leva à autoestima e satisfação. Existem ainda evidências, que a utilização do modelo de educação desportiva aumenta a participação dos alunos.

4.2 - 10.º ano de escolaridade

Após a obtenção dos resultados dos testes FIT Escola, foi facultado aos alunos um dossiê individual ANEXO 3, no qual os alunos podiam consultar os resultados dos seus testes e, a partir daí, fazer o registo do trabalho da aptidão física em todas as aulas. O objetivo do dossiê era que os exercícios de aptidão física fossem paulatinamente feitos conforme as necessidades de cada aluno e que no final do ano letivo conseguissem construir o seu próprio treino.

Ao longo das aulas, de um conjunto de cinco exercícios propostos e orientado para aquilo que os alunos da turma apresentaram maiores debilidades, nomeadamente a aptidão neuromuscular, com maior incidência na força de membros superiores e core, os alunos teriam de escolher 3 exercícios e registar quantos repetições conseguiam fazer. A realização do programa de treino, era feito segundo o método Tabata. Os alunos realizam 25 segundos de exercício e 15 de descanso numa fase inicial e evoluíram para 30 segundos com 10/15 segundos de descanso, consoante a sua capacidade, por um período de 4 a 5 minutos. Os alunos deveriam ainda, contabilizar quantas vezes conseguiam repetir os 3 exercícios.

Estes exercícios eram realizados em circuito e alterados a cada duas semanas (apenas realizavam estes exercícios em conjunto com a aula de corfebol). Os alunos reuniam com as suas equipas, para contabilizar as repetições que cada um conseguia fazer, contribuindo para a pontuação da equipa.

O circuito tinha como objetivo a melhoria de força ao nível do membro superior e trabalho de core (figura4). Já a resistência aeróbia, era trabalhada nas aulas de atletismo e também aqui, os alunos contabilizavam os seus pontos.

Planeamento Aptidão Física

					Notas
		Etapa 1	Modalidade	Ap. Física	
SEX	20/out	Etapa 1	Corfebol	- Moutain Climber - Prancha frontal - tricep dip - Flexão de braços - Elevação frontal dos braços	Fazer o registo no dossier
	27/out	Etapa 1	Corfebol		
	29/out	Etapa 1	Corfebol	- 1/2 burpee (realizar apenas o salto para à frente sem tirar as mãos do chão - prancha com rotação lateral - tricep francês - Russian twist - prancha sobre/desce	
	05/nov	Etapa 1	Corfebol		
SEX		Etapa 1	Modalidade	Ap. Física	Fazer o registo no dossier
	12 nov	Etapa 1	Corfebol	- flexão tocar no ombro - burpee - jogo do cone (posição de prancha) - abdominal crunch - prancha lateral com rotação do tronco	
	19/nov	Etapa 1	Corfebol		
	26/nov	Etapa 1	Corfebol	- ponte de glúteo - moutain climb cruzado - mantendo a posição de prancha, realizar salto lateral (saltar mais que a largura do ombro) -elevação lateral dos braços sem passar a linha do ombro - "corrida" carangueijo"	
	03/dez	Etapa 1	Corfebol		

Figura 4 – Plano de aptidão física

4.3 - 11.º ano de escolaridade

Esta turma era de desporto e, praticamente, todos os alunos praticavam uma modalidade federada e apresentaram resultados na zona saudável e perfil atlético. Face a este panorama distinto da turma do 10º ano e, aproveitando os conhecimentos que os alunos já possuíam, a estratégia utilizada de lecionação desta área foi bastante diferente.

Nesta turma os alunos também estavam divididos por equipas e cada equipa ficou responsável por preparar um exercício. Por exemplo, a equipa A apresentava um exercício para fortalecimento dos membros superiores, a B para trabalho aeróbio e assim sucessivamente, de maneira a montar um circuito em conjunto (figura 5). O objetivo inicial era que os alunos conseguissem pensar em exercícios de uma maneira mais estruturada.

Circuito Aptidão Física da turma

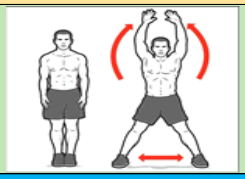
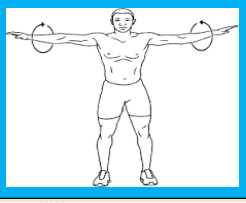
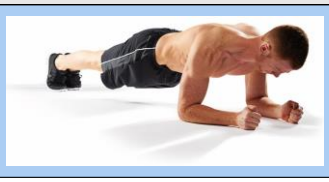
Equipas	Objetivo	Exercício Proposto	Exercícios
Falcões	Fortalecimento Membro Superior		Tricep dips
Estrelas	Fortalecimento Membro Inferior		Agachamento
Tenistas	Trabalho de Core		Prancha lateral com Rotação
Velozes e Furiosos	Trabalho Aeróbio		jumping jack
Voleibolista	Fortalecimento Membro Superior		arm circles
Jardineiros	Fortalecimento Membro Inferior		lunge
Originais	Trabalho de Core		Prancha

Figura 5 – Circuito de aptidão física preparado pelas equipas

Posteriormente, os alunos teriam de identificar as necessidades de cada modalidade praticada pelos mesmos e conseguir preparar um circuito mais adaptado a cada uma das modalidades.

No final da aula cada equipa comentava um exercício, expondo se o mesmo foi ou não adequado ao objetivo proposto.

> *"Após a apresentação de todos os exercícios, os alunos realizaram o circuito e na parte final da aula, tivemos a oportunidade de discutir um pouco sobre o que cada um sentiu na aplicação dos exercícios (…). Um dos exercícios mais debatidos foi o arm Circles. Este exercício causou alguma discussão por três motivos, primeiro porque o tempo de exercitação (25 segundos), não permitiu que alguns alunos sentissem qualquer adaptação face ao exercício, depois porque muitos deles não o realizaram da forma correta e terceiro, porque a intensidade com que alguns realizaram o exercício tinha sido muito baixa. A conclusão a que os alunos chegaram, é que podem ser criadas adaptações com determinados exercícios, mas temos que ter atenção ao tempo de exercitação, à intensidade e número de repetições com que os fazermos. Esta discussão foi interessante, pois muitos alunos já têm um senso crítico bastante interessante e não dão a sua opinião apenas por dar, mas fundamentam-na, expondo o porquê de pensarem daquela forma".*
>
> *(In: Diário de Bordo, 23 de setembro de 2021)*

Para além dos habituais circuitos, realizaram-se alguns jogos (com o mesmo propósito dos circuitos), em que os alunos competiam contra os colegas das equipas adversárias, amealhando pontos para as suas equipas, tal como na turma do 10.º ano. Mantivemos assim, esta abordagem ao longo de todo o primeiro período.

4.4 – Atletismo

Esta modalidade foi transversal às duas turmas, aliás, a maioria das turmas da EC iniciou com a modalidade de atletismo, visto que o corta-mato, foi a primeira grande atividade deste ano letivo. Atividade esta, muito espera pelos alunos, pois esteve cancelada devido à pandemia, praticamente 2 anos.

Sobre o atletismo devo dizer que contrariamente aquilo que foram as minhas vivências enquanto aluna, deu-me um enorme prazer e motivação lecionar a modalidade de atletismo. Acredito que a maneira como o nosso professor de didática de atletismo vê e simplifica a modalidade, tornando-a uma modalidade escolar. Na verdade, "o atletismo a ensinar na Escola não pode ser o mesmo que o atletismo institucional" (Rolim & Garcia, 2007, p. 6). Sem dúvida que este entendimento facilitou bastante a minha tarefa. Mas o desporto na escola deve ser visto como desporto institucional? Esta não é uma mensagem transversal a todos os desportos? Sim, é, a questão é que quando não dominamos, não gostamos e especialmente quando não temos boas vivências dentro da modalidade, é difícil ver algo de positivo dentro da mesma.

O grande número de modalidades desportivas que podem ser lecionadas nas escolas (Bragada, 1999), aliado à ao desinteresse e motivação dos professores, às características da modalidade, nos fatores logísticos e no contexto, leva a uma eventual afastamento do atletismo (Rolim & Garcia, 2007). Não poderia estar mais de acordo com os autores. Até porque enquanto professora foi sempre uma modalidade a evitar. Realmente, dentro de um programa tão vasto havia modalidades tão mais interessantes… E agora, neste contexto de estágio, não tive por onde fugir. Devo confessar que talvez, esta foi uma das modalidades que mais gostei de lecionar. Primeiro, porque passei a ver a modalidade com outros olhos, depois porque consegui perceber coletividade dentro da "individualidade" e depois pelas estratégias que fui criando para que os alunos pudessem, ao contrário de mim enquanto estudante, ter vivências positivas na modalidade de atletismo.

A nível do trabalho de resistência, procurei que fosse agradável e que estimulasse a competição entre os alunos. Consegui propor alguns exercícios

em que as equipas tinham de colaborar entre si para ganhar e, outras vezes, em que cada elemento da equipa contribuía para a vitória da sua equipa.

Talvez este trabalho de técnica de corrida e resistência seja aquele onde o professor tem de ser mais criativo, de modo a conseguir motivar os seus alunos para a prática.

Uma estratégia que utilizei foi o aproveitamento das potencialidades do atletismo, ou seja, segundo Bragada (1999) o atletismo é a base de todas as outras modalidade. De facto, se observarmos bem, conseguimos perceber que o lançar pode ter semelhanças com um remate no andebol, a ligação corrida-impulsão pode assemelhar-se à preparação de um lançamento etc. Além disso, saber correr é muito importante na grande maioria das modalidades (Bragada, 1999).

Os alunos de ambas as turmas apresentavam uma grande dificuldade na coordenação dos membros superiores com os membros inferiores durante a corrida. Reparei que os alunos com mais dificuldades nessa coordenação praticavam a modalidade de futebol. Foi então que me lembrei de um treinador que tive que me dizia: “tu és bastante rápida, se tivesses uma boa técnica de corrida, imagina o quão rápida não poderias ser”. Peguei nisso e comecei a dizer aos alunos que se notava que eles jogavam futebol, pela falta de coordenação do membro superior com o membro inferior. Nunca nenhum deles reparou nisso. E alguns dias depois, um aluno disse que quando realiza exercícios de corrida contínua durante o treino, pensava na coordenação que deve ter com o membro superior. Esta ligação modalidade do aluno-técnica de corrida, foi uma estratégia bem conseguida para os cativar na realização dos exercícios.

> *“Relativamente à modalidade de atletismo, os alunos apresentam dificuldades na coordenação dos membros superiores com os membros inferiores. Muitos destes alunos são praticantes de desporto fora do contexto escolar e fazê-los perceber que a técnica de corrida pode beneficiá-los muito no seu desporto (em especial no futebol, uma vez que a turma tem muitos praticantes) poderia ser interessante para os alunos”*
>
> *(In: Diário de Bordo, 13 de outubro de 2021).*

"No final da aula, chamei dois alunos e questionei-os sobre aquilo que tinham aprendido até ao momento e qual a sua opinião sobre as aulas. Um dos alunos é da modalidade de atletismo e fiquei algo satisfeita com o facto de me ter dito que tem aprendido coisas novas e exercícios diferentes. Tendo em conta que na minha perspetiva o atletismo é bastante técnico e normalmente se utilizam mais ou menos exercícios uniformes, fico de alguma forma agradada por estar a trazer coisas novas. Falei sobre esta questão no ano anterior no meu grupo de trabalho, onde alguns acreditavam que não tínhamos nada a ensinar a um praticante de uma determinada modalidade que não dominamos. Aquilo que eu defendia é que sim, temos sempre algo a ensinar, embora o aluno esteja bem mais familiarizado e possa ser uma grande ajuda, poderá sempre aprender algo connosco. E ver na prática isso concretizado foi importante para mim. O outro aluno com o qual tive a oportunidade de falar, disse-me que não gosta de atletismo, mas que as questões relativamente à técnica de corrida, lhe permitem melhorar a sua corrida dentro da sua modalidade e com isso, aumentar a sua performance, dando inclusive um exemplo daquilo que tem tentado corrigir durante o treino (…). Penso que o facto de os alunos estarem a trabalhar com equipas, os tem motivado para a prática da modalidade

(In: Diário de Bordo, 20 de outubro de 2021).

Para além do modelo de educação desportiva (filiação e competição), foi ainda utilizado a aprendizagem cooperativa e a avaliação para aprendizagem.

Quanto à aprendizagem cooperativa nunca a utilizei desta forma tão concreta e objetiva, onde os alunos tiveram a oportunidade de partilhar comigo que o sucesso deles dependia do colega e que isso era algo positivo porque lhes permitia crescer e aprender juntos.

Para Silva et al. (2015) desenvolver estratégias que permitem a aprendizagem cooperativa, constitui numa metodologia que promove atitudes e competências cooperativas nas crianças. E porque não dizer que o mesmo

acontece com os jovens e adolescentes. Ouso acrescentar, que a aprendizagem cooperativa favorece o saber viver em sociedade, em olhar para o outro de uma forma menos egoísta. Silva et al. (2015) reforça ainda a ideia de que estas competências ajudam na obtenção de novos conhecimentos e tornam-se fundamentais no desenvolvimento cognitivo e social.

Neste conceito, as crianças são os atores principais na edificação dos seus conhecimentos, na exploração de novos conteúdos, atingindo ainda, uma nova atitude na forma de aprender. Fernandes e Silva (2016) partilham da mesma opinião, quando expõem que a aprendizagem cooperativa antecipa uma aplicação e uma estratégia educativa, colaborando para o desenvolvimento de competências como a cooperação, conduzindo a um caminho que potencia a aprendizagem.

Este foi sem dúvida um momento de aprendizagem para mim, de desafio e de colocar em prática algo novo. Mais uma ferramenta útil na promoção da aprendizagem, que foi de constante utilização durante todo o processo de estágio.

4.4.1 - Os desafios colocados pelas particularidades dos alunos do 10.º ano

Os alunos desta turma eram muito participativos e interessados naquilo que tinham de aprender. Contudo, eram bastante dependentes das minhas informações. Por esse motivo, utilizei o modelo de instrução direta em muitos momentos. É um modelo que considero que está sempre presente, é como se fosse a base do processo de ensino. A partir daqui é possível haver alternância para qualquer outro modelo. Apesar de ser um modelo que nos foi apresentado como não sendo tão bom, sempre considerei que em muitos momentos, sim, tinha de o utilizar. Sempre joguei muito com aquilo a que chamo “leque”, fechar e orientar, abrir e os jogadores/alunos conseguirem decidir. Aquilo era um jogo natural e simultaneamente algo “engraçado” de jogar, especialmente quando se começava a ver a capacidade que se criava na imprevisibilidade das ações. Via isto como o *jazz*, para muitos uma música de total improviso, mas só quem

estudou sabe a complexidade e o rigor por trás de toda aquela “magia” de sons. Aquilo que é importante perceber é a sua utilização na medida certa. E com estes alunos eu tinha de perceber quando a instrução direta já não era a adequada. Ao identificar isso, utilizava muitas vezes a expressão “não sei, safem-se”. E os alunos iam tentar, se realmente não conseguissem voltavam e aí eram auxiliados por mim.

Este é um “jogo” engraçado, mas ténue para perceber exatamente os *timings* certos. Muitas vezes os alunos não necessitam do auxílio do professor, mas sempre foram tão dependentes que nem sabem que sabem pensar! Muitas vezes na minha escola vejo coisas como: “quanto é um mais um?” Nem um segundo passa e quem questionou responde… “Anda lá, são dois, escreve”. Tendo em conta que estou a relatar o que se passa com alunos do 1.º ano de escolaridade, se forem sempre assim, esta dependência é inevitável. E torna-se mesmo um grande desafio.

Nesta turma apenas foi lecionado a técnica de corrida, corrida de resistência, velocidade com partida de blocos e estafetas (nível elementar).

Na corrida de resistência, os alunos conseguiram compreender a necessidade de manter um ritmo que lhes permitisse terminar a corrida. Conseguiram identificar a necessidade da coordenação entre membros superiores e inferiores, assim como, que as questões técnicas lhes permitiram melhorar bastante a sua execução. Conquistaram alguma autonomia, o que lhes permitiu emitir feedbacks corretivos aos seus colegas e aumentarem os seus níveis de colabora dentro das equipas, permitindo que todos aprendessem.

Não obstante a necessidade de ser mais diretiva em alguns momentos, a aprendizagem cooperativa também esteve presente.

Os alunos não só beneficiaram deste modelo para aprender, como também para se conhecerem melhor, uma vez que para a maioria dos alunos, era o primeiro ano nesta escola.

Em muitos momentos, o trabalho autónomo tinha como objetivo partilhar conhecimentos entre as equipas e simultaneamente, desenvolver a autonomia. Como eu sentia que eles tinham esta dificuldade, algumas vezes orientava

totalmente a tarefa e noutra dava dois caminhos e eles tinha de decidir por onde seguir.

> *“Tendo em conta que a autonomia é um conceito psicossocial a trabalhar com esta turma, para mim esta tarefa será para manter, até porque a autonomia não é só ter a capacidade da realização por exemplo de tarefas de forma independente, mas também a capacidade de pensar e refletir sobre as coisas, de questionar se realmente o que o professor disse faz ou não sentido, ou de que forma aquilo que o professor propôs se pode transformar em algo mais. Então, este espírito crítico, esta capacidade de sugerir aos colegas o que podem melhorar, ajuda na construção desse processo de autonomia e ao mesmo tempo, auxilia a aprendizagem dos próprios colegas contribuindo para uma cooperação e aprendizagem de todos (Almeida, 2017).*
>
> *"Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine a sua curiosidade… Na verdade, o meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. O meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra… Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido” (Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia - pg. 133 a 135). É necessário encontrar mais e melhores estratégias, para que os alunos consigam ser os produtores do seu próprio caminho e sejam capazes de uma forma mais crítica, procurar e trilhar o seu próprio caminho*
>
> *(In: Diário de Bordo, 17 de novembro de 2021).*

4.4.2 - Os desafios colocados pelas particularidades dos alunos do 11.º ano

Esta turma, como tinha um conhecimento maior da modalidade e por apresentarem um nível de desempenho motor francamente melhor, foram lecionadas as técnicas de corrida, corrida de resistência, velocidade com partida de blocos, estafetas e barreiras, num nível mais próximo do avançado.

Aproveitando um aluno praticante de atletismo, as aulas conseguiam em alguns momentos ser divididas em estações, permitindo não só um maior tempo de prática, como mais variedade na mesma. Várias vezes recorria a este aluno para orientar os exercícios de aquecimento, outras vezes, era um segundo professor, ficando responsável pelas correções técnicas numa determinada estação. Tínhamos ainda, outra aluna que passou grande parte do primeiro período lesionada, mas que pelo seu interesse, conseguiu participar deste processo de ensino.

Na última aula desta unidade didática, realizou-se um meeting de atletismo ao qual lhe chamei “torneio”. Queria criar uma espécie de impacto nos alunos. Ao longo das aulas fui procurando retirar o “negativismo” que muitas vezes as aulas de atletismo têm e de certa forma o termo “torneio”, foi uma maneira que arranjei para “validar” essa mensagem que queria passar. Os alunos gostaram bastante e envolveram-se na competição (Figura 6).



Figura 6 – Fotos da cerimónia de entrega de prémios

"Ao apresentar esta proposta aos alunos, acharam que não seria possível fazer uma competição de atletismo, até porque em vez de competição, chamei torneio, então questionaram se era possível fazer um "torneio de atletismo". Na verdade, não é o nome pelo qual são conhecidas as provas de atletismo, mas chamei torneio, para criar algum "impacto", ou seja, por norma, o atletismo é sempre visto como uma modalidade individual e na realidade é, mas nunca vemos a modalidade como algo que também pode ser coletivo e mesmo de forma individual, posso contribuir para algo em comum com alguém, ou com uma equipa. O Atletismo de uma forma geral, é visto como uma modalidade de reduzido conteúdo lúdico, pouco atrativa, criativamente fechada e quase sempre perspetivada em conexão com as capacidades condicionais velocidade/resistência e, quando muito, acrescentado por um salto e um lançamento (Rolim e Garcia, 2008) (…) encararam a competição de uma forma séria e saudável. No final, fizemos uma pequena cerimónia de entrega de prémios, onde todas as equipas foram premiadas. Dois alunos que não fizeram aula, escolheram as equipas para premiar com: Fair Play, Empenho e trabalho em equipa. As

restantes equipas, foram galardoadas com diplomas de "ouro, prata e bronze".

(In: Diário de Bordo, 25 de novembro de 2021).

4.4.3 - À semelhança da turma do 10º ano, a aprendizagem cooperativa também teve o seu espaço

Este modelo de ensino assentou muito bem nesta turma. Primeiro, porque eram alunos bastante cooperantes com os seus colegas e segundo, porque tinham uma disponibilidade natural para ajudar a que os colegas aprendessem mais e melhor.

Aproveitando um aluno que praticava a modalidade de atletismo, fazia estações, por exemplo uma de partida de blocos e outra de estafetas e colocava esse aluno como professor de forma alternada. Posso dizer que as correções dele eram muito pertinentes e bem aceites pelos colegas. A aluno que estava lesionada, não sendo da modalidade, era de uma enorme ajuda para todos.

Os alunos funcionavam muito bem em equipa, contudo, estes dois alunos tornavam-se uma grande mais-valia. Por isso, em algumas situações tirava-os do contexto equipa e colocava-os no contexto turma. Normalmente era positivo, porque os colegas recorriam aos dois alunos para tirar dúvidas e quando os mesmos não sabiam responder vinham ter comigo para conseguirem ajudar os colegas:

"Depois disso, expus que era exatamente isso que eles iriam observar nos seus colegas e tinham de os corrigir, de modo que conseguissem ter uma boa nota na avaliação. Outra das coisas muito positivas nesta aula foi a disponibilidade dos alunos em ajudar os colegas. Era de uma forma até "carinhosa" que realizavam as devidas correções. Além disso, um dos alunos pratica atletismo e mostrou uma grande disponibilidade e entrega para ajudar os colegas, trazendo inclusive, exercícios que permitiram algumas correções importantes. Este mesmo aluno, disponibilizou-se inclusive, para ficar apenas na estação de barreiras, ensinando os colegas a técnica de transposição. Todos os alunos aceitavam as correções dos

colegas e procuravam executar o que lhes era pedido pelos mesmos. Observar esta dinâmica, foi talvez o fator mais positivo da aula de hoje".

(In: Diário de Bordo, 11 de novembro, 2021)

4.5 - Avaliação para a aprendizagem – uma história transversal às duas turmas

A avaliação foi realizada nas duas turmas e em todas as modalidades que foram lecionadas ao longo do primeiro período. Contudo, esta foi uma temática um pouco dúbia ao longo deste primeiro período. Sentia que isto era algo importante, mas, ao mesmo tempo, não estava a conseguir orientar muito bem os alunos para esta avaliação. Passava-lhes exatamente os critérios, o que tinham de saber, onde estavam, mas depois… fui percebendo que isso não bastava.

Estas questões já faziam parte das minhas preocupações enquanto professora, não neste verdadeiro sentido de avaliação, mas de os alunos saberem e partilharem o que estão a aprender, de serem meus "adjuntos". Muitas vezes em contexto de treino por exemplo, perguntava para que servia um determinado exercício e os jogadores, em função daquilo que íamos definindo, conseguiam identificar claramente o motivo pelo qual estavam a realizar o exercício e muitas vezes, utilizavam palavras-chaves, que eram "as minhas" e que se tornavam "as nossas". Além disso, conseguiam identificar situações que tinham de melhorar quer individualmente, quer coletivamente. E por pensar assim o treino, trouxe isto para a escola.

A avaliação para mim nunca foi algo linear, no sentido do sabes ou não sabes fazer. Quando chega a hora de avaliar, partindo daquilo que o aluno era inicialmente e de onde chegou, analisando o caminho que fez e a forma como evoluiu para chegar ao objetivo final.

Sabendo que a avaliação é subjetiva, mas na procura de a tornar o menos subjetivo possível, aquilo que eu considerava como justiça, era a comparação do aluno com ele mesmo e só depois com a restante turma. No entanto, sinto que ao longo deste ano fui concretizando melhor a avaliação para aprendizagem e ao mesmo tempo, torná-la mais objetiva e concreta para os alunos, ajudando-

os a definir e redefinir objetivos. Por este motivo, esta questão da avaliação para a aprendizagem foi um dos pontos que considero bastante positivo no meu crescimento enquanto professora. Não só porque permite aos alunos uma melhor aprendizagem, mas por conseguir organizar melhor a minha forma de pensar e de fazer esta avaliação para aprendizagem.

Quando pensamos em avaliação, vemos como algo "árduo", no sentido que nos vão dar uma nota, é um momento de maior *stresse*, contudo, podemos perfeitamente utilizar isso para entendermos em que ponto estamos e onde queremos chegar. Penso que isso é algo bastante significativo para os alunos.

Neste sentido, vemos na avaliação um meio para melhorar a aprendizagem dos alunos, criando condições para que todos aprendam, sendo a avaliação uma reflexão sobre a ação (Cid, 2017).

Ao longo do ano melhorei a organização desta questão e os alunos foram dando mais significo às mesmas.

> *"No final da avaliação, uma das alunas estava muito preocupada, porque quando foi avaliada por um colega, não cumpriu nenhum critério e então veio perguntar se foi avaliada por outro colega, visto que num segundo momento, a sua intervenção no jogo tinha sido maior. Retirei duas coisas positivas desta preocupação: a primeira é que a aluna tem noção de que no primeiro momento de avaliação não cumpriu nenhum dos critérios de avaliação e a segunda, é que já começam a dar mais valor à avaliação dos colegas, coisa que nem os avaliadores, nem os avaliados, numa fase inicial atribuíam importância".*
>
> *(In: Diário de Bordo, 10 de dezembro de 2021).*

> *"Professora, autoavaliação? Mas ainda não terminou o período, normalmente isso é feito só quando o mesmo acaba". Após a aluna ter-me questionada, respondi-lhe o seguinte; "tens toda a razão, mas se só fizeres uma autoavaliação no final do período e identificares que ainda tens muitas dificuldades, em que momento vais ter a oportunidade de melhorar isso? Afinal, o período já terminou." A aluna olhou para mim com*

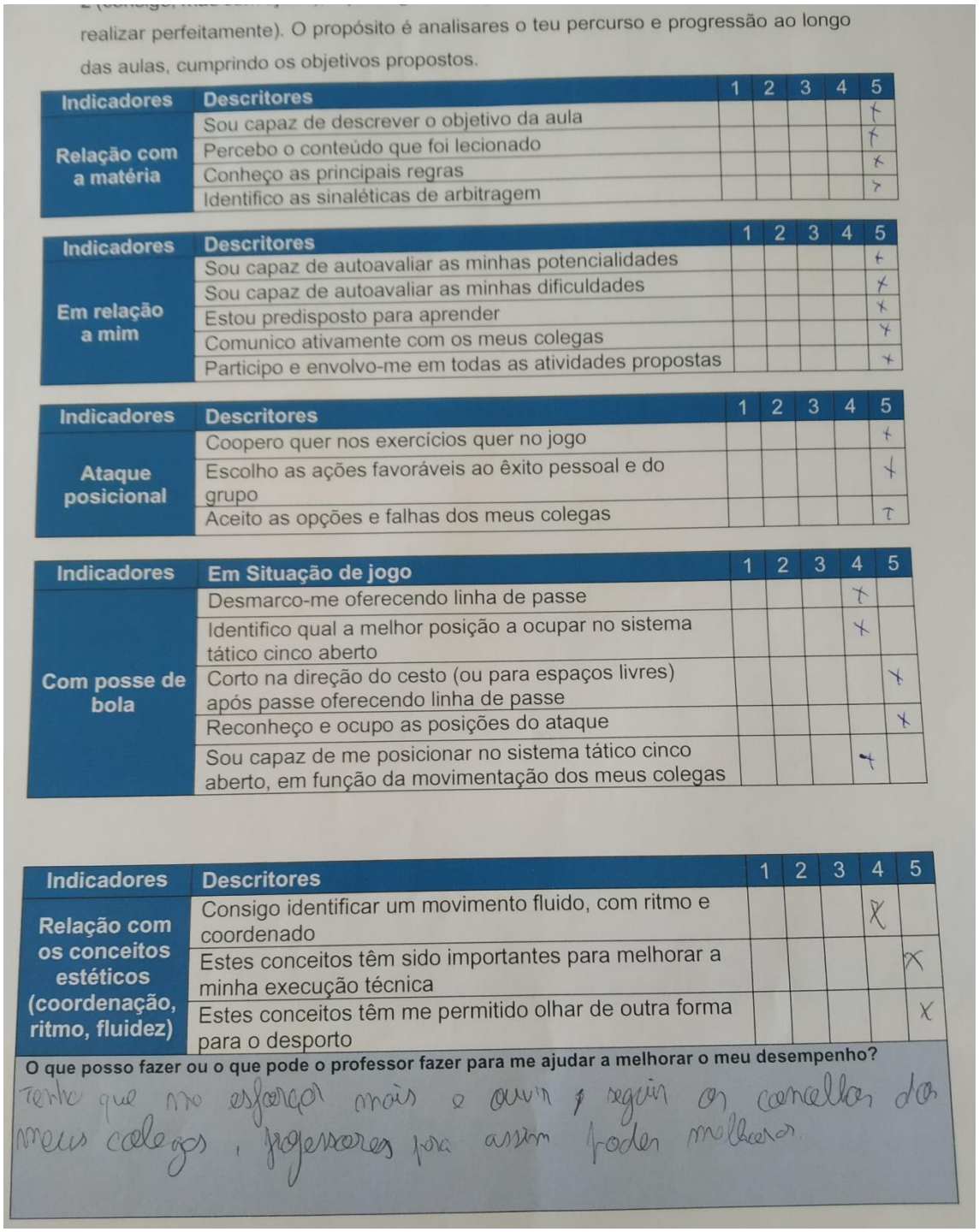
um ar muito espantado e respondeu; "é verdade, tem razão. Deveria dizer isso aos outros professores".

(In: Diário de Bordo, 08 fevereiro 2022).

Partilho a ideia de Casanova (2015) quando refere que a avaliação é um ponto-chave do processo de aprendizagem. E que as relações estabelecidas entre professor e aluno proporciona o desejo no aluno de se auto-superar de modo a atingir as metas a que se propôs. Nas figuras 7 e 8 podemos observar uma estratégia de promoção da auto e heteroavaliação.

Ano / Turma: ____/____		Corfebol															
		Escolhe um colega para avaliares															
		Apoia o portador da bola				Desmarca-se dando linha de passe				Toma iniciativa de lançar				Tomada de decisão			
		Sempre	Nem sempre	Raramente	Nunca	Sempre	Nem Sempre	Raramente	Nunca	Sempre	Nem Sempre	Raramente	Nunca	Sempre	Nem Sempre	Raramente	Nunca
N.º	Nome																
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	
25																	
26																	
27																	
28																	
29																	
30																	

Figura 7 – Avaliação realizada pelos colegas que observavam o jogo



realizar perfeitamente). O propósito é analisares o teu percurso e progressão ao longo das aulas, cumprindo os objetivos propostos.

Indicadores	Descritores	1	2	3	4	5
Relação com a matéria	Sou capaz de descrever o objetivo da aula					X
	Percebo o conteúdo que foi lecionado					X
	Conheço as principais regras					X
	Identifico as sinaléticas de arbitragem					X

Indicadores	Descritores	1	2	3	4	5
Em relação a mim	Sou capaz de autoavaliar as minhas potencialidades					X
	Sou capaz de autoavaliar as minhas dificuldades					X
	Estou predisposto para aprender					X
	Comunico ativamente com os meus colegas					X
	Participo e envolvo-me em todas as atividades propostas					X

Indicadores	Descritores	1	2	3	4	5
Ataque posicional	Coopero quer nos exercícios quer no jogo					X
	Escolho as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo					X
	Aceito as opções e falhas dos meus colegas					X

Indicadores	Em Situação de jogo	1	2	3	4	5
Com posse de bola	Desmarco-me oferecendo linha de passe				X	
	Identifico qual a melhor posição a ocupar no sistema tático cinco aberto				X	
	Corto na direção do cesto (ou para espaços livres) após passe oferecendo linha de passe					X
	Reconheço e ocupo as posições do ataque					X
	Sou capaz de me posicionar no sistema tático cinco aberto, em função da movimentação dos meus colegas				X	

Indicadores	Descritores	1	2	3	4	5
Relação com os conceitos estéticos (coordenação, ritmo, fluidez)	Consigo identificar um movimento fluido, com ritmo e coordenado				X	
	Estes conceitos têm sido importantes para melhorar a minha execução técnica					X
	Estes conceitos têm me permitido olhar de outra forma para o desporto					X

O que posso fazer ou o que pode o professor fazer para me ajudar a melhorar o meu desempenho?

Tenho que me esforçar mais a ouvir e seguir os conselhos dos meus colegas, professores para assim poder melhorar.

Figura 8 – Autoavaliação realizada por um aluno

Acredito, cada vez mais, que tudo isto contribui para que o aluno esteja mais envolvido, não só no seu processo de aprendizagem, mas também no dos seus colegas, tendo a capacidade de avaliar, corrigir e contribuir para que todos sejam melhores e consigam aprender. Além disso, permite criar um espírito de cooperação entre todos, sendo que todos são responsáveis pela aprendizagem.

Santos (2002) refere mesmo, que estas situações que levam os alunos a apoiar-se de forma mútua, tornam-se em experiências muito positivas, não só naquilo que é o próprio conhecimento do aluno, mas também na regulação da sua aprendizagem, promovendo a responsabilidade e a autonomia. Verificamos assim, que, este tipo de avaliação não só contribuiu para as questões do ensino e aprendizagem, como para a promoção de fatores psicossociais importantes no desenvolvimento pessoal do aluno.

Os alunos tornam-se de forma progressiva responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem, sendo o professor um facilitador do mesmo (Hmelo-Silver & Barrows, 2006). Esta também é uma forma de responsabilizar os alunos pelas suas aprendizagens.

> *"Outra questão com muita relevância, foi o facto de um dos alunos que não realizou aula por estar lesionado ter tido a capacidade de emitir algumas correções aos seus colegas. Algo que foi curioso, foi o facto de ter-me pedido para usar a minha capa para desenhar e mostrar ao seu colega aquilo que ele tinha de melhorar, mais surpreendente ainda, o colega que estava a ser corrigido, sentou-se, ouviu atentamente e corrigiu o que estava a fazer menos bem."*
>
> *(In: Diário de Bordo, 17 de fevereiro de 2022)*

Levando ainda em consideração que ninguém gosta que lhes sejam apontados erros, quando utilizamos este tipo de avaliação, é importante que os alunos compreendam que não estão debaixo de um julgamento dos colegas, do professor, ou mesmo de um autojulgamento, mas sim, que estamos a analisar um erro, que faz parte do curso natural da aprendizagem. Para Mesquita, (cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 113) "não se deve colocar o foco no praticante mas sim na ação que o mesmo realizou". Numa fase inicial não concordava muito com isto, até porque quem erra é a mesma pessoa da ação. Contudo, entendi que quando queremos que os alunos observem um erro, por norma, observam o colega em si. Então é importante focar os alunos na ação cometida e assim evitamos muitas vezes, uma exposição negativa do aluno e a falta de vontade

do mesmo em colaborar com os colegas, porque vai ser motivo de escárnio no meio da turma, e obviamente o objetivo não é esse, mas sim, que todos consigam aprender. Além disso, devemos incutir nos nossos alunos, que "o erro é um desafio que favorece o esforço, o foco e perseverança em atingir os objetivos, assim como uma fonte de motivação para melhorar" (Rosado & Mesquita, 2009, p. 114).

Do mesmo modo que os alunos erram nas aulas de educação física, na vida cotidiana vão errar e, saber lidar com o erro e como corrigi-lo, é uma parte igualmente importante. De salientar, que apesar de promovermos esta autonomia, de serem capazes de se avaliar e "reajustar" as suas próprias aprendizagens, é bom não esquecer que o professor continua a ser professor e que algumas vezes terá de ser diretivo, orientando os alunos de uma forma mais "tradicional", por isso, é bastante importante como professores sabermos "ler" e agir perante cada situação. No ensino e aprendizagem, não há receitas, cada turma é uma turma e cada aluno tem a sua idiossincrasia.

Deu-me bastante satisfação implementar a avaliação para a aprendizagem nas minhas turmas, em alguns casos de uma forma bem declarada, em outros de uma maneira subtil, mas senti que os alunos ficaram "ligados" e que de certa forma, sentiram-se parte integrante do processo. Alunos que nem os ouvia durante as aulas, vinham interagir e falar sobre as suas dificuldades e ou sobre coisas que já tinham conseguido fazer. E isso é algo bastante gratificante para um professor.

4.6 - O culminar da unidade didática de atletismo

Tal como tive a oportunidade de referir, o início do programa por esta unidade curricular, esteve relacionado com o corta-mato escolar que praticamente, culminou com o término da unidade didática. Assim sendo, a unidade didática de atletismo "colocou" 4 alunos no pódio, no conjunto das duas turmas (Fig. 9), mais 5 alunos que ficaram classificados entre a 4.º e a 7.º posição. Houve alunos que se conseguiram superar terminando a prova, sendo esse o seu principal objetivo.



Figura 9 – Alunos que subiram ao pódio no corta-mato

4.7– Jogos Desportivos coletivos || Corfebol (10.º ano)

Ao contrário do que fiz com a modalidade de atletismo, neste ponto vou centrar-me apenas na turma do 10.º ano por considerar que foi aquela que mais desafios me colocou ao nível do entendimento do jogo.

Em ambas as turmas foi utilizado o modelo de ensino do jogo para a compreensão, pois é um modelo que permite aos alunos aprenderem a técnica enquadrada no jogo, dá-lhes a oportunidade de compreender a dimensão tática, oferecendo a oportunidade de uma tomada de decisão consciente (Costa et al., 2010).

Este modelo permite ainda, utilizar o estilo de ensino de descoberta guiada, onde o aluno é desafiado a pensar sobre as questões táticas do jogo, procurar e debater soluções (Graça & Mesquita, 2007). Foram ainda utilizados o modelo de educação desportiva (afiliação e competição formal) e o modelo de instrução direta. Considero que o modelo de instrução direta é algo que deve estar sempre presente, acho que é a base para o desenvolvimento dos restantes modelos. Por esse motivo foi um modelo constante no meu processo de ensino, umas vezes com mais incidência, outras vezes com menor, outras vezes

“guardado”, mas pronto a utilizar. Utilizei ainda a avaliação para aprendizagem, que a par do modelo de instrução direta, orientou todo o processo de ensino.

Antes de iniciar esta unidade didática e percebendo que os alunos desconheciam a modalidade por completo, propus uma tarefa de pesquisa. Os alunos trouxeram para aula informações sobre o jogo; principais regras, história e algumas curiosidades. A adesão ao desafio foi grande e na aula seguinte realizaram as apresentações aos colegas. Foi interessante porque em alguns casos descobriram coisas diferentes uns dos outros e ficamos com uma informação mais completa. No final da aula um aluno veio falar comigo sobre algo onde se vê a pouca importância que ainda se dá à disciplina de educação física.

> *“Esta aula ficou marcada por um acontecimento, que eu pensava que já não existisse no meio escolar… foi pedido numa das aulas, que os alunos “investigassem” sobre a história do Corfebol e trouxessem para a aula algumas curiosidades sobre o jogo. Todavia, não foi pedido nada escrito, apenas que lessem ou vissem algo sobre a modalidade. Apesar disso, um dos alunos entregou um trabalho escrito sobre a modalidade. O mesmo aluno no fim da aula, quando nos dirigíamos para dentro das instalações do Colégio, comentou a seguinte situação; “professora sabe, a minha professora de físico-química quando lhe disse que não tinha estudado muito para a disciplina dela por estar a fazer um trabalho para educação física disse-me; “em vez de te preocupares em estudar uma coisa importante estás a fazer um trabalho para educação física”. E o aluno termina; “pois é professora, disse-me isto e ainda dizem que todas as disciplinas têm a mesma importância, não havendo disciplinas mais ou menos importantes que outras”.*
>
> *(In: Diário de Bordo, 03 de novembro de 2021)*

Tive a oportunidade de comentar o sucedido com o professor cooperante, com os colegas do núcleo de estágio e com os professores do grupo de educação física, que naturalmente ficaram indignados, classificando o sucedido com a palavra “ignorância”. Sinceramente não há muito a dizer.

Ao longo desta unidade didática, o que mais me intrigou, foi quando me apercebi que os alunos, com tão boas notas o que prossupõe uma elevada inteligência, apresentaram imensas dificuldades na compreensão do jogo de corfebol. Parecia que quanto mais simplificava, mais tinha de simplificar.

Ao questionar os alunos sobre certos comportamentos táticos, ou ações ficavam a olhar para mim sem saber o que responder. E o meu questionamento tinha de ser muito bem orientado para que fossem os alunos a encontrar as respostas. Foi algo que me preocupou bastante e me fez pensar, porque em termos gerais, os alunos tinham boas notas e partindo desse pressuposto conseguiam ou na minha ideia, deveriam conseguir uma melhor interpretação do jogo.

Por ser algo que me intrigava, procurei algumas respostas que me ajudassem a compreender melhor a situação. Durante essa procura, talvez esta a resposta esteja naquilo que identifica um aluno, a avaliação. Sobre esta temática, Cid (2017) menciona que a ideia de avaliação na escola, desde o primeiro ciclo ao ensino superior está colocada no produto final, valoriza-se o contudo, avalia-se a aprendizagem, sendo um objetivo a validação da aprendizagem. Numa entrevista concedida ao Diário de Notícias relata que “É evidente. Os alunos não aprendem; decoram, colocam num papel e esquecem”. E o professor vai mais além nas suas palavras: “O que está na lei é que a escola deve garantir o direito à educação a todos. Mas eu pergunto: a todos? Mais de metade são marginalizados. Mesmo aqueles que fazem testes bem feitos. Um dia perguntei a uma colega: Sabes fazer raiz quadrada. Ela: "Não". Tiveste aulas de raiz quadrada? "Tive". Fizeste teste? "Fiz". Mostraste que sabias? "Mostrei". E tu sabes? "Não" José Pacheco (2022). Não podendo afirmar com dados da investigação estes factos, reconhecia isto nos meus alunos. Não de uma forma tão linear como refere Pacheco, mas de facto parecia que só tinham a capacidade de ir até onde eu lhes dizia. Se dissesse “lança ao *korf*, numa situação de clara vantagem, quando não a tinham, faziam o mesmo, porque afinal a professora tinha dito.

As estratégias utilizadas para solucionar este problema, passaram por reduzir o número de jogadores, realizar situações que promovessem a superioridade numérica no ataque, condicionar o jogo com marcações no solo,

de modo que conseguissem identificar os espaços e marcar algumas situações bem-sucedidas com entusiasmo, ou mesmo reunindo os alunos e replicando a ação e analisando com eles o acontecimento.

Ainda de forma dúbia, mas cada vez mais clara, os alunos tiveram um momento para refletir em equipa. Olharam para os objetivos que foram definidos para a unidade didática, analisaram onde estavam individualmente e como equipa e onde pretendiam chegar. Aqui esta definição já foi feita de uma forma mais concreta, ou seja, os alunos tinham de definir quando pretendiam chegar a esse objetivo e o que iriam fazer para o atingir. A análise dos objetivos da unidade didática e aquilo que já eram capazes de fazer, foi analisado dentro de forma individual, como equipa e ainda, cada equipa fez uma análise individual a um elemento da equipa adversária.

Após esta avaliação, verifiquei que a maioria dos elementos das equipas, identificou como principal problema a desmarcação e os apoios ao portador da bola. Houve por isso, um reajuste de maneira a centrarmo-nos mais nestes dois pontos.

> *"Uma das dificuldades que todas as equipas identificaram que necessitavam melhorar, tinha a ver com a questão da desmarcação e dos apoios ao portador da bola. Então disse aos alunos que as equipas na aula de hoje seriam diferentes e que cada um iria tentar corrigir individualmente essa situação, ou seja, cada aluno teria de definir um número de desmarcações para o espaço vazio e perceber se tinham conseguido concretizar em cada jogo. Após um passe, deveriam perceber se essa desmarcação fazia ou não sentido. Outra das coisas que teriam que fazer, era verificar, se o portador da bola tinha ou não os tais dois apoios e perceber se seriam eles que tinham de dar esse apoio.*
>
> *(In: Diário de Bordo, 05 de novembro de 2021).*

Com as dinâmicas criadas, os alunos foram sendo capazes de identificar e resolver os problemas que o jogo colocava. E melhor ainda, já eram eles a corrigir as ações dos colegas dentro da própria equipa. As questões que eu ia

colocando dentro do jogo já se tornavam uma coisa natural, como se já estivéssemos a falar o mesmo idioma.

Acredito que avaliação para a aprendizagem, foi um grande auxílio para "monitorizar" quer cada aluno a sua aprendizagem, assim como o que era necessário alterar na aula para melhorar e garantir essa aprendizagem.

> *"Para C.F. Black, e Wiliam, 2009 (citado por Casanova, 2015) a avaliação necessita ser colocada ao serviço da aprendizagem do aluno e estar em permanente reorganização dialógica entre professor e alunos. Casanova (2015) refere ainda que o feedback, a autoavaliação e a heteroavaliação têm um papel fundamental na formação dos alunos. Segundo o autor, este processo permite reduzir a distância entre os níveis de execução e os de referência, a melhoria dos desempenhos e o tranfer de aprendizagens para outros contextos".*
>
> *(In: Diário de Bordo, 10 de dezembro de 2021).*

A união dos 3 modelos (instrução direta, ensino do jogo para a compreensão, modelo de educação desportiva) e os princípios da avaliação para a aprendizagem, foram condimentos que se enquadraram perfeitamente para o sucesso dos alunos. O que me deixou particularmente contente foi o facto de os alunos com menos capacidades motoras, terem conseguido compreender e, embora às vezes não fossem eficazes nas suas ações, a sua intencionalidade estava lá, a sua tomada de decisão era boa.

Aquilo que senti relativamente ao modelo de ensino referente ao ensino do jogo para a compreensão, foi que a organização e o conhecimento dos conteúdos tinham de estar muito bem definidos e claros. Porque para a elaboração das questões de maneira a orientar os alunos no processo, se isto não estiver claro, as mesmas tornam-se abstratas e sem qualquer tipo de relevância para os reais problemas táticos dos alunos (Costa et al., 2010). Além disso, o modelo depende de um conhecimento pedagógico do conteúdo, logo, existe uma grande necessidade de o professor compreender o jogo (Graça &

Mesquita, 2007). Diria mesmo, conhecer o jogo na sua essência, até para definir os caminhos a percorrer pelos alunos e forma como se vão modificando esses mesmos trajetos.

V – OS VENTOS DE MUDANÇA QUE O SEGUNDO PERÍODO TROUXE

E quando tudo ia tão bem, o meu GPS estava em perfeitas condições de utilização e apresentava-me um mar calmo, onde tinha a perceção de que as coisas estavam a fluir com normalidade… eis que um vento norte destabilizou a viagem. O GPS perdeu o rumo e declarou "*GPS signal lost*".

O motivo de tudo isto foi o facto de ter trocado de turma com um dos meus colegas do núcleo de estágio. Sinceramente já era algo esperado, mas não me agradava a ideia. Houve conversas com o professor cooperante muito antes da decisão final sobre este tema, mas, não era totalmente confortável. Ao mesmo tempo que entendia as razões, sentia uma enorme pressão sobre os meus ombros, como se estivesse debaixo de uma avaliação onde ao mínimo erro me seria "apontado o dedo". Além disso, já tinha criado uma relação com os meus alunos, onde haviam sido estabelecidas rotinas, feito planos e definido objetivos e agora…. Tudo se perdeu! No meio disto tudo, havia um estudo que tinha sido projetado para um determinado tipo de alunos, que nada tinham a ver com a nova turma. E ainda, a indefinição da mudança, se apenas seria por algum tempo ou até ao fim do ano. Eu também no fundo tinha a resposta a esta pergunta…, mas havia esperança.

Senti que um muro se ergueu à minha frente, do outro lado desse muro, uma selva e eu apenas tinha duas opções, ou enfrentava ou enfrentava e continuava o meu percurso. Como não havia muitas mais opções, decidi contornar o muro e seguir em frente. Senti um peso enorme da responsabilidade que sabia que teria pela frente e o receio de não estar à altura do desafio era enorme.

Foi como se eu estivesse num deserto, sem saber para onde ir, sem saber o que fazer. Contudo, ao fazer uma observação mais profunda, concluí que o muro era apenas um holograma e que a selva, um jardim que era preciso podar.

Uma das grandes preocupações foi o facto de o primeiro contacto com a turma como "nova" professora, ter sido na modalidade de Ensino à distância

(E@D). Uma turma com alunos complicados, a primeira semana de aulas ser com o E@D, tinha tudo para correr bem!

Estas aulas decorreram no E@D, face à alteração que o governo implementou para o início do segundo período, contudo, uma vez que a EC tinha um volume de formação definido, era necessário que aulas fossem lecionadas dentro do período normal que foram estabelecidas. Por esse motivo, houve a necessidade de iniciarmos desta forma.

> *"Hoje foi a minha primeira aula de 2022. Estava um pouco preocupada por dois motivos; primeiro por ser em formato de E@D e segundo pela mudança de turma a que iria ser submetida. Preparei a aula para que a mesma fosse teórico-prática e na tentativa que a mesma fosse de alguma forma atrativa para os alunos"*
>
> *(In: Diário de Bordo, 04 de janeiro de 2022).*

5.1 - Turma do 10.º ano || da insensibilidade à sensibilidade estética

A turma era constituída por 27 alunos (7 raparigas e 20 rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

Relativamente ao percurso escolar, os alunos tinham um aproveitamento positivo e apenas três alunos tiveram negativa no ano anterior. Além disso, um dos alunos conta com uma retenção no seu percurso académico. De referir, que a média na disciplina de educação física dos alunos da turma foi de 4,74 no ano letivo anterior.

Apenas uma aluna frequentou a EC no ano anterior, sendo que os restantes alunos vieram de diversas escolas do concelho de Vila Nova de Gaia e concelhos limítrofes.

Na sua grande maioria, os alunos escolheram o curso e a EC porque pretendiam prosseguir os estudos ao nível do ensino superior, pela saída

profissional que o curso proporcionava e por ser atrativo. Apenas um aluno optou pelo curso por lhe conferir dupla certificação.

Quanto à prática desportiva, apenas 3 alunos não praticavam desporto fora do contexto escolar e os restantes praticavam desporto federado, como a curiosidade de que um aluno praticava um desporto motorizado. Outra das particularidades foi que na turma, existiam quatro alunos internacionais por Portugal, nas modalidades de Andebol, Basquetebol, Ginástica Rítmica e Futebol. Por esse motivo, eram alunos que apresentaram um número de faltas significativo.

Nas questões relacionadas com a saúde, tinha uma aluna que necessitava de uma especial atenção, uma vez que tinha asma. Contudo, a mesma informou que a doença estava controlada e que eventualmente necessitava de se ausentar da aula para tomar a medicação. Existiam ainda dois alunos que tomavam medicação de forma regular e outro fazia medicação para a tiroide. Apesar destes quadros clínicos, não houve necessidade de adaptar ou alterar a planificação.

Em termos de cultura desportiva, os alunos apresentavam conhecimentos relevantes sobre algumas modalidades que foram lecionadas, sendo que outras eram desconhecidas. Os alunos conseguiam identificar as regras fundamentais que norteiam os jogos desportivos coletivos, o regulamento e tinham algum conhecimento sobre a história das modalidades.

Na dimensão socio-afetiva, os alunos apresentavam baixos níveis de autonomia, cooperavam pouco entre si e o respeito pelos colegas às vezes era um elemento esquecido, o que prejudicava claramente as questões comportamentais. Talvez por se estarem a conhecer e aquela vontade de se afirmar perante a turma, existia um clima de conflito, especialmente entre os rapazes.

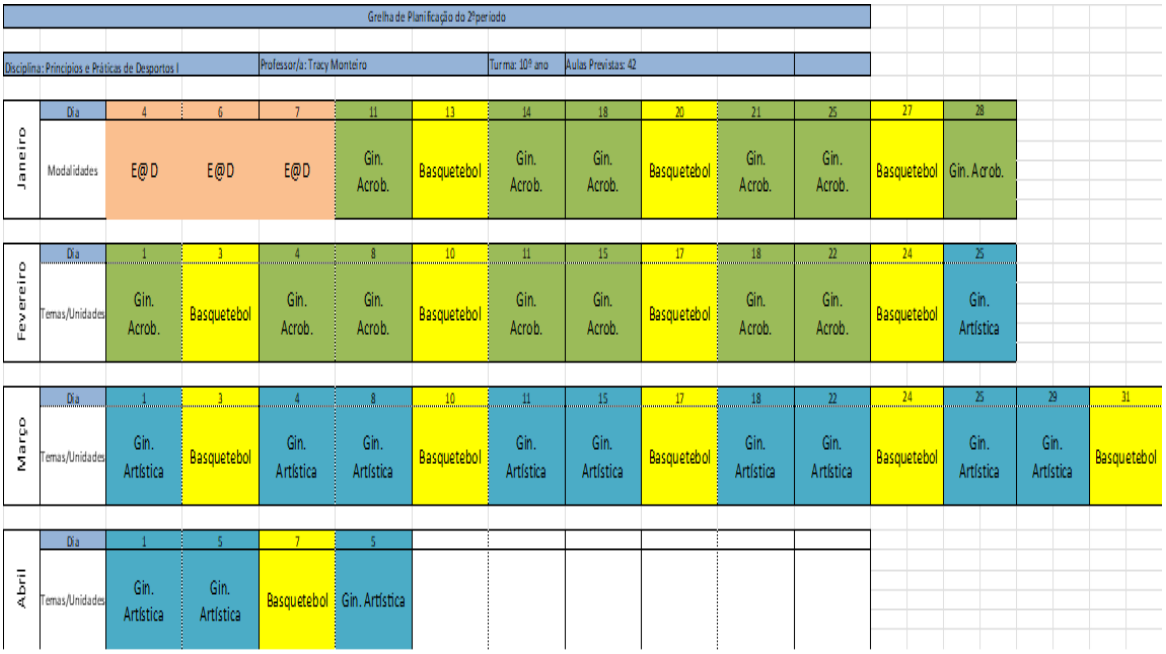
VI – DO PLANEAMENTO À OPERACIONALIZAÇÃO || PARTE II

Com esta alteração de turma, deixei de lecionar a disciplina de educação física e passei a lecionar princípios e práticas do desporto I (PPD I), uma disciplina específica do curso de desporto.

O meu colega já tinha feito o planeamento anual para esta turma no início do ano letivo, contudo, com a situação de termos passado uma semana no E@D, houve a necessidade de fazer alguns ajustes em termos de planeamento. Além disso, o facto de desenvolver com esta turma um estudo sobre a sensibilidade estética, tive a necessidade de lecionar mais aulas de basquetebol do que as que inicialmente estavam previstas.

A disciplina estava dividida em 4 horas semanais, sendo que duas dessas horas eram lecionadas de forma contínua, o que me fez optar por continuar com o modelo de planeamento distribuído (quadro 3). Referi no capítulo “Do planeamento à operacionalização || parte I”, que apesar de sentir que não estava a resultar o planeamento distribuído, o mesmo tinha se mantido até ao fim do ano. E muito teve a ver com esta mudança, uma vez que neste contexto (três vezes por semana), pareceu-me que faziam mais sentido e na realidade fez. Com isso também aprendi que a opção pelo modelo de planeamento, tem muito a ver com os alunos que temos pela frente e com o número de aulas semanais.

Quadro 3 – Planificação 2º período 10 ano



Grelha de Planificação do 2ºperíodo												
Disciplina: Princípios e Práticas de Desportos I			Professor/a: Tracy Monteiro			Turma: 10º ano	Aulas Previstas: 42					
Janeiro	Dia	4	6	7	11	13	14	18	20	21	25	27	28
	Modalidades	E@D	E@D	E@D	Gin. Acrob.	Basquetebol	Gin. Acrob.	Gin. Acrob.	Basquetebol	Gin. Acrob.	Gin. Acrob.	Basquetebol	Gin. Acrob.
Fevereiro	Dia	1	3	4	8	10	11	15	17	18	22	24	25
	Temas/Unidades	Gin. Acrob.	Basquetebol	Gin. Acrob.	Gin. Acrob.	Basquetebol	Gin. Acrob.	Gin. Acrob.	Basquetebol	Gin. Acrob.	Gin. Acrob.	Basquetebol	Gin. Artística
Março	Dia	1	3	4	8	10	11	15	17	18	22	24	25	29	31
	Temas/Unidades	Gin. Artística	Basquetebol	Gin. Artística	Gin. Artística	Basquetebol	Gin. Artística	Gin. Artística	Basquetebol	Gin. Artística	Gin. Artística	Basquetebol	Gin. Artística	Gin. Artística	Basquetebol
Abril	Dia	1	5	7	5								
	Temas/Unidades	Gin. Artística	Gin. Artística	Basquetebol	Gin. Artística								

6.1 - Os modelos e estratégias de ensino

Apenas vou referir que utilizamos o modelo de aprendizagem cooperativa, o ensino do jogo para a compreensão, no qual enquadrei a descoberta guiada. Foi ainda utilizado o modelo de educação desportiva (modelo completo). A opção pela utilização do modelo de educação desportivo com maior amplitude teve a ver com o desenvolvimento da sensibilidade estética que mais à frente passarei a explicar. Aliei ainda a aprendizagem cooperativa e como não poderia faltar, a avaliação para a aprendizagem.

Em vez de dividir a minha experiência e estratégias que foram utilizadas em desportos individuais e coletivos, a opção foi por reportar cinco momentos relevantes.

6.2 - Preâmbulo

Esta divisão em 5 momentos, tem a ver com as cinco fases do estudo de investigação que foi realizado. Pretendia-se proporcionar aos alunos, uma maior sensibilização das questões estéticas da prática desportiva, assim como para a promoção de um saber mais holístico e enriquecedor do desporto.

Estes cinco momentos, correspondem à abordagem inicial que foi feito à estética do desporto, aos conceitos estéticos, à experiência estética intelectual, à experiência estética emocional e a apresentação final.

Considero que esta foi a base da lecionação das matérias, tendo como objetivo fundamental a aprendizagem dos alunos, não só no que aos conteúdos diz respeito, mas também ao nível da aprendizagem da sensibilidade estética através do desporto.

As modalidades que fizeram parte desta "nova" forma de lecionar, foram: ginástica acrobática e artística, basquetebol e frisbee.

6.3 – Primeiro e segundo Momento || Do zero aos Conceitos Estéticos

6.3.1 - Aulas E@D

Como já referi a primeira semana foi no formato E@D e aproveitei para introduzir as matérias que seriam lecionadas, assim como o elemento que seria completamente novo, a estética do desporto.

As primeiras matérias a serem lecionadas foram o basquetebol e a ginástica acrobática, juntamente com isso, os conceitos estéticos de ritmo, coordenação e fluidez. Foram escolhidos estes conceitos porque acreditava que eram os mais conhecidos pelos alunos. Muitas vezes ao ouvir comentadores desportivos, especialmente no que ao comentário de jogos de futebol diz respeito, os mesmos utilizam frases como: "o jogo está pouco fluído", "a equipa precisa colocar mais ritmo no jogo" ou ainda, "não há coordenação entre o meio-campo e o ataque".

Coisas simples do dia a dia desportivo, mas que nunca paramos para pensar sobre elas.

Reconhecemos beleza no desporto que vemos ou praticamos, mas muitas vezes não se consegue passar disso, ver mais além, até porque tal como refere Munari (1997, pp. 10-11) “Cada um vê o que conhece. (…) conhecer as imagens que nos circundam significa também alargar as possibilidades de contacto com a realidade; significa ver mais e perceber mais". E é este ver e perceber mais, que foi importante passar os alunos.

Beresford (2008) utilizou uma palavra engraçada; *“holomovimento”*, para passar a ideia da necessidade do movimento humano ser algo integral. O mesmo que era pretendido com a lecionação das matérias tendo por base a educação estética. Pegando nesta ideia do “*holomovimento*” e uma vez que a mesma é pouco explorada, aproveitei as aulas no formato de E@D para introduzir algumas noções de estética aos alunos e perceber qual era a ideia dos mesmos sobre a temática.

Sem nunca falar concretamente do tema, passei alguns vídeos que mostravam formas de representação artística do desporto, como é o caso dos *FlipBooks.* Além disso, os alunos visualizaram algumas modalidades que conheciam e perguntei o que pensavam sobre as mesmas. Foi ainda pedido, que realizassem um desenho sobre qual a modalidade que mais lhes tinha chamado a atenção.

Durante a aula e embora fosse online, senti que era tudo muito estranho e ficava aquela pergunta no ar; “isto serve para quê?” Contudo, não os sentia adormecidos, mas de alguma forma “ligados” ao que se estava a passar.

Recorrendo a um vídeo jogo licenciado pela FIFA (Federação Internacional de Futebol Associação) e que por esse motivo carrega o mesmo nome, os alunos realizaram uma observação das várias comemorações que o jogo apresentava e a partir daí em equipas que foram formadas, apresentavam à turma. No final a turma escolheu qual a equipa que melhor desempenhou o seu papel. O único critério de avaliação era a perfeição, sendo que cada um tinha o seu conceito. Foi ainda pedido aos alunos, que desenhassem uma coisa que consideravam

muito bonita e muito feia no seu desporto preferido e me enviassem pela plataforma teams.

A aula não terminou, sem os alunos responderem a um questionário sobre qual seria o seu entendimento sobre a estética e a estética do desporto.

> *"Uma das coisas que infelizmente não me surpreendeu, foi o facto de alguns alunos terem respondido que para eles a estática tinha a ver com ir "ao salão fazer as unhas" ou "massagens, cuidar da pele". Outra das questões que foi colocada, tinha a ver com se alguma vez tinham ouvido falar em estética do desporto, ao que cerca de 90% da turma disse que não. Se pensarmos que estes alunos estão no 10º ano de escolaridade, que a estática é parte integrante do seu perfil e que até aqui nunca tinham ouvido falar da mesma, é realmente algo a pensar dentro das escolas".*
>
> *(In: Diário de Bordo, 06 de janeiro de 2022)*

Durante esta semana em vez de ser eu a lecionar, os alunos realizaram alguns jogos como por exemplo o "Kahoot", jogo da memória etc. sobre cada uma das modalidades antes de ser lecionado qualquer tipo de conteúdo para testarem o que sabiam. No final da aula realizaram um questionário para perceber qual a diferença daquilo que sabiam no início e no fim da mesma. Aproveitei ainda estas aulas para informar os alunos que os mesmos deveriam formar as suas equipas para as aulas de ginástica acrobática, e que seria eu a formar as equipas para as aulas de basquetebol.

Este foi um tema que me suscitou muitas dúvidas. Conhecendo a turma, não sabia se o facto de lhes dar total autonomia para escolherem as equipas iria resultar em algo positivo. Por esse motivo, resolvi facultar um dossier de ginástica acrobática, com as explicações da modalidade, a calendarização das aulas e quais os critérios que teriam de seguir para a formação das equipas.

Esta questão da autonomia está muito em voga, contudo não é propriamente algo novo. Não acredito em autonomia por autonomia. Para mim, a autonomia é uma coisa que se constrói. Não se é autónomo, aprende-se a ser. A autonomia é um processo que se constrói de forma gradual (Souza et al., 2020). Por seu lado, Paro (2011) considera que a autonomia não é algo que simplesmente se concede, não nasce por acaso, mas desenvolve-se com a participação do aluno e auxilio do professor.

A autonomia necessita de experiências que estimulem não só a tomada de decisão mas também a responsabilidade (Freire, 1996). E foi nesta linha de dar liberdade, autonomia e responsabilidade aos alunos, que surgiu a ideia de, apesar do comportamento dos alunos, deixá-los escolher.

Com a modalidade de basquetebol por ser um jogo desportivo coletivo e eventualmente causar situações de maior conflito, optei por separar os elementos que considerava como sendo os mais propensos a esse tipo de situações. Além disso, como tínhamos muitas situações de torneio, era conveniente equilibrar as equipas. Após divulgar as equipas os alunos definiram as funções que cada um teria dentro da mesma. Salientei que a função de fotógrafo seria para colocar em prática e não apenas uma função fictícia como alguns inicialmente pensaram.

Estava a ser um início interessante e deu para perceber que os alunos faziam as coisas simplesmente porque os professores pediam. Não estavam a entender muito bem para que era tudo isto, contudo, enviaram a informação.

Referir que das quatro horas semanais que os alunos tiveram, três horas foram síncronas e uma assíncrona. As aulas foram realizadas, recorrendo à plataforma *Teams,* que inclusive, era um meio de comunicação regular com os alunos.

Embora alguns professores acreditassem que as aulas de E@D seriam para continuar por mais tempo, felizmente tiveram a duração de apenas uma semana.

6.3.2 - As primeiras duas semanas presenciais com os alunos

O meu colega que estava com a turma, dividia a aula de duas horas. Na primeira hora lecionava uma modalidade e na segunda outra. Por esse motivo e também para não ser assim uma mudança ainda mais repentina para os alunos, optei por manter o planeamento na primeira semana inalterado. Contudo senti que na transição da ginástica acrobática para o basquetebol, havia uma quebra de concentração e dispersão por parte dos alunos. Até porque em termos de horário da primeira para segunda hora, os alunos tinham um intervalo de 5 minutos. Em concordância com o professor cooperante na semana seguinte não fazemos esse intervalo, terminamos a aula 5 minutos mais cedo, para compensar, e optei por lecionar apenas a modalidade de basquetebol na aula de duas horas. Como na segunda parte da aula, tínhamos o pavilhão todo, permitindo a utilização de todas as tabelas num contexto de jogo reduzido, ou mesmo a utilização de dois campos de basquetebol para o jogo formal.

Como as equipas já tinham sido atribuídas iniciamos desde o primeiro momento, a lecionação desta modalidade com a utilização do modelo de educação desportiva, assim como ensino do jogo para a compreensão.

Dentro dos estilos de ensino, utilizei a descoberta guiada, que para Rodriguez (2003) exige do alunos um envolvimento cognitivo. Shane e Brendan (2017) consideram que, ambientes de aprendizagem que promovem o questionamento aos alunos, estimulam os mesmos a questionar, a desenvolver soluções, sugerir decisões, refletir, permitindo desenvolver conceitos pessoais e sociais. Esta “abertura” que os alunos têm para pensar e decidir, permite não só conhecer e entender o jogo, como desenvolver a criatividade dos mesmos porque a criatividade não é inata algo que se pode desenvolver (Silva, 2021).

A minha preferência por treinar jogadores a partir dos 15 anos, tinha a ver com a mina ideia, de que os mesmos entendiam melhor o jogo, o que tornava o meu trabalho mais simplificado. Com o tempo, percebi que isto não é uma realidade e que cada vez mais os jogadores tinham dificuldades em compreender o jogo.

Tal como na turma anterior, também estes alunos tinham bastante dificuldade com o entendimento do jogo, apesar de serem alunos de uma turma de desporto. A sua execução era muito superior à minha antiga turma, contudo, os problemas eram os mesmos. E sinceramente, até porque já tinha sido lecionada uma modalidade coletiva no período anterior, não esperava encontrar os mesmos problemas.

Os alunos pareciam verdadeiramente formatados para realizar tarefas. Exatamente como quando lhes pedi para construir as equipas e distribuir funções, a tarefa foi concluída e o objetivo está cumprido. Da mesma maneira que é para passar a bola e cortar para o cesto. Mas respostas para as perguntas: Como? Quando? Porquê?, não existem. Não sei qual foi a experiência que estes alunos tiveram enquanto estudantes mas, ensinar e aprender não é apenas um momento em que o professor passa conhecimento e os alunos reproduzem de forma automática o que "aprenderam" (Barbosa & Canalli, 2011).

Aquilo que mais me admirou é que a grande maioria destes alunos pratica uma modalidade coletiva, onde o pensar o jogo está/deveria estar sempre presente. Ainda pensei que tivesse a ver com a minha forma de comunicar, às vezes quando chegamos a um sítio novo e não estamos habituados a uma certa forma de comunicar, pode ser uma barreira. Mas refletindo sobre o assunto, percebi que tinha mais a ver com a pouco disponibilidade para pensar, limitando-se apenas ao fazer.

> *"(…) senti, que ao longo da aula os alunos estavam um pouco "alienados", não da aula, mas da forma como esta estava a ser orientada. O que quero dizer com isto, é que fui realizando algumas perguntas ao longo da aula sobre se estavam bem posicionadas em função da bola, ou o porquê de tomarem certas decisões etc. e dava-me a sensação que estava a perguntar quais os ingredientes para um bom cozido à portuguesa. Parecia que entravam em "pânico" sempre que eram solicitados a pensar. Muito sinceramente não estava a contar com este "choque", até porque sendo uma turma de desporto e tendo lhes sido ensinado a modalidade de andebol (desporto coletivo que requer entendimento) de certa forma já deveriam estar habituados a pensar o jogo (…)* Mas penso que o "bloqueio" maior teve a ver com as perguntas

sobre o jogo e isso de certa forma foi o que mais me deixou “preocupado” na aula de hoje.

(In: Diário de Bordo, 11 de janeiro de 2022).

Uma estratégia que utilizei para a resolução deste “problema”, foi iniciar a aula a dizer qual seria o objetivo, como fazia habitualmente, mas a colocar objetivos, no final da aula têm de individualmente ou como equipa atingir este ou aquele objetivo e para isso vamos usar isto e isto. Procurei uma instrução bastante direta, com a questão “o que aprendemos hoje”. Numa fase inicial a respondiam que fizemos o exercício A e B. e mediante esta resposta eu dizia que a mesma estava correta e perguntava: “mas dizemos isso para quê? O quê que eu disse que vocês tinham de conseguir fazer?” E durante a aula utilizava sempre o mesmo tipo de questionamento e às vezes a mesma questão que tinha feito a uma outra equipa. Aproveitava ainda, os alunos mais desinibidos e direcionava as perguntas a esses, valorizando as respostas. Além disso, fui deixando um feedback positivo aos alunos em relação ao trabalho desenvolvido. E aos pouco, fomos sintonizando as coisas.

A utilização de feedbacks positivos, também foi um fator que criou nos alunos uma maior vontade de participar e por consequência captar a atenção nos momentos fundamentais. Silva e Lopes (2016) consideram que o feedback é uma estratégia reconhecida pela investigação pelo grande impacto que tem na aprendizagem, assim como na autonomia dos alunos. Por outro lado, permite que os alunos percorram um caminho do ponto de partida, até onde lhes foi proposto alcançarem ao nível das aprendizagens.

Relativamente aos conceitos estéticos; ritmo, coordenação e fluidez, a ginástica acrobática serviu como base para esta abordagem. Isto pelo facto de os movimentos se conseguirem observar mais facilmente. Ao olharmos para a estética do ponto de vista mais tradicional, são movimento como os da ginástica onde se encontra beleza (Lacerda, 2008).

A escolha pela fluidez, recaiu no facto de os alunos após o primeiro contato nas aulas online com as questões estéticas, sempre que observavam algo que lhes parecesse “belo” comentavam “isso está muito fluído”. Este conceito foi trabalhado através dos elementos de ligação (rolamento à frente,

roda, rondada etc.) recorrendo à observação dos movimentos corporais. Em primeiro lugar, os colegas de equipa deveria realizar uma observação dos movimentos dos colegas e perceber se os mesmos eram fluídos. Para ajudar nessa perceção, recorri a uma aluna que praticava ginástica, foi-lhe solicitado que realizasse um rolamento à frente e identificamos as componentes críticas para a sua realização. Reconhecemos um movimento fluido, como sendo a realização de algo tecnicamente perfeito e era essa perfeição que lhe dava beleza. Lacerda (2007, p. 396) refere que a "perfeição e excelência remetem também para o virtuosismo que pode ser entendido como a capacidade que alguém possui em conseguir ser tão perfeito tecnicamente, que acaba por contaminar esteticamente quem o observa". E era exatamente esta "contaminação" que eu procurava. Perceber que identificamos uma beleza estética, num movimento "perfeito".

Partindo desta noção os alunos realizavam os elementos de ligação, procurando perceber qual/quais tinham mais dificuldades e escolhiam o elemento que pretendiam conseguir fazer de forma perfeita no final da unidade didática.

A base dos conceitos de ritmo e coordenação também foram implementados na ginástica com a utilização de exercícios onde a música, era o condutor dos movimentos e os colegas um elemento de coordenação.

À medida que estes conceitos iam aparecendo na ginástica, os mesmos eram transpostos para o basquetebol, sempre na lógica da observação dos movimentos, que no caso do basquetebol, as componentes técnicas foram utilizadas para a fluidez e ritmo. A tática, serviu de base para a coordenação entre a equipa. Assim, os alunos conseguiam percecionar as várias possibilidades de ritmo, fluidez e coordenação.

Felizmente na modalidade de basquetebol tínhamos um aluno internacional para ser utilizado como bom exemplo. Segundo Rosado e Mesquita (2009) as demonstrações sempre que seja possível devem ser realizadas por um aluno, permitindo que o professor consiga explicar melhor a mensagem que quer transmitir. Já os exemplos de pouco fluidez, e para que os alunos

percebessem a diferença do “bom e do mau”, eu realizava a demonstração, de maneira a não expor nenhum aluno.

A partir do momento em que estavam apresentados os 3 conceitos estéticos que iriamos trabalhar, os fotógrafos entraram em ação. Na modalidade de basquetebol os fotógrafos eram os alunos que tinham sido nomeados pelas suas equipas para desempenhar a função. Já na ginástica acrobática, era rotativo. Primeiro, para que todos tivessem a experiência de captar “belos” momentos desportivos dos colegas e segundo porque estávamos a utilizar o modelo de educação desportiva, mas só a parte da filiação, registos e competição formal/evento culminante.

Uma vez que os alunos já tinham estes conceitos estéticos razoavelmente consolidados foi solicitado aos alunos a realização de um museu humano durante a aula de basquetebol (figura 10). Este museu iniciou de uma forma muito simples, num primeiro momento, sempre que a música parava os alunos tinham de realizar um movimento de lançamento, passe, finta etc. de uma forma individual.



Figura 10 - Museu Humano, foto tirada pelos fotógrafos da turma

Numa segunda fase, juntamente com as suas equipas, tinham de ser escultores e "construir" uma estátua humana que representasse na perfeição um destes gesos técnicos. Quando tudo estava preparado os fotógrafos deslocavam-se pelo museu e capturavam apenas as esculturas que tivessem "perfeitas". Nenhum fotógrafo poderia fotografar a sua equipa. Como já tive a oportunidade de referir, era mais fácil para os alunos observarem estes conceitos num desporto como a ginástica do que conseguiram identificar estes conceitos no basquetebol, contudo, era necessário que fossem capazes de fazer essa identificação também no basquetebol.

> *"A aula de hoje foi bastante positiva e "esteticamente" surpreendente! Iniciamos com um exercício de "visita ao museu". Cada vez que a música parasse de tocar os alunos teriam de representar um movimento técnico do basquetebol. Assim que eles se faziam de estátuas "vivas", os colegas fotógrafos apareciam e tiravam fotografias. Depois, e tendo em conta os critérios de êxito dos diferentes gestos técnicos, os alunos transformaram-se em escultores e tinham de "construir" uma escultura com o corpo dos colegas, dentro da própria equipa"! (…) as equipas começaram a ter novas ideias e criar situações de jogo, como por exemplo; uma situação de oposição em que um jogador está a proteger a bola e o outro tenta roubar. Acabou por ser uma tarefa engraçada, uma vez que os fez pensar na "riqueza" do gesto técnico e em como o mesmo deveria ser feito, para que a sua "escultura", se tornasse esteticamente bonita. Foi pedido aos alunos que passeassem no "museu" e apreciassem as "obras de arte" que eles tinham criado".*
>
> *(In: Diário de Bordo, 27 de janeiro de 2022).*

Na minha opinião, para além de ser um momento onde poderia perceber de que forma estes conceitos chegaram aos alunos, foi também uma maneira de "desmistificar" que só desportos como a ginástica, a natação sincronizada etc., é que são capazes de produzir beleza.

Lacerda (2008) baseia-se nas palavras de Boxill para realçar, que a eficiência é algo fundamental quer na arte assim como no desporto e é isso que desperta no público uma noção de estética.

No fundo, não existe uma intenção por parte dos atletas de criarem beleza para que esta seja desencadeada (Kupfer cit. por Lacerda, 2008). Para a autora, desportos como o basquetebol, voleibol ou atletismo, mesmo não que não tenham características verdadeiramente estéticas, estão imbuídos de beleza estética. E por isso esta ligação entre aquilo que são os desportos individuais e coletivos, a capacidade de observar estes conceitos nas duas vertentes, torna-se muito importante.

Toda esta ligação estética do basquetebol e da ginástica, foram sendo elementos importantes na correção e construção dos esquemas de ginástica acrobática, assim como na evolução das equipas de basquetebol.

Estas aprendizagens começaram a ser notória e os alunos nas correções realizadas no seio das suas equipas, começavam a tentar utilizar os conceitos estéticos.

> *"(…) uma das alunas que tentava explicar qual o problema do gesto técnico, tem um comentário espetacular; "professora o drible dele não tem ritmo" e perguntei o que ela queria dizer com aquilo. Então a alunos respondeu; "não sei explicar, mas não tem ritmo, o meu colega anda com o ritmo da bola, quando a bola é que tem de andar ao ritmo dele". E esta ligação que ela fez com o conceito estético e a relação técnica, permitiu que o próprio colega entendesse melhor o erro"*
>
> *(In: Diário de Bordo, 27 de janeiro de 2022).*

Tínhamos definido que na ginástica acrobática teríamos dois momentos competitivos, nos quais os alunos seriam juízes. Estas competições serviram não só para os alunos vivenciarem a competição formal na modalidade, mas também era um momento de auto e heteroavaliação, onde os alunos de forma individual e com as suas equipas iriam perceber em que ponto estava o seu trabalho e com

a ajuda das outras equipas, ter uma visão diferente de aspetos a melhorar que eventualmente desconheciam.

Durante a competição, uma equipa apresentava o seu esquema e as restantes avaliavam. Cada equipa ficou responsável por uma avaliação mais qualitativa de um grupo, que seria partilhada de maneira a melhorarem as suas aprendizagens.

> *"(…) Por último, mas não menos importante, este momento competitivo torna-se mais relevante para que os alunos sejam capazes de avaliar os seus colegas e participem de forma ativa na aprendizagem de todos. Para Santos (2002) esta partilha entre pares oferece potencialidade para a aprendizagem dos alunos. Seguindo esta ideia, Almeida (2017) refere que este é um processo simultaneamente externo e interno ao sujeito, que implica outros mas envolve igualmente o próprio. Segundo Perrenoud (1998) a interação social leva o indivíduo a decidir, a agir, a posicionar-se, a participar de um movimento que o ultrapassa, a antecipar, a orientar estratégias e a preservar os seus interesses.*
>
> *(In: Diário de Bordo, 1 de fevereiro de 2022).*

Senti que esta responsabilização pela aprendizagem uns dos outros, tornava-se cada vez mais rica para os alunos. Alguns chegaram mesmo a comentar comigo que o sucesso deles dependia do sucesso dos colegas. O que naturalmente me agradou bastante.

"Fechamos" assim os conceitos estéticos. Não foi efetivamente um fechar e esquecer, mas um abrir "portas" para novas vivencias estéticas.

6.4 - A Pausa para um resgate

Antes de passar para aquilo que foram a experiência emocional e intelectual, gostaria de relatar um caso que para mim foi sendo fundamental. Se bem se recordam, referi que os alunos da turma tinham um comportamento bastante

complicado e que 2 ou 3 elementos eram bastante desestabilizadores. Contudo, apercebi-me que havia um que influenciava negativamente todos os outros. No início de uma das aulas fui ter com o aluno em questão e disse-lhe que no final da aula queria falar com ele. A reação foi de certa forma surpreendente, de imediato perguntou-me o que tinha feito. E eu respondi com outra pergunta: "fizeste alguma coisa?", ao que o aluno respondeu: "- acho que não, mas a professora disse que queria falar comigo". Foi então que respondi; "- pois quero, mas isso não significa que fizeste alguma coisa".

Resolvi falar com o aluno antes do início da aula para afastar um pouco a ideia do "sou sempre eu", que era o que ele respondia quando chamado atenção. Além disso, é claramente um aluno que já tinha uma conotação negativa.

Renca (2008) aponta a indisciplina, o insucesso escolar e a exclusão como sendo um grande problema nas escolas em Portugal. A verdade é que, sendo a EC uma entidade privada pensei que eventualmente não encontrasse este tipo de casos. Todavia, mesmo sendo um ensino privado, a indisciplina acontece. Já presenciei alguns casos destes (pré-estágio) e estes alunos ficam "marcados", não havendo lugar a segundas oportunidades para primeiras impressões. Como expõe Silva (2017a), um aluno com um rótulo de indisciplinado, começa a ser alvo de punição na escola e não tem direito a benevolências como um aluno bem comportado. Mesmo quando não são o foco do problema, são culpados de o serem. Por acreditar que o papel do professor de educação física também passa por "resgatar" os alunos e que cada caso tem de ser analisado para perceber como agir, resolvi ter uma primeira conversa com o aluno.

Silva (2017a) é da opinião que conhecer o contexto familiar dos alunos é importante para compreender os comportamentos dentro da escola. Partilho da opinião do autor, contudo, nem sempre é fácil conhecer/perceber o contexto familiar dos alunos, mas sem dúvida que é fundamental conhecer. Refletindo sobre o tema é necessário compreender o contexto do aluno. Contudo, não me parecia que o contexto familiar fosse o foco do problema. Talvez a necessidade de se afirmar perante os colegas, ou mesmo de chamar à atenção. Por pensar desta forma, tentei perceber junto dos colegas, como era o seu comportamento nas outras disciplinas. Estes revelaram que era péssimo e com o que me

descreveram, fiquei ainda com a ideia de que o foco seria mais a afirmação no seio da turma.

Como os problemas voltaram a surgir, falei novamente com o aluno, mas desta vez de uma maneira mais “agressiva” e passei completamente para o lado dele a responsabilidade do seu comportamento. Iniciei a conversa com um elogio, reconhecendo as capacidades dele e questionando se eu tinha ou não razão quando lhe chamava atenção e que se não concordasse estava à vontade para dizer. O aluno assumiu as responsabilidades. Então questionei o que eu poderia fazer para o ajudar a melhorar o comportamento. Naturalmente que ele não sabia. Definir objetivos não é fácil, foi então que sugeri que durante dez aulas cada vez que eu reunisse os alunos ele tinha de pelo menos quatro vezes ser o primeiro a chegar. O aluno concordou, mas alertei-o que se estava a meter em trabalhos, afinal estava a assumir um compromisso com o qual não poderia falhar e que a partir daquele momento nunca mais teria uma conversa com ele nestes moldes. O aluno voltou a assumir o compromisso e frisei que a partir daquele dia estaria “por conta dele”, que eu estava a confiar nele. Foi um momento marcante, poderia ter corrido mal, contudo, a partir daquele momento o aluno procurou mudar totalmente o seu comportamento.

Na primeira aula após esta conversa, disse-lhe que uma aula já tinha conseguido e que faltavam nove. Acredito que com o feedback positivo, consegui que o aluno voltasse a acreditar em si mesmo e na possibilidade de alcançar bons resultados escolares (Jesus, 2008).

> *“(…) já tenha tido algumas conversas com o aluno, as coisas melhoram, mas não ficam completamente resolvidas. Toda a gente sabe, ou pensa que sabe, quem são os indivíduos desviantes - pessoas que se recusam a viver de acordo com as regras pelas quais se rege a maioria. Todavia, as coisas não são exatamente o que parecem. A noção de indivíduo desviante não é propriamente fácil de definir (…) (Giddens, 2001). O mesmo autor define como desvio, aquele que não está em conformidade com determinado conjunto de normas aceite por uma quantidade significativa de pessoas de uma comunidade ou sociedade. Para,*

Siedentop (1983, cit. Oliveira, 2013) são considerados comportamentos inapropriados, estar desatento, fazer barulhos desnecessários, ações enquanto o professor explica e demonstra,« não obedecer às indicações do professor ou obedecer tarde, não ir para a tarefa apropriada, usar de forma indevida os materiais e perturbar a prática ou a atenção de outro colega. (…)Para Renca (2008), todos os seres humanos têm determinados comportamentos, influenciados por objetivos, claros ou não, que pretendem alcançar. (…) Tendo em conta que o aluno está pela primeira vez nesta escola e embora já estejamos no primeiro período, as palavras de Renca (2008) quando refere que a satisfação dos alunos na escola dependem da sua adaptação a um meio desconhecido e da sua capacidade de se integrarem numa turma ou num grupo e serem aceites e reconhecidos por eles, pode muito bem se enquadrar neste cenário"

(In: Diário de Bordo, 03 de fevereiro de 2022).

Além de haver uma mudança no comportamento do aluno, este tornou-se mais participativo e com intervenções bastante pertinentes.

Este foi o caso mais "complicado", contudo, havia outros que também foram "resgatados" e definidos objetivos com eles. Objetivos esses que conseguiram alcançar e quando me vinham agradecer, a sensação que me dava era que o agradecimento era muito mais do isso, mas algo sentido como se me dissessem "obrigada por te preocupares comigo".

A propósito de indisciplina, perguntei aos alunos qual a sua opinião das aulas e um deles disse: "- a professora está a pôr-nos na linha". Um dos alunos "indisciplinados" disse: "-agora já estou a perceber melhor as coisas, já fazem mais sentido", outro referiu que "eu achava que sabia tudo sobre desporto, reconheço que as coisas não são bem assim como eu pensava e tenho aprendido consigo". Outro aluno relatou que "você foi a melhor professora que eu tive até hoje acredita? Estou mesmo a ser sincero". Se fui ou não, não sei, mas o mais importante foi que os consegui ajudar e isto para mim foi uma grande conquista.

"Ensinar e aprender são dois processos separados e distintos embora complementares nos objetivos perseguidos, ou seja, o primeiro orienta-se para o exterior e o segundo para o interior, mas ambos apontam uma preparação intelectual e afetiva para o desempenho de diversos papéis e, retroativamente, um contributo para o progresso da sociedade (caldeira & rego, 2001). E esta é uma das tarefas do professor em geral e acredito que do professor de educação física em particular".

(In: Diário de Bordo, 5 de fevereiro 2022).

6.5 – Terceiro Momento || Experiências Estética

Se os conceitos estéticos tinham sido abordados de uma maneira mais incisiva na ginástica, as experiências intelectual e emocional tiveram como base o basquetebol e terminaram com o frisbee. Para Canda et al. (2020) o conceito de experiência estética conecta-se com a prática da sensibilidade e liga-se pela corporeidade e intelectualidade num determinado ambiente. Que nada mais é, do que a educação física em ação!

Face à importância que esta componente de lecionação teve no estágio, o estudo de investigação centrou-se nesta temática, materializando este terceiro momento do estágio. De referir que o ponto relativo aos conceitos estéticos (ritmo, coordenação e fluidez) também incorporam o estudo. A decisão de ter feito uma primeira abordagem de forma individual aos conceitos estéticos, deve-se à importância que estes conceitos tiveram, uma vez que foram o ponto de partida para o processo de lecionação.

VII – Formar os alunos para a sensibilidade estética: um estudo com alunos do ensino secundário

Resumo

A abordagem somática da educação reconhece o corpo como fonte de conhecimento, designadamente pelas linguagens estéticas que engloba (Boal, 2009). Já o reconhecimento do valor da corporeidade pelo sistema educativo, encontra expressão na disciplina de educação física que acompanha o aluno ao longo de toda a escolaridade obrigatória. Este estudo teve como objetivo central analisar o efeito de um programa exploratório, no contexto da Educação Física, de sensibilização dos alunos para as questões estéticas da prática desportiva. Adicionalmente, pretendeu-se sensibilizar os alunos para um saber mais holístico e enriquecedor do desporto. O desenho do programa englobou cinco fases que decorreram nas unidades de ensino de ginástica artística e acrobática, basquetebol e frisbee, numa turma do 10.º ano de escolaridade de um colégio do distrito do Porto. Na primeira fase tentou-se perceber qual a conceção de estética que os alunos tinham para, a partir daí e numa segunda fase, se introduzir os conceitos estéticos de ritmo, coordenação e fluidez. Na terceira fase abordou-se a dimensão intelectual da experiência estética. Na quarta fase, o foco foi a experiência estética emocional e na quinta, e última fase, recorrendo a grupos focais e questionários, procurou-se captar os conhecimentos que os alunos adquiriram acerca da estética do desporto e percecionar se houve alterações na forma como passaram a ver o desporto. Ainda nesta fase, os alunos expuseram os seus trabalhos e realizaram apresentações de ginástica acrobática e de uma dança com bolas, realizadas em contexto de aula. A exposição e as apresentações, tiveram lugar num evento realizado no colégio. Os dados revelam que foi notória uma alteração das perspetivas dos alunos sobre as questões da estética do desporto. Estes passaram a identificar movimentos fluidos, coordenados e ritmados, o que lhes permitiu melhorar a execução técnica, assim como uma a capacidade de observação e de análise de movimentos, aportando grandes benefícios nos processos de interajuda nas correções técnicas e compreensão dos comportamentos táticos da equipa. Já as experiências estéticas emocionais e intelectuais ajudaram à melhoria do autocontrolo das emoções, a vivência de diferentes sensações, de acordo com as modalidades, e uma maior capacidade de compreensão e análise tática de jogo. Os alunos revelaram ainda que após esta experiência, quando veem uma competição desportiva prestam mais atenção ao detalhe e que o desenvolvimento das tarefas em equipa, lhes permitiu ter uma melhor coesão dentro da turma. Salientaram ainda, que a melhoria ao nível da sua capacidade de observação e análise critica foram elementos importantes para a sua aprendizagem.

Palavras chave: ESTÉTICA DO DESPORTO, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA; EDUCAÇÃO FÍSICA, APRENDIZAGEM.

Abstract

The somatic approach to education recognizes the body as a source of knowledge, namely through the aesthetic languages it encompasses (Boal, 2009). The recognition of the value of corporeality by the educational system, on the other hand, finds expression in the discipline of physical education that accompanies the student throughout compulsory education. The main objective of this study was to analyse the effect of an exploratory program in the context of Physical Education in order to raise awareness among students about the aesthetic issues of sports practice. Additionally, it was intended to warn students to a more holistic and enriching knowledge of sport. The design of the program encompassed five phases that took place in the teaching units of artistic and acrobatic gymnastics, basketball and Frisbee, in a 10th grade class at a school in the district of Porto. In the first phase, we tried to understand what was the conception of aesthetics that the students had order to, from there and in a second phase, to introduce the aesthetic concepts of rhythm, coordination and fluidity. In the third phase, the intellectual dimension of the aesthetic experience was addressed. In the fourth phase, the focus was on the emotional aesthetic experience and in the fifth, and last phase, using focus groups and questionnaires, we sought to capture the knowledge that students acquired about the aesthetics of sport and to perceive if there were any changes in the way they see sport. Still at this stage, the students exhibited their work and performed acrobatic gymnastics and a dance with balls, performed in the context of the classroom. The exhibition and presentations took place at an event held at the college. Data showed that there was a noticeable change in students' perspectives on issues of aesthetics in sport. They began to identify fluid, coordinated and rhythmic movements, which allowed them to improve their technical execution, as well as their ability to observe and analyse movements, bringing great benefits in the processes of mutual assistance in technical corrections and understanding of the tactical behaviours of the team. The emotional and intellectual aesthetic experiences helped to improve the self-control of emotions, the experience of different sensations, according to the modalities, and a greater capacity for understanding and tactical analysis of the game. The students also revealed that after this experience, when they see a sports competition, they pay more attention to detail and that the development of tasks in a team allowed them to have better cohesion within the class. They also pointed out that the improvement in their capacity for observation and critical analysis were important elements for their learning.

Keywords: AESTHETICS OF SPORT, AESTHETIC EXPERIENCE; PHYSICAL EDUCATION, LEARNING.

7.1 – Introdução

Nas palavras Baumgarten (1993, p. 95) “A Estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do análogo da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo”. Segundo o dicionário de língua portuguesa a estética assume-se como um ramo da filosofia que estuda o belo e a natureza dos fenómenos artísticos[3]. Martins (2011) menciona que o termo estético tem a sua origem etimologicamente no grego clássico *aisthesis*, referindo-se ao conhecimento sensível pela via dos sentidos e das sensações. Em contraponto, Pontes (2013) considera que o termo *aisthesis*, não se reportava exclusivamente às questões da arte, era uma doutrina geral, identificando nos estudos sobre estética, duas correntes importantes: a que considera como basilar, a experiência estética na teoria do belo (acerca de si, da verdade e do bem supremo) e a teoria da arte que faz referência à experiência sensível e apreciação.

Para Martins (2011), as obras de arte não podem ser lidas de uma forma linear, pois as mesmas são um prolongamento do artista, que tem a sua subjetividade e uma grande diversidade cultural. A subjetividade do belo e do feio fica bem na descrição de DuarteJúnior (1981, p. 31) no livro “Fundamentos Estéticos da Educação”, quando destaca que é comum ouvir-se entre os profissionais de saúde, que “estou a tratar um caso muito bonito”. O mesmo autor refere ainda que neste contexto, a beleza não está efetivamente relacionada com o corpo em si, mas no prazer que o profissional vivência ao tentar compreender e atuar de forma adequada. Pessoalmente, algumas vezes utilizo a mesma expressão; “tenho uma turma muito bonita”, ao que as pessoas perguntam se falo ou não a sério. Isto porque “a estética deixa de se definir, neste cenário, como ciência do belo e passa a incorporara a noção Nietzschiana de fisiologia aplicada, que pode ser compreendida em associação (Almeida & Araújo, 2020)”. Bittencout (2010, p. 124), esclarece a ideia de filosofia de Nietzsche dizendo que “está associada aos processos de assimilação e regulação do organismo como um todo e aos instintos e atividades que potencializam ou diminuem a sua

[3] In dicionário da língua portuguesa DIZER QUAL https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/est%C3%A9tica

vitalidade, incluindo assim tanto o âmbito “físico” (digestão, circulação sanguínea, ruminação, etc.), quanto o âmbito “psíquico” (os afetos, os instintos, os estímulos nervosos, etc.)”. Parece, assim, ficar evidente que a educação estética não passa apenas por formar os alunos para aquilo que é o belo e o feio, dentro da disciplina das artes, a estética influencia a intensificação da vida (Almeida & Araújo, 2020). sistematizada

No século XVIII, a existência de preocupações de compreensão do mundo com base em critérios racionais, não inviabilizou que a estética começasse a ser organizada como uma área específica de estudo. Até porque, como refere Pontes (2013, p. 98) “os humanos são tão sensíveis quanto racionais” e os filósofos passaram a colocar questões relacionadas com a racionalidade de captura pelo sensível, levando a que o tema da sensibilidade fosse abordado pelos filósofos. O contexto cultural do século XVIII foi assim, a rampa de lançamento para que a estética aparecesse como ciência, muito pela interferência do filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (Pontes, 2013).

A educação estética, enquanto elemento que valoriza a exaltação da criação, a variedade da beleza e a grandeza do humano (Pigatto, 2006, p. 1), é uma temática relativamente recente. Para a mesma autora, "educar esteticamente hoje é ensinar a ver, a ouvir criticamente, a interpretar a realidade. É também permitir que desde cedo, crianças e jovens percebam o valor de uma obra e aprendam a observá-la". Assim, a educação estética, não é apenas aquilo que se considera belo, mas um caminho para entender o que ocorre, partindo da sensibilidade e das subjetividades envolvidas (Gomes, 2020). Neste entendimento, a educação estética vai muito além daquilo que é a observação de algo e a perceção de ser bonito ou feio, permitindo ao aluno o desenvolvimento da sua própria sensibilidade e da forma como se relaciona com o meio.

Nas palavras de Larrosa (2014, p. 18) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam-se muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. As considerações de Larrosa, estão na linha de pensamento de Pigatto (2006), que entende que este tipo de educação sobressai pelas questões individuais, pela sensibilidade, pela beleza na sua dimensão

mais ampla, pelo que na educação estética tem que se colocar de parte toda e qualquer ideia de modelo estético pré-estabelecido.

No contexto curricular, a educação física tem um enorme potencial na sensibilização dos alunos para o ver, sentir e experienciar. Deste modo, importa que os professores de Educação Física procurem entender de que forma estão ou podem aproveitar esse potencial para que os alunos tenham uma formação não só desportiva como também uma educação estética através do desporto.

Considerando que o movimento que é utilizado traduz-se numa mais-valia estética (Silva, 1995) e que podemos proporcionar aos nossos alunos um saber mais holístico, é importante criar ferramentas para conseguirmos concretizar uma educação estética através do desporto.

Segundo Bento (2004, p. 12) "(…) no desporto e num simples jogo de futebol mora todo um mundo maravilhoso de expressões e cores da vida. E que tudo devemos fazer para que não adormeça em nós a sensibilidade e a disponibilidade para admirar aquilo que é belo". Esta visão passa a mensagem de que através de um simples jogo se consegue ajudar na compreensão do mesmo, a sentir, a saber ouvir, a discutir e relacionar, despertando nos alunos questões relacionadas com a sensibilidade.

No panorama atual, em que a tecnologia se tem tornado como um dos principais meios de comunicação, onde o convívio entre crianças e jovens passou a ser maioritariamente através dos ecrãs, começam a surgir dificuldades em ter/manter um relacionamento interpessoal saudável. Por isso, existe uma maior necessidade de desenvolver a educação da sensibilidade estética, ajudando os alunos a percecionar o que se passa à sua volta e como se podem relacionar com os seus pares.

Para Lacerda e Gonçalves (2009), a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação estética, tornando-se bastante importante que não seja apenas um espaço único e exclusivo voltado para o desenvolvimento de aprendizagens cognitivas por parte dos alunos, mas que possa também ser um lugar onde haja espaço para o imaginário. Atrevo-me a acrescentar, que além do imaginário, possa haver a possibilidade do desenvolvimento criativo de cada aluno. É, portanto, da responsabilidade do sistema educativo, "a criação de um

currículo equilibrado" (Lacerda & Gonçalves, 2009, p. 110). E, seguindo este pensamento, é importante estarmos sensíveis a esta questão e olharmos para os nossos alunos como um ser que necessita de uma educação completa.

7.1.1 – Justificação do tema

Ao longo da minha experiência como professora (pré-estágio profissional), deparei-me com algumas questões que me fizeram pensar, nomeadamente na sensibilidade ou na falta dela por parte do professor, na resolução de problemas relacionadas com alunos com comportamentos desviantes. Muitas vezes, alguns alunos são marcados pelo seu comportamento e mesmo quando não têm responsabilidade nos acontecimentos, passam a ser os principais visados, devido à "carga" negativa que têm sobre si. Ao refletir e pesquisar sobre o tema, encontrei dois pontos interessante: a educação pelo sensível e o sensível pelo ouvir. Realizando uma observando muito genérica da realidade das escolas, pude constatar, que a educação sensível é pouco ou nada enfatizada. O curioso, é que, ao analisar de uma forma mais profunda o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, verifico que a sensibilidade estética é uma das áreas de competência, contudo, tive a sensação de que não passa muito disso e que, eventualmente, será apenas um tema para as aulas de arte e filosofia.

Educar pelo sensível é muitas vezes menos importante do que os aspetos cognitivos. Além disso, o conhecimento sensível suscita uma grande discussão relativamente ao seu significado, uma vez que muitos estudiosos acreditam que o conhecimento científico está desligado do conhecimento cognitivo (Pillotto, 2007). Segundo a mesma autora, alguns estudiosos defendem que este conhecimento pode ser utilizado, desde que sirva apenas como um apoio às aprendizagens. Outros estudiosos, asseguram que o conhecimento sensível é indispensável na ação de adequar e interiorizar os conhecimentos de um modo sistémico (Pillotto, 2007). Por acreditar nesta última linha de pensamento, e também com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências significativas e um despertar para outra forma de apreciar o desporto, surgiu este estudo

exploratório no contexto da Educação Física de sensibilização dos alunos para as questões estéticas da prática desportiva.

7.1.2 – Objetivos

Este estudo teve como objetivo central analisar o efeito de um programa exploratório no contexto da Educação Física de sensibilização dos alunos para as questões estéticas da prática desportiva. Especificamente visou:

- Analisar se os alunos alteraram os seus entendimentos sobre os conceitos estéticos;
- Analisar a perceção dos movimentos pelos alunos relativamente aos conceitos estéticos de ritmo, coordenação e fluidez;
- Explorar o valor atribuído pelos alunos às experiências estéticas emocional e intelectual no decurso do programa.

7.1.3 – Metodologia

7.1.4- Participantes

Participaram no estudo os alunos de uma turma do décimo ano do curso de desporto, de um colégio da zona metropolitana do Porto. A turma era composta por 27 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 20 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos (média 14,77 anos). À exceção de dois alunos, todos praticam desporto federado. Alguns a um nível distrital, outros a nível nacional, sendo que 4 alunos representam a seleção portuguesa, nas modalidades de: andebol, basquetebol, futebol e ginástica.

7.1.5 - Desenho do Estudo

O programa de intervenção foi de caráter exploratório e decorreu em cinco fases englobado na lecionação da Ginástica artística e acrobática, basquetebol e frisbee (Quadro 4).

Na primeira etapa, de maneira a percecionar o conceito que os alunos tinham sobre a estética, os alunos foram convidados a responder a um questionário, com sete perguntas de resposta aberta. As questões relacionavam-se com a estética em geral e a estética do desporto. Foram ainda colocadas questões relativas às emoções transmitidas pelo desporto e sobre a possibilidade de as mesmas serem trabalhadas nas aulas de educação física/PPD (Anexo 6).

Na segunda etapa, através de alguns vídeos, jogos de computador que os alunos normalmente jogam e recorrendo à observação dos movimentos realizados pelos colegas, foram explicados os conceitos estéticos de ritmo, coordenação e fluidez. Estes conceitos, foram alvos de observação por parte dos alunos, nas modalidades de ginástica acrobática e basquetebol, e serviram como uma ferramenta para a melhoria dos movimentos. A partir daquilo que os alunos já conseguiam identificar, auxiliavam os elementos da sua equipa, a melhorarem o seu movimento, fossem eles elementos técnicos individuais, grupais ou algum movimento tático.

Quadro 4 - etapas do estudo, objetivos e instrumentos

Etapas	Objetivos	Estratégias e instrumentos
Etapa 1 – primeiro contacto com a estética	Captar os entendimentos (professor) dos alunos sobre o conceito de estética	Questionários
Etapa 2 – Lecionação de conceitos estéticos (ritmo, fluidez e coordenação)	Identificar os conceitos nos movimentos dos colegas (alunos)	- Observação de “festejos” do jogo FIFA 2020 e imitação dos movimentos - Criação por parte das equipas dos seus próprios “festejos” -Observação dos movimentos realizados pelos colegas

Etapa 3 – Experiência estética intelectual	Realização de uma análise à equipa adversário (manutenção do sistema tático, ocupação do espaço). Análise do melhor lançador da equipa e observação dos pontos fortes e fracos da equipa adversária.	Ficha de observação
Etapa 4 – Experiência emocional	Identificar as sensações experienciadas nas diferentes modalidades e momentos (alunos)	Aulas de 3 modalidades diferentes (futebol, dança e ginástica rítmica), como registo após cada atividade de uma escala de classificação dos sentimentos que percecionaram da experiência recorrendo ao *"Geneva Emotion Wheel" adaptado de Scherer 2005*.
Etapa 5 – Conhecimento adquirido pelos alunos. - Partilha dos trabalhos realizados	Analisar o valor atribuído pelos alunos ao programa	- Exposição de fotografias, - Desenhos "táticos" - Apresentação pública de um esquema da turma de ginástica acrobática e de uma dança com bolas. - Questionários individuais e grupos focais.

Na terceira fase, e partindo dos conceitos estéticos que os alunos adquiriram, abordou-se a dimensão intelectual da experiência estética. Esta abordagem foi feita através da observação no torneio de basquetebol. As equipas observaram os pontos que consideravam fortes e fracos no seu adversário (Anexo 4), qual o jogador que consideravam melhor e aquele que tinha mais dificuldades, realizando um registo e tentando posteriormente explorar algumas destas situações durante o torneio.

Na quarta fase, o foco foi a experiência estética emocional. Nesta fase, os alunos realizaram atividades variadas (ginástica rítmica, futebol e dança) e recorrendo à *"Geneva Emotion Wheel"* (Anexo 7) adaptada a partir de Scherer (2005), classificaram o sentimento que a atividade lhes transmitiu.

Na quinta, e última fase, recorrendo a grupos focais e questionários, procurou-se perceber os conhecimentos que os alunos adquiriram acerca da estética do desporto e percecionar se houve alterações na forma como passaram a ver o desporto. Ainda nesta fase, os alunos expuseram os seus trabalhos e realizaram apresentações de ginástica acrobática e de uma dança com bolas, realizadas em contexto de aula.

7.1.6 - Instrumentos e procedimentos de recolha

As opiniões dos alunos foram recolhidas recorrendo a questionários e 4 grupos focais (equipas). Complementarmente utilizou-se um questionário com uma escala de Likert com cinco níveis de concordância, desde o 1- discordo totalmente e o 5- concordo totalmente. A utilização destes instrumentos, serviu para captar a opinião dos alunos relativamente às aprendizagens tanto individuais como em equipa. A resposta dos alunos foi recolhida no dia 24 de maio de 2022, no final da aula, através de um quick response (QR) code. Desta forma os alunos acederam aos questionários que se encontravam na plataforma Google Forms e registaram as suas respostas de uma forma individual e posteriormente com as suas equipas.

Os questionários individuais continham 5 perguntas (Anexo 8) de resposta aberta e 5 na escala de Likert. As questões de resposta aberta solicitavam a opinião dos alunos sobre os benefícios desta experiência, o que mudou na sua maneira de olhar para o desporto e que fatores destacavam como importantes. Desta forma, pretendia-se percecionar se houve alteração no entendimento dos alunos, relativamente aos conceitos estéticos de ritmo, coordenação e fluidez. Procurando também perceber, o valor que os alunos atribuíram às experiências estéticas emocional e intelectual, no decorrer do programa. Relativamente às questões de resposta em escala de Likert, os alunos eram convidados a colocar o seu grau de concordância sobre a importância das aprendizagens adquiridas e o valor da estética do desporto, de maneira a avaliar o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas. Já as questões em grupo, foram apenas 3 (anexo 9) perguntas de resposta aberta e 4 questões recorrendo a uma

escala de Likert, com cinco níveis de concordância, desde o 1- discordo totalmente e o 5- concordo totalmente. Nas questões de resposta aberta, os alunos tiveram de responder sobre a mais-valia ou não da utilização dos feedbacks utilizando só os conceitos estéticos, qual a importância que as questões estéticas tiveram para as aprendizagens enquanto equipa e de que forma as experiências estéticas emocional e intelectual, ajudaram na evolução da equipa. Quanto às questões na escola de Linkert, os alunos responderam sobre o seu grau de concordância enquanto equipa, a questões como; a importância dos conhecimentos estéticos, a importância das experiências e conceitos de estéticos para a correção dos elementos da equipa e a identificação enquanto equipa, dos conceitos e experiências estéticas.

De modo a clarificar algumas questões e aprofundar outras, foram ainda realizados quatro grupos focais. Os encontros foram gravados recorrendo a um telemóvel. As questões colocadas foram as mesmas do questionário e demoraram cerca de 10 minutos cada.

Para captar a perceção dos alunos, relativamente às emoções que as atividades de futebol, dança e ginástica rítmica transmitiram, foi utilizado a *"Geneva Emotion Wheel",* adaptada a partir de Scherer (2005).

7.1.7 - Procedimentos de análise

Os resultados da análise do conteúdo dos questionários de resposta aberta, quer dos grupos focais, assim como o das respostas individuais foram categorizados com base na frequência de ocorrências daquilo que os alunos referenciaram, ou seja, o número de vezes em que a categoria foi mencionada pelos alunos.

As respostas relativas à escala de Likert serviram para perceber, num primeiro momento, o nível de concordância dos alunos com as aprendizagens adquiridas no programa, para posteriormente emitirem uma opinião mais aprimorada sobre a temática. A análise destes dados foi feita recorrendo às frequências absolutas e relativas, num total de 27 alunos.

7.2 – Resultados

7.2.1 – Entendimentos de Estética do Desporto

No início do processo foi visível que os alunos não tinham muita noção do que seria a estética do desporto, contudo, as aprendizagens que desenvolveram ao longo do ano permitiu-lhes compreender e dar significado, quer aos conceitos estéticos, quer às experiências estéticas. Não obstante este ponto de partida, os alunos conseguiram desenvolver a capacidade de identificar, nas modalidades de ginástica acrobática e basquetebol, movimentos fluídos, coordenados e ritmados. Através das instruções que davam aos seus colegas de equipa também foi possível observar a aquisição e uso destas noções pelos alunos. Durante as aulas foi possível ouvir expressões como; "o teu drible está pouco coordenado com o deslocamento" (feedback emitido na aula de basquetebol pelo aluno 2, ao seu colega de equipa) ou "não estamos coordenados na realização da figura" (feedback emitido pelos alunos da equipa 5, durante a preparação do esquema na aula de ginástica acrobática)

Na sequência da melhoria dos entendimentos dos alunos dos conceitos relacionados com a estética, solicitou-se que recriassem um museu humano, ou seja, que procurassem reproduzir os conceitos estéticos aprendidos recorrendo ao basquetebol. A construção do museu teve início com a exploração dos movimentos técnicos do basquetebol, através do jogo da estátua. Sempre que havia um estímulo sonoro, os alunos deveriam parar e colocar-se numa posição defensiva, de lançamento ou de passe. Numa fase inicial, os alunos realizaram o exercício de forma individual e posteriormente com um colega. Após esta exploração foi solicitado aos alunos que, dentro de cada equipa, recriassem um jogo de basquetebol, com a realização de gestos técnicos que consideravam belos. Uma vez que cada equipa possuía um fotógrafo, os mesmos foram desafiados a "visitar" o museu e captar os gestos técnicos ou momentos de jogo, que considerassem como sendo os mais belos e que transmitisse ritmo, coordenação e fluidez.

Os fotógrafos imaginavam que estavam a realizar uma visita, visitavam as "escultura" das diferentes equipas e tiravam fotografias ao que consideravam como sendo um movimento com ritmo, fluido e coordenado. Na figura 11 podem ser observados os registos que foram feitos no museu humano.



Figura 11 - Museu humano recriado pelos alunos.

Nos questionários sobre esta atividade os alunos referiram que: "A estética é um elemento importante para a prática desportiva, é a fluidez do movimento e a forma como executamos certos movimentos" (Aluno 10, questionário individual (QI)). "É uma melhor visão do desporto" (Aluno 2, QI). "É o que torna o desporto mais bonito" (Aluno 20, QI).

Ao longo das aulas, os alunos que estavam responsáveis pelo registo de imagens fotográficas ou que estavam impedidos de realizar aulas práticas, registavam os momentos dos colegas que consideravam representativos da estética. Nas figuras 12 e 14 podemos observar alguns exemplos.



Figura 12 - Fotos tiradas pelos alunos durante as aulas de ginástica artística



Figura 13 - Fotos tiradas pelos alunos durante as aulas de basquetebol e frisbee



Figura 14 - Fotos tiradas pelos alunos durante as aulas de basquetebol

As fotos tiradas durante as aulas, assim como os trabalhos realizados, foram expostos num evento aberto a toda a comunidade escolar, com o propósito de dar a conhecer o colégio (Anexo 5). A ideia das fotos tiradas durante as aulas, deu origem a um concurso de fotografias desportivas aberto a todos os alunos do colégio (figura 15). O objetivo do concurso foi os alunos captarem momentos de prática desportiva de outros ou escolherem uma fotografia da sua própria prática desportiva. Para os alunos da turma, na escolha ou captura da fotografia, teriam de considerar, os conceitos estéticos (ritmo, coordenação e fluidez), procurando captar ou escolher a fotografia "perfeita". Os fotógrafos da turma, se assim o desejassem, poderiam concorrer com as fotografias que capturaram durante as aulas, desde que obtivessem uma autorização do colega fotografado.



Figura 15 – concurso de fotografias

Este concurso permitiu que os alunos identificassem nas fotografias os conceitos aprendidos. Possibilitou também, que os restantes alunos do colégio que participaram do concurso, “procurassem” beleza e perfeição nas suas fotografias. Além disso, durante a exposição, toda a comunidade educativa teve a possibilidade de votar naquela que considerava ser a fotografia mais bonita. Esta estratégia de divulgação à comunidade revelou-se um momento importante, dado que cada pessoa que visualizava a exposição e votava, “procurando” assim, traços de beleza nas fotografias.

No final dos três dias do evento, tal como pode ser observado na figura 16, foram premiadas as 3 melhores fotografias e entregue os respetivos prémios aos alunos vencedores do concurso.



Figura 16 - vencedores do concurso de fotografia

7.2.2 – Experiências Estéticas Intelectual e Emocional

Na terceira fase do estudo, as aprendizagens ao nível da experiência estética intelectual trouxeram aos alunos a capacidade de dar "cor", de uma forma original e criativa, ao sistema tático lecionado no basquetebol. Este acabou por ser o ponto de partida para entenderem melhor o jogo. Neste sentido, os alunos foram desafiados a usar a criatividade de cada elemento da equipa e em conjunto, partindo do sistema tático "5 aberto", realizar um desenho (figura 17). Neste trabalho, caso os alunos sentissem necessidade, podiam alterar ligeiramente a configuração do sistema. A ideia era fazer o "desenho" tático do sistema e por cima do mesmo, criar uma estrela, uma casa, um objeto, etc., ou seja, fazer algo que permitisse ao observador, apreciar não só o desenho, mas reconhecer no mesmo, o sistema tático "5 aberto". Quanto à permissão da alteração do sistema, os alunos poderiam colocar a disposição do mesmo, mais dentro ou mais fora, assim como, por exemplo, colocar a posição de base mais perto do cesto. Embora partissem do sistema tático, poderiam usar a sua imaginação e "fugir" um pouco da configuração tática: um base, dois extremos e dois postes, a que o sistema tático obriga.

Acerca desta experiência, os alunos reportam que os: “Ajudou a compreender melhor como analisar e criticar o que estamos a ver” (equipas 4, questionário grupos focais (QGF)). “Consigo perceber melhor a modalidade que pratico” (Aluno 12, QI).

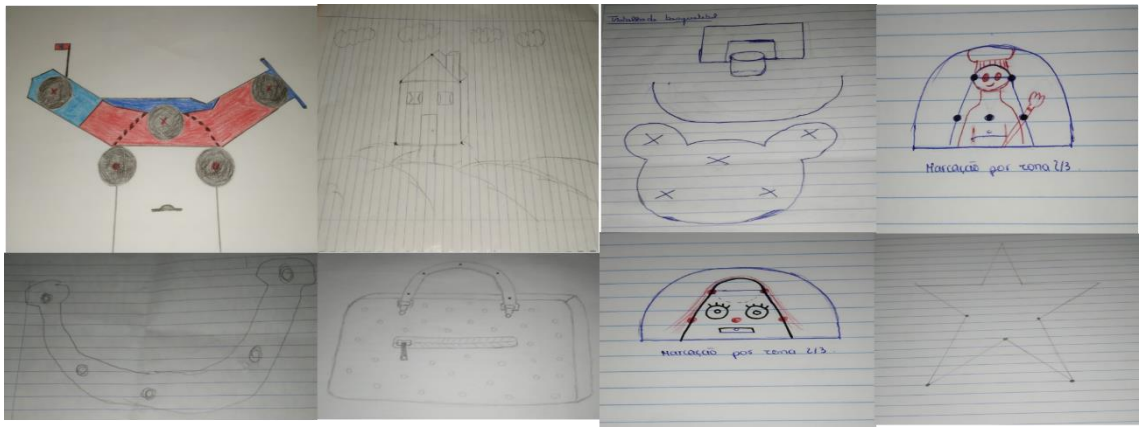


Figura 17 - Representação tática “5” aberto, exposta num evento realizado no colégio

Outros alunos consideraram que: “A experiência estética intelectual ajudou-me a perceber que existe muito mais trabalho do que o que nós pensamos, em qualquer modalidade que vemos na televisão” (Aluno 13, QI) e que permitiu “Conseguir observar com um espírito crítico a forma como os atletas realizam certos movimentos” (Aluno 1, QI).

Na quarta fase do estudo, com o foco na experiência estética emocional, foram desenvolvidas três atividades diferentes com os alunos. O futebol foi aquele que mais sentimentos negativos trouxe tendo a ginástica rítmica, despertado sentimentos mais positivos, ficando a dança, muito próximo dos estados de satisfação da ginástica rítmica (gráfico 1).

Alguns alunos reconheceram, que a experiência estética emocional pela qual passaram, permitiu-lhes identificar as emoções e procurar “que houvesse calma no jogo. Quando estávamos a perder, começávamos a ficar nervosos e já não conseguíamos fazer as coisas bem feitas” (equipa 5, QGF).

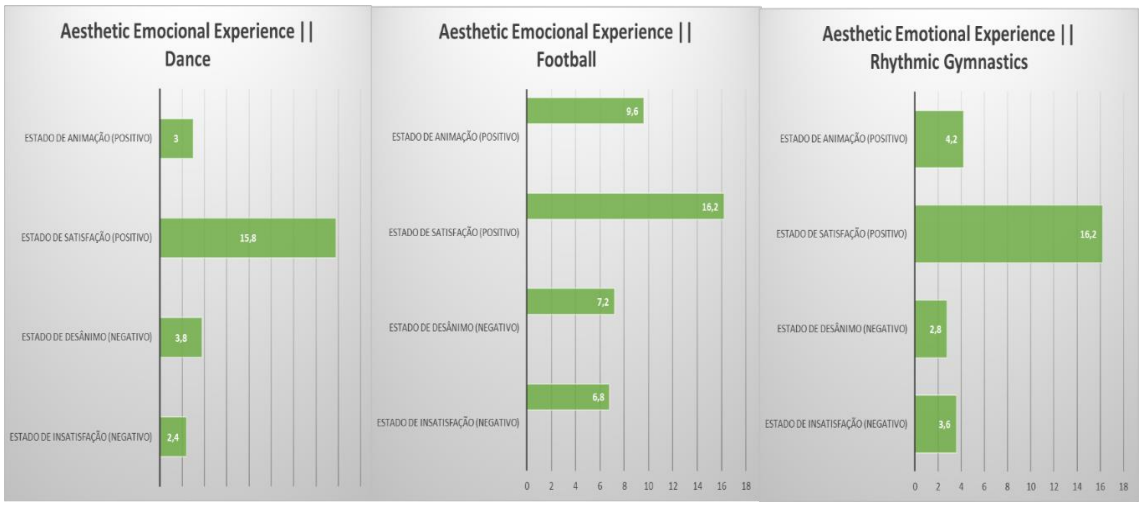


Gráfico 1 - emoções sentidas em cada atividade

7.2.3 – Conhecimentos e aprendizagens

A aquisição de conhecimento acerca do que é a estética do desporto, foi valorizada pelos alunos (gráfico 2) e considerada elemento importante para a prática, pois ajudaram a melhorar a execução técnica. Esta temática, permitiu ainda aprofundar o conhecimento sobre as modalidades, tornando-se um elemento importante para a formação dos alunos.

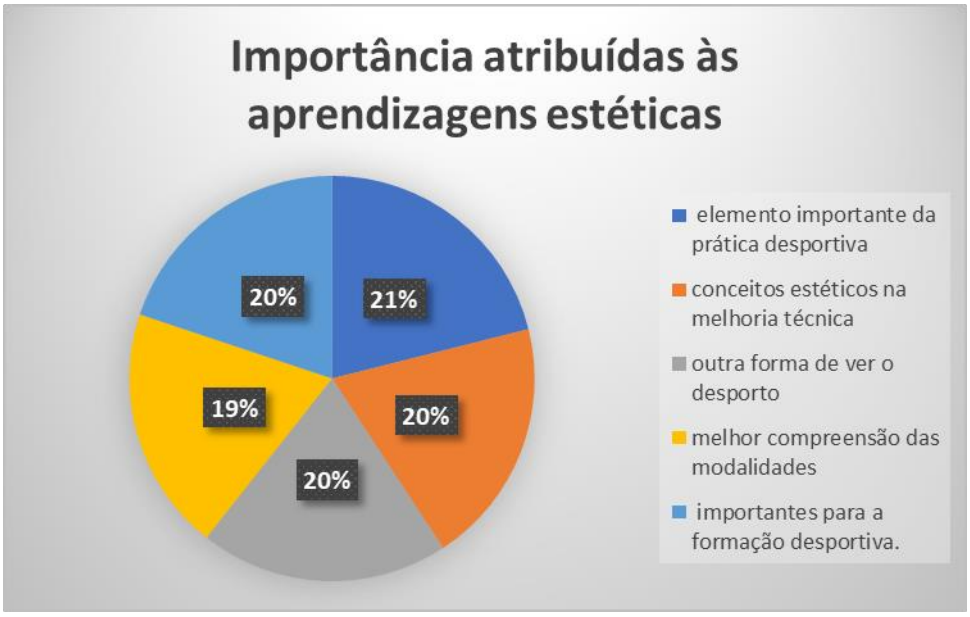


Gráfico 2 - importância que os alunos dão às aprendizagens

Especificamente, alguns alunos consideraram que o facto de conseguirem observar o movimento: "(…) deu um sentido mais crítico sobre aquilo que vemos e a analisamos. Por exemplo, quando vejo o jogo da NBA, ok eles são fluídos, mas quando estamos no recreio sem fazer nada e começo a observar os meus colegas a jogar, percebo que falta muita coordenação e fluidez aos seus movimentos" (equipa 3, QGF).

No quadro 5 podemos verificar a frequência do número de vezes que a categoria foi mencionada, no questionário individual (QI).

Quadro 5 – Frequência do número de vezes que a categoria foi mencionada (QI)

Entendimento sobre a estética do desporto	**Contributo dos conceitos estéticos para a melhoria técnica.**	**Contributo dos conceitos estéticos e experiências para a forma como olham hoje para o desporto**	**Entendimento das modalidades através das experiências estéticas emocional e intelectual**
Não sei	Não sei	Performance	não sei
movimentos bonitos	Visualização do movimento	fluidez movimento	compreender diferença
movimentos fluídos	Muito importante	Quase nada	controlo emoções
técnica fluída e ritmo	Nada	Nada	nada
Aprender uns com os outros	Quase nada	Não sei	compreender movimentos
execução técnica	Fluidez	melhor compreensão e análise	observação e análise crítica
nova visão desporto	Coordenação equipa	melhor observação	performance
Performance	Ritmo e Coordenação	maior paixão	entendimento
Tornar o desporto bonito	Performance	superação	outra perspetiva
observação do movimento		outra visão do desporto	beleza do desporto

No que concerne às aprendizagens, conforme podemos observar no gráfico 3, as respostas dos alunos, vão no sentido de terem tido aprendizagens positivas, destacando a grande ajuda que a aprendizagem estética aportou em

termos de desempenho motor, da capacidade de análise e de observação e forma como passaram a ver o desporto.

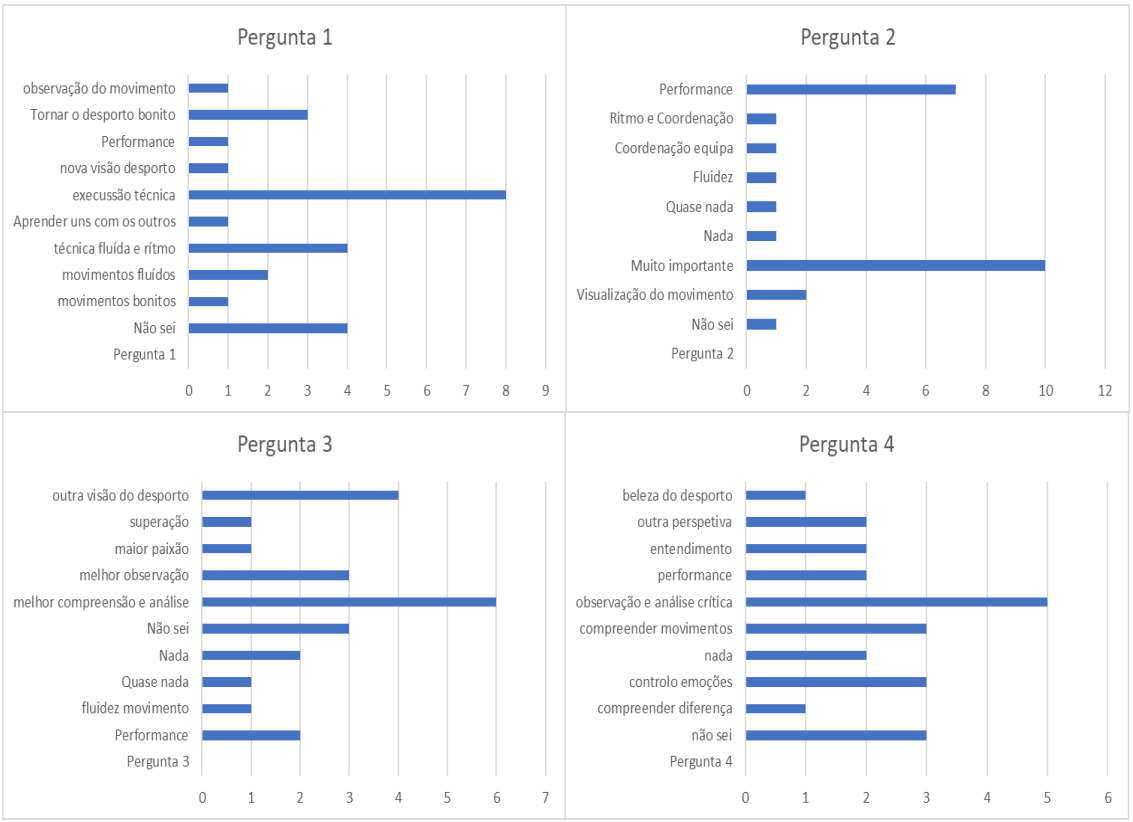


Gráfico 3 - categorias de frequências de respostas aos QI

No quadro 6, podemos verificar a frequência do número de vezes que a categoria foi mencionada pelos alunos nos grupos focais.

Quadro 6 – Frequência do número de vezes que a categoria foi mencionada (QGF)

Contribuição dos conhecimentos estéticos para a equipa	**Contribuição das experiências estéticas para a equipa**	**Utilização dos conceitos estéticos nos feedbacks e uma melhor interpretação dos movimentos**
Ajudou	Melhorou o entendimento do jogo	Ajudou muito
Melhor capacidade de avaliação e correção dos movimentos	Melhor coordenação da equipa durante o jogo	Ajudou a melhorar e a compreender os movimentos
	Capacidade de ter um maior controlo emocional	

No gráfico 4, podemos observar, que as equipas valorizaram bastante, as melhorias que tiveram em termos de conhecimento do jogo, assim como na sua capacidade de avaliação e correção dos gestos técnicos.

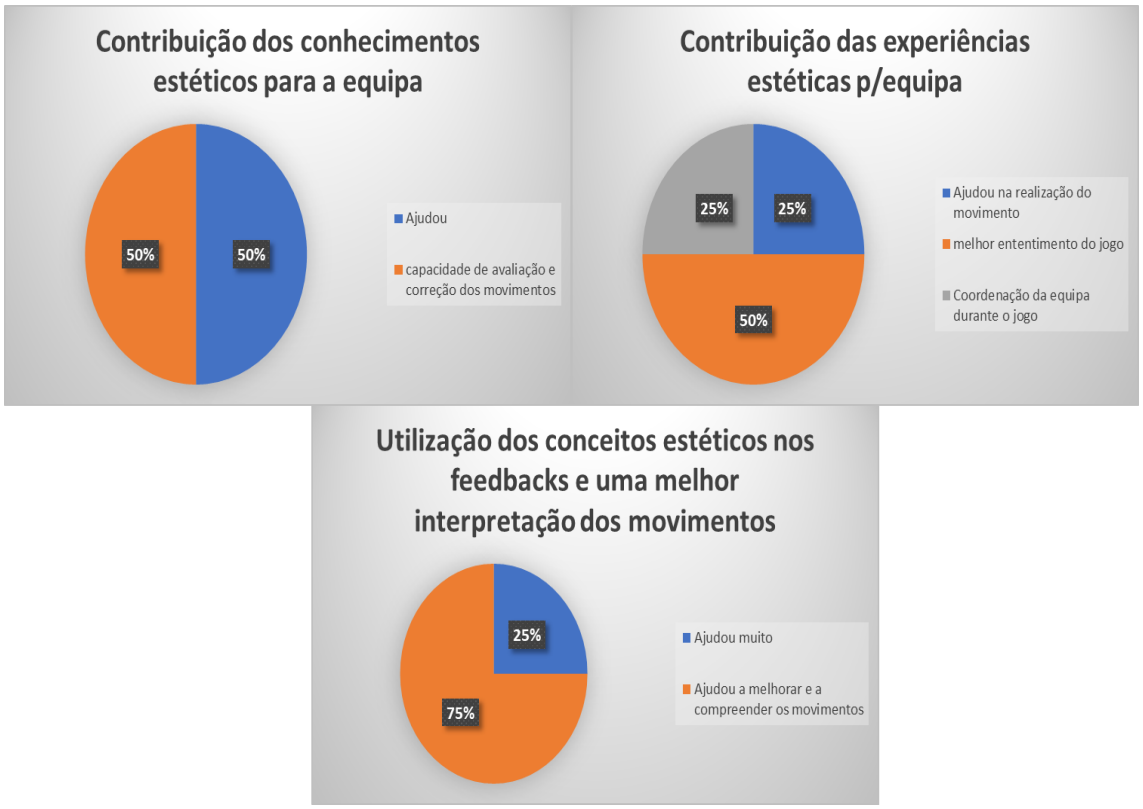


Gráfico 4 - categorias de frequências de respostas aos questionários em grupos focais

A questão da utilização dos conceitos estéticos nos feedbacks, gerou alguma discussão entre os alunos, visto que alguns consideravam que recorrendo aos feedbacks de caráter mais estético conseguiam melhor a sua performance. Já outros alunos, acreditavam que o feedback mais técnico seria o mais adequado e ainda, um terceiro grupo de alunos, entendeu que a união das duas categorias de feedback, permitia uma melhor compreensão daquilo que tinham de melhorar.

Esta discussão entre as equipas foi bastante interessante, até porque, para alguns alunos, os conceitos estéticos poderiam levar a uma interpretação mais ambígua, por isso, fazia mais sentido um feedback diretivo para entender o que estava errado. Além disso, ao mesmo tempo que debatiam esta questão, começaram a refletir a utilização do feedback, recorrendo apenas aos conceitos

estéticos, dependia da modalidade em que este era utilizado, ou seja, para alguns, a utilização dos feedbacks recorrendo aos conceitos estéticos, na modalidade de ginástica, ajudava na realização do movimento. Contudo, se este mesmo tipo de feedback fosse utilizado num desporto coletivo, já não conseguiam percecionar tão bem o que tinha de ser melhorado e vice-versa. Aquilo que não havia dúvidas, era que os conceitos estéticos permitiam uma melhor interpretação e correção do erro.

7.2.4 – Valor do trabalho em equipa

Relativamente à perceção que os alunos tiveram do trabalho em equipa, iniciado nas aulas de ginástica acrobática e expressos na figura 18, estes reportaram que: “Nos ajudou a entendermos melhor a modalidade que praticávamos” (equipa 4, QFG). “Os conhecimentos estéticos foram bastante importantes para conseguir ajudar os colegas na execução dos movimentos de forma correta. Sem eles, seria impossível explicar os erros dos nossos colegas” (equipa 5, QGF). “Os conhecimentos estéticos adquiridos nas aulas, permitiram-nos ter mais capacidade de avaliação e reflexão sobre as dificuldades dos nossos colegas” (equipa 2, QFG).



Figura 18 - Aula de Ginástica acrobática

Ainda sobre esta temática, os alunos mencionaram que: “Com a aquisição destes conhecimentos, conseguimos criar exercícios para melhorar enquanto equipa” (equipa 1, QFG). E que: “O facto das outras equipas avaliarem a nossa prestação enquanto equipa, permitiu-nos perceber os nossos erros, assim como dar-nos uma melhor capacidade crítica e de observação” (equipa 5, QFG).

As equipas consideraram os conhecimentos estéticos e de entreajuda (gráfico 5) como sendo os mais importantes.

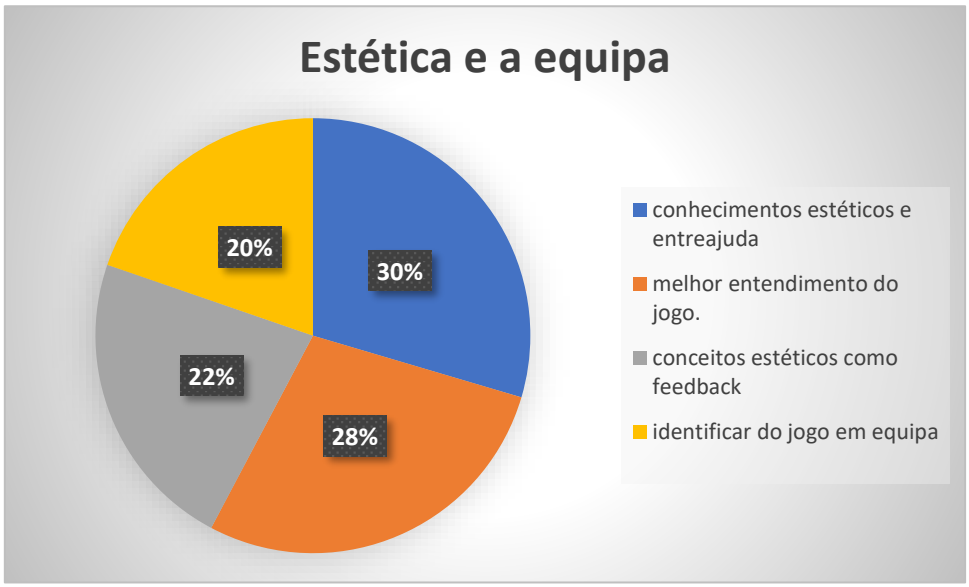


Gráfico 5 - conhecimento estético enquanto equipa

O programa de caráter exploratório mostrou-se muito eficaz, dado que os alunos revelaram aprendizagens relevantes. Este programa permitiu que os alunos conseguissem identificar os conceitos estéticos e as experiências estéticas, dentro e fora do contexto da aula. Os discentes conseguiram percecionar as experiências estéticas emocional e intelectual na visualização de várias modalidades, reconhecendo e interpretando as experiências e os conceitos estéticos.

Numa fase inicial, os alunos tinham um total desconhecimento sobre as questões estéticas e nunca ouviram falar desta temática. Contudo, ao longo do programa exploratório, conseguiu-se observar várias mudanças muito significativas na forma como estes passaram a entender a sensibilidade estética no desporto.

A introdução dos conceitos estéticos no processo de ensino ajudou os alunos a melhorar a sua performance ao nível técnico-tático. Permitiu também, melhorar a sua capacidade de observação e análise dos movimentos e consequentemente, conseguir identificar os erros, corrigir e avaliar o desempenho da equipa em que estavam inseridos, assim como das restantes equipas.

Quanto às experiências estéticas intelectuais, deu ferramentas aos alunos, para compreenderem melhor o jogo, pensar sobre o mesmo, criar estratégias internas para conseguir a vitória e elaborar exercícios para haver um aperfeiçoamento individual e coletivo.

Relativamente à experiência estética emocional, esta proporcionou aos alunos vivências em diferentes modalidades, onde conseguiram percecionar quer como participantes, quer como observadores, que cada modalidade desportiva transmite múltiplos e distintos sentimentos. Esta experiência deu aos alunos capacidade de reconhecerem as emoções enquanto praticantes e a necessidade de saberem gerir as emoções, de maneira que as mesmas, não influenciem de forma negativa a prestação da equipa. Foi ainda possível verificar, uma melhor tolerância com os erros individuais dos colegas e uma maior capacidade de entreajuda.

A implementação do programa permitiu gerar mais coesão e cooperação tanto ao nível das equipas, como no contexto global da turma. Esta relevância social legitima, por si só, que a temática da sensibilidade estética seja incluída na educação, através do desporto (Lacerda & Gonçalves, 2009).

Durante a aplicação do programa, foi possível apurar, que os feedbacks orientados para os conceitos estéticos, ajudou os alunos a interpretar melhor o que tinham de melhorar. Contudo, a junção do feedback estético com o técnico, ajudava ainda mais na sua execução e entendimento.

Com a realização deste programa exploratório, vários professores, alunos e outras pessoas, começaram a dar mais atenção à questão estética. Acredito que o facto de se falar sobre a temática, motivou curiosidade e isso é o primeiro passo para se começar a trabalhar e a ver o tema de uma forma diferente. Não, como algo completamente alienado, mas como aquilo que realmente é, uma

grande mais-valia para o desenvolvimento pessoal e académico dos alunos. É importante, que cada vez mais, a sensibilidade estética seja um assunto discutido entre os professores de educação física e que os mesmos entendam que não é uma questão de obstinação, mas sim, algo que faz parte do desporto e por consequência das aulas de educação física.

Pessoalmente, consegui compreender que é possível trabalhar com os alunos estas questões estéticas e incutir-lhes esta "porta" da sensibilidade, não só através das modalidades como a ginástica, mas que todas as modalidades têm a sua "beleza", sendo apenas necessário, despertar os alunos para a subtileza do desporto e de um desporto para além do visível.

7.3 – Ilações Pedagógicas

Se queremos um mundo mais "humanizado", mais social, a sensibilidade estética pode contribuir para que isso aconteça de uma forma natural, através de algo "especial" que é a disciplina de educação física. Importa dar oportunidade aos nossos alunos para se expressarem, para serem criativos, bons observadores, críticos e acima de tudo, homens e mulheres com valores!

A prática trouxe-me a confirmação da teoria, isto é, se recorrermos à estética, a todos os níveis, mas em especial aqueles que colocamos em prática, nomeadamente os conceitos estéticos (ritmo, coordenação e fluidez) e as experiências estéticas, o ensino da técnica e da tática pode tornar-se muito mais rico. Além disso, ao aliarmos as correções técnicas e táticas, aos conceitos e experiências estéticas, o entendimento dos alunos será ainda maior. Consegui também que os nossos alunos usufruíssem da beleza do movimento, da harmonia do corpo, da aceitação do outro, da responsabilidade e do trabalho em cooperação. Tudo isto possibilitou-lhes, tal como um aluno referiu "ter uma maior paixão" pelo desporto (aluno 23, QI).

A educação sensível não é mais do que captar a atenção dos professores para um saber que chega primeiro do que o saber intelectual, saber desenvolver e aperfeiçoar os sentidos é uma tarefa urgente (Duarte DuarteJúnior, 2000). Além disso, não nos podemos esquecer, que uma formação integral passa por

uma formação estética e que o sentir, se insere na disciplina de educação física, visto que esta, está imbuída de corporeidade. Um aluno que não está emocionalmente ligado, tem mais dificuldades em aprender. Esta emoção, este sentimento, dá-se através do corpo, um corpo que se movimenta, um corpo que aprende.

Uma das coisas muito citadas pelos alunos foi a capacidade de observação e análise que ganharam, não falo apenas de desporto, mas de uma capacidade desenvolvida através do mesmo e da sensibilidade estética. Por isso, esta formação integral, cria nos alunos a noção de beleza, de harmonia, mas que passa a "barreira" da escola, formando-os para a vida.

7.6 – Limitações

Uma das limitações do estudo prende-se com a falta de estudos no âmbito do mesmo enquadramento, com um objetivo idêntico ao apresentado, o que, de certa forma, limitou a revisão da literatura. Outra limitação foi o facto de o estudo ter sido pensado para uma turma com um desempenho motor mais baixo e, por constrangimentos no estágio, ter sido realizado com uma turma de desporto, com alunos com uma performance desportiva elevada. Por esse motivo houve a necessidade de realizar algumas alterações ao que foi inicialmente projetado. Tudo isto condicionou o início do programa exploratório, sendo que o seu início foi mais tarde que o previsto. Este atraso não permitiu que os alunos vivenciassem estas experiências e conceitos, em outras modalidades coletivas que lhes são mais familiares. Por consequência, não foi realizado todo o trabalho pretendido, no âmbito da experiência emocional. Também por este motivo, apenas foi possível realizar três atividades que proporcionassem aos alunos diferentes experiências emocionais.

7.5 – Sugestões para Estudos Futuros

Aproveitando o programa de intervenção realizado, acredito que o mesmo poderia ser aplicado a uma turma com mais dificuldades motoras, da maneira a

procurar perceber qual o impacto que teria nas aprendizagens dos alunos e, eventualmente, realizar uma comparação entre os dois programas. Poderíamos ainda tentar compreender, qual o impacto que este tipo de programa teria em termos de avaliação sumativa. Ou seja, se a inclusão destes conteúdos na educação física poderia ser uma forma de os alunos menos dotados no domínio motor melhorar a sua classificação e, ao mesmo tempo, aumentar a sua motivação para a educação física e desporto.

O estudo poderia ser alargado aos professores, percecionando se existem estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade estética nas suas aulas, qual o valor e importância que lhe dão e de que forma poderia a educação física, ser um precursor da sensibilidade estética, para que, em conjunto com as outras disciplinas, se desenvolvesse uma educação mais holística

Ao nível da sensibilidade estética poderia ser realizado um estudo sobre os sentidos, mais concretamente a audição. Em que medida, muitas vezes esta falta do saber ouvir por parte do professor e mesmo dos alunos, poderiam ser trabalhadas e aperfeiçoadas de maneira a melhorar a comunicação entre ambos, o clima da aula e até as aprendizagens dos alunos.

A perceção de que o futebol poderá ser o desporto coletivo que causa mais sentimentos negativos, poderia também ser um objeto de estudo. Percebendo de que forma podemos tornar o jogo com emoções mais positivas e, ao mesmo tempo inclusivas. Além disso, poderia tentar-se perceber, se realmente é o desporto coletivo onde os sentimentos negativos mais sobressaem.

Na verdade, este é um campo onde existe muito por onde explorar, para isso, precisamos estar atentos e ser “criativos”, pois facilmente encontraremos vários caminhos para estudar melhor a sensibilidade estética e a forma de contagiar outras pessoas no seu estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, R., & Araújo, A. F. (2020). A Transcrição do Mundo pela Experiência: Esboço para uma Educação Estética. *ECCOS Revista Científica* (53), 1-18.

Assis, J. V., & Colpas, R. D. (2013). La pedagogia deportiva y la enseñanza del fútbol en la escuela. *EFDeportes.com Revista Digital* (185).

Bento, J. O. (2004). *Desporto: Discurso e Substância* (Vol. 1). Porto: Campo de Letras.

Bittencout, R. N. (2010). Estética como Fisiologia aplicada em Nietzsche. *Viso: Cardernos de estética, IV*(8), 121-143.

Costa, L. Á. d., & Lacerda, T. O. (2016). On the aesthetic potential of sports and physical education. *Sports, Ethica and Philosophy, 10*(4), 444-464.

Costa, L. Á. d., McNamee, M., & Lacerda, T. O. (2015). Physical education as an aesthetic-ethical education project. *European Physical Education Review, 21 (2)*, 162-175.

Davidson, R. (2012). La relación mente-cerebro-cuerpo o el modo en que el perfil emocional influye en la salud. In *El perfil emocional de tu cerebro. Claves para modificar nuestras reacciones y mejorar nuestras vidas*. Barcelona: Destino.

DuarteJúnior, J.-F. (1981). Aprendizagem e Criação do Significado. A Linguagem e a Construção do Real. In *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.

DuarteJúnior, J. F. (2000). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Campinas, São Paulo: João DuarteJúnior. Dissertação de apresentada a Universidade Estadual de Campinas.

Gomes, G. M. C. d. A. (2020). Por uma Pedagogia do Belo: Educação, Estética e Sensibilidade. *ECCOS Revista Científica*(53), 1-19.

Lacerda, T., & Gonçalves, E. (2009). Educação Estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 105-114.

Larrosa, J. (2014). Notas sobre a experiência e o saber da experiência (C. Antunes & J. Geraldi, Trad.). In *Tremores: escritos sobre experiência* (1º ed. ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Martins, M. C. F. D. (2011). Arte, só na aula de arte? *Educação, 34*(3), 311-316.

Pigatto, L. M. M. (2006). Uma postura ética ou estética na escola? *Monografias.com* Consult. 16 dez., 2021, disponível em https://www.monografias.com/pt/trabalhos2/postura-etica-escola/postura-etica-escola2.shtml

Pillotto, S. S. D. (2007). Educação Pelo Sensível. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação, 1*(2), 113-127.

Pontes, G. M. D. d. (2013). *A Arte na Educação da Infância: Saberes e práticas da dimensão estética*. Porto Alegre: Gilvânia Pontes. Dissertação de Pós-Graduação em Educação apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação.

Silva, P. A. G. d. C. e. (1995). *O Lugar do Corpo. Elementos para uma cartografia fractal*. Porto: Paulo Silva. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.

VIII – TURMA PARTILHADA 5.º ANO

O início do terceiro período trouxe-me uma nova turma, um novo desafio. Esta turma, ao contrário das outras, seria partilhada com o meu colega do núcleo de estágio. Lecionamos a modalidade de voleibol, sendo que a unidade didática foi feita em conjunto de maneira a estarmos em concordância com a matéria lecionada.

A turma era composta por 19 alunos e é composta por 7 raparigas e 11 rapazes, sendo a média de idades de 11,63.

O nível de desempenho dos alunos era bastante heterogéneo e a cultura desportiva sobre a modalidade de voleibol era parca. Em muitos casos, era o primeiro contacto que os alunos tinham com a modalidade

Os alunos eram muito competitivos, especialmente os rapazes, o que os tornava bastante conflituosos. Apesar disso, eram empenhados, interessados, participativos, mas pouco autónomos.

8.1 – Unidade didática de Voleibol

A unidade didática de Voleibol foi lecionada, utilizou o Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), que foi criado, para dar significado às aprendizagens e para “cortar” com as formas de ensinar o jogo apenas pelas questões técnicas (Mesquita et al., 2017). Além disso, o MAPJ realça a necessidade de o aluno compreender o jogo, num processo contínuo pela procura de soluções. Este modelo, tem o jogo como “ferramenta”, modificando as formas de jogo e adaptando as mesmas, ao nível de desempenho dos alunos. Inicia pela sua forma mais básica (1x1) até à sua forma mais complexa (6x6). Para uma melhor organização, o MAJP, está organizado em 4 etapas de aprendizagem. Identificar a etapa onde os alunos se encontram, é fundamental para orientar todo o processo,

Assim sendo, estes alunos encontravam-se na etapa 1, onde o objetivo final foi que os alunos conseguissem jogar de forma fluída o jogo 1x1.

Relativamente à cultura desportiva, foram ensinadas regras básicas da modalidade e os jogos eram auto arbitrados pelos alunos. O que acabou por ajudar os mesmos a tornarem-se mais autónomos e aos poucos, menos conflituosos.

Os alunos tiveram a oportunidade de realizar torneios, onde conseguiam ver a classificação, quem passava à fase seguinte…. o que os motivou bastante para a prática.

> *"Na aula do 5º ano, sinto que os miúdos têm conseguido evoluir ao nível do voleibol. Esta semana, iriamos iniciar o torneio de voleibol 1x1 e um dos miúdos no início da aula veio perguntar se sempre haveria torneio, disse-lhes que sim, ao que ele me respondeu "ainda bem, estava ansioso que chegasse a quarta-feira para jogarmos". Realmente para muitos, as aulas de educação física são o único momento de competição e onde conseguem disfrutar um pouco daquilo que é o desporto. Foi ainda mais curioso o comentário do aluno, porque nem é um aluno que a nível motor seja incrível, mas é bom perceber que está motivado para aprender e para participar ao longo das aulas"*
>
> *(In: Diário de Bordo, 18 de maio de 2022).*

Durante as aulas, os alunos com mais dificuldades foram sendo capazes de jogar com os alunos que tinham mais facilidade. Isto foi possível devido às aprendizagens que os alunos foram tendo, mas também a alguns condicionalismos colocados no jogo, ou em alguns casos, colocando regras "especiais" para os alunos mais capazes. Embora numa fase inicial tenho dividido os alunos por nível de desempenho, considero que é importante variar esses grupos, pois o aluno com menos capacidades jogar, pode aprender com o aluno que tem mais capacidades etc.

De algumas experiências que já tive oportunidade de fazer, esta constante "mistura" entre alunos competentes e menos competentes, permite que todos evoluem e em particular, que os alunos menos competentes, desenvolvam a confiança nas suas capacidades, tornando-se mais capazes. Por

esse motivo, concordo plenamente, que a aprendizagem em Educação Física deve ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário[4]. Penso que esta forma de intervir, deu um aporte apropriado aos alunos.

Para além da aprendizagem dos alunos, uma coisas que me deixou particularmente satisfeita nesta turma, foi que a avaliação sumativa que realizei, enquadrou-se na avaliação da professora da turma,

As dificuldades com esta turma, relacionaram-se com o pouco tempo útil para lecionar a modalidade.

[4] https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ed_fisica_10_11_12.pdf (página 29)

IX – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

A escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas sim, um lugar de partilhas, de vivências, onde muitas vezes as aprendizagens estão, para lá das portas das salas de aula. A escola é um agente de mediação de diferentes culturas, assemelhando-se de forma metafórica a um entreposto cultural, a uma diversidade de culturas que se enfrentam constantemente no espaço-tempo escolar (Torres, 2008). A escola é o sítio onde os alunos passam grande parte do seu tempo, por isso, é importante que sintam que estão em sua casa, que sintam a escola como sua e que se envolvam naquilo que são as atividades propostas.

As aprendizagens vivem do relacionamento, tal como refere José Pacheco "a aprendizagem acontece quando há um vínculo afetivo entre quem supostamente ensina e quem supostamente aprende" (in: observador 2016).

Vygotsky (cit. por Costa & Rausch, 2011) corrobora da mesma ideia, ao referir que a relação existente entre professores e alunos, são elementos indissociáveis para gerar conhecimento.

Este vínculo afetivo, pode ser criado com as várias atividades que vão acontecendo no seio da comunidade escolar ao longo do ano letivo. Sentir-se parte da cultura da escola, é algo bastante gratificante para toda a comunidade escolar. E foi isto que fui sentindo ao longo deste ano letivo, que fazia parte desta organização e que a envolvência dos alunos com as atividades foram momentos de grande aprendizagem para todos.

As atividades que tive a oportunidade de participar e ajudar a realizar, podem ser observadas no quadro 7. As mesmas foram bastante enriquecedoras e permitiram compreender ainda mais, a importante contribuição que estas atividades têm para a toda a comunidade educativa. Além disso, permitiu a vivência de tudo aquilo que envolve o ser professor, porque afinal, ser professor não é só preparar e lecionar aulas. Tal como afirma (Crum, 2002, p. 63) "a tarefa

do professor de educação física não se restringe ao micromundo das aulas formais no ginásio ou no campo de jogos. O professor de educação física tem também funções no enquadramento da escola como organização e da escola como comunidade".

Quadro 7 – Atividades Realizadas

Atividades	Cronologia	Local	Grau de Responsabilidade	Nível de Inclusão da Comunidade Escolar	Aprendizagens Pessoais
Torneios	Todo ano	Pav. Escola	Organização	Envolvimento dos alunos	Aprendizagem de questões logísticas e organizacionais
Corta-mato (escolar, distrital, nacional)	1º e 2º período	Instalações da Escola/Fora das instalações	Organização/Acompanhamentos dos alunos	Envolvimento dos alunos	Aprendizagem de questões logísticas e organizacionais
Visitas de Estudo	2º e 3º período	Matosinhos/ Porto	Acompanhamento dos alunos	Envolvimento dos alunos	Aprendizagem de questões logísticas e organizacionais, novas dinâmicas, partilha.
Eventos	3º Período	Instalações escola	Organização, preparação e acompanhamento dos alunos	Envolvência de toda a comunidade escolar e visibilidade dos trabalhos realizados	Trabalho cooperativo, aprendizagem de questões logísticas, estratégias. Envolvimento dos alunos

Foi organizada juntamente com o núcleo de estágio da universidade da Maia vários torneios ao longo do ano letivo, onde se verificou uma fantástica adesão dos alunos. Além disso, muitos alunos participaram em todos os torneios das diversas modalidades propostas.

Tive a oportunidade de fazer parte da organização do corta-mato escolar e posteriormente de participar no corta-mato regional. Este para mim foi um dos momentos altos, primeiro, porque para os alunos estes momentos de competição e contacto com outras escolas e muito importante, depois, chamou-me particular atenção, que por ser um momento onde todas as escolas se

encontram, “velhas” amizades são reencontradas. Tornando-se num momento espetacular não só para os alunos, mas também serve como um momento de encontros e reencontros para os professores de educação física, circunstâncias essas aproveitadas para diversas partilhas.

Juntamente com os alunos do 12º ano fomos à Exponor visitar a QUALIFICA 2022 (Feira de educação, formação, juventude e emprego), onde a EC tinha um stand e alguns alunos dos diversos cursos foram mostrar o que de bom se faz dentro de portas. Esta experiência serviu para perceber o funcionamento das visitas de estudo, ou seja, a decisão de se visitar, a burocracia com autorizações, a logística, horários, etc. Tudo aquilo que também faz parte da função organizadora de um professor, mas que muitas vezes nos esquecemos dela.

O ponto alto destas experiências foi sem dúvida a ExpoColgaia. Tive a oportunidade, de juntamente com os meus alunos, apresentar a toda a comunidade escolar algumas coisas que tínhamos desenvolvido em contexto de aula. Os alunos no início estavam algo receosos, mas depois assumiram o desafio como “seu” e ensaiaram com muito empenho, dando inclusive ideias daquilo que poderia ser melhorado. Mas o melhor de tudo, foi a completa envolvência de toda a comunidade educativa, cada curso tinha as suas camisolas alusivas, representavam com paixão os seus cursos, sentia-se uma grande envolvência por parte de todos. Senti algo como: “isto é o que deveria ser sempre a escola”, todos envolvidos, todos a ser parte integrante de um grande e espetacular projeto.

Foi um evento incrível, abrilhantado pelo torneio de andebol, sem dúvida, que para mim foi o ponto alto das atividades em que estive envolvida.

X – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

10.1 - Ensino e aprendizagem

Levando em consideração tudo aquilo que foi o meu processo de ensino e aprendizagem, levo deste estágio um ponto que considero que tenha sido de maior aprendizagem, que foi a avaliação para a aprendizagem. Trabalhar com a avaliação para a aprendizagem como suporte, foi uma grande mais-valia. Acredito que posso tirar ainda mais partido desta questão e permitir aos meus alunos, mais e melhores aprendizagens.

Quando realizamos um momento de autoavaliação, foi pedido que os alunos escrevem algo que tinham como objetivo melhorar. Muitos sabiam que tinham de melhorar, mas não sabiam o quê. Por seu lado, outros sabiam perfeitamente o que era necessário fazer melhor. Então, com aqueles que não estava claro o que tinham de fazer melhor, fui reunindo de forma individual, e em conjunto, definimos objetivos claros, com limite de tempo, ou seja, em quatro aulas tens de conseguir fazer isto cinco vezes.

Nem sempre é fácil sermos concretos nos nossos objetivos, quanto mais para os alunos. Então temos de os ajudar para que consigam tirar o máximo partido das suas aprendizagens. Ajudar os alunos a definir objetivos e ao mesmo tempo dar-lhes um reforço positivo quando os conseguem atingir. De modo a conseguir motivar e ao mesmo tempo, para o aluno entender estamos atentos às pequenas conquistas que possam surgir.

Silva e Lopes (2016) mencionam que os professores realmente são capazes de fazer uma diferença muito positiva na vida dos alunos com a valorização de estratégias de ensino e aprendizagem, que proporcionem um sentimento aos alunos, de que aprender é algo positivo.

Tive ainda a oportunidade de ver na prática, aquilo que o nosso professor de psicologia referia e o que o formado mencionou, durante o workshop que realizei na quarentena, de facto é difícil definir objetivos. Por esse motivo, os mesmos

devem ser claros, possíveis de observar e de validar que por parte do aluno, quer por parte do professor.

Silva e Lopes (2016), comprova esta ideia, ao referir que para termos objetivos específicos, os mesmos têm de se manifestar através de verbos como; indica, refere, explica etc., ou seja, apontando para o comportamento que queremos observar. Atrevo-me ainda a acrescentar, que os objetivos têm de ser realistas, que dependam apenas do aluno e que se definam a curto e médio prazo, de maneira que o aluno vá sentindo que o seu esforça está a ser recompensado.

10.2 - Relação com os alunos

Outra coisa fundamental e marcante para mim neste estágio e que não pensava atingir de uma forma tão evidente, tem a ver com as relações que foram criadas com os meus alunos. As conversas que tivemos a oportunidade de ter e que de certa forma os fez mudar de alguma maneira. Sempre soube que ser líder é muito mais do que dar um treino/aula, contudo, não estava à espera de criar tão boas relações em tão curto espaço de tempo com os meus alunos.

> *"Estava a iniciar a minha aula, quando um aluno me interrompe e diz que tem uma dúvida, achei estranho e disse-lhe: "já? Mas inda nem expliquei nada", ao que ele me respondeu: "mas já tenho uma dúvida", então disse-lhe para colocar a questão e toda a turma começou a cantar-me os parabéns… No final da aula e já na cantina, um aluno (da minha antiga turma) chamou-me e novamente juntamente com os seus colegas cantaram-me os parabéns com os restantes alunos da EC". Escrever sobre isto porquê? Não pelo facto de fazer aniversário, mas por este carinho dos alunos. Tal como já tive a oportunidade de referir, esta ligação professor/aluno é de certa forma "gratificante". E sabendo que estarei apenas este ano com estes alunos, acredito que se calhar, criamos uma boa ligação. Esta vida incerta de ser professor, hoje estamos aqui,*

amanhã estaremos ali, não permite dar continuidade ao trabalho, nem a estas "amizades" que ficam com os alunos, mas o saber que apesar de pouco tempo consegui criar este ambiente, consegui chegar aos alunos e de certa forma passar-lhes conhecimento, faz com que se comece a cumprir o propósito que me fez gostar da profissão de professor. Como sempre disse, obviamente não vou mudar o mundo, mas em cada mundo que passe, procurar que seja sempre especial em todos os sentidos"

(In: Diário de Bordo, 18 de março de 2022).

Começo a concordar e a valorizar cada vez mais, aquilo que foi referido por Sbizera e Dendasck (2019), que o sucesso académico dos alunos está dependente das relações entre o professor e os alunos. Passei por isto como aluna, não gostava nada de matemática, mas quando tive um professor com quem me identifiquei, foi tudo diferente, até grandes notas consegui tirar. E agora, tenho a oportunidade de passar o mesmo como professora. Sempre tive algum "cuidado" com as relações com os alunos, em conversar com eles, tentar entender o porquê de certos e determinados comportamentos, mas a verdade é que a atenção que dou a este aspeto, aumentou bastante. Em muitas reuniões de conselho de turma, onde falávamos deste ou daquele aluno, dava por mim a pensar; "ele não é assim na minha aula". E quando se diz isso, os meus colegas (prés estágio) diziam sempre: "ah, mas tu tens sorte porque os alunos gostam da tua disciplina, então é mais fácil". Antigamente concordava com isso, hoje em dia não. Até porque, muitas vezes, no ensino secundário, os alunos não gostam de educação física e não é fácil cativá-los para as aulas, muito menos para alguns desportos que não são do seu agrado. É preciso motivar, arranjar estratégias para cumpram os objetivos propostos. É um "jogo" de "forças", onde o professor tem de ceder para "ganhar", para conquistar e ao mesmo tempo para exigir dos alunos, para que alcancem as aprendizagens propostas.

10.3 - Educação Física como uma disciplina "especial"

Sempre considerei o professor de educação física como um professor especial, não pela disciplina em si ou pelo simples facto de estar a tirar a minha especialização nesta área, mas porque é alguém que tem de estar sempre a estudar, na procura de novos conhecimentos. Não que os outros professores não tenham, mas na minha opinião, são coisas mais lineares. O professor de educação física tem de entender e dominar (não é muito simples), quase todos os desportos possíveis e imaginários. Se for dar aulas para Viana do Castelo, vou ter de perceber de desportos náuticos, se for ali para Espinho, talvez o voleibol seja o meu desporto, se for para Oliveira de Azeméis, se calhar o hóquei será a minha modalidade de eleição e se for para os Estados Unidos, talvez o frisbee, o ultimate frisbee… modalidade que quando soube que tinha de lecionar, questionei-me como iria fazer isso. E é nesta lógica que vejo o professor de educação física como alguém especial.

Este estágio também foi rico por isso mesmo, pude vivenciar um pouco esta "especialidade" do professor de educação física. Se já é difícil lecionar ginástica, atletismo, ultimate frisbee foi qualquer coisa. Tive de ler, pesquisar, pesquisas ao nível internacional, uma vez que a modalidade não é muito difundida no nosso país. A dificuldade que foi encontrar o nome das posições dos jogadores em campo, ou exercícios que potenciassem a lógica do jogo. Uma autêntica aventura.

Resolvi levar também a modalidade para a escola onde trabalho e ao falar da modalidade aos meus colegas, tal como eu, ninguém sabia da sua existência como desporto coletivo que é. Perguntaram-me como era possível lecionar isso na escola e se fazia parte do programa de educação física para o 10º ano. Comentaram ainda o seguinte: "- ah, mas como é que tu sabes isso tudo do jogo? Fizeste formação ou foi o teu professor cooperante que te disse?" ao que respondi: "- sim fiz formação, foram horas de pesquisa sobre a modalidade". Fiquei algo espantada com o comentário: "- mas isso não faz sentido nenhum, não tens um professor cooperante? Ele deveria te dizer isso". Obviamente que o meu professor cooperante ajuda, mas não posso estar à espera que me "conte" tudo, sou professora e terei uma habilitação profissional, embora haja partilha com os colegas, é fundamental eu fazer o meu trabalho de casa, até porque os

alunos vão perguntar sobre esta ou aquela regra, há uma necessidade de estar preparado para responder.

10.4 - Experiência Reflexiva

Todas estas experiências foram importantes na procura de ser melhor professora e de ir ao encontro das necessidades dos alunos, da sua motivação e da forma como "chegar" até eles.

Relativamente à construção do diário de bordo, permitiu refletir sobre alguns assuntos importantes, pesquisar a opinião dos especialistas sobres as diversas temáticas, que na verdade nem sempre concordei com tudo, mas possibilitou-me levantar novas questões e responder a outras. É assim que vamos crescendo e (re) organizando ideias. Para Mezzaroba (2016) refletir sobre as práticas permite que os professores tenham diferentes perspetivas e partilhem ideias, o que contribuirá para um melhor conhecimento. Concordo com a ideia do autor, porque realmente, partilhar as nossas inquietações, especialmente com professores experientes, ajuda a melhorar a forma como entendemos as coisas e ao mesmo tempo, como podemos evoluir dentro da nossa profissão. Obviamente que não existem receitas prontas e que cada caso é um caso, por isso, é necessário que no final deste estágio, continue a percorrer este árduo caminho que é a educação, consciente de que não vou mudar o mundo, mas que posso dar um pequeno contributo para pequenos mundos. Levo comigo aquilo que consegui evoluir e daqui a mais algum tempo, espero olhar para aquilo que escrevo hoje e encontrar coisas "desatualizadas", isso significa que continuo a evoluir, a prender e a refletir sobre aquilo que faço e a forma como os alunos aprendem. Até porque parece que não, mas a forma de ensinar e aprender vão se transformando e temos de avançar e evoluir.

Às vezes de forma negativa, dizem que sou uma romântica da educação. Ser romântico no futebol significa que somos uns fantasias, fora da realidade. Acho que na educação o ser romântico tem o mesmo significado, mas acredito que é esta "ingenuidade" que me faz querer seguir este caminho. Sinceramente,

espero não perder o tal “romantismo” de que me “acusam”. Não, não sou uma alienada da realidade dos problemas que se vive no interior das escolas, mas prefiro valorizar estas pequenas coisas e continuar a “lutar” por elas. Espero nunca perder este “romantismo”, esta ingenuidade, talvez porque se calhar é isso que me faz gostar daquilo que faço… e ainda continuar no difícil “mundo” do ensino.

Quando entrei neste mestrado, fizeram-nos a seguinte pergunta; “porquê querem ser professores de educação física”? A maioria dos meus colegas respondeu que era um sonho de criança, já eu, respondi para mim mesma que não fazia a mínima ideia do porquê. Hoje também não sei… aquilo que sei é que cada conquista de um aluno é uma motivação extra para continuar. Se calhar sou e quero ser professora de educação física, porque é um desafio todos os dias, é uma aventura a cada aula. É difícil colocar em palavras este nobre sentimento. Contudo, levo comigo estas grandes aprendizagens, na certeza de que serão fundamentais num futuro próximo!

10.5 - A Investigação Jovem da Universidade do Porto (IJUP) do “nem pensar” ao concretizar…

Há coisas mesmo engraçadas… a investigação nunca foi algo que me cativasse, muito pelo contrário. Fazer uma investigação? Nunca, nem pensar... Todavia, a oportunidade de realizar este estudo foi uma coisa que considero como uma mais-valia. Primeiro porque me permitiu olhar para o desporto e para a educação física de uma forma diferente. Segundo, porque finalmente consegui organizar a ligação entre dois pontos fundamentais; o desporto e a sensibilidade. E por último, mas não menos importante, a possibilidade de organizar o processo de ensino e aprendizagem baseado na sensibilidade e oportunidade de uma construção mais holística do desporto através da estética.

Gostaria ainda de salientar como um ponto muito positivo e importante, o facto de ter participado no IJUP. Esta experiência foi muito positiva, poder partilhar o meu estudo com várias pessoas, ouvir alguns feedbacks, ajudaram-

me a refletir melhor sobre algumas coias e de certa forma a aperfeiçoar alguns aspetos que considero relevantes para o estudo. Inclusive, foi me dada uma ideia por parte de um dos professores a quem tive a oportunidade de apresentar o estudo, que sinceramente, nunca me tinha passado pela cabeça.

É sempre interessante ouvir pessoas mais experientes nesta área da investigação, que nos trazem novos conhecimentos e reflexões sobre várias temáticas.

O estudo foi apresentado em formato poster (fig.10) e permitiu que me superasse, uma vez que a minha apresentação foi feita em inglês. Para além da dificuldade que é apresentar um trabalho científico, mais difícil se torna quando não o fazemos na nossa língua materna, por isso, também neste aspeto foi uma vitória para mim.



Figura 19 - Poster do IJUP

Uma questão interessante relativamente ao estudo, foi o facto de que quando partilhei sobre o tema do estudo, a grande maioria das pessoas disse que não tinha nada a ver, que não fazia sentido, até as pessoas que me são mais próximas estranharam o tema e disseram que não fazia sentido, questionando-me o porquê de ter escolhido esta temática. De certa forma já sou "perita" em "misturar" coisas que todas acham que não tem nada a ver, mas que

para mim fazem sentido, como por exemplo; a música e o desporto. Contudo, o mais curioso, é que do não ter nada a ver, as pessoas à minha volta começaram a falar de estética, da beleza do movimento. Às vezes, num tom de brincadeira, outras vezes mais a sério, mostrando-me imagens desportivas onde identificaram a beleza do gesto técnico por exemplo. Isto não significa que as pessoas passaram a acreditar nisto, mas começaram a falar.

Um novo olhar, uma nova sensibilidade para estas questões estéticas, foram algo relevante e de igual forma importante no decorrer do estudo e ao longo deste período de estágio. Uma pessoa chegou mesmo a comentar comigo, que realmente fazia sentido e que esteve numa formação de técnica individual de futebol, onde o treinador que estava a orientar a formação, ao demonstrar os movimentos técnicos era muito pouco fluído e coordenado. E começou a questionar, como é que os jogadores vão melhorar a sua técnica, ao verem algo pior ou igual aquilo que eles já realizam. Quando dizemos a um aluno que o lançamento tem de ser desta forma e mostramos, é dessa forma que ele o vai tentar reproduzir. Sabendo que a demonstração é uma informação visual e que essa informação é algo que tem muita influência no comportamento motor humano e no caso específico no processo de ensino e aprendizagem das habilidades motoras (Tonello & Pellegrini). Além disso, sabemos que ao demonstrar a habilidade motora, o aluno fica com uma ideia mais clara de como deve realizar o gesto técnico ou o exercício, se o executante não é bom, de facto, a aprendizagem não vai ser boa e consequentemente, haverá mais dificuldades em corrigir após a aquisição de uma habilidade motora mal conseguida.

Com esta observação, já houve entendimento sobre a ligação do estudo com a educação física. E estas experiências também são importantes e enriquecem ainda mais este ano de estágio. Estas partilhas, mesmo com pessoas que não são da área, trazem reflexões e boas aprendizagens.

XI - CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

Iniciei o estágio em setembro e já estamos em junho, o estágio terminou. Foram meses bastante intensos, em que procurei aproveitar cada momento para planear, agir, avaliar, refletir e refazer aquilo que considerava o que tinha que ser repensado. Penso que este é o papel do professor, não só no estágio, mas ao longo da toda a sua carreira docente.

Apesar de saber que estava num processo de formação e avaliação e talvez pela experiência que trazia comigo, não senti que esta fase fosse verdadeiramente um estágio profissional. Senti mais este estágio, como um ótimo momento de partilha, onde pude colocar questões, refletir, não só com o professor cooperante, mas com todos os professores de educação física do colégio, tornando-se uma grande mais-valia, pois cada um tinha uma área específica que dominava mais. E este foi um dos principais objetivos com que "parti" para este estágio: adquirir mais e melhor conhecimento. Além disso, dizia muitas vezes aos meus colegas de da minha escola (pré estágio), que gostava de dar aulas em uma escola privada, para percecionar quais são as diferenças, as semelhanças e as dificuldades, quando comparamos com a escola pública. Consegui perceber que o mais importante é a forma como estamos disponíveis para enfrentar o desafio, a maneira como nos integramos na cultura organizacional e o modo como passamos a ver o projeto como "nosso". Cada escola tem a sua essência, precisamos compreender e "interpretar" o nosso papel como atores do ensino e da aprendizagem. Um ensino que sente, que pensa, que passa por dificuldades, mas que se revela com muita alegria e consistência, nas aprendizagens conseguidas por cada aluno.

Se numa fase inicial pensava que este mestrado e o próprio estágio, seria o "cumprir calendário" (como se diz no futebol) e tive de alterar a minha forma de pensar, de maneira a tirar o melhor partido desta experiência, hoje posso dizer que; ainda bem que houve este "calendário". Permitiu-me descobrir e adquirir novas competências, não só a nível profissional como também a nível pessoal.

Tendo no estudo focado as questões da experiência estética emocional, é importante salientar que vivi as conquistas dos alunos de uma forma muito sentida, vibrava com eles e em alguns casos, tive a oportunidade de destacar

estes momentos de uma forma verdadeiramente efusiva. E os alunos absorviam esta emoção e em alguns momentos eram eles a demonstra este contentamento de uma maneira mais “extravagante”. Esta harmonia criada, nesta grande orquestra é das coisas mais relevantes que guardarei desta minha passagem pela EC!

Tive ainda a oportunidade de ter tido quatro turmas em momentos diferentes, o que possibilitou desenvolver ainda mais a minha capacidade de adaptação aos diferentes contextos de cada turma.

Tendo sido esta a minha primeira experiência com as faixas etárias do ensino secundário, no contexto escolar, deu para validar a ideia pré-concebida, de que de facto, sinto-me bem mais confortável na lecionação ao nível do ensino secundário. Sem dúvida que todos os ciclos de estudo têm as suas dificuldades e as suas potencialidades, contudo, adapto-me com mais naturalidade ao ensino secundário e espero ter a oportunidade de continuar a trabalhar com este ciclo de estudos. A verdade é que quanto melhor nos adaptarmos em cada ciclo de estudos, estarei mais preparada para cada um deles. Também por isso, hoje, sinto-me uma professora mais completa, pois, já passei pelos quatro ciclos de estudo e, além disso, experienciei o contexto de escola pública e privada.

O título deste documento, tem muito a ver com o que se passou verdadeiramente. E contrariamente aquilo que Nóvoa (2009) defende, de que os aspirantes a professores tem de passar pela licenciatura, mestrado e só após isso, uma indução na profissão, iniciei o meu percurso com a indução na profissão. Hoje, não tenho dúvidas que foi uma mais-valia. Se poderia ter sido diferente, certamente que sim, mas nunca seria a mesma coisa. Em vários momentos, a minha experiência foi identificada como sendo aquilo que fazia a diferença. Recorrendo mais uma vez à estética e à definição da palavra feita por Larrosa (2014, p. 18), “a experiência é o que nos acontece”. Mesmo autor refere ainda, que a experiência é algo cada vez mais raro e confundida com informação, realça que informação não é o mesmo que experiência e traz a ideia de que a informação retira a possibilidade de experiência. Pelos vistos, podemos ser informados e não cultos, experientes, mas não conhecedores dessa experiência. Não me vou alongar muito, mas achei bastante interessante e até algo provocador, a definição da palavra, além disso, faz-nos pensar sobre as

palavras. (Larrosa, 2014), lembra que brincar com as palavras, criticá-las, ou mesmo proibir, não é algo descabido, mas sim, uma forma de dar sentido às palavras, de fazer uma relação das coisas ou de nomear o que sentimos.

Quanto à minha experiência, sim, é importante, mas experiência sem significado, se calhar não tem muito valor ou importância. Essa experiência tem de ser transformada em conhecimento e na capacidade de transmitir esse conhecimento. Penso que consegui dar assim significado à palavra experiência e transformá-la em aprendizagem para mim e para os alunos.

No futuro, espero continuar a aprender a ser professora, porque acredito que o ser professor é uma aprendizagem contínua, todas as aulas nos ajudam a ser melhores professores e é isso que pretendo, continuar a construir o meu caminho, na procura de ser melhor professora.

Agradeço a cada pessoa com que me cruzei no colégio durante este ano letivo e escrevo isto com uma certa emoção, pois realmente, como muitos familiares e amigos diziam “estive perto do teu colégio”, ou “no teu colégio”, este estágio profissional foi realmente realizado “no meu colégio”. Estive a trabalhar, a ensinar e a aprender. No “meu colégio”, senti-me verdadeiramente em “casa”, a fazer algo que aprendi a gostar e com o qual, agora me identifico bastante, o ser professora… Não me perguntem porque é que quero ser professora, pois tal como no primeiro dia que entrei nesta faculdade, continuo sem resposta para essa pergunta. Talvez seja esta aparente “ingenuidade”, que me faz querer fazer parte desta grande missão (in: reflexão Profissionalidade Pedagógica, 2021). Só sei que;

“Só com a luz do saber se alcança a vitória[5]*”*

[5] Lema da instituição

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, S. A. T. (2000). *A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina, no ensino do Rolamento à frente, à retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas de Educação Física. Um estudo de caso em professoras mais e menos experientes*. Porto: Sofia Abreu. Dissertação de mestrado apresentada a Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Aleixo, I. M. S. (2010). *O Ensino da Ginástica Artística no Treino de Crianças e Jovens: Estudo Quasi-Experimental Aplicado em Jovens Praticantes Brasileiras*. Porto: Ivana Aleixo. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Almeida, M. F. S. (2017). *A implicação dos alunos nos processos de auto e de coavaliação entre pares: Conceções e práticas*. Lisboa: Maria Almeida. Relatório de Estagio apresentado a Instituto Politécnico de Lisboa

Almeida, R., & Araújo, A. F. (2020). A Transcrição do Mundo pela Experiência: Esboço para uma Educação Estética. *ECCOS Revista Científica*(53), 1-18.

Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação, 30*(2), 159-185.

Andrade, A. (2018). O Ladrão de Ideias. *Medium* Consult. 06/03/2022, 2022, disponível em https://medium.com/@andreandradejr11/o-ladr%C3%A3o-de-ideias-fb52d844b6ed

Barbosa, F. R. M., & Canalli, M. P. (2011). Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? [Versão eletrónica]. *EFDeportes.com Revista Digital, 160*. Consult. 30 junh 2022, disponível em https://efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm.

Barreiros, J. (2016). Desenvolvimento Motor e Aprendizagem. *Instituto Portugês do Desporto e Juentudo - Programa de Formação de Treinadores, 1*.

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

Batista, P., & Graça, A. (2021). Construir a profissão na formação de professores de educação física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições, 32*.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física In FADEUP (Ed.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-43). Porto.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3º edição ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. O. (2004). *Desporto: Discurso e Substância* (Vol. 1). Porto: Campo de Letras.

Beresford, H. (2008). Uma visão estética e ética de homem na Educação Física e desportos. *Motricidade Online* Consult. 29 junho 2022, disponível em http://www.motricidade.com/index.php/repositorio-aberto/42-gestao/1204-uma-visao-estetica-e-etica-de-homem-na-educacao-fisica-e-desportos

Bernardes, M. S. S. (2008). *Liderança e Modelos de Gestão em Contexto Escolar*. Coimbra: Dissertação de Mestrado apresentada a FBB - ISBB - Instituto Superior Bissaya Barreto.

Bernardy, K., & Paz, M. T. (2012). *Importância do Estágio Supervisionado para a Formação de Professores.* Comunicação apresentada em XVII Seminário internacional do Ensino, pesquisa e extensão. Ciência, reflexividade e (IMN)Certezas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Bittencout, R. N. (2010). Estética como Fisiologia aplicada em Nietzsche. *Viso: Cardernos de estética, IV*(8), 121-143.

Boal, A. (2008). Um corpo vem ao mundo. In *A estética do Oprimido - Reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Artes - Funart.

Bragada, J. (1999). O Atletismo na Escola - proposta programática para abordagem dos lançamentos “leves”. *Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto, XVII*(99).

caldeira, S. N., & rego, I. E. (2001). *Contributos da Psicologia para o estudo da Indiciplina na Sala de Aula*. Campinas: Relatório de Estágio apresentado a.

Canda, C. N., Souza, L. D. A. d. S., & Souza, K. (2020). Experiência e Educação Estética: Sentidos e Epifanias de um sarau Infantil na Universidade Federal da Bahia. *ECCOS Revista Científica*(53), 1-17.

Carrilho, M. R. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação*. Viana do Castelo: Maria Carrilho. Dissertação de Mestrado apresentada a Instituito Politécnico de Viana do Castelo.

Casanova, M. P. (2015). *A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos. .* Comunicação apresentada em XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação, Lisboa.

Castaños, G. (2018). *Guardiola, o ladrão de ideias Criatividade e inovação no futebol*: Gérman Castaños & Liceu dos Treinadores de Futebol.

Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação Física Escolar - Referências para o Ensino de Qualidade*. Belo Horizonte - MG, Brasil.

Cid, M. (2017). Avaliar para incluir e melhorar as aprendizgens: práticas, obstáculos e posssibilidades. In *Formação Docente em inclusão e direitos humanos no Brasil e em Portugal* (pp. 187-2012). Alagoas - Brasil: EDUFAL.

Costa, F. A. A. C. d. (1988). *O sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Carreira da Costa. Dissertação de Doutoramento apresentada a Instituto Superior de Educação Física. Universidade de Lisboa.

Costa, G., & Freire, A. (2017). Revisão da Literatura Sobre a Relação entre a Aquisição de uma Habilidade Esportiva e o Efeito de Interferência Contextual. *Pensar a Prática, 20*(1), 140-146.

Costa, I. T. d., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O teaching Games for Understanding (TGFU) como Modelo de Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos. *Revista Palestra, 10*, 69-77.

Costa, L., & Nascimento, J. d. (2009). O “Bom” Professor de Educação Física: Possibilidades para a Competência Profissional [Versão eletrónica]. *Revista de Educação Física/UEM, 2*, 17-24. doi:10.4025/reveducfis.v20i1.3883 disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/issue/view/307.

Costa, S., & Rausch, R. (2011). *Sabesres Docentes e Formação de Professores: Um breve panorama de uma escola de educação tecnológica da Suécia.* Comunicação apresentada em X Congresso Nacional de Educação - EDUCARE, Parané - Curitiba.

Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Sociedade portuguesa de Educação Física*(7-8), 133-148.

Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*(23-76).

Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor : o "bom professor em geral e o "bom" professor de educação física em particular. *Educação em Revista, 11*(2), 41-52.

Cunha, M. I. d. (1994). O bom professor e a sua prática. *Revista Brasileira de Enfermagem, 47*, 80-81.

Darido, S. C. (2003). O contexto da Educação Física escolar. Abordagem construtivista-interacionista. In *Educação Física na Escola. Questões e reflexões* (pp. 6-8). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.

Dele, J. (2020). Ser Professor ou Dar Aulas? In *Psicologia's - Saber & Intervir* (pp. 43-46). Lisboa: Edições Piaget.

DuarteJúnior, J.-F. (1981). Aprendizagem e Criação do Significado. A Linguagem e a Construção do Real. In *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.

DuarteJúnior, J. F. (2000). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Campinas, São Paulo: João DuarteJúnior. Dissertação de apresentada a Universidade Estadual de Campinas.

Faria, W., Santos, M., Matucheski, L., & Kogut, C. (2011). *O Bom professor de Educação Física na Ótica de Professores e Académicos de Educação*

Física. Comunicação apresentada em I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, Curitiba.

Fernandes, T., & Silva, J. L. d. (2016). *Aprender a Cooperar na Aprendizagem das Ciências: Um estudo de caso em Estudo do Meio do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*Relatório de Estágio apresentado a.

Forte, A., & Flores, M. A. (2017). *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores.* Comunicação apresentada em II Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores, Braga.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo.

Giddens, A. (2001). *Sociologia* (A. B. Alexandra Figueiredo, Catarian Silva, Patrícia Matos, Vasco Gil, Trad. 4º ed.). Lisboa.

Gomes, G. M. C. d. A. (2020). Por uma Pedagogia do Belo: Educação, Estética e Sensibilidade. *ECCOS Revista Científica*(53), 1-19.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In FADEUP (Ed.), *Professor de Educação Física - Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103-129). Porto.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7*(3), 401-421.

Hmelo-Silver, C., & Barrows, H. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 21-39.

Jesus, S. N. d. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Revista Educação, 31*(1), 21-29.

Jorge, J. (2017). Educação Física de qualidade. *Motricidade Humana - Desenvolvimento motor, afetivo, social* Consult. 07/03/2022, disponível em https://joaomfjorge.wordpress.com/2017/08/24/educacao-fisica-de-qualidade/

Lacerda, T., & Gonçalves, E. (2009). Educação Estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 105-114.

Lacerda, T. O. (2007). Uma aproximação estética ao corpo desportivo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7*(3), 393-398.

Lacerda, T. O. (2008). Olhar para o desporto do ponto de vista estético. *Motricidade Online* Consult. 30/06/2022, disponível em http://www.motricidade.com/index.php/repositorio-aberto/42-gestao/1232-olhar-para-o-desporto-do-ponto-de-vista-estetico

Larrosa, J. (2014). Notas sobre a experiência e o saber da experiência (C. Antunes & J. Geraldi, Trad.). In *Tremores: escritos sobre experiência* (1º ed. ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Lino, D. M. B. d. C. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto : um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Braga: Dalila Lino. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade do Minho.

Marques, A., Martins, J., Loureiro, N., & Catunda, R. (2017a). Promooção da Saúde: o novo paradigma legitimador da Educação Física. In C. d. E. Física (Ed.), *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte - MG, Brasil.

Marques, A., Peralta, M., & Catunda, R. (2017b). Educação Física: Concepções e modelos. In *Educação Física Escolar - referências para o Ensino de qualidade*. Belo Horizonte - MG, Brasil: Casa da Educação Física.

Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de Formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(38), 27-43.

Martins, M. C. F. D. (2011). Arte, só na aula de arte? *Educação, 34*(3), 311-316.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2017). Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no Ensino do Voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar*. Porto: FADEUP.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. In F. edições (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-67). Cruz Quebrada: FMH (ed.).

Mezzaroba, C. (2016). A formação de Professores de Educação Física: tensões e possibilidades do professor-reflexivo e do professor-pesquisador. *Corpoconsciência - Revista UFMT, 20*(1), 109-123.

Munari, B. (1997). *Design e Comunicação Visual. Contribuição para uma metodologia didática* (D. Santana, Trad. 1º ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Lda.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de professores contruida dentro de la profisión. *revista de Educación*(350), 203-218.

Oliveira, R. P. F. d. (2013). *Relatório Final de Estágio Realizado na Escola Básica 2,3 Eugénio dos Santos no ano letivo2012/2013*. Lisboa: Rui Oliveira. Relatório de Estagio apresentado a Universidade Técnica de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana

Pacheco, J. (2022). "A Escola atual está fora da lei e à margem das ciências da educação". *Diário de Notícias* Consult. 02/02/2022, disponível em https://www.dn.pt/sociedade/jose-pacheco-a-escola-atual-esta-fora-da-lei-14519283.html

Paro, V. H. (2011). Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista*(41), 197-213.

Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Judith C Young. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulatin, 12*.

Peixe, T. F. C. (2019). *(In)disciplina na sala de aual. O que é? A que se deve? Como agir? 1º ano de escolaridade*. Lisboa: Tânia Peixe. Relatório de Estagio apresentado a Instituto Superior de Educação e Ciências

Pereira, V. (2018). Docência: Profissionalização e Identidade Profissional Docente. *Revista Administração Educacional - DAEPE -CE, 9*(1), 225-246.

Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas.* Porto Alegre.

Petrica, J., Sarmento, P., & Videira, M. (2005). *A aplicação de modelos especiais de preparação de professores.* Comunicação apresentada em VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Castelo Branco.

Pigatto, L. M. M. (2006). Uma postura ética ou estética na escola? *Monografias.com* Consult. 16 dez., 2021, disponível em https://www.monografias.com/pt/trabalhos2/postura-etica-escola/postura-etica-escola2.shtml

Pillotto, S. S. D. (2007). Educação Pelo Sensível. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação, 1*(2), 113-127.

Pontes, G. M. D. d. (2013). *A Arte na Educação da Infância: Saberes e práticas da dimensão estética*. Porto Alegre: Gilvânia Pontes. Dissertação de Pós-Graduação em Educação apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação.

Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Aveiro: António Renca. Dissertação de Mestre apresentada a Universidade de Aveiro.

Rodriguez, E. M. (2003). Método de enseñanza de la Educación Física: descubrimiento guiado [Versão eletrónica]. *EFDeportes.com Revista Digital*(63). Consult. 30 junho 2022, disponível em https://efdeportes.com/efd63/metodo.htm.

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

Rolim, R., & Garcia, R. (2007). *Atletismo Arquipélago de Técnicas, Cores e Sabores. O Atletismo em idades Púberes e Pós-Púberes*. Porto.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a Aprendizagem optimmizando a instrução. In F. d. M. Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Rosado, D. G. (2010). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionda, realizada no Agrupamento Vertical nº 3 de Évora - Santa Clara e Escola Secundária Severim de Faria, para a Especialidade de grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Évora: Diogo Rosado. Relatório de Estagio apresentado a Universidade de Évora

Sá, C., & Costa, F. C. d. (2009). A influência Socializadora da Formação Inicial em Educação Física. Percepções dos Protagonistas e Unidade Conceptual Inter-pares. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(34), 95-108.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Prendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico - DEB.

Sbizera, C., & Dendasck, C. (2019). Relações Humanas na Educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 3*, 27-36.

Shane, P., & Brendan, S. (2017). Including Critical Thinking and Problem Solving in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 88*(9), 43-49. doi:10.1080/07303084.2017.1367741

Shigunov, V., Costa, F. A., & Brito, A. (1993). A Relação Pedagógica em Educação Física. Influência dos Comportamentos de Afectividade e Intrução dos Professores no Grau de Satisfação dos Alunos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 14*(2), 71-84.

Silva, I. M. R. M. d. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol. Estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: Isabel Mesquita. Dissertação de doutoramento apresentada a Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Silva, J. L., Salazar, J., & Poças, M. (2015). Trabalho Cooperativo como Finalidade e Estratégi de Aprendizagem. Um estudo de caso em Biologia Humana [Versão eletrónica]. *Interações*. Consult. 21 jun 2022, disponível em https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8754.

Silva, L. C. (2017a). Clima Disciplinar, Oportunidades de Aprendizado e Formação Docente. *Revista Eletrónica de Educação e Pesquiseduca, 9*(18), 439-466.

Silva, M. (2021). Treinar a Criatividade no basquetebol. *Ideias para o Basquetebol* Consult. 30 junho 2022, disponível em https://ideiasparaobasquetebol.blogspot.com/2021/10/treinar-criatividade-no-basquetebol-por.html

Silva, M. H., & Lopes, J. P. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia, 7*, 12-31.

Silva, P. (2017b). O maior dos ladrões. *zerozero.pt* Consult. 06/03/2022, 2022, disponível em https://www.zerozero.pt/coluna.php?id=886

Silva, P. A. G. d. C. e. (1995). *O Lugar do Corpo. Elementos para uma cartografia fractal*. Porto: Paulo Silva. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.

Souza, R. B., Mota, S. R., & Rocha, A. P. (2020). *Autonomia no processo de Ensino Aprendizagem na educação infantil.* Comunicação apresentada em Anais do 2° Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma.

Teixeira, C. T. T. (2013). *A Indisciplina da Sala de Aula - Um estudo contrado numa escola caboverdiana*. Porto: Calestino Teixeira. Dissertação de mestre apresentada a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física. *Revista Paulista de Educação Física, 12*(2), 107-114.

Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 59-81.

Williams, A., & Woodhouse, J. (1996). Delivering the Discourse—Urban Adolescents' Perceptions of Physical Education. *Sport, Education and Society, 1*(2), 201-213. doi: http://dx.doi.org/10.1080/1357332960010205

Anexo 1 || Ficha Individual do Aluno

1. Nome Completo *

2. Sexo

Marcar apenas uma oval.

- M
- F

3. Idade *

4. Turma *

5. Data de Nascimento *

6. Número de Turma *

7. Email *

8. Morada *

Caracterização do Encarregado deEducação

9. Nome completo do Enc. Educação *

10. Contacto telefónico do Enc.Educação.

11. Email do Enc. Educação.

12. Parentesco do Enc. Educação. *

13. Morada do Enc.Educação. *

14. Habilitações Literárias do Enc. Educação. *

Percurso Escolar

15. Quais as razões que te levaram a escolher o colégio para prosseguir os estudos? *

16. Já reprovaste? *

Marcar apenas uma oval.

- S
- N

17. Se a tua resposta foi afirmativa, indica em que ano.

_____

18. Tiveste alguma negativa no ano anterior? *

Marcar apenas uma oval.

- S
- N

19. Em caso afirmativo, indica a(s) disciplina(s)?

_____

20. Qual a tua disciplina(s) preferida(s)? *

_____

21. Qual foi a tua nota de Educação Física no ano anterior? *

_____

22. Com que frequência estudas? *

23. Tens aulas de apoio fora do colégio? (centro de estudos, explicações etc) *

- S
- N

24. Em caso afirmativo, a que disciplinas tens esse apoio extra e quantas horas por semana?

Saúde

25. Qual é o teu peso? *

26. Qual é a tua altura? *

27. Tens alguma doença crónica? *

Marcar apenas uma oval.

- S
- N

28. Em caso afirmativo, indicaqual.

_____

29. Habitualmente és acompanhado por algum psicólogo ou médico? *

Marcar apenas uma oval.

- S
- N

30. Em caso afirmativo, indicaqual.

31. Tens alguma alergia? *

Marcar apenas uma oval.

- S
- N

32. Em caso afirmativo, indica a quê.

_____

33. Já tiveste alguma lesão grave? *

Marcar apenas uma oval.

- S
- N

34. Se sim, qual?

_____

35. Já foste operado? *

.

- S
- N

36. Se sim, a quê?

_____

37. Tomas alguma medicação diariamente? *

Anexo 2 || Unidade Didática

Ginástica Acrobática – Elementar														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		06/01/2022	07/01/2022	13/01/2022	14/01/2022	20/01/2022	21/01/2022	27/01/2022	28/01/2022	03/02/2022	04/02/2022	10/02/2022	11/02/2022	
		EAD	EAD	Pavilhão A ½	Pavilhão A ½	Pavilhão A ½	Pavilhão A ½	Pavilhão A ½	Pavilhão A ½	Pavilhão A ½	Pavilhão A ½	Pavilhão A ½	Pavilhão A ½	
		45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	45'	Comportamentos
Habilidades Motoras	Pegas - Frontal - Pulsos	Aula realizada em formato online. Os alunos adquirem conhecimento sobre a modalidade, as regras de segurança e a forma de avaliação a que vão ser submetidos, assim como a calendarização da disciplina de acrobática. - a ginástica acrobática do ponto de vista estético		Jogos de forças e jogos de contra-equilíbrios. Os alunos realizam exercícios simples de equilíbrios, com pequnas ligações. Os alunos realizam exercícios lúdicos em pares e trios para terem a perceção do movimento do contra equilíbrio. - exercício a pares e trios, onde irão exercitar os diferetnes tipo de pegas e experimentar a que mais se adequa à figura que desejam fazer.					Ensaio e ajustes finais, para a competição.		Os alunos realizam os esquemas que irão apresentar na avaliação sumativa, com a respetiva música.		Avaliação Sumativa esquemas de grupo (máx. 5 elementos) será avaliado a coordenação entre todos os lementos do grupo, criatividade na criação do esquema; beleza estética; as pegas, montes e desmontes		- Mão direita do base agarra a mão direita do volante. - Utilizada quando o base e o volante se encontram voltados um para o
	- Pega de Pulso com encaixe de dedos - Pega de braços													- Mão direita do base com mão direita do volante. - Utilizada essencialmente em figuras com apoio numa única mão.
	- pega de dedos - pega entrelaçada - peça pé/mão													- Agarrar o pulso do colega com o indicador e dedo médio como se fosse um "gancho". Utilizada essencialmente em figuras com apoio numa única mão. - Os ginastas agarram-se mutuamente pelos braços, o base agarra pela parte interna, já o volante pelo lado externo. Utilizada para suportar um apoio - Encaixar os dedos nos dedos do colega. Utilizada apenas para situações estáticas. - Ambas as mãos envolvem os pulsos, formando um quadrado pelo que não pode haver espaço no meio. Utilizada essencialmente em figuras de voo. - O base deve agarrar entre o calcanhar e a face plantar do pé do volante. - Serve para suportar e dar impulsão ao volante.
	elementos de ligação				Realização de "bolinhas", - exercícios de equilíbrio (avião, bandeira, pirueta e meia pirueta) - rolamentos atrás e à frente (mais variantes) - ponte - roda - apoio facial invertido - os alunos criam uma sequancia com diferentes elementos de ligação									Alinhamento corporal e Pontos de equilíbrio
	Figuras - pares - trios - elementos ginínicos de ligação - ecementos artísticos de ligação			Jogo rei manda, em que os alunos cooperam uns com os outros, realizando progressões de preparação para as figuras.	Explorar, em grupo, as figuras de pares e trios, iniciando no nível 1 e progredindo até ao nível 3 (1º os pares e só depois os trios e quadras)	- Montes simples com apoio e sem apoio. - realização de pirâmides simples - desmontes Os alunos divididos por estações, realizam as figuras propostas pela professora. - criação dos próprios esquemas		Construção e consolidação dos esquemas.						Ser capaz de realizar figuras de 5 elementos, realizando um bom monte, equilíbrio e desmonte Ser capaz de realizar quadras, realizando um bom monte, equilíbrio e desmonte
CULTURA DESPORTIVA		Regulamento (regras), história, terminologia específica.							Regulamento (regras) terminologia específica.				Regulamento (regras) terminologia específica.	
FISIOLOGIA DO TREINO E CONDIÇÃO FÍSICA		Equilíbrio, força			Equilíbrio, força, flexibilidade, noção espacial			ritmo, coordenação, força, flexibilidade, noção espacial	ritmo, coordenação, força, flexibilidade, noção espacial, equilíbrio,					Aplicação em situações de jogo e nos jogos lúdicos
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS		autonomia	empenho e cooperação		autonomia, empenho cooperação, organização				autonomia, empenho cooperação, organização					
Modelos matéria de ensino		modelo de instrução direta		instrução direta/aprendizagem cooperativa	instrução direta/aprendizagem cooperativa		Avaliação para aprendizagem					avaliação para aprendizagem		Avaliação para aprendizagem
Modelos ambiente de aprendizagem					modelo de educação desportiva (afiliação)		modelo de educação desportiva (afiliação, registos)		MED (afiliação, competição formal)					MED (afiliação, competição formal, registos)

Anexo 3 || Dossiê individual do Aluno (AP. Física)

Nº 1
FOTOGRAFIA
NOME

		Resultados Testes FitEscolas
		Resultados
Resistência	**Vai e vem**	**74 (Voltas)**
Força	**Abdominais**	**75**
	Ext. Braços	**29**
	Impulsão Vertical	**36**
	Impulsão Horizontal	**-----**
	Velocidade 20m	**3.15´**

*Consulta a tabela de valores do Fitescolas para cada um dos testes (https://fitescola.dge.mec.pt/HomeTestes.aspx) e faz um gráfico da tua prestação para saberes em que nível te encontras.

GRÁFICO DOS RESULTADOS FITESCOLAS

DEPOIS DE ANALISAR OS MEUS TESTES FITESCOLAS, PERCEBI QUE TENHO DE MELHORAR…

Força	Resistência	Velocidade

AS MINHAS OBSERVAÇÕES E TAREFAS

	Registo Observações Individuais	
		TOTAL
Atletismo		
Corfebol		

Tarefas	Tarefa	Tarefa	Tarefa	Tarefa	Tarefa	Tarefa	Tarefa	Tarefa	Tarefa

REGISTO DO MEU DESEMPENHO

FAZ A SEGUINTE MEDIÇÃO:

Nota1: Frequência cardíaca de repouso

1. Medida antes de iniciar a prática da atividade física;

2. Medida no pulso ou no pescoço;
3. Contar a pulsação durante 15” e multiplicar por 4;
4. Preencher o registo;
5. Durante a medição: estar parado e não falar;
6. Faz esta medição em casa

Nota 2: Frequência cardíaca após atividade

1. Medida logo após o final do circuito;
2. Medida no pulso ou pescoço;
3. Contar a pulsação durante 15” e multiplicar por 4;
4. Preencher o registo;
5. Durante a medição: estar parado e não falar

DESCRIÇÃO / PERIODIZAÇÃO	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5
Frequência cardíaca em repouso					
Frequência cardíaca após atividade					

Dias/Nº repetições (30’’)	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5
ESTAÇÃO 1:					

ESTAÇÃO 2:

ESTAÇÃO 3:

ESTAÇÃO 4:

ESTAÇÃO 5:

COMO ME SINTO APÓS A REALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO



Escala perceção do Esforço
Quanto estou cansado:
Quanto estou cansado:

Quanto estou cansado:

Quanto estou cansado:

Quanto estou cansado:

Anexo 4 || Ficha de Análise

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ficha de análise - Basquetebol

Data:		**Jornada nº:**	
Analista:			
Equipa:		**Equipa:**	
Pontos fortes	**Pontos Fracos**	**Pontos Fortes**	**Pontos Fracos**
Mantém largura e profundidadade no ataque	**Contra ataque**	**Mantém largura e Profundidade no ataque**	**contra ataque**
Jogador mais forte no ataque	**Jogador mais forte na defesa**	**Jogador mais forte no ataque**	**Jogador mais forte na defesa**

Anexo 5 || Cartaz da ExpoColgaia[6]

6 https://www.colgaia.pt/a-xxv-expocolgaia/



Anexo 6 || Questões Colocadas Inicialmente aos alunos sobre o conceito de estética e estética do desporto

1. O que é para ti a estética?
2. Já alguma vez ouviste falar em estética do desporto? Se sim, com que ideia ficaste e quais as estratégias utilizadas na abordagem do tema?
3. Achas que a estética é algo importante na tua formação académica e pessoal? Porquê?
4. Consideras que exista alguma modalidade, onde a estética seja importante para obter um bom resultado? Qual e porquê?
5. Observar as imagens da figura 18. Que sentimentos de sugerem?
6. Consideras que a parte sentimento é uma dimensão importante no desporto? Porquê?
7. Podemos trabalhar os sentimentos nas aulas de educação física?





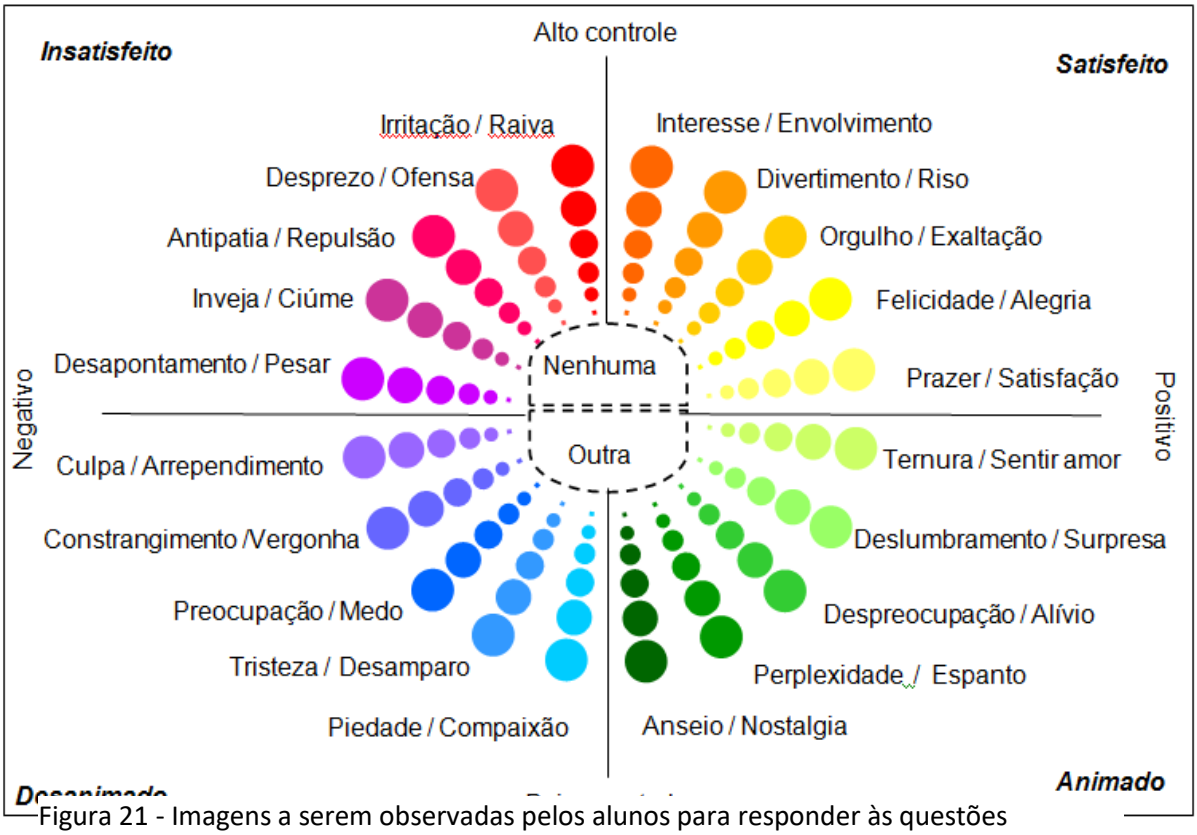


Figura 21 - Imagens a serem observadas pelos alunos para responder às questões

Anexo 7 || Tabela das Emoções - “Geneva Emotion Wheel”

adaptada a partir de Scherer (2005)

Anexo 8 || Questionário Individual

As questões seguintes pretendem avaliar a tua opinião sobre a sensibilidade estética no desporto, relativamente às tuas aprendizagens no âmbito da sensibilidade estética no desporto.

Assinala com um x (1 a 5) no nível de concordância dos elementos da equipa relativamente a cada uma das afirmações que se seguem.

	Discordo totalmente				Concordo totalmente
1. A estética do Desporto é um elemento importante da prática desportiva	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. Os conceitos estéticos ajudaram-me a melhorar os meus movimentos (rolamento à frente, salto de gato, lançamento, drible etc).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3. A compreensão dos conceitos estéticos (ritmo, coordenação e fluidez) e as experiências estéticas (emocional e intelectual) permitiram-me ver o desporto de outra forma.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

4. O facto de ter passado pelas experiências estéticas emocional e intelectual, ajudam-me a compreender melhor as modalidades desportivas que foram lecionadas quando estou a assisti-las.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Estas aprendizagens sobre os conceitos estéticos de ritmo, coordenação e fluidez e as experiências estéticas intelectual e emocional, foram bastante importantes para a minha formação desportiva.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Perguntas de resposta aberta

1. Depois destas experiências com a estética do desporto, o que é para ti a estética do desporto?
2. De que forma os conceitos estéticos te ajudaram a melhorar os teus movimentos de execução técnica?
3. De que maneira os conceitos estéticos (ritmo, coordenação e fluidez) e as experiências estéticas intelectual e emocional contribuíram para o modo como hoje olhas para o desporto?
4. Em que medida a experiência estética intelectual e emocional te ajudam a entender melhor aa modalidades que praticas, ou uma modalidade que vês na televisão ou em recintos/espaços desportivos?
5. Qual a importância que teve para ti os conhecimentos? Qual o valor que atribuis a esta experiências nas aulas de PPD? O que é que aprendeste?

Anexo 9 || Questionário dos focos de grupo

Questionário às equipas. Cada equipa deverá responder em conjunto ao questionário.

Este questionário tem como objetivo captar a vossa opinião acerca da componente da sensibilidade estética no desporto no vosso desenvolvimento enquanto equipa.

Assinala com um x (1 a 5) n o nível de concordância dos elementos da equipa relativamente a cada uma das afirmações que se seguem.

	Discordo totalmente				Concordo totalmente
1. Os conhecimentos estéticos permitiram que a nossa equipa conseguisse ajudar os colegas nas suas dificuldades.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2. Os conhecimentos acerca da experiência estética emocional e intelectual ajudou-nos a melhorar o entendimento do jogo.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3. A professora, ao usar os conceitos estéticos como feedback (precisam melhorar o movimento, está pouco fluído), ajudou-nos a	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

realizar melhor os movimentos e a perceber melhor o que tínhamos de melhorar no jogo.	
4. Em equipa conseguimos identificar quando o jogo era fluído, coordenado e ritmado.	**1 2 3 4 5**

Perguntas às equipas

1. De que maneira os conhecimentos estéticos permitiram que conseguissem ajudar os colegas da equipa nas suas dificuldades?
2. De que forma as experiências estéticas emocionais e intelectuais experienciadas ajudaram a vossa equipa a melhorar o seu nível de jogo? Que estratégias usaram para isso?
3. De que forma o uso dos conceitos estéticos nos feedbacks (por exemplo, o teu movimento está pouco fluído e coordenado) transmitidos pela professora vos ajudou a interpretar melhor os movimentos de execução técnica ou a forma como tinham de melhorar o vosso jogo?