



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A Escalada de uma Vida: A viagem atribulada de uma Professora-Estagiária em busca do Topo da Montanha

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Catarina Queirós Fernandes

Porto, 2022

Ficha de Catalogação

Fernandes, C. Q. (2022). *A Escalada de uma Vida: A viagem atribulada de uma Professora-Estagiária em busca do Topo da Montanha*. Porto: Fernandes. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, ao meu irmão e aos meus avós,

Por serem sempre um porto de abrigo, por ampararem as quedas em cada decisão mal tomada e por aplaudirem na primeira fila todas as minhas conquistas. Em especial ao meu avô, que com certeza me observa com orgulho e saudade. Tudo o que sou, devo-lhes a eles.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me darem a liberdade e o espaço para tomar as minhas decisões, por serem o olhar atento, por serem unidos e por serem os braços abertos que me acolhem sempre de volta.

Ao meu irmão, por me proteger, por me incentivar a ir mesmo com medo e por me mostrar que vale a pena lutar pelo que queremos.

Aos meus avós, por serem a voz carinhosa da razão e da sabedoria, pelo carinho incondicional e pela paciência que tiveram desde os meus primeiros passos.

Ao Bernardo, por ser a presença especial, pelas tardes intermináveis de companhia, pela mão estendida quando preciso, pelo abraço que conforta e por ser tanto em tão pouco tempo.

À Brito, por estar ao meu lado em cada passo deste percurso, por ser uma inspiração, e por me mostrar que só nós podemos ditar o nosso próprio destino, como ela tão bem sabe.

À Camila, por ser a melhor companheira de viagem que podia ter tido e por ser a descontração e razão nas medidas certas.

À minha mana de Coimbra, Inês, por ser um abrigo seguro, um coração bonito e a irmã com que a vida me presenteou – como nós sabemos, *“sisters who ride”*.

À Bárbara, por ser o plano de última hora que vira memória, a amizade tardia, mas que permanece e a loucura e alegria de que tanto preciso.

Ao João e ao Salgado, por serem conforto, diversão e apoio em pessoa e, acima de tudo, por saberem quando preciso de cada uma destas coisas sem eu dizer, nunca pedindo nada em troca.

À Mariana, por ter aplaudido todas as minhas conquistas como se fossem dela e por ter tido a sorte de percorrer um caminho que certamente se continuará a cruzar com o dela.

À Saranda, por ser a doçura em pessoa, o abraço que sabe a casa, a voz que tranquiliza e por me ensinar a ver tudo com leveza.

À Celinha e ao Fellaini, por serem a minha melhor escolha, por serem exemplos a seguir e por serem ombros para muitas lágrimas de felicidade.

Ao Sotto, por ser o riso fácil, a piada complexa e a mão amiga e preocupada quando mais se precisa.

À minha Manito, por me mostrar que as coisas boas são as que menos esperamos e por me ensinar a agradecer as coisas pequenas e simples da vida.

Ao Hugo, por ser companheiro, boa disposição e o abraço apertado e sincero de saudade.

À minha CCPP, por ser o amor duro, a força de vontade e uma família diferente de todas as outras – orgulho-me de ter nascido à sexta-feira.

Ao Professor Cooperante, Eduardo Rodrigues, por nunca ter duvidado de mim e por me mostrar que a paixão, a calma e a paciência podem ser as nossas melhores amigas.

À Professora Orientadora, Paula Silva, por ser a lufada de ar fresco no meio da confusão, a sabedoria distinta e a palavra de incentivo nos momentos complicados.

Aos meus alunos, por me terem proporcionado uma primeira experiência inesquecível, marcada pela personalidade única de cada um deles.

Um obrigado que nunca será suficiente, mas sempre sincero, por me mostrarem que a parte mais bonita da vida são as pessoas que passam por nós e deixam um bocadinho delas. Que continue a ter a vossa presença ao longo desta escalada que ainda está longe de terminar!

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	IV
AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO.....	XIII
ABSTRACT.....	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
1. Introdução	1
2. O PONTO DE PARTIDA: Enquadramento Pessoal	3
2.1. Sobre mim: Autodescoberta	3
2.2. Partir com medos, receios e dúvidas	5
2.3. A primeira paragem: influência da Faculdade e do percurso académico na escolha do destino	8
2.4. Expectativas iniciais: o que me espera agora?	11
3. PLANEAR A SUBIDA: Enquadramento da Prática	14
3.1. Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional	14
3.2. Um local conhecido e, simultaneamente, novo: a Escola.....	16
3.3. A Escola que me acolheu nesta viagem: ESE	18
3.4. Confronto de dualidades: “eu” estudante vs. “eu” docente.....	22
3.5. Companheiros de escalada - os elos fundamentais na formação inicial	24
3.5.1. Professor Cooperante.....	24
3.5.2. Professora Orientadora	26
3.6. Núcleo de Estágio – o amparo das quedas.....	27
3.7. Os verdadeiros impulsionadores da aventura – As Turmas	29
3.7.1. Turma Residente	29
3.7.2. Turma Partilhada	30
3.7.2.1. O desafio de lecionar uma turma do 5º ano	32
4. O COMEÇO DA AVENTURA – CONTINUAR A SUBIR: Concretização da Prática	39
4.1. O choque de realidade - E agora?	39
4.2. Experiência a escalar - Sobre ser-se um bom Professor	41
4.3. Planeamento	44
4.3.1. Os primeiros passos – As primeiras aulas	47
4.3.1.1. O primeiro resvalo – A desmotivação global da turma	49
4.3.2. Recordações da Viagem – Portefólio e Diário de Bordo	53

4.4.	Dois caminhos distintos a percorrer: a dualidade entre as duas turmas.....	56
4.4.1.	O clima da aula.....	56
4.4.2.	Processo de instrução, gestão da aula e metodologias utilizadas.....	62
4.4.3.	Processos de Avaliação: Diagnóstica, Formativa, Sumativa e Autoavaliação	70
4.5.	A vista que rodeia este percurso: envolvimento na comunidade escolar	76
4.5.1.	Desporto escolar e atividades promovidas pelo grupo de EF	78
5.	Desenvolvimento Profissional.....	80
5.1.	<i>A Influência da EF no Relacionamento Interpessoal dos Alunos</i>	81
	RESUMO	81
	ABSTRACT	81
	INTRODUÇÃO	81
	REVISÃO DE LITERATURA	83
	Desporto e Bem-estar.....	83
	Desenvolvimento e Relacionamento Interpessoal nos Jovens.....	84
	O Papel da Escola e da EF no Relacionamento Interpessoal dos Alunos.....	86
	EXPERIÊNCIA PESSOAL: DUAS TURMAS DISTINTAS, MAS COM UM PROBLEMA EM COMUM	90
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
6.	“TOPO DA MONTANHA À VISTA – A TÃO AGUARDADA CHEGADA”:	
	Conclusão e Expectativas Futuras.....	95
7.	Referências Bibliográficas	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada da Escola Cooperante, Escola Secundária de Ermesinde...	19
Figura 2 – Pavilhão Gimnodesportivo da Escola Cooperante.....	20
Figura 3 – Espaço exterior da Escola Cooperante.....	21

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Ficha de Caracterização Individual	XVIII
ANEXO II – Exemplar de Planificação Anual do 2º semestre.....	XX
ANEXO III – Plano Anual e Plurianual de Atividades do Departamento de EF	XVIII
ANEXO IV – Calendário Escolar.....	XVIII
ANEXO V – <i>Rollement</i> de Instalações.....	XVIII
ANEXO VI – Exemplar de Plano de Aula	XVIII
ANEXO VII – Portefólio Reflexivo	XVIII
ANEXO VIII – Exemplar de Grelha de Observação de AD.....	XIX
ANEXO IV – Exemplar de Grelha de Avaliação Final	XVIII
ANEXO X – Critérios de Avaliação	XVIII
ANEXO XI – Ficha de Autoavaliação.....	XVIII
ANEXO XII – Horários do Desporto Escolar na ESE e na Escola EB 2/3 D. António Ferreira Gomes	XIX
ANEXO XIII – Cartaz do Torneio de Gira-Vólei.....	XX

RESUMO

O presente documento designa-se Relatório Final de Estágio e foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular do Estágio Profissional inserida no 2º Ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este Estágio representa o início de uma etapa fundamental no que diz respeito à formação de professores, e permite que os Estudantes Estagiários, em contacto com um contexto real de ensino, consigam aceder à natureza complexa do processo de ensino-aprendizagem ao longo de um ano letivo. Assim, estes devem procurar aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do 1º ano do Ciclo de estudos no contexto da prática pedagógica. O documento pretende, então, dar a conhecer as experiências e aprendizagens vividas e sentidas no contexto do Estágio Profissional, estando dividido em seis capítulos que vão desde a caracterização pessoal às expectativas futuras, passando pelas aprendizagens, conceções, práticas reflexivas, modelos de ensino e problemas sentidos ao longo de um ano de docência de duas turmas, de 12º e 5º ano. Fazendo-se acompanhar de uma permanente metáfora, este Relatório encara o Estágio Profissional como uma viagem atribulada até ao topo de uma montanha que culmina no sonho de uma jovem Estudante Estagiária que deixa que a vulnerabilidade e a empatia sejam os guias de todo o percurso. O topo da montanha tem um objetivo em vista que nem as quedas e os resvalos permitiram que saísse do foco central: garantir que os alunos dispunham do melhor processo de ensino aprendizagem possível, garantindo que as suas vivências e partilhas contribuíssem para o seu crescimento individual não só enquanto alunos, mas principalmente enquanto seres humanos.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

ABSTRACT

The following document is entitled Final Internship Report and was prepared within the scope of the Professional Internship Curricular Unit in the 2nd cycle of studies leading to the attainment of the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education. This Internship represents the beginning of a fundamental stage with regard to teacher training, and allows Intern Students, in contact with a real teaching context, to gain access to the complex nature of the teaching-learning process over a school year. Thus, they should seek to apply the knowledge acquired during the 1st year of the cycle of studies in the context of pedagogical practice. Therefore, the document intends to present the experiences and learning lived and felt in the context of the Professional Internship, being divided into six chapters that range from personal characterization to future expectations, passing through learning, conceptions, reflective practices, teaching models and problems felt over a year of teaching in two classes, 12th and 5th grade. Accompanied by a permanent metaphor, this Report sees the Professional Internship as a troubled journey to the top of a mountain that culminates in the dream of a young Intern Student who lets vulnerability and empathy guide the way. The top of the mountain has a goal in mind that not even the falls and slips allowed it to leave the central focus: to ensure that students had the best teaching-learning process, ensuring that their experiences and sharing contributed to their individual growth not only as students, but mainly as human beings.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; TEACHER; TEACHING-LEARNING PROCESS; INTERPERSONAL RELATIONSHIP

LISTA DE ABREVIATURAS

AA – Autoavaliação

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física de Coimbra

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MCJI – Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MEJC – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NEP – Núcleo de Estágio Profissional

OMS – Organização Mundial de Saúde

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PE – Professor Estagiário

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

PP – Prática Pedagógica

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

1. Introdução

Tendo em vista o término do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), surge a elaboração do presente Relatório de Estágio (RE), no âmbito da Unidade Curricular (UC) que se designa por Estágio Profissional (EP). Assim, este RE retrata todo o processo que engloba a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

O EP surge com uma ferramenta que marca a transição abrupta, mas enriquecedora, que distingue o Estudante do Estudante-Estagiário (EE), isto é, com ele termina todo um percurso marcado pela formação académica e inicia-se uma fase de descoberta e construção de um futuro profissional docente. Aqui, estamos perante aquilo que se designa como “choque de realidade”, com o qual os EE são confrontados ao longo de todo o EP. Tal como referem Flores & Day (2006), aprender a ser um Professor eficiente é um processo longo e complexo, por isso, o EP representa muito mais do que a simples experiência de ser “Professor”. É através deste que os EE são expostos a contextos reais de ensino e a desafios sem a rede de segurança que representa a instituição de ensino que sempre os formou e amparou. Os EE têm aqui a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica, refletindo e agindo não só de acordo com os mesmos, mas também de acordo com aquilo que o representa na sua vida pessoal, algo que irá influenciar substancialmente todo este processo.

Assim, ao longo de um ano letivo, os EE frequentarão uma Escola Cooperante (EC), que os recebe, enquanto Núcleo de Estágio Profissional (NEP), como a sua “segunda casa” de setembro a junho, meses que trazem consigo um turbilhão de emoções. Neste caso específico, a PES desenvolveu-se numa escola situada no concelho de Valongo, na freguesia de Ermesinde, na qual eu e mais uma EE fomos apresentadas como o NEP I. Além deste NEP, contei ainda com a presença assídua de um Professor Cooperante (PC), que me auxiliou ao longo de todo este processo, e da Professora Orientadora (PO), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), responsável por nos orientar na perspetiva da prática pedagógica.

No sentido de retratar todas as experiências vividas ao longo deste ano, surge o presente documento, que foi redigido tendo em conta a viagem pela qual

me senti a passar: a subida ao topo de uma montanha que parecia não ter fim. Assim, este RE encontra-se dividido em seis grandes capítulos, que passarei a explicar. O primeiro, a “Introdução”, que se concentrará na apresentação do objetivo, intenção e organização deste documento. O capítulo dois, “O Ponto de Partida”, que se debruçará sobre os aspetos que englobam o Enquadramento Pessoal, no qual me irei apresentar, revelando a minha ligação ao Desporto, o gosto pelo Ensino e tudo aquilo que me trouxe até ao presente momento, passando pelas expectativas iniciais relativas a este EP. O terceiro capítulo, que se designa como “Planear a Subida”, focar-se-á principalmente no Enquadramento da Prática Profissional, onde irei expor o enquadramento legal e institucional do EP, apresentar a escola como instituição e a sua caracterização, referir a dualidade entre olhar a escola como Estudante vs Docente, retratar as aprendizagens efetuadas com a turma residente/turma partilhada, entre outros. Já no quarto capítulo, “O Começo da Aventura – Começar a subir” passarei a evidenciar a Realização da Prática Profissional, onde procurarei debruçar-me sobre o choque com a realidade, a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, o planeamento, o 1º e 2º semestres, modelos de ensino utilizados, procedimentos de avaliação, interação com a escola e comunidade escolar, etc. O quinto capítulo, intitula-se de “Desenvolvimento Profissional”, realçando o estudo realizado sobre as problemáticas da prática pedagógica, neste caso sobre a “Influência da EF no relacionamento interpessoal dos alunos”. Por fim, o presente documento culmina no sexto capítulo, “Topo da Montanha à Vista – A tão aguardada Chegada”, no qual considero essencial refletir e recordar sobre todos os momentos que me moldaram ao longo deste percurso, perspetivando um futuro repleto de trabalho, entusiasmo, mas, acima de tudo, sucesso no campo da Docência.

Como base para a construção deste Relatório, considerarei as três áreas contempladas pelo EP: a Área 1, “Organização e Gestão do Ensino”; a Área 2, “Participação na Escola e relações com a Comunidade” e a Área 3 “Desenvolvimento Profissional”.

Em suma, este RE retratará de modo cru e honesto todas as experiências, desafios, aprendizagens e “quedas” que tornaram possível esta subida ao topo da minha própria montanha, sempre amparada pelos valores, conceções e conhecimentos que adquiri enquanto estudante.

2. O PONTO DE PARTIDA: Enquadramento Pessoal

Tal como todas as viagens, também esta tem o seu propósito. Mas antes de partir, de que serve a ida se não conhecemos verdadeiramente o que deixamos para trás? Vamos em busca de quê? E porquê? É por isso que, antes de tudo o resto, é preciso questionar, procurar, desafiar e resolver. As raízes que nos prendem são as mesmas que nos moldam à vontade de querer ser e fazer sempre mais. É graças a elas que construímos aquilo a que chamamos de nossa identidade, e é ela que nos vai guiar no longo percurso que é a vida.

Assim, não faria sentido relatar a minha viagem sem primeiro dar a conhecer as raízes que me suportaram até ao momento de viragem: o meu ponto de partida. Não é possível, ainda, viajar no tempo, mas é por isso que as recordações e as memórias que não nos falham são o nosso bem mais precioso. Viajar permite-nos criar isto: momentos que perduram, que nos fazem sempre voltar no tempo e relembrar os episódios mais particulares que nos tornam a personagem principal do nosso próprio filme.

Dos 0 até aos 22, de Gondomar para o Porto, chega o momento de apresentar o pequeno (grande) percurso que fiz até então. Talvez assim, seja possível perceber que as minhas raízes sempre souberam para onde me conduzir.

2.1. Sobre mim: Autodescoberta

Parece um verdadeiro *cliché* associar este percurso a um processo de autodescoberta. No entanto, esta viagem tem sido exatamente isso. Dizer que me chamo Catarina, onde nasci, quais os desportos que pratiquei e o porquê de gostar da prática desportiva faz com que tudo se torne bem mais superficial do que o que realmente é. Mas, ainda assim, não posso deixar de fora estes pequenos aspetos quando o meu objetivo é apresentar-me na minha essência.

Sou filha de dois professores: o meu pai, professor de Educação Física (EF) e a minha mãe, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e, contrariamente ao que se possa esperar, nenhum dos dois exerceu uma influência direta no meu futuro. Sempre me deram a liberdade total para decidir aquilo que eu considerava

ser o melhor para mim, observando-me de longe, mas bem perto. Se não tivesse escolhido este caminho, estariam igualmente orgulhosos a percorrê-lo comigo. Na verdade, a escolha desta área foi até um tema sensível quando tomei a decisão de a seguir. Na altura, a minha mãe tinha receio relativamente àquilo que me aguardava após a minha formação estar concluída, tendo em conta que as perspectivas de colocação numa escola perto eram relativamente baixas. Contudo, nem isso fez com que eu me demovesse da minha decisão ou fez com que ela deixasse de me apoiar como sempre o fez. Quanto ao meu pai, bem, não era surpresa: passava dias a dizer que a filha estava a seguir as suas pegadas. O meu irmão, mais reservado que eu, sempre garantiu que eu me sentia protegida e amparada, independentemente daquilo que o futuro me reservasse. Foi por isso que, da parte da minha família, nunca senti qualquer arrependimento por ter sido fiel àquilo que realmente desejo.

Cresci num ambiente saudável, com carinho, atenção, repreensão, amor, apoio, quedas, erros, experiências e muito mais, mas tudo na dose certa para me tornar rapidamente uma criança independente e, desde cedo, com uma personalidade vincada. Sempre gostei de praticar Desporto e, apesar de ter um pai que se dedicava ao seu ensino, nunca gostei que ele tivesse qualquer influência na minha prática desportiva. Recordo-me de ouvir histórias sobre as suas aulas de natação, especialmente aquelas em que eu o acompanhava: recusava-me a aceitar que ele me ensinasse e insistia em aprender a nadar sozinha. Provavelmente não muito bem, mas a verdade é que foi o suficiente para me tornar também uma criança prática e desenrascada. Batia as pernas e ia, às vezes com medo, outras vezes aventureira, mas em todas sob o olhar atento de um pai que queria intrometer-se, mas que respeitava o meu espaço e crescimento. Outras ainda, espreitava para aquilo que ele ensinava aos seus próprios alunos e, com esperança de também conseguir, apenas os imitava. Guardo essas memórias com o desejo de conseguir um dia ensinar crianças com o mesmo gosto com que ele o fazia. A ironia do destino está mesmo no facto de ter sido ele a preparar-me para os pré-requisitos que me trariam até aqui, mas isso é uma curiosidade a revelar mais tarde.

A par destas histórias, existem muitas outras que me permitiam descrever-me como uma criança ativa e em constante procura de coisas novas para aprender. Irrequieta, resiliente e teimosa, é assim que me vejo ainda hoje,

características que me vão acompanhar e trazer à superfície a eterna criança que habitará em mim.

Não estaria aqui se a minha única paixão fosse o Desporto. À medida que fui crescendo, outras oportunidades e responsabilidades foram surgindo. O trabalho com crianças apareceu de forma natural, através da minha integração em Férias Desportivas, realizadas nos meses de verão, que, por sinal, eram organizadas pelos meus pais. De criança, passei a “ajudante” até que me tornei, finalmente, monitora. A partir daí, senti que pertencia a algo que era muito maior que eu e que me fazia sentir que o meu papel tinha um propósito significativo: foi nesse momento que descobri o gosto que sentia em trabalhar com crianças e jovens. *“Escolhe um trabalho que gostes, e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida”* (Confúcio), pelo menos, assim acredito que seja, esperançosamente.

2.2. Partir com medos, receios e dúvidas

Chega a hora de partir. Lembro-me perfeitamente deste momento, o dia em que decidi que queria entrar na melhor Faculdade de Desporto do país, a FADEUP. Na altura, frequentava uma turma de Ensino Secundário totalmente vocacionada para as Ciências, não fosse a área designada Ciências e Tecnologias. Poucos eram os alunos daquela turma que não queriam ser médicos, enfermeiros, psicólogos, fisioterapeutas ou até mesmo engenheiros. Recordo-me também de me sentir ligeiramente excluída, sobretudo quando, no início de cada período letivo, os professores faziam a típica pergunta: “Que curso querem seguir no futuro?”. A cara de surpresa era visível quando, depois de tantas respostas sobre medicina, enfermagem, psicologia, fisioterapia e engenharia, surgia um tímido e envergonhado “Desporto”. O diálogo que se seguia já eu o conhecia bem, e era algo como uma tentativa desnecessária de um professor a tentar perceber o que uma aluna fazia numa área tão prestigiada como a de Ciências e Tecnologias para “seguir apenas um curso de Desporto”. Confesso que a raiva muitas vezes se apoderava de mim, apesar de não o poder transparecer. Não compreendia esta ideia, infelizmente ainda atual, de que Desporto é uma área que não requer tanto conhecimento ou esforço como as restantes Ciências. Os meus colegas riam-se; sabiam que ia surgir uma resposta

um pouco carrancuda da minha parte, nunca mal-educada, mas defendendo aquilo em que acredito: “Sim, tenho a certeza de que quero seguir Desporto, é uma área igualmente importante. Aliás, sei que vou ser Professora de Educação Física.”

Se, por fora, aparentava ter tudo sob controlo e bem planeado, por dentro estava um turbilhão de sentimentos. Medo, receio, confusão, arrependimento, ansiedade, tudo um pouco... Sabia que queria aquilo mais do que tudo, mas e se não desse resultado? Ouvir durante três anos a mesma questão tinha-me afetado mais do que o que eu pensava. Na verdade, eu tinha consciência de que estava perante uma área de difícil colocação após terminar a formação, o que por si só já bastava para me fazer questionar se aquela seria a escolha mais correta ou sensata. Na minha cabeça, sentia que estava num filme quando conseguia ouvir duas vozes em plena discordância: uma, a sensata, pensava “Posso seguir outro curso, mais seguro, e continuar a praticar desporto ao longo da vida”; outra, a corajosa, respondia, “Mas é isso que queres? Seguir algo por conforto? E se fores infeliz depois dessa escolha?”. Uma constante batalha entre o querer arriscar e o querer manter-me segura na minha zona de conforto.

Arrisquei. Decidi manter-me fiel àquilo que sempre me caracterizou: a força de vontade, a coragem e a resiliência. Poderia ser difícil, mas sabia que, no fundo, nada me faria sentir tão realizada como perseguir aquilo que realmente queria fazer. Assim, decidi pôr mãos à obra. Os pré-requisitos aproximavam-se, e com eles a ânsia e o receio de não os conseguir fazer preenchiam o meu interior. Apesar de gostar de praticar desporto, tinha a perfeita noção daquilo que era ou não capaz de fazer, por isso, senti que era crucial focar-me em treinar nos meses que se avizinhavam. Claro está, aqui volta a entrar o papel do pai que não ensinou a criança, mas que ensinou a jovem adulta para entrar na Faculdade.

Durante duros meses, dediquei-me única e exclusivamente em treinar e estudar, para garantir que nada fugia do meu alcance. De segunda a sexta-feira, os meus dias eram planeados de acordo com os treinos: natação, ginástica, atletismo e andebol. Estaria a mentir se dissesse que foi sempre fácil. Quis desistir, sentia-me cansada, saturada física e psicologicamente, mas depois, quando mais precisava, vinha sempre uma pequena evolução que me fazia ver aquilo que era capaz de fazer.

Quando chegou o primeiro dia dos pré-requisitos, sentia-me num mundo completamente à parte. Sabia que era capaz de fazer tudo aquilo em que me iriam observar, tinha treinado para isso, mas o medo levava sempre a melhor. Lembro-me de, mesmo antes da prova de nataação, ter tido um ataque de ansiedade e dizer que não conseguia e não era capaz. Na verdade, fui: de tal maneira que consegui fazer o melhor tempo pessoal até ao momento. Os dias passaram e, no final, o sentimento de dever cumprido deu-me a certeza de que a escolha que fiz tinha sido a melhor. Restava-me aguardar pelo resultado, e, qual não seria o espanto, mais uns dias de ansiedade pela frente.

Estava prestes a entrar num treino de andebol quando ouço a Inês Brito, a pessoa que sempre me acompanhou e que, por sinal, também fez os pré-requisitos comigo, a gritar: “Catarina, saíram! Os resultados saíram!”. Corri para o balneário e mal vi a cara dela sabia que íamos ter motivos para festejar. Estávamos as duas aptas. Agora a escrever sobre esse momento, consigo recordar tudo o que senti na altura: euforia, alegria e esperança, por saber que se estendia um futuro risonho para as duas.

O que se seguia, apesar de ainda complicado, sabia que o conseguia. Tinha uma média segura, sentia-me preparada para os Exames Nacionais e, portanto, tinha tudo para correr bem. Nunca fui muito boa a Matemática A, e por isso a minha melhor aliada foi a disciplina de Português, na qual consegui um merecido resultado de 19 valores.

Tinha chegado o dia das candidaturas. Recordo-me de, mesmo tendo uma média alta e os resultados positivos dos pré-requisitos, ainda assim sentir que alguma coisa poderia correr mal. Por precaução, coloquei também as opções da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física de Coimbra (FCDEF-UC) e, apesar de em nada semelhantes, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, na Licenciatura em Ciências da Comunicação, uma vez que sempre me fascinou a área do Jornalismo. Nada disso importava, as minhas ideias eram fixas, e aquilo que queria mesmo já há muito estava decidido.

Numa noite, lembro-me de estar em casa a ver televisão quando ouço o telemóvel: tinha recebido um e-mail, mas não era um e-mail qualquer, era O e-mail que esperava há alguns meses. Aí, tudo parou. Enquanto comecei a ler, o meu coração acelerou e só queria passar para a parte importante, mas não deixei e li tudo por completo, até chegar à palavra mágica: “Colocada”. A partir

daí, senti que tudo na minha vida mudou. Tinha perante mim uma porta desconhecida e só eu tinha a chave para a abrir e percorrer o longo corredor que a seguia. Não sabia o que me esperava, mas sabia que estava pronta, mesmo com medos, ânsias e receios. Por isso, mais uma vez aventurei-me.

O primeiro dia de Faculdade foi um misto de emoções. Sentia-me novamente a criança que entrou pela primeira vez na escola e que não conhecia ninguém. Confesso que me senti bastante desanimada e, no fundo, até sozinha. Alguns alunos já se conheciam, outros estavam facilmente a conhecer-se, mas eu, com a minha vincada timidez, mantinha-me calada, apesar de sorridente e recetiva a conversas de passagem. Logicamente que isso não tardou a mudar, e muito se deveu à Praxe. Recordo-me de, no fim de uma aula, sermos convidadas por alunos mais velhos e trajados a juntarmo-nos a eles, e assim o fizemos. A partir daí, até hoje, a Praxe ocupa um lugar especial no meu coração. Trouxe-me não só vivências, mas também pessoas que sei que marcaram o meu percurso académico de forma indescritível.

O resto, já se sabe como correu. A insegurança e o medo de falhar sempre fizeram questão de aparecer para garantirem que não me esquecia deles. Houve alturas em que pensei genuinamente que não ia conseguir, mas, mais uma vez, conseguia surpreender-me e ir um pouco mais longe do que o que julgava ser capaz. Terminei a Licenciatura, e cheguei até aqui: o início do MEEFEBS.

2.3. A primeira paragem: influência da Faculdade e do percurso académico na escolha do destino

Ao longo de 3 anos, tive a oportunidade de crescer, não só como pessoa, mas principalmente como estudante. Todos os que falavam da FADEUP, faziam-no com um brilho nos olhos que mostrava a admiração que sentiam por esta instituição. Ingressei no 1º Ciclo de Estudos com as expectativas de recolher o maior saber e conhecimento possível. Olhava para a lista das UC que iria ter e, na verdade, sentia-me um pouco assoberbada com os grandes nomes que tinha à minha frente: Anatomia Funcional, Bioquímica e Biologia Celular, Estatística, Pedagogia do Desporto, entre muitos outros “cadeirões” que apenas contribuíram para o aumento do meu conhecimento académico. Estaria a mentir se dissesse que todas estas UC foram essenciais na minha formação, mas a

verdade é que todas elas me ensinaram algo novo e mudaram a minha maneira básica e humilde de olhar o Desporto. Umas mais simples, outras complexas, mas todas elas apoiadas num fator em comum: excelentes profissionais nas mais variadas áreas. Muito além de possuir o conhecimento, é preciso ter paixão, vontade e saber transmiti-lo, algo que muitos professores desta instituição possuem de sobra. Temos a sorte de estar rodeados pelos melhores profissionais nas suas áreas, e, por isso, só temos a simples tarefa de absorver e consolidar a maior informação possível que estes nos transmitem.

Como a vida é feita de *clichés*, aqui vai mais um: estando desde cedo ligada ao Desporto, a minha vocação para a parte teórica não era a melhor. Preferia correr, saltar, rematar, escalar, ... Enfim, preferia estar em movimento ao invés de estar sentada numa sala de aula. As aulas de Estudos Práticos eram, sem dúvida, o meu momento preferido do dia. Muitas vezes deixava-me levar pela preguiça, mas lá vinha uma mão estendida de um colega de turma para me trazer de volta à realidade. Lembro-me de percorrer os corredores da Faculdade, de ponta a ponta, ainda de cabelo molhado após uma aula de Natação, a esforçar-me para não me atrasar para a aula de Ginástica Acrobática. O resto do dia era passado, volta e meia, com lágrimas nos olhos, por causa do cloro, mas isso são apenas bons momentos que ficam na memória para mais tarde recordar. Essas aulas serviram para fortificar o espírito de união e entreaajuda que já pairava na turma. Seria de esperar que, numa turma só feminina, o drama e os mexericos fossem as palavras de ordem, mas, para surpresa de todos, éramos um grupo de raparigas que estava ali com um mesmo propósito: tirar o melhor partido da oportunidade que nos foi dada e pela qual trabalhamos arduamente.

Contudo, não posso esquecer a importância que as UC teóricas apresentaram na minha formação enquanto estudante. A verdade é que, de um modo geral, a sociedade olha para o Desporto como o simples ato de praticar atividade física, quando vai muito além disso. É isso que nos transmitem assim que nos tornamos estudantes desta instituição. É preciso reconstruir ideais que nos foram erradamente passados, para sermos capazes de criar e entender novos conceitos sobre aquela que é a realidade do Desporto. Aí entra o papel essencial destas UC: desde conhecer o nosso corpo e como funciona, os movimentos que é capaz de fazer e como os faz, passando pela psicologia e

pedagogia, até aos aspetos mais importantes do treino, nada é deixado de fora nesta que é a viagem pela infinidade de áreas que culminam na imensidão que é o Desporto. Muitas vezes dava por mim a pensar “Será que isto vai mesmo ser útil? Aposto que não me vai servir de nada”, iludida pela mania de que sabemos sempre tudo. Não tardava em surgir uma situação que me mostrava o quão humildemente estava errada. Até hoje, tudo o que aprendi, de uma maneira ou de outra, teve um verdadeiro impacto na minha vida enquanto estudante. Não poderia deixar de mencionar uma das UC que mais me motivou e que, ainda hoje, continua a estar bastante presente na minha vida: a Metodologia do Treino Desportivo, mais concretamente na variante de Andebol. Apesar de envolver muito trabalho e dedicação, sinto que, aliada ao facto de esta ser a minha modalidade de eleição, consegui absorver ao máximo os ensinamentos que os profissionais desta área me tentaram transmitir. Quer seja no trabalho com crianças, quer seja no trabalho em alto rendimento, sei que vou dispor de ferramentas que me serão úteis no meu percurso enquanto treinadora desta modalidade.

Contudo, apesar de a Licenciatura ter sido um processo de plena absorção e aprendizagem, estaria a mentir se não dissesse que foi no 1º ano do MEEFEBS que verdadeiramente dei o “salto” académico. Aqui, tudo começou a fazer sentido: estava na hora de seguir para a próxima paragem, porque no fundo, há comboios que só passam uma vez. Não desvalorizo, de todo, aquilo que aprendi nos primeiros anos nesta instituição, no entanto, foi neste ano que consegui perceber que estava realmente onde queria e tinha de estar.

Começando pelas UC mais voltadas para a formação cognitiva, pessoal e psicossocial de professores, até ao primeiro contacto com crianças em meio pedagógico, tudo culminava num processo de ensino que serviria para me fornecer ferramentas que me tornariam uma futura profissional docente. Destaco sobretudo a importância que as UC de Didática Geral do Desporto, bem como as variadas Didáticas Específicas, tiveram na minha formação, uma vez que me possibilitaram um olhar completamente renovado sobre esta profissão. Além disso, considero que, além de toda a teoria que é essencial, é a componente prática que realmente nos coloca à prova. Como se costuma dizer, é preciso “pôr a mão na massa” para percebermos verdadeiramente o trabalho que está

envolto em ser-se professor, e estas Didáticas conseguem espelhá-lo na perfeição.

De um modo geral, posso afirmar que, tanto a Licenciatura como o primeiro ano deste Mestrado, me mostraram algo que será essencial para o meu futuro, não só profissional, mas também pessoal: o processo reflexivo. Tal como afirma Ferreira (1999), “é importante o professor refletir ‘na’ e ‘sobre a sua ação’, porque desta forma estará a supervalorizar o ‘saber’, o ‘fazer’ e o ‘porque fazer’, que são fontes do processo de conhecimento”. Este autor acrescenta ainda que é através da reflexão da prática que temos a plena consciência e visão real daquela que é a nossa prática pedagógica. Assim, é através da reflexão que podemos observar, ponderar e modificar padrões ou comportamentos que consideramos oportunos de serem alterados, de modo a providenciar uma prática pedagógica o mais adaptada e enriquecedora possível para os nossos alunos.

2.4. Expectativas iniciais: o que me espera agora?

O dia pelo qual esperava há dois anos aproximava-se mais rápido do que o que eu esperava. Na minha cabeça passavam dezenas de questões e eu “lia” cada uma delas como se de um teleponto se tratasse. Às vezes parava no tempo, tal jornalista que se enganou a ler, e ficava a pensar sobre tudo o que tinha passado e sobre tudo o que ainda me esperava.

“Estando tão próxima daquele que considero ser o meu futuro, sinto-me avassalada por um monte de questões e inseguranças que, apesar disso, considero normais. Estou perante o desconhecido, e o receio de falhar por vezes fala mais alto. Afinal, o que é ser Professora? Tenho o que é preciso para o ser? Será que sei ensinar e transmitir às crianças e jovens os valores corretos?”

Diário de Bordo – 24 de setembro de 2021

Contudo, não podia deixar-me vencer pelas inseguranças que pareciam atormentar a minha cabeça, porque na verdade não passavam disso: meros pensamentos que, certamente, não iriam prevalecer.

Estaria a mentir se dissesse que não criei qualquer tipo de expectativa relativamente aos longos meses que me esperavam. De facto, não foram poucas aquelas que criei. Esperava conseguir alcançar tudo aquilo a que me propus desde o início do MEEFEBS, que, no fundo, consistia em tornar-me a melhor professora possível para aqueles que fossem meus alunos, procurando transmitir os conhecimentos que fui adquirindo enquanto estudante, sem nunca esquecer que, perante mim, tenho seres humanos que ainda se encontram em pleno processo de construção pessoal e social. Por isso, queria também tornar-me o tipo de professora que vê além do que se apresenta à sua frente, que procura conhecer, integrar e ajudar todo e qualquer aluno, sem exceção. Na verdade, esta forma de olhar para o ensino e para aquela que considero a minha conceção de ser-se um bom professor foi, em muita parte, transmitida pela minha mãe, uma das melhores profissionais que tenho o privilégio de conhecer e seguir de perto o seu exemplo. Não basta termos a capacidade e o conhecimento, se não tivermos o tato pedagógico necessário, a paixão e a vontade de querermos sempre ser mais e melhores, não só por nós, mas também por aqueles que irão cruzar-se no nosso caminho enquanto profissionais docentes. Pelo menos, é assim que acredito que deve ser.

Foi assim que encarei o início de toda esta experiência: por um lado, ansiosa e duvidosa daquilo que me esperava; por outro, confiante e entusiasmada por iniciar mais uma aventura. Agradecida por todo este estado pandémico estar mais controlado e, por isso, podermos voltar à normalidade que nos era concedida dentro do possível. O mais importante era mesmo estarmos de volta àquilo que difere, essencialmente, a EF das restantes disciplinas: a prática de atividade física.

Lembro-me bem do primeiro dia em que entrei na escola que me acolheu ao longo destes meses. O olhar desconfiado da funcionária ainda hoje me está presente, e espelhava a indecisão dela sobre se deveria perguntar-me se era ou não uma aluna, mas não o fez. Dirigi-me, juntamente com a minha colega de Núcleo de Estágio (NE), para a sala onde iria decorrer a primeira reunião com o PC. Discutimos vários assuntos que seriam essenciais para o arranque de mais

um ano letivo, algo que, para nós, era totalmente desconhecido. Além disso, abordamos também o chamado “elefante na sala”, o assunto que parecia dominar os nossos pensamentos: a tão aguardada primeira aula. Assim, ficamos a conhecer, ainda que de modo superficial, a turma que nos foi destinada e os horários das aulas que iríamos lecionar. Esta reunião não foi longa, serviu essencialmente para nos darmos a conhecer e para conhecermos também um pouco daquele que seria o nosso braço direito até meados de junho, o PC. Tal como ele nos disse, não nos queria “assustar” logo no primeiro contacto com demasiada informação, e por isso optou por tornar o ambiente mais tranquilo e leve. Mal ele sabia que assustada já estava eu há algum tempo.

Sentia-me numa realidade que me era estranha. Só tinha frequentado a escola enquanto aluna, e agora, entrava pela primeira vez como Professora Estagiária (PE) para dar a minha primeira aula, que apesar de ser apenas de apresentação, foi planeada de acordo com o combinado previamente na reunião. Assim, o PC acompanhou-nos até à sala, mas brevemente nos deixou sozinhas para nos sentirmos à vontade com aquela que seria a nossa turma nos meses que se avizinhavam. Comecei por me apresentar e mostrar um pouco daquilo que sou, faço e gosto, para que os alunos pudessem sentir-se ligeiramente menos desconfortáveis perante uma presença para eles desconhecida. De seguida, mostrei uma apresentação que visava alguns dos aspetos mais importantes relativos à disciplina: regras de conduta nas aulas, regulamento das instalações, matérias a serem abordadas e entre outros. Além disso, incluí algumas atividades que promovessem a sua interação, não só para eu os conhecer, mas também para os novos alunos na turma também se sentirem mais integrados. Por fim, optei por distribuir a cada um uma ficha de caracterização individual (**Anexo I**) que me permitisse ficar com o registo de alguns dados que considero essenciais, como a presença de algum tipo de doença, a anterior prática de exercício físico ou até as suas modalidades preferidas.

Apesar dos meus esforços, confesso que saí da aula ligeiramente desapontada com a atitude dos alunos. Talvez por ter as expectativas demasiado elevadas, ou então por falta de motivação da minha parte, os alunos pareceram-me, de um modo geral, aborrecidos, apáticos e relutantes em comunicar quer com a turma, quer comigo. Na verdade, não deveria ter criado expectativas, apesar de isso ser quase impossível. Cada turma tem a sua reação e a sua

disposição ou receptividade para novidades, e por isso de nada me servia estar a comparar, por exemplo, com a reação obtida pela minha colega de NE no momento da sua aula. Restava-me aguardar pelas restantes aulas e observar atentamente os comportamentos dos alunos, procurando alguma alteração que me mostrasse que, efetivamente, tinha sido apenas um “primeiro encontro” menos positivo.

De facto, após alguns dias desde o primeiro contacto, consegui ver sérias melhorias na atitude dos alunos relativamente à minha presença: estavam menos desconfiados, mais tranquilos e, sobretudo, mais comunicadores - o que fez com que conseguisse ver um pouco mais da sua essência e da personalidade que assumiam naquele meio. Assim, a ânsia rapidamente deu lugar ao entusiasmo da possibilidade de construir uma relação estável, equilibrada e de confiança com os meus alunos, uma vez que, na minha opinião, uma boa relação professor-aluno torna-se a base sólida para um melhor processo de ensino-aprendizagem.

Acredito que as expectativas que criamos muitas vezes podem ser traiçoeiras e arrastar-nos para um beco sem saída onde antes só víamos positividade. Contudo, são também as expectativas, as ambições e os planos que nos fazem sempre querer ir mais longe e acreditar na “bonança depois da tempestade”, ainda que a tempestade venha e vá conforme as situações. No fim, restará apenas o sentimento de dever cumprido e de orgulho perante a superação de situações que julgávamos não conseguir. Assim, deixei-me levar nesta viagem que, com certeza, ainda me traria muitas subidas, descidas e pausas para apreciar a vista.

3. PLANEAR A SUBIDA: Enquadramento da Prática

3.1. Enquadramento Legal e Institucional do Estágio Profissional

Podemos olhar para o EP de várias perspetivas, no entanto, todas elas parecem convergir na importância que este assume na formação de novos professores. Assim, o EP trata-se de uma UC do segundo ano do MEEFEBS, da FADEUP. Mas isto apenas o descreve de uma ótica legislativa. Na verdade, tal

como refere Matos (2009), o EP foca-se na “formação do profissional, promotor de um ensino de qualidade (que) visa a integração do EE no exercício profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”. Portanto, o EP vai muito além de um simples cumprimento legislativo para a obtenção de um grau de Mestre. Acompanhando esta prática, encontra-se também a realização de um RE, seguindo a orientação de um docente da Faculdade, que assume a função de acompanhar a PES do estudante em questão, ao longo de todo um ano letivo.

O EP assume-se, na minha perspetiva, como o local onde os EE irão experienciar, ainda que num espaço de tempo relativamente curto, as mais variadas situações que os irão preparar para serem futuros docentes qualificados e prontos para assumir a sua posição no mundo do ensino. É aqui que o estudante começa a formar a sua identidade enquanto profissional: “o processo de identidade docente é complexo e inacabado, tendo o seu início no contexto da formação inicial, quando os estudantes têm os primeiros contactos com o campo teórico e empírico da educação e as suas complexidades” (da Silva, G. *et al.*, 2020).

De certa forma, nós, EE, somos quase como que “atirados aos leões”, mas, na verdade, estes “leões” não passam de pequenas “crias” que teremos de cuidar, educar, proteger e preparar para o futuro que as espera, enquanto nós ansiamos que este seja risonho e que a nossa contribuição tenha sido fundamental. Por isso, não devemos encarar o EP como o mero cumprimento de um conjunto de normas ou tarefas durante 10 meses. A partir do momento em que entramos na instituição de ensino que nos irá acolher ao longo deste tempo, devemos ter em consideração que estamos a ser inseridos num contexto real de formação e que, por esse motivo, devemos tirar o maior partido possível de todas as experiências e vivências que nos serão proporcionadas. O nosso olhar sobre o EP deve recair, sobretudo, na importância que este confere à nossa formação inicial, que incide não só na nossa componente profissional, mas também, de modo igualmente fundamental, a nível pessoal.

Os grandes percursos da nossa vida fazemo-los, por norma, acompanhados, e este caso não é exceção: aqui que entra o NE, composto

essencialmente pelos EE, PC e PO. Assim, este torna-se, no fundo, um meio onde os EE, em conjunto com os professores, terão oportunidade de criar momentos de reflexão, análise, planeamento e discussão, todos eles úteis e indispensáveis ao processo de formação de um docente. Esta ponte entre a escola e a Faculdade, estabelecida através do PC e do PO, permite-nos vivenciar a experiência profissional na sua plenitude, balançando entre o saber académico e o saber vivenciado pela prática em si, na cooperação com a comunidade escolar.

Em suma, o EP pretende que os EE, através de uma ação reflexiva e crítica, sejam capazes de construir a sua identidade docente, que os irá acompanhar ao longo da sua vida profissional, tal como refere Nóvoa (1992, p. 13): “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” Além disso, este autor acrescenta ainda que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (*Idem*, p. 13).

3.2. Um local conhecido e, simultaneamente, novo: a Escola

Parece um conceito estranho quando pensamos como um local pode ser-nos tão familiar e, ao mesmo tempo, tão desconhecido. Entrei pela primeira vez numa escola, mais precisamente na Pré-Escola, quando tinha apenas 5 anos, e a partir daí não conheci outra realidade. Logicamente, a minha visão sobre a mesma ia-se alteando conforme a minha maturidade se ia também desenvolvendo, mas sempre estive do “lado de lá”, como aluna. Agora, entro novamente na escola, mas tudo me parece novo. Revi-me na pequena Catarina ao passar pelo portão: hesitante, nervosa, mas, acima de tudo, expectante por enfrentar um “mundo” novo. A partir daquele momento, tudo teria um outro significado. Os corredores que iria percorrer já não seriam feitos a passar o tempo, mas sim a pensar no que poderia ter feito de melhor na aula anterior; o campo já não serviria para um pequeno jogo com os meus colegas, seria então o meu espaço de trabalho e a conversa de passagem pelos funcionários dava lugar à conversa séria, mas amigável, de pessoas que partilhariam o mesmo

local de trabalho que eu. A alegria de entrar no pavilhão, essa permaneceria intacta. A minha visão sobre a escola encontra-se, assim, fortemente dividida entre a dualidade de perspetivas que me acompanharam até ao momento: a visão como aluna e a visão como EE.

Se pensarmos e pesquisarmos sobre o conceito de escola, vamos deparar-nos com uma infinidade de definições que podem explicar aquilo que ela representa. Quando penso na escola, não me consigo afastar da ideia de que esta é uma instituição que se rege por regras, valores e compromissos que visam a formação integral dos indivíduos, preparando-os não só como alunos, mas também como cidadãos responsáveis que desempenharão um papel essencial na sociedade. De facto, as sociedades criam diversos mecanismos para a reprodução e manutenção das relações sociais que se estabelecem através de aparelhos ideológicos, como é o caso da escola, da família, da igreja, dos meios de comunicação e entre outros (Virões, M. B. A. R. D., 2013). Assim, cada uma destas instituições é responsável por transmitir os valores, crenças, significados e a linguagem que as constituem, e a escola não é exceção. Deste modo, pode-se afirmar que a escola se assume como um espaço de convergência de milhares de identidades e personalidades, sendo por isso possível afirmar que esta “enquanto instituição não sobrevive isolada, e funciona de modo generalizado como um ‘espelho’ da sociedade” (Queirós, P. 2021, p. 22). Tendo em conta a evolução constante em que as sociedades se encontram, também a escola deve conseguir acompanhar estas mudanças, adaptando-se de modo a proporcionar a melhor metodologia de ensino possível aos alunos.

É de conhecimento geral que a escola acompanha um indivíduo quase na totalidade do seu desenvolvimento. Desde a Pré-Escola até ao término da escolaridade obrigatória, a criança ou jovem passa por um conjunto de etapas e ciclos que terão uma grande influência na sua formação académica e pessoal. Por isso, a escola deve assumir a sua responsabilidade no que diz respeito à formação integral de um indivíduo. Tal como afirma Sampaio (*cit. in* Costa, 1999, p. 3), “a escola não pode ser apenas um local de instrução, mas tem também de ser um local onde se personaliza, socializa e educa”. Este autor refere ainda que, se pretendemos formar jovens ativos, com iniciativa, criatividade, autonomia e capacidade crítica, temos de permitir que a escola represente um local de diálogo onde estes sejam participativos no seu próprio projeto educativo. É essencial

que a escola seja capaz de suscitar nos seus alunos a capacidade de refletir, criar e querer sempre saber mais sobre aquilo que os rodeia, não porque “tem de ser”, mas porque isso os motiva a ir ainda mais longe.

Em suma, reduzir a escola a um mero local de transmissão de saberes é retirar-lhe tudo aquilo que a torna um verdadeiro foco de partilha de vivências, experiências e conhecimento, não só entre professores e alunos, mas sim entre toda a comunidade escolar, o que confere uma riqueza inigualável à formação dos indivíduos. Não nos devemos esquecer, então, que é esta diversidade de personalidades que oferece à escola as ferramentas mais importantes para o desenvolvimento dos jovens e das crianças, e isto não significa que deva reinar a igualdade, mas, pelo contrário, a individualidade. Com isto, quero dizer que na minha perspetiva, a educação e o ensino devem assentar as suas bases no tratamento justo dos alunos, que vá, no fundo, ao encontro das necessidades, motivações e capacidades de cada um.

3.3. A Escola que me acolheu nesta viagem: ESE

Dizem que a nossa casa, muitas vezes, não é apenas o edifício no qual dormimos, comemos e temos os nossos bens materiais. Às vezes, casa pode ser uma pessoa ou até um local que nos faça sentir bem, acolhidos e protegidos. E foi exatamente isso que senti, ao longo destes meses, na ESE. Recordo-me, como se fosse hoje, da primeira visita que fiz à escola, juntamente com a minha colega de NE.

“Se, por um lado, toda eu era ansiedade e nervosismo, por outro, havia também um certo entusiasmo e diversão por descobrir aquela que seria a minha “2ª casa” ao longo de todo o ano letivo.”

Diário de Bordo – 6 de setembro de 2021

A partir do momento em que ali entrei, tive a sensação de que tudo iria correr pelo melhor. Sabia que este local iria ter, desde aí, um lugar especial guardado nas minhas memórias, uma vez que seria onde iria realizar a minha formação inicial como futura professora de EF e por isso iria, indiretamente,

influenciar não só o meu percurso académico, mas também a personalidade e forma de ser que me torna a pessoa que sou atualmente.

A escola era agradável e os professores pareciam verdadeiramente felizes por ali estar, apesar do cansaço notório que implica o arranque de um novo ano letivo, e talvez tenha sido isso a tranquilizar-me. Notava-se que os pavilhões eram recentes e que, portanto, os alunos reuniam as condições ideais para se dedicarem à sua aprendizagem.

Na verdade, a minha primeira escolha para realizar o EP recaiu sobre esta escola não só por conveniência, dada a localização ideal em relação à minha casa e trabalho, mas principalmente pelos bons *feedbacks* que tinha de colegas que tinham frequentado anteriormente esta escola. Assim, pude perceber que, neste local, os valores, crenças e sentimentos dos alunos eram tidos em conta, algo no qual me revia e que considerava essencial. Além disso, sabia também que a escola estava repleta de excelentes profissionais com quem iria certamente aprender bastante.

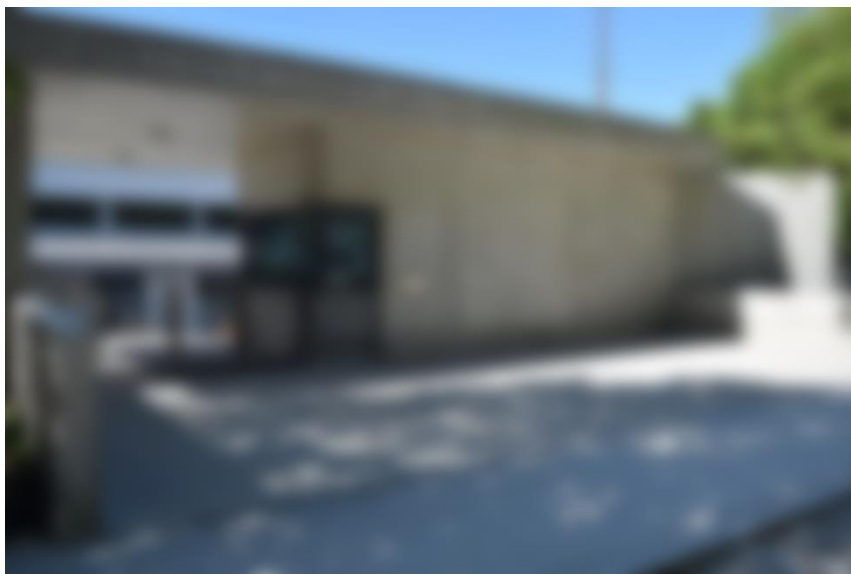


Figura 1 – Entrada da Escola Cooperante, Escola Secundária de Ermesinde

Tal como o nome indica, a ESE pertence à freguesia de Ermesinde, situada no distrito do Porto. Esta, é a sede e uma das cinco escolas que compõem o Agrupamento de Escolas de Ermesinde: a EB1/JI de Sampaio; a EB1/JI da Gandra; a EB1/JI da Bela e a EB2/3 D. António Ferreira Gomes. Este Agrupamento é frequentado por uma população de alunos bastante heterogénea, de diversos contextos étnicos, socioeconómicos, culturais, e

familiares, o que o torna um verdadeiro local de convergência de individualidades que, aqui, não são postas de parte. Portanto, estamos perante um conjunto de escolas que preza, acima de tudo, a inclusão de todo e qualquer aluno.

A ESE é constituída por seis blocos distintos que albergam não só os locais de estudo dos alunos, mas também os locais onde estes podem interagir entre si e com a restante comunidade escolar: o bloco administrativo, junto à entrada, onde se situa a Biblioteca, a Secretaria, a Sala do Gabinete Executivo, a Cantina, o Bar e entre outros; os blocos A, B e C, onde decorre a lecionação das aulas em salas típicas ou em laboratórios (no bloco B encontram-se também a reprografia e a sala de professores); o bloco D, dedicado, essencialmente, aos Cursos Profissionais que ocupam as várias oficinas de trabalho; e o pavilhão gimnodesportivo, que constitui a única instalação interior desportiva da escola. Claro que, este último espaço, representou o local onde passei mais tempo ao longo deste EP.

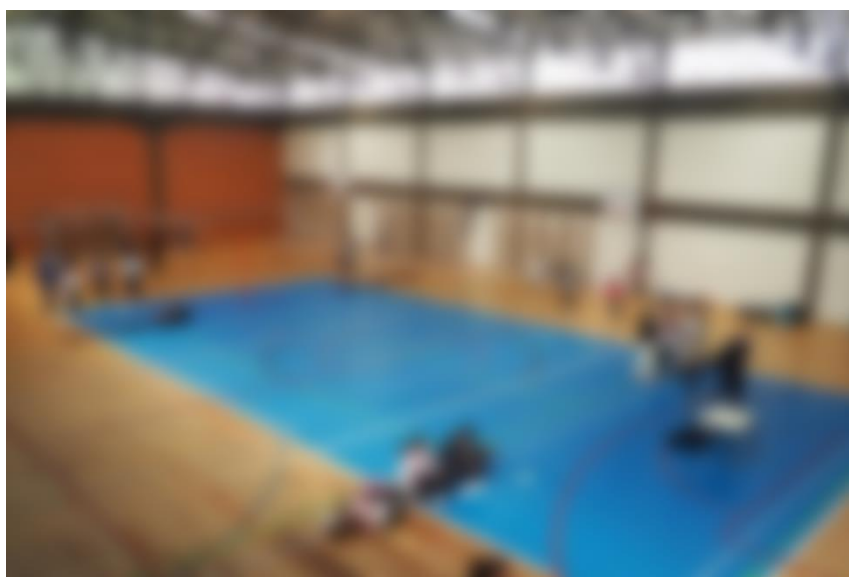


Figura 2 – Pavilhão Gimnodesportivo

O pavilhão, apesar de precisar de alguns reparos, está em boas condições e permitia que os alunos usufruam das aulas de EF com qualidade. No seu interior é possível encontrar vários espaços, como quatro balneários (sendo que dois são para professores e dois estão destinados ao uso dos alunos, um para cada sexo), arrumos e arrecadação de materiais, o gabinete de professores de EF e ainda o próprio campo. Este contém as marcações necessárias para a lecionação de várias modalidades, como era o caso de voleibol, andebol, futsal

e basquetebol, juntamente com a existência de duas balizas e seis tabelas de com cestos. Tendo em conta a situação pandémica que ainda se fazia sentir no início do ano letivo, os balneários apenas poderiam ser utilizados pelos alunos do 12º ano, uma vez que eram os únicos cujas aulas de EF ocupavam os blocos do meio da manhã/tarde.

No que diz respeito ao material, a arrecadação contém uma vasta variedade de equipamento que pode auxiliar a lecionação destas aulas. Desde cordas, halteres e escadas de coordenação, até às favoritas dos alunos, as bolas das várias modalidades: nada faltava para que estivessem reunidas as condições necessárias.



Figura 3 – Espaço exterior

Já no exterior, a escola providencia vários espaços verdes e de recreação, que acabam por assumir um papel essencial para que exista convívio entre todos os alunos nos seus intervalos entre aulas. Além disso, existe ainda o campo exterior, onde também se realizam algumas das aulas de EF. À semelhança do campo interior, possui também marcações para as modalidades referidas, bem como duas balizas e quatro tabelas de basquetebol. A pista de atletismo, à volta do campo, é composta por três pistas, que não contemplam as medidas oficiais de uma pista de atletismo, pelo que foram criados quatro corredores com 80 metros. Além disso, existe ainda uma segunda pista e uma caixa de areia que, contudo, não podia ser utilizada devido à falta de condições de segurança.

Esta escola, além de bons profissionais, conta também com alunos que procuram obter os melhores resultados possíveis, uma das razões pela qual esta sofreu uma intervenção recente ao nível das suas instalações. O ambiente em que os alunos estudam influencia significativamente o seu aproveitamento e, portanto, estas alterações parecem culminar no ambiente ideal para que os alunos se sintam motivados, empenhados e focados em aprender e crescer, não só académica, mas também pessoalmente.

De um modo geral, acredito que o ambiente em que nos inserimos acaba sempre por interferir na visão e perceção do nosso próprio trabalho. Por isso, estando numa escola que tem a capacidade de fazer as pessoas sentirem-se bem-vindas, acarinhadas e confortáveis para explorar, crescer e evoluir, sinto que tive a oportunidade que se calhar poucos têm. Sei que tirei o maior proveito da mesma e que será um local que terá sempre um significado além de um simples edifício. É um edifício de pessoas, de alma e de conhecimento, aquilo que considero fundamental numa escola.

3.4. Confronto de dualidades: “eu” estudante vs. “eu” docente

A grande parte da minha vida foi passada, até ao momento, na escola. Nasci “rodeada” pelo ensino, dado que os meus pais são ambos professores, e assim me mantive, percorrendo o percurso normal de cada criança que tem a sorte de ter uma vida dita “normal”: começando pela Pré-Escola, com passagem pela escola Primária, escola Básica e Secundária e, finalmente, pela Faculdade. Seria de esperar que, após todo este tempo, quisesse perseguir algo que me levasse por outros caminhos, mas a verdade é que encontro na escola e no ambiente de educação a tranquilidade e o conforto de que preciso para sentir que, mesmo estando no meu emprego, não me sinto a trabalhar, mas sim a usufruir e tirar o melhor proveito daquilo que me diz tanto.

A transição de aluna para estudante acontece de maneira abrupta, mesmo quando sabemos que estamos prestes a fazer essa travessia. Por isso, a adaptação resulta, simultaneamente, num espectro de emoções que vão do receio à euforia de estar perante algo novo. O mesmo acontece quando nos encontramos na fase de transição de estudante, para EE, em busca do caminho da docência. A entrada no 2º Ciclo de estudos permite que o estudante esteja

em contacto quer com a teoria quer com a prática que envolve o trabalho de um professor. No 2º ano, através do EP, passamos a lidar com uma dualidade que nos acompanhará ao longo de um ano letivo: estudante vs. docente. Com isto, acresce-se ainda mais responsabilidade ao processo de formação inicial que temos perante nós. Esta dualidade irá exigir que saibamos identificar com clareza o contexto em que nos inserimos, influenciando significativamente o nosso modo de agir, pensar e vivenciar as várias situações.

Enquanto estudante, sempre senti que a única responsável pelo meu sucesso era única e exclusivamente eu. Apesar de estar rodeada pelos melhores profissionais da área, nada poderia ser feito se eu não o quisesse ou desejasse. Portanto, alcançar os meus objetivos dependia apenas de mim e da minha força de vontade. Ao longo do tempo, fui-me apercebendo que nem sempre andamos de mão dada com o sucesso, por isso, aceitar o insucesso é tanto ou mais importante do que celebrar as vitórias: esta era a minha maior batalha interior enquanto estudante. Contudo, não iria deixar que isso interferisse na minha procura por adquirir todo o conhecimento que pudesse e que me fosse útil para o futuro. Decidi pôr as “mãos à obra” e dedicar-me a este percurso que exigia tanto de mim. Acredito, hoje, que todas as experiências, vivências e partilhas tiveram um impacto significativo na minha formação académica, e muito disso devo aos docentes que fizeram questão de nos proporcionar a melhor formação possível.

Por outro lado, enquanto docente, acabo por recorrer a outras características que considero essenciais à profissão e à personalidade a adotar enquanto professora, como a responsabilidade, a capacidade de liderança e a confiança. É evidente que o docente exerce um papel fundamental na vida dos seus alunos, e por isso a sua postura deve ser cuidada e atenta, uma vez que serve de exemplo a seguir. A nossa essência acaba por nos acompanhar e sobressair naquilo que fazemos, ou seja, é praticamente impossível passar tanto tempo na escola sem deixarmos transparecer aquilo que realmente somos. Tal como afirma Camilo Cunha (*cit in*. Lima *et al*, 2014), o professor constrói a sua identidade desde cedo, influenciando-se pela sua história familiar, trajetória escolar e académica, o seu envolvimento no ambiente de trabalho e a sua inserção cultural. Contudo, ao longo destes meses, foi-me possível observar, e até vivenciar, que os professores encaram esta profissão, no fundo, assumindo

o papel de uma personagem que lhes permita adequar a sua personalidade à turma que tem diante de si e ao seu processo de ensino-aprendizagem. De facto, tendo em conta a minha experiência neste ano letivo, muitas vezes senti que, apesar de não estar a ser totalmente honesta para com os meus alunos, utilizar uma capa de confiança e segurança naquilo que transmitia era necessário e essencial para conseguir “enfrentar” a minha turma. Além disso, queria acima de tudo que os alunos se sentissem confortáveis o suficiente para serem sinceros, transparentes e, de certo modo, vulneráveis, na minha presença. Acredito que muito daquilo em que nos tornamos resulta da influência das várias pessoas com quem temos a sorte de nos cruzar ao longo do nosso caminho. Não me recordo de todos os professores, mas com certeza recordo-me daqueles que me marcaram de uma maneira especial, não só por aquela que eu considerava ser a sua fantástica capacidade de ensinar, mas também pelo lado humano que conseguiam mostrar a todos os alunos e que os faziam sentir-se menos “perdidos” neste mundo imenso que representa a escola. É isso que eu ambiciono, ganhar a sua confiança e deixar uma marca positiva no seu desenvolvimento.

De um modo geral, vivenciar estas duas realidades em simultâneo resulta num processo complementar, na minha perspetiva. Enquanto estudantes, conseguimos ter a perceção daquilo que necessitamos de um professor para depositarmos a nossa calma e confiança. Contudo, importa salientar que não é a condição de estudantes que nos faz, no futuro, professores mais preparados e conscientes. Esse processo começa na formação inicial de professores e, na minha opinião, prolonga-se indeterminadamente no tempo porque, afinal, estamos sempre a aprender.

3.5. Companheiros de escalada - os elos fundamentais na formação inicial

3.5.1. Professor Cooperante

“Tinha chegado o dia de conhecer o nosso Professor Cooperante (PC), o Professor Eduardo Rodrigues, que nos irá acompanhar ao longo de todo este processo.”

Diário de Bordo – 6 de setembro de 2021

Assim foi. A primeira vez em que eu e a minha colega de NE conhecemos o nosso PC foi o típico momento de entusiasmo disfarçado pela timidez e embaraço. Ele, por outro lado, parecia completamente confortável e, de certo modo, habituado a este tipo de situações. Sabíamos que a partir daquele momento ele seria o nosso braço direito, esquerdo, e, se fosse preciso, até os nossos pés, pelo menos tinha sido essa a sensação que tínhamos tido assim que o conhecemos: confiança e segurança. Após este momento inicial, toda a confusão e ansiedade que pairava na minha cabeça parecia acalmar-se aos poucos, isto porque sabia que estaria bem acompanhada, quer pela Camila, quer pelo Professor Eduardo.

Batista et. al (2014), referem que o PC “se destaca como uma peça fundamental e dinamizadora de todo o processo formativo que ocorre na prática real de ensino”, e tal comprovou-se ao longo destes meses que passaram: este desempenhou um papel essencial ao nível da nossa formação não só profissional, mas também pessoal.

Apesar de nos transmitir vários conhecimentos relativos à profissão de docência, o PC fez muito mais que isso. Através da sua experiência, conseguiu tornar-nos EE autónomas e independentes, com a capacidade reflexiva e motivação necessárias para assegurarmos que conduzíamos os nossos alunos na direção certa, sempre apoiadas nas crenças e valores que considerávamos os corretos. Ao partilhar experiências com outros EE de diferentes escolas, fui-me apercebendo que o nosso PC tinha uma forma distinta de atuar. Não obstante ele ter estado sempre do nosso lado e pronto a intervir, a verdade é que, de certo modo, ele optou por criar um certo distanciamento que nos permitia, no fundo, trabalhar de modo “livre”. Ao início estranhámos um pouco toda esta liberdade que nos era dada, não tínhamos a noção de que seria assim. Contudo, aos poucos, todas as peças deste *puzzle* se iam encaixando e começamos a entender com clareza o seu objetivo.

Recordando agora os vários meses passados, acredito que esta sua forma de agir teve, sem dúvida, um efeito significativamente positivo na nossa aprendizagem e crescimento. Sabíamos que, mesmo distante, ele estaria apenas a um passo de nos estender a mão para nos ajudar, e isso bastava para nos tranquilizar e sentir a confiança depositada no nosso trabalho. No fundo, ele foi a voz da razão depois de nos deixar errar, dando-nos o espaço e tempo de que precisávamos para compreender os nossos problemas, observar as estratégias de que dispúnhamos e chegar às soluções, sem nos condicionar pelos caminhos que ele próprio escolheria.

Assim, acredito plenamente que não poderia ter tido maior sorte relativamente ao PC. Permitiu-me crescer e deitar abaixo os muros de falsa confiança que fui construindo, substituindo-os pela noção de que nem sempre somos os melhores e nem sempre temos sucesso no que fazemos, mas há algo que nunca nos poderão tirar: a nossa essência; o quanto damos de nós, incondicionalmente, aos outros; a nossa força de vontade e a paixão que temos – tal como as suas palavras na nossa “última” conversa, foi um prazer trabalhar com uma pessoa tão experiente, humilde e altruísta.

3.5.2. Professora Orientadora

Apesar da sua presença mais distanciada, o papel da PO não perde importância. Pelo contrário, a sua função assume igualmente uma relevância extraordinária na orientação da formação inicial dos professores de EF. Leite et. al (2006) afirmam que estes professores devem assumir uma relação singular, intersubjetiva, complexa e rica em detalhes com os orientandos.

Começamos com uma reunião em conjunto com o NE II da ESE, como forma de nos apresentarmos e entender aquele que seria o nosso trabalho ao longo dos meses que se seguiriam. Através do ecrã que nos separava conseguia ver um misto de emoções que ia do entusiasmo, ao receio, passando pela vergonha e pela ânsia de começar um novo capítulo.

Nesta reta final, tudo nos parece novo, difícil ou até mesmo impossível. Contudo, contar com a voz da calma, da tranquilidade e da motivação da PO faz com que tudo ganhe uma nova cor e vontade. Sem nunca nos dar as respostas óbvias ou a “papinha feita”, fez-nos refletir, pensar e agir por nós próprios,

alicerçando a sua experiência prática ao saber teórico com que nos surpreendia constantemente. De facto, estar rodeada de pessoas que possuíam um conhecimento tão vasto sobre esta área mantinha-me focada e motivada em assumir o compromisso de transportar comigo a maior “bagagem” que conseguisse. Tanta quanto fosse possível para subir esta montanha...

De um modo geral, apesar do seu papel distinto e de uma proximidade também ela diferente, a PO representa, para mim, um exemplo a seguir, não só pela calma que me consegue transmitir, garantindo-me de que sou capaz de terminar esta escalada, mas também por me levar, consciente ou inconscientemente, a querer saber sempre mais para fundamentar as minhas escolhas, decisões e atitudes.

3.6. Núcleo de Estágio – o amparo das quedas

Quando saíram os resultados das colocações nas diversas escolas, recordo-me de ser invadida por uma onda de entusiasmo e, ao mesmo tempo, surpresa: éramos apenas duas no NE daquela que foi a minha primeira escolha, a ESE. O nervosismo da espera tinha terminado, e finalmente poderia começar a desvendar um pouco do caminho que iria percorrer que, pelos vistos, seria bem acompanhado.

Conheci a Camila no primeiro ano de faculdade e, desde então, faz parte do meu círculo de amigos chegados e com os quais tenho a sorte de partilhar esta aventura. Sempre admirei a maneira de ser dela, tranquila, alegre e sempre disposta a ajudar, com gestos ou palavras. Aquilo que partilhamos até ao momento vai ocupar sempre um lugar especial nas minhas recordações enquanto estudante, uma altura em que fui sem dúvida feliz.

Inicialmente, estranhámos um pouco o facto de sermos apenas duas, mas rapidamente esse sentimento deu lugar à satisfação de assim o ser. Nunca tínhamos trabalhado tanto tempo juntas, portanto todo este processo iria levar o seu tempo de adaptação, apesar de não ter sido complicado.

“De um modo geral, posso fazer um balanço positivo deste meu trajeto inicial, pautado por altos e baixos, mas sempre com a certeza de que tudo iria correr pelo melhor. Muito se deve, também, à minha colega de

Núcleo de Estágio, a Camila, que tem sido a minha base de apoio e que me tem mantido calma no meio do turbilhão de questões que é a minha cabeça.”

Diário de Bordo – 28 de janeiro de 2022

A Camila foi isto mesmo: a calma no meio da tempestade, a razão no meio da loucura e a alegria no meio da ansiedade. Observá-la ao longo deste tempo ajudou-me a compreender que, mesmo em situações imprevistas, a calma é a nossa melhor aliada e tudo acabará por correr pelo melhor. A sua personalidade permitiu-lhe alcançar rápida e naturalmente o respeito e confiança da sua turma, o que fez com que todo este processo inicial não parecesse tão difícil. À sua maneira de ser acrescenta-se o conhecimento que adquiriu ao longo destes quatro anos de licenciatura e mestrado. Tudo isto se refletiu não só nas aulas lecionadas, mas também no seu processo de planeamento, reflexão e avaliação, que foram exímios.

Apesar da nossa proximidade, eram várias as características que nos distinguiam, mas era isso que tornava este caminho ainda mais rico em experiências, vivências e partilhas. De facto, acredito que ambas aprendemos algo novo uma com a outra. Nas nossas diferenças havia algo que nos unia, acima de tudo: a paixão pelo ensino. E, por isso, aos poucos fomos encontrando o nosso ritmo e aquilo que funcionava melhor para cada uma de nós, sempre amparadas pelas nossas discussões saudáveis, reflexões, pausas e recomeços. Sentir que temos, do nosso lado, alguém que nos compreende e que abraça os nossos medos como se fossem seus faz com que uma parte de nós sinta que, lá no fundo, afinal ainda é possível continuar e insistir. As nossas quedas e erros só serviram para nos mostrar que algo melhor está à nossa espera, pelo menos a Camila fazia-me acreditar cegamente nisso.

Assim, retiro desta partilha algo muito mais valioso que uma simples classificação: a certeza de que estive rodeada pelas pessoas certas. Nem tudo foi um mar de rosas, mas a companhia, ajuda e amizade da Camila acabou por tornar esta subida ainda mais bonita. A cada passo sabia que teria a sua mão estendida pronta a puxar-me para cima para continuar a escalar esta montanha feita de altos e baixos.

3.7. Os verdadeiros impulsionadores da aventura – As Turmas

3.7.1. Turma Residente

Após o primeiro impacto, tinha chegado a altura de começar a preparar o arranque de mais um ano letivo e, com isso, vinha também o início de semanas atarefadas de reuniões, às quais não estava ainda familiarizada. Rapidamente fomos apresentadas ao cenário que colocava o PC na indecisão sobre qual turma nos atribuir: ambas pertenciam ao 12º ano de escolaridade, do curso de Línguas e Humanidades. Assim, expôs-nos o seu pensamento e acabou por decidir que turma iria ser atribuída a cada uma de nós. Lembro-me do seu olhar quando nos justificou a sua escolha: no fundo, acredito que ele sabia perfeitamente a turma que mais se adequava a nós, que nos permitisse, ao mesmo tempo, crescer e desafiar os nossos limites.

Foi naquele momento que fiquei a saber a turma que me tinha sido atribuída e que, pelas palavras do professor, era composta por alunos simpáticos e educados, mas um pouco distantes da prática desportiva. Além disso, a turma tinha sofrido ligeiras alterações no que diz respeito aos alunos, que tinham, consequentemente, provocado alguns problemas a nível de relacionamento interpessoal, mas nada que não pudesse ser resolvido com a calma e paciência nas doses certas. Pensei para mim mesma “Logo eu, a rainha da paciência em doses familiares”...

Tentei não me preocupar demasiado e deixar as coisas fluírem no seu ritmo natural. Cheguei a casa e, de entre os vários documentos que o PC nos tinha fornecido, decidi abrir aqueles que continham os seus nomes e as suas fotos. Senti-me entusiasmada: aos poucos e poucos, aquele momento que me parecia tão longínquo começava a compor-se. Ao ver as suas caras, tudo se tornava cada vez mais real, e com isso vinha também a tão famosa ansiedade.

Tinha chegado o dia de me apresentar à turma, um assunto sobre o qual já falei anteriormente neste Relatório.

“De um modo geral, foi um primeiro impacto com um balanço positivo. No entanto, esperava uma maior interação por parte dos alunos, que se mostravam relutantes em comunicar com a turma.”

Diário de Bordo – 21 de setembro de 2021

Aquilo que o PC tinha dito realmente confirmava-se. O silêncio naquela aula chegou a ser ensurdecedor, e o constrangimento era igualmente notório. Contudo, não podia deixar que isso abalasse a minha já pouca confiança. Assim, entrei na sala pronta para enfrentar o que dali surgisse. A minha reação já se sabe qual foi, e, portanto, não há necessidade de o realçar. O que importa aqui sim destacar, foi a evolução que senti ao longo dos meses em que tive a oportunidade de trabalhar com este grupo tão diversificado de alunos. Aos poucos, foram-me mostrando que vale sempre a pena dar uma oportunidade e ver o melhor das pessoas.

Apesar desta melhoria, nem tudo foi simples. Após a primeira aula, rapidamente percebi que a disciplina de EF estava longe de ser a preferida dos alunos, ainda que existissem alguns que, anteriormente, já tinha praticado um ou outro desporto coletivo. Se, em alguns dias, parecia ver uma luz ao fundo do túnel que me indicava que a sua atitude estava a alterar-se, noutros essa esperança era deitada por água abaixo juntamente com a motivação dos alunos. Foi um processo repleto de altos e baixos, mas acredito que isso apenas me veio mostrar que é com os desafios e com a saída da nossa zona de conforto que conseguimos verdadeiramente aprender e crescer. E assim foi.

A turma que tinha perante mim, no último dia de aulas, era quase irreconhecível. Os dramas, os conflitos e a separação em grupos tinha desaparecido quase por completo e os alunos mostravam-se notoriamente mais unidos, um dos meus principais objetivos. Não sei se o meu papel como docente teve algum impacto na sua aprendizagem, mas, pelo menos, saí daquela escola com a certeza de que os tornei, nem que fosse um pouquinho, jovens adultos com mais responsabilidade, empatia e predisposição para ouvir os outros: e isso chega para deixar a minha consciência um pouco mais feliz.

3.7.2. Turma Partilhada

Viajar de um polo para o outro parece-me a expressão que mais se adequa a esta situação. Além da turma residente, tanto eu como a Camila iríamos ter mais uma turma que seria, então, a turma partilhada. O trabalho com esta turma não se iniciou aquando do início do ano letivo. De facto, apenas começamos a dar aulas a esta turma no início de fevereiro, mais precisamente no 2º semestre.

Nesta altura, fomos apresentadas ao professor responsável pela turma que nos iria ser atribuída, o 5º ano. Ficamos logo entusiasmadas, visto que eram idades com as quais estávamos habituadas a lidar, fruto da nossa ligação com o mundo do treino desportivo a escalões de crianças ainda pequenas. Esperávamos mais uma aventura e sentíamos-nos, ao mesmo tempo, expectantes, mas decididas e prontas para encarar a turma da melhor maneira que sabíamos.

Antes de iniciarmos, optamos por observar algumas aulas dadas pelo professor responsável, não só para tentarmos perceber o nível em que os alunos se encontravam, mas também para entender os seus comportamentos e atitudes naquele ambiente. Rapidamente reparámos que estávamos, efetivamente, diante de um desafio que nos iria colocar à prova. Os alunos, além de agitados, tinham também alguns traços de rebeldia e provocação próprios da idade e da fase de desenvolvimento em que se encontravam. Contudo, olhámos uma para a outra e foi como se conseguíssemos ler os pensamentos de ambas “Temos tudo controlado”. Mal sabíamos nós que, na verdade, não tínhamos assim tanto...

A primeira aula foi um misto de reações que até a nós nos surpreendeu. Não esperávamos chegar ao pavilhão e fazer com que tudo corresse às mil maravilhas; apesar de termos a vontade, faltava-nos a experiência. Os alunos começaram calmos, estranhando a presença de duas pessoas que nunca tinham visto, mas rapidamente a estranheza deu lugar à curiosidade e à tagarelice comum: “Como é que se chamam?”, “Quantos anos têm?”, “São mesmo professoras?”, e a típica “Podemos jogar futebol?”. Após o momento inicial de conhecimento e explicação do nosso propósito ali, demos início à aula que tínhamos planeada, que foi pautada por exercícios básicos, mas que os mantivessem entusiasmados e lhes permitissem explorar várias ações motoras com e sem bola. Pouco tempo depois, começou aquilo que tínhamos observado

anteriormente nas aulas com o professor responsável: os comportamentos inadequados ao ambiente de aula. Procedemos às devidas chamadas de atenção, mas de nada serviram. Sabíamos que tínhamos um problema que, se não fosse resolvido rapidamente, se iria prolongar até ao final do ano letivo.

Com o decorrer das aulas, também este foi um processo marcado por altos e baixos. Ora observávamos melhorias comportamentais e aulas excelentes por parte dos alunos, ora estávamos constantemente a interromper a prática desportiva para chamadas de atenção devido a comportamentos desviantes.

Não obstante o mencionado, os alunos tinham um aproveitamento bastante satisfatório, de um modo geral. A nível motor foi notória a evolução que se fez sentir, visto que estávamos perante uma turma que, devido à situação pandémica, não realizava uma aula de EF há dois anos.

Acredito que, tanto eu como a Camila, fizemos o melhor que podíamos para remediar os comportamentos que os alunos haviam adquirido até ao momento. Saímos da última aula com a sensação de “trabalho bem-sucedido” e com o coração um pouco mais cheio por vermos a alegria daquelas crianças durante a sua própria aprendizagem.

3.7.2.1. O desafio de lecionar uma turma do 5º ano

A realidade escolar encara as mais variadas formas à medida que vamos percorrendo os diferentes ciclos de ensino. Comparar o rendimento, comportamento e atitudes entre alunos do 12º e 5º ano, apenas nos traria as respostas que, à partida, já nos são conhecidas. Quando nos referimos a uma turma de 12º ano, esperamos encontrar alunos com um determinado nível de maturidade, compreensão e, acima de tudo, comportamento social que já se encontre formado na sua totalidade. Por outro lado, quando nos deparamos com uma turma de 5º ano, a realidade toma outras proporções: neste caso, o professor assume, ainda mais, um papel que o encarrega de formar os alunos na sua plenitude, isto é, não só a nível motor e cognitivo, mas, igualmente importante, a nível social. Assim, “a ação educativa só pode ser desempenhada por quem acredite que não se limita a transmitir um conteúdo programático, mas

que contribui para a formação integral de pessoas, de cidadãos” (Queirós, P., p. 4).

Para mim, foi bastante fácil entender o que acabei de referir, assim que tive o primeiro contacto com a turma partilhada de 5º ano. Passar de um ambiente controlado e de certa forma confortável, para um desconhecido e imprevisível acaba por ser mais um choque com o qual o PE deve aprender a lidar. Neste caso, dei por mim a pensar: “E agora? O que faço?”. A resposta não era óbvia, lógica ou imediata. Todo o processo de adaptação que se avizinhava ia ser, de certa forma, demorado. Apesar de sermos duas professoras, sentíamos um desconforto inicial que presumimos ser normal, dadas as circunstâncias descontroladas perante as quais nos encontrávamos: o caos, o barulho, as constantes interrupções, os comportamentos desviantes, a brincadeira que prevalecia sobre o momento que deveria ser de instrução, a relutância em respeitar o que dizíamos - a lista é ainda longa. Gostamos as duas de trabalhar com crianças, e isso nem sequer representava um problema para nós. Contudo, pela primeira vez no EP, sentimos que tínhamos abandonado a nossa “zona segura”.

As primeiras aulas resultaram quase como que num teste à turma e ao modo como reagiam à nossa presença nas aulas, apenas como observadoras. Após alguns olhares desconfiados, comentários inapropriados ou até mesmo comportamentos inadequados, acabamos por conseguir interagir com os alunos. Nunca consideramos que a nossa relação com estes constituísse um problema: conseguimos chegar até eles de modo relativamente fácil. Aqui, o verdadeiro problema residia no seu comportamento e atitudes não só para connosco, mas também para com os seus próprios colegas. Rapidamente deciframos o grupo que “comandava”, isto é, os alunos que eram responsáveis por destabilizar a maioria das aulas. A partir daí, optamos por várias estratégias que nos permitissem controlar não só esse grupo de alunos, como também a influência que exerciam na restante turma.

Podia associar estes comportamentos a vários fatores, entre os quais se encontra a situação pandémica que passámos nos últimos dois anos. Se olharmos para trás, parece-nos irreal o modo como a EF, uma disciplina notoriamente motora, foi abordada através de meios virtuais e eletrónicos. Na verdade, não existia outra solução, e com isto a EF sofreu, provavelmente, o

maior processo de adaptação no que diz respeito ao Ensino. Assim, temos perante nós crianças que tiveram a sua última aula de EF presencial em 2020, quando ainda frequentavam o 3º ano de escolaridade. Aquilo que, para nós, representam apenas dois anos, para estas crianças pode representar um atraso significativo no seu desenvolvimento motor. Contudo, este não parece ser o maior problema, uma vez que as crianças desta turma não pareciam ter sofrido consequências comprometedoras a nível motor: de um modo geral, os alunos mostravam uma coordenação e agilidade relativamente boas, aliadas à compreensão e execução dos jogos pré-desportivos.

Na verdade, o maior entrave desta turma assentava no seu comportamento ao longo das aulas, não só de EF, mas também nas outras disciplinas. É aqui que entra o indispensável papel do professor, que terá de agir além das suas funções de mero educador ou transmissor de conhecimentos académicos. Segundo Bulgraen (2010), torna-se lógico que o professor, além de educador e transmissor de conhecimento, deve atuar como mediador, isto é, deve-se colocar como ponte entre o aluno e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a pensar e a questionar por si mesmo, ao invés de ser um “depósito” do educador. Contudo, reduzir o professor a um mero mediador é, para Nóvoa (2022), dizer exatamente aquilo que o professor não é. De facto, um professor é isso mesmo, um professor: não é um mediador, facilitador, companheiro, conselheiro, amigo, gestor, tutor, guia, etc. (Nóvoa, 2022). Estes podem ser, apenas, papéis que desempenha ao longo da sua função principal: ser um profissional.

Assim, o seu trabalho também não termina aqui. O professor desempenha, na educação do aluno, um papel que vai muito além do processo cognitivo, ou seja, também ele é um dos principais responsáveis pela transmissão de valores que tornarão os seus alunos cidadãos responsáveis, ativos e envolvidos na sociedade. Assim, isto remete-nos para a importância que os valores e crenças assumem na educação dos jovens e crianças no contexto escolar. Tal como afirma Fonseca (2005, p. 111), “é legítimo afirmar-se que educação e valor são dois conceitos complementares que mantêm na sua essência uma relação intrínseca e dialética, que se compreende no duplo sentido: todo o ato educativo veicula valores, a educação é na sua essência um valor”. Assim, podemos concluir que os valores acabam por funcionar como uma

linguagem comum transversal a uma ou mais sociedades e/ou culturas nas quais se alicerçam as relações intersubjetivas que impulsionam o desenvolvimento da identidade de um indivíduo (Fonseca, 2005). Por isso, tanto eu como a minha colega de NE iríamos ter um longo trabalho pela frente, ainda que durante um curto período.

Tudo isto se tornou mais claro à medida que ia tendo contacto com estes alunos. De facto, ao olhar para aquelas crianças, sentia que lhes faltava uma base de sustentação que ultrapassava os processos cognitivos. A urgência de trabalhar as componentes psicossociais e afetivas era notória. Tal como já referi, apesar de estarmos habituadas a lidar com crianças e jovens, sentimos que neste caso eles iriam necessitar de uma atenção especial da nossa parte.

Deste modo, ao longo das aulas, explícita ou implicitamente, procuramos transmitir aqueles que consideramos ser os comportamentos, atitudes e valores nos quais acreditamos que assenta uma educação válida e permanente, que os faça crescer não só como alunos, mas também como indivíduos. No fundo, acabamos por entender que a nossa profissão ultrapassa a mera preparação técnica, culminando na conjugação entre esta vertente e as qualidades pessoais do profissional docente. Assim, torna-se importante distinguir dois tipos de formação profissional que acompanham o início a atividade do professor-estagiário, sendo eles a formação tecnicista e a formação humanista. A primeira remete-nos, essencialmente, para a relevância que é dada apenas ao que ensinar e como ensinar os vários conteúdos, isto é, tal como referem Constantino e Machado (2018) “o professor técnico não contempla a dimensão moral devidamente no seu pensamento e na sua ação”. Ainda segundo estes autores, estes profissionais refugiam-se no conhecimento para resolver questões como “o quê e como” ensinar, ao invés de se questionarem sobre a importância de os alunos aprenderem esses conteúdos. É aqui que entra a dimensão humanista da formação profissional. Neste caso, esta formação acredita numa compreensão integral do ensino, ou seja, uma visão mais holística, que permita integrar as dimensões pessoais e profissionais, tal como afirmam Flores (2014) e Nóvoa (2017) (*cit. in Silva et. al, 2018*). No fundo, a aprendizagem e o conhecimento não são fixos, mas sim criados através da interação entre práticas éticas e morais de professores e alunos, colegas e a comunidade em geral (Dowling, F., 2006). Contudo, estes dois conceitos não precisam de ser

obrigatoriamente opostos, podendo então funcionar como formações complementares, que conseguem produzir o melhor ensino possível para as crianças e jovens.

Acreditávamos, então, que o comportamento e atitudes destes alunos estavam fortemente ligados ao meio e às interações que estabeleciam com os restantes intervenientes na comunidade escolar (alunos, funcionários, professores, etc.). Contudo, sabemos também que o próprio ambiente familiar e social acaba por ter uma grande influência no modo como estes alunos agem na sociedade e, neste caso, nas aulas de EF.

Foram várias as estratégias que utilizamos, sobretudo para colmatar as dificuldades sentidas a nível do controlo da aula, uma vez que éramos constantemente interrompidas devido a comportamentos desviantes que os alunos apresentavam ao longo da mesma (extremamente conversadores, desatentos aos momentos de instrução e até atitudes agressivas para com outros alunos da turma). Colocá-los de “castigo” temporariamente parecia não surtir qualquer efeito neles, os seus comportamentos persistiam e, de certo modo, acabavam até por piorar. Em pouco tempo, conseguimos perceber que em todas as aulas estes alunos se juntavam num pequeno grupo e, por isso, optamos por separá-los no momento de realização das tarefas propostas. Isto exigia de nós um maior cuidado no momento de planear a aula, visto que tínhamos de ter em atenção os grupos organizados de modo a evitar que esses alunos ficassem juntos. Além disso, procurámos ainda diversificar os grupos ao longo das aulas, tentando, no fundo, testar os limites dos alunos, isto é, perceber quais os alunos que trabalhavam bem em conjunto e quais tinham que realizar os exercícios separados, não prejudicando a restante turma.

Confesso que este processo se tornava cada vez mais complicado, uma vez que os alunos, à medida que nos iam conhecendo, pareciam ficar cada vez mais à vontade para adotarem estes comportamentos indesejados. Por isso, estava na altura de recorrermos a novas estratégias, ainda que nos parecesse que nada iria resultar. Adotamos uma postura mais rígida e optamos por iniciar as aulas com um pequeno reforço relativo aos comportamentos corretos a adotar ao longo da mesma. Alguns autores como Siedentop et. al (*cit. in* Siedentop, 1998) apontam a importância de introduzir mecanismos de instrução que permitam gerir a aula de modo económico, isto é, potenciar o maior tempo útil

de aula possível aos alunos, através de estratégias como: criação de rotinas, distribuição de tarefas (por exemplo, árbitros, treinadores, jogadores, etc.), ensino por pares, planeamento em cooperação e mecanismos de resolução de conflitos. Estas soluções, que apesar de serem preventivas, acabaram por ser utilizadas ao longo de toda a aula como medidas remediativas, essencialmente nos momentos de instrução, que, no caso desta turma, acabavam por se tornar mais complicados. Por isso, torna-se importante, no futuro, procurar utilizá-las exatamente para impedir que este tipo de comportamentos indesejáveis se prolongue no tempo prejudicando o decorrer das aulas, criando rotinas e hábitos comportamentais desde os primeiros momentos de contacto com a turma.

Contudo, foi-nos possível observar ligeiras melhorias em alguns dos alunos, o que acabou também por influenciar positivamente o seu aproveitamento. Em algumas aulas, conseguimos inclusive realizar um balanço bastante positivo do comportamento geral da turma, uma vez que os alunos chegavam visivelmente mais calmos e aptos para iniciar a prática desportiva sem qualquer entrave. Não obstante, alguns destes ainda permaneciam com comportamentos desviantes, mas, ao contrário do esperado, já não “contagiavam” a restante turma, que parecia ignorar com sucesso as investidas em destabilizar o normal funcionamento da sessão.

Outro fator que parecia despertar o interesse dos alunos, pela negativa, era a competição realizada no decorrer dos exercícios. Apesar de estes se envolverem ativamente na realização das atividades, por vezes a confusão e o caos eram facilmente instaurados apenas por causa de um mero resultado que não era do agrado dos alunos. Os amuos, a cara trancada e os braços cruzados em sinal de protesto eram uma constante nas aulas, e nem mesmo uma ou outra palavra de conforto parecia melhorar a vontade dos alunos em participar nas tarefas. Tanto eu como a minha colega de NE procurávamos mostrar que o importante não era o resultado, mas sim o processo que os levava às situações de aprendizagem, isto é, neste caso específico, tentávamos com que os alunos regressassem à prática desportiva para tirarem o melhor proveito da mesma mantendo, acima de tudo, o entusiasmo e o empenho iniciais. O essencial era que os alunos conseguissem entender os conceitos transversais à grande maioria dos jogos desportivos coletivos, aprendendo a cooperar com os colegas,

de modo saudável e entusiasmante, para um mesmo fim, sem nunca esquecer o respeito pelo adversário e pelas regras estabelecidas.

No fundo, aquilo que tentámos transmitir a estes alunos consistia nos fundamentos do respeito e da boa educação, do espírito desportivo, da entreajuda, do *fairplay* e, não menos importante, da persistência mesmo após a falha. O que nos ajudou neste processo foi o facto de estarmos de acordo naquilo que pretendíamos que os alunos retivessem nas nossas aulas. Estávamos realmente “na mesma página”, uma vez que, aquilo que uma afirmava, a outra concordava e assumia como se também o tivesse dito. E isto deve-se ao facto de ambas acreditarmos que, dada a essência formativa da docência, que visa sobretudo a construção global dos indivíduos, a ausência de valores compromete esta mesma formação integral.

Em suma, orientar esta turma ao longo de 14 aulas, que pareceram o triplo, revelou-se um verdadeiro desafio, não só pela idade, maturidade e desenvolvimento dos alunos, diferentes daqueles que estávamos habituadas a lidar desde o início do ano letivo, mas também por todos os aspetos referidos. Apesar disso, acredito que tudo acontece por uma razão, e, portanto, esta foi só uma maneira de nos prepararmos para aquele que será o nosso futuro enquanto profissionais desta área: diferentes turmas, diferentes personalidades e diferentes comportamentos e atitudes. Quanto maior o contacto com diversas realidades, maior será, conseqüentemente, o nosso reportório de soluções e medidas a tomar. Por isso, considero que esta turma acabou por ser um presente disfarçado de problemas para os quais conseguimos arranjar as soluções.

Estas passavam pela tentativa de colocar os alunos numa posição em que refletissem sobre o seu próprio comportamento, isto é, numa primeira abordagem à situação adversa criada pelo aluno, procurávamos conversar com ele para que pudesse entender as conseqüências que o seu comportamento trazia não só ao desenrolar do exercício, mas também ao comportamento dos restantes alunos. Na maior parte das vezes, esta estratégia parecia resultar, contudo, quando os alunos estavam num dia de “contrariar”, optávamos por retirá-lo momentaneamente da realização dos exercícios. Assim, este poderia acalmar-se e pensar sobre a sua atitude, enquanto observava os restantes alunos empenhados e entusiasmados. Assim, talvez pelo sentimento de frustração por não poder estar a participar igualmente, o aluno acabava por

regressar brevemente ao normal decorrer da aula sem qualquer tipo de constrangimento.

4. O COMEÇO DA AVENTURA – CONTINUAR A SUBIR: Concretização da Prática

4.1. O choque de realidade - E agora?

Ninguém nos prepara para aquilo que vamos sentir ao longo dos meses que nos esperam. Apesar de o ouvirmos ao longo do primeiro ano do 2º ciclo de estudos, temos sempre a esperança que não seja “assim tão duro”. O problema é que é, mesmo. Mas tudo acaba por compensar no final.

Entramos na escola com a certeza de que vamos mudar o pequeno mundo de cada um daqueles que serão os nossos alunos, mas saímos de lá, ainda no primeiro dia, com a humilde amostra de que será uma batalha dura de ultrapassar e as nossas certezas acabam por dar lugar à insegurança e, por vezes, ao receio.

Hüberman (*cit. in da Silva Ilha et al, 2014*), acredita que o docente passa por vários ciclos de vida ao longo da sua carreira profissional. Um deles, o primeiro, é aquele que o autor designa como “Fase de entrada na carreira” - o ciclo em que me encontro neste momento. Este é, então, subdividido em dois estágios distintos e facilmente identificáveis: o estágio de sobrevivência e o estágio de descoberta. O primeiro é caracterizado por ser um “momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades em torno da indisciplina e com o ato de ensinar”. Já no estágio de descoberta, o professor passa por sensações como entusiasmo e necessidade de exploração, fruto do sentimento de responsabilidade e de pertença a um grupo profissional, tal como refere Hüberman (*cit. in da Silva Ilha et al, 2014*).

Ao olhar para o percurso que percorri, percebo que estes dois estágios acabaram por ser vivenciados numa intensidade que não esperava. Não acontecem imediatamente, mas vão-se instalando aos poucos e silenciosamente, até que, do nada, damos pela sua existência. Consigo facilmente recordar os momentos em que senti cada uma destas fases a iniciar-se.

O tempo estava a passar rápido, mas o trabalho e a evolução não o pareciam acompanhar. Sabia que estava a entrar num estado do qual me seria difícil sair: sentia-me cansada, sobrecarregada e uma espectadora do meu próprio filme que se desenrolava à frente dos meus olhos, sem nada poder fazer. Às vezes, sentia mesmo que me encontrava numa realidade paralela. Não tinha a certeza de estar a seguir o caminho correto, e isso fazia com que a insegurança e o receio se apoderassem de mim, algo que não fui capaz de esconder na totalidade dos meus alunos. Ao longo das aulas, também eles se iam sentindo cada vez mais desmotivados e sem vontade para a prática desportiva, o que era precisamente o oposto daquilo que eu ambicionava. Estaria a mentir se dissesse que nem por um momento duvidei de que tinha feito a escolha certa.

“(...) pus em causa tudo aquilo que sabia, que era e que pensava ser, no entanto, esforcei-me para contornar esses pensamentos e proporcionar aos meus alunos o melhor processo de ensino-aprendizagem possível.”

Diário de Bordo – 28 de janeiro de 2022

Naquela altura, após o início dos primeiros meses de aulas, questionava-me constantemente sobre quando é que tudo iria melhorar ou, pelo menos, ficar mais fácil. A Camila ouviu-me, apoiou-me e foi a voz da razão em muito dos momentos em que simplesmente me deixei ir abaixo e me permiti sentir tudo aquilo que tinha dentro de mim. Agora, acho que foram esses momentos de “permissão” e de aceitação que me trouxeram até aqui. Por muito insegura que possa ser, há sempre algo em mim que fala mais alto: a superação. Por isso, tinha chegado a hora de me tornar a personagem principal. Como se costuma dizer, estava na altura de ir, e se sentisse medo, ia assim mesmo.

Aos poucos, fui-me agarrando àquelas que considero terem sido pequenas conquistas: um bom *feedback* por parte do PC, uma aula em que os meus alunos saíram entusiasmados, uma boa avaliação, etc. Fui criando uma base de momentos que me faziam sentir mais confiante e, com isso, mais feliz e satisfeita com aquilo que fazia e conseguia atingir. A minha motivação para pensar, planear e colocar em prática era totalmente diferente, e sabia que à minha volta também notavam isso. Comecei por reparar em ligeiras diferenças

no comportamento e na atitude dos alunos. Não chegavam às aulas como antes, agora via-os conversadores, animados e, de um modo geral, com predisposição para iniciar a aula, mantendo-se assim no decorrer da mesma. A relação que estabelecia com os meus alunos melhorava a olhos vistos e de certo modo sentia que tinha conseguido finalmente ganhar a sua confiança. Com isso, acabo por perceber, agora, que tinha passado para o estágio da descoberta. Quanto mais explorava e quanto mais conhecimento adquiria, mais vontade tinha de transmitir e aplicar novas estratégias na turma pela qual estava responsável. Procurava, acima de tudo, entender todas as críticas como construtivas e úteis para evoluir no ato de ensinar. Aplicava todos os conselhos que recebia e finalmente percebia que, apesar de falhar, isso apenas significava que estava perante uma nova aprendizagem que com certeza me faria crescer.

Não obstante estes terem sido períodos exaustivos, desafiantes e exigentes, acredito sinceramente que foi graças a eles que tive a oportunidade de observar as situações de um outro ponto de vista. Sair da minha zona de conforto permitiu-me aprender a manter a calma e racionalizar as opções, estratégias e soluções que tenho diante de mim, de modo a atingir os objetivos definidos. Sei que cresci, não só como pessoa, mas também como profissional e, por isso, acredito que este “choque” apenas me veio “acordar” para um novo mundo de possibilidades que tenho à minha espera.

4.2. Experiência a escalar - Sobre ser-se um bom Professor

É impossível não cairmos num fosso de controvérsia quando o assunto se debruça sobre discutir se algo é bom ou mau. A subjetividade entra em jogo e, aí, nem os factos científicos vêm salvar esta luta entre várias opiniões. Definir o que é um bom professor encaixa-se na perfeição neste fosso.

Existe um conjunto de características que, com certeza, são comuns e basilares na profissão docente. Contudo, o que é que distingue o professor do bom professor? O que é que nos faz lembrar um professor da nossa infância ou até adolescência? Existe um conjunto de características pré-definidas que personifiquem o professor competente?

Queirós (2021), sublinha quatro características que parecem ser evidentes na atividade do professor: relação constante entre a atividade prática

e a teórica; a complexidade; a ocorrência num processo de comunicação e a tomada de decisões. Além disso, esta autora enuncia ainda os conhecimentos, capacidades, habilidades e hábitos que se constituem como componentes da competência pedagógica. Dentro da área dos conhecimentos, podem-se definir os conhecimentos relativos à disciplina, acerca dos valores, de normas e de procedimentos, no fundo, essenciais à concretização da profissão docente naquilo que concerne ao “saber fazer”. Já nas capacidades, a autora distingue um conjunto de capacidades que vão desde as percetivas às culturais, sem esquecer as sugestivas e as de trabalho científico. As habilidades acabam por ser adquiridas na realização da profissão docente, automatizadas pela ação consciente do ser humano. Por fim, no que diz respeito aos hábitos, sabe-se que é através destes que os elementos da atividade pedagógica adquirem continuidade (Queirós, 2021).

Na minha perspetiva, considero que o professor deva reunir um conjunto de aspetos que o tornem competente na sua profissão de modo coeso e profundo, isto é, que o permita alcançar a plenitude da docência em todos os pontos que a constituem. Assim, este deve não só possuir os conhecimentos necessários a transmitir à turma pela qual é responsável, mas também conseguir transformar a sua teoria na prática que ambiciona. Tal como afirma Queirós (2021, p. 7), “o professor enquanto profissional da educação deve enraizar a sua profissionalidade no domínio profundo da área cultural, técnica e científica da disciplina que leciona”. O saber profissional docente acontece quando o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular (Roldão, 2007). Além disso, o professor deve ser capaz de mobilizar todo o conhecimento prévio, transformando-o no ato de ensinar enquanto processo de aprendizagem de outros e por outros (*Idem*).

O papel do professor vai muito além do saber específico e da sua intervenção no ato de ensinar, tal como referido. Acredito que, após passar brevemente por esta posição ao longo deste ano letivo, consigo compreender com maior clareza a função ampla e essencial que o professor adquire na vida dos seus alunos. A sua presença excede a sala de aula, o pavilhão ou até mesmo o gabinete dos professores. Por isso, a comunidade escolar que o envolve acaba por exercer uma influência significativa no seu crescimento enquanto profissional

docente. É na partilha de experiências, vivências e saberes com outros docentes que o professor acaba por encontrar novas metodologias, estratégias e modos de estar que lhe podem ser efetivamente úteis no ato pedagógico. Assim, a capacidade de trabalhar em equipa assume-se também como um aspeto fundamental a aliar-se ao repertório de características que um professor competente deve possuir.

Nóvoa (*cit. in* Cunha, 2010), afirma que a investigação pedagógica na busca permanente do “bom professor” percorreu, até ao momento, três fases distintas, que vão desde os aspetos mais intrínsecos do próprio docente, à tentativa de encontrar o melhor método de ensino e à análise do ensino no contacto real da sala de aula. Sendo esta uma profissão de constante contacto com outras pessoas, torna-se quase impossível não deixar sobressair traços da personalidade de cada um. Por isso, o professor desempenha um papel ativo no crescimento dos seus alunos não só a nível educacional, mas também, e mais do que se possa pensar, a nível pessoal. É através das suas crenças, valores e princípios que este profissional será responsável por os educar e tornar cidadãos que fazem parte de uma sociedade ativa e heterogénea, assumindo responsabilidades, compromissos e funções essenciais ao seu funcionamento. Aqui, está em jogo o desenvolvimento global dos alunos: “no caso das profissões da educação não está apenas em causa a ética do sujeito, isto é, o respeito da dignidade e direitos do educando, mas está essencialmente em jogo o sujeito ético, ou seja, a formação da consciência moral e o desenvolvimento da capacidade de autonomia e responsabilidade das crianças, adolescentes, jovens, e eventualmente, adultos” (Queirós, 2021, p. 9).

Se pensarmos o ato de ensinar como mais que uma mera profissão, facilmente conseguimos perceber que é algo que transpõe as barreiras físicas de uma escola. Na minha perspetiva, ser-se professor acaba por ser um trabalho “a tempo inteiro”. Não se é professor só na sala de aula ou no pavilhão, é-se professor nos corredores, na sala de convívio, no café depois de almoço e até no cumprimento envergonhado após passar os portões da escola. Transmitir aquilo que se foi adquirindo com a experiência irá tornar-se, eventualmente, um hábito. Logicamente, um hábito que terá de ser nutrido e atualizado na constante busca por novos conhecimentos que permitam dotar os alunos das melhores capacidades possíveis. Contudo, há algo que, para mim, separa

verdadeiramente um professor bom de um bom professor: a dimensão humana. Acredito que ao longo da nossa vida vamos ter a oportunidade, ou até mesmo o privilégio, de conhecer as mais variadas pessoas, e isso tornar-nos-á mais ricos, na medida em que é através da partilha e da convivência com diversas personalidades que conseguimos não só descobrir-nos, mas também perceber mais um pouco daquilo que faz cada um de nós um ser único. Desta forma, ser professor passa também por isto, deixar um pouco de si naquilo que faz, dando-se a conhecer aos seus alunos de modo que estes percebam que do lado de “cá” está também alguém com emoções, sentimentos e uma vida repleta de erros e conquistas. Acredito que os alunos se sentem mais confortáveis e tranquilos quando conseguem ter essa percepção, e digo-o porque, até há pouco tempo, encontrava-me nessa precisa situação.

Em suma, aquilo que quero realmente salientar é que o professor assume funções que vão além daquilo para o qual ele se prepara no seu processo de formação. Aliada à paixão por ensinar e transmitir conhecimento, este profissional deve ser capaz de gerir conflitos, solucionar problemas escolares e até familiares, lidar com as mais variadas personalidades e feitios. Um recém-professor poderá demorar o seu tempo, mas com a dedicação certa, a vontade de mudar o mais pequeno “mundo” e a paciência na dose ideal, tudo é possível.

4.3. Planeamento

O início de um novo ano letivo pode ser um período stressante na vida de um professor experiente, portanto, para um PE, todo este processo será, à partida, ainda mais caótico. Este caracteriza-se principalmente pela análise dos vários documentos dirigidos pela Escola ou Agrupamento, numa tentativa de uniformizar o ensino nas várias escolas que o compõem, que no meu caso foram, por exemplo: o Planeamento Anual (**Anexo II**), o Plano Anual e Plurianual de Atividades do Departamento de EF (**Anexo III**), o calendário escolar (**Anexo IV**), o *rollement* de instalações (**Anexo V**), etc – todos eles fornecidos pelo PC. Tal como afirma Quina (2009, p. 71), o professor inicia este processo através da caracterização do contexto educativo em que se encontra, analisando “a turma e os alunos (escalão etário a que pertencem, fase de aprendizagem em que se

encontram, tipo de vivências anteriores, etc.), o programa (aquisições essenciais que os alunos devem efetuar em cada ciclo, em cada ano e em cada bloco), as condições materiais (meios disponíveis) e temporais (número total de aulas e sua distribuição ao longo dos períodos, dos meses e das semanas)”.

Assim sendo, juntamente com o PC e a minha colega de NE, procurei planejar atempadamente o começo deste ano. Para isso, recorri a alguns documentos já existentes e auxiliares a este processo, como é o caso dos Programas de Educação Física do 10º, 11º e 12º anos, aliados às Aprendizagens Essenciais relativas ao 12º ano. Todos estes documentos foram essenciais à antecipação de um ano letivo que se adivinhava intenso.

Apesar de já familiarizada com as diversas modalidades a lecionar neste ano de escolaridade, consultar estes documentos tornou tudo mais claro e organizado na minha mente. Com a confiança a que já estávamos habituadas, o PC deixou-nos escolher aquele que nós considerássemos ser o melhor caminho a percorrer, visto que no 12º ano vigora um regime de opção, tendo apenas que respeitar as seguintes matérias: duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma de Ginástica ou Atletismo, Dança e duas das restantes (Jacinto et. al, 2001). Após a primeira aula com a turma que me tinha sido destinada, na qual foi aplicado um questionário, analisei com cuidado e atenção as respostas dos alunos para que conseguisse, de um modo geral, agradar às suas preferências, como forma de os manter motivados. Ou pelo menos eu assim julgava que seria.

Para o primeiro semestre, optei então pelas modalidades de Basquetebol, Atletismo e Orientação, aquelas que os alunos mais referiram no seu questionário. Já no segundo semestre, optei por uma modalidade que sabia que me traria ainda mais gosto de lecionar, o Andebol. No entanto, não me deixaria ficar apenas na minha zona de conforto e, por isso, decidi arriscar e selecionar duas áreas com as quais não estava minimamente entrosada: Badminton e Dança. Tanto eu como a Camila abraçamos esta aventura com a certeza de que nos iria preencher com um sentimento de realização e superação, apesar dos receios que surgiram, fruto do desconforto sentido.

No que diz respeito à turma de 5º ano, uma vez que apenas intervimos no início do segundo semestre, o seu planeamento já se encontrava finalizado. Contudo, o professor deu-nos, à semelhança do PC, liberdade para

seleccionarmos uma área que nos parecesse adequada às crianças, pelo que optamos pela área dos Jogos.

Ao longo do ano, os planos de aula (PA) (**Anexo VI**) foram uma das ferramentas mais úteis para me manter organizada e focada naquilo que pretendia lecionar aos meus alunos, permitindo que não me afastasse do planeamento anual previamente realizado. Por norma, enviava os PA ao PC nos dias anteriores à sua realização. Apesar de não fazer qualquer tipo de correção ou observação, o PC fazia questão de estar a par daquilo que íamos colocando em prática ao longo das aulas, de modo a conseguir perceber não só as metodologias por nós utilizadas, mas também a nossa evolução. A utilização destes planos é, para mim, bastante lógica e prática, não só para me organizar no meio da minha desorganização, mas também para me auxiliar no estabelecimento de objetivos concretos e específicos. Além disso, após a aula poderia refletir com maior clareza sobre aquilo que se tinha sucedido ao longo da mesma.

Rapidamente me apercebi que, não obstante eu tentasse planear as minhas aulas ao milésimo de segundo, nem sempre as coisas corriam tal como eu esperava. O que na altura me parecia o fim do mundo, hoje parece-me uma mais-valia: o facto de ter de lidar com imprevisibilidades e situações desviantes fez com que me tornasse mais prática, autónoma e desinibida – ou, como eu humildemente gosto de me intitular, desenrascada.

Se me debruçar sobre esta temática, percebo que, de facto, o planeamento ocupou uma parte considerável do meu tempo ao longo destes meses. Inicialmente, acreditava que todo o processo de planeamento se centrava no professor ou, neste caso, em mim. No entanto, a mudança de perspetiva atingiu-me como um raio e rapidamente percebi que, no fundo, isso não era tão linear.

“(...) o processo de planeamento surge como uma necessidade fulcral para guiar os alunos no caminho certo para a sua educação global. Contudo, será que este planeamento tem sido eficaz? O planeamento deve ser feito para mim, ou em função dos alunos? Se pensarmos de um ponto de vista organizacional, claramente percebemos as vantagens de planear as aulas e os conteúdos a abordar ao longo de um ano letivo.”

Diário de Bordo – 28 de janeiro de 2022

Apesar de o planeamento funcionar como uma ferramenta auxiliar a todo o trabalho de um professor, acredito que este deve “servir” o aluno e as suas necessidades educativas e pessoais. As aulas são para os alunos, para a sua aprendizagem, para o seu crescimento, para o seu desenvolvimento, e não apenas para o professor cumprir com uma ordem ou um calendário de aulas que deve ser rigorosamente seguido. É por isso que, ao longo do ano letivo, este planeamento se encontra sujeito a alterações ou pequenos ajustes: se os alunos não mostrarem uma resposta positiva, então é necessário modificar algo.

“A ação de planeamento tem feito com que me sinta mais calma e confiante sobre aquilo que pretendo transmitir aos meus alunos. Contudo, sinto que este processo não deve ser sobre mim, por isso, no futuro, pretendo aplicar o meu conhecimento de modo a aproximá-lo das situações reais, carregadas de imprevistos e situações desviantes que devem ser tidas em conta no momento da planificação.”

Diário de Bordo -28 de janeiro de 2022

4.3.1. Os primeiros passos – As primeiras aulas

Os inícios são sempre atribulados e resultam quase como que num salto para o desconhecido, em certas situações. Pelo menos para mim, este caso representou exatamente isso. Também para os meus alunos acredito que o tenha sido – afinal, eles tinham acabado de regressar de cerca de dois anos em ensino à distância, onde a componente prática das aulas de EF foi praticamente nula. Por isso, foi um começo de ambas as partes, o que apenas veio acrescentar um pouco de desafio a uma situação que, por si só, já não era tão fácil...

Além de estranhar as pessoas, também o espaço era desconhecido para mim. Sabia que as rotinas eventualmente seriam criadas, e ansiava ver esses pequenos hábitos tornar-se uma parte da minha vida profissional. Trazia-me uma

sensação de conforto saber que, dali a uns tempos, entraria no pavilhão, na arrecadação e até no gabinete dos professores sem me sentir inundada por um sentimento de constrangimento ou vergonha. Aquela seria a minha segunda casa e, aos poucos, a certeza de que estava no caminho certo parecia acentuar-se.

Dando uma vista de olhos pelas reflexões que realizei ao longo do primeiro semestre, reparo que as iniciais têm todas algo em comum: uma alma carregada de negatividade, ansiosa por colher os frutos sem primeiro esperar que eles floresçam no seu ritmo. Isto era eu, no início. Esperava que os alunos reagissem melhor e com um entusiasmo que não correspondia à realidade, no fundo, criei expectativas demasiado elevadas, e por isso tinha de lidar com a desilusão de nem tudo ser um conto de fadas.

As primeiras aulas foram um misto de emoções que rondavam entre a alegria de finalmente estar com aquela que era a minha primeira turma, e a desmotivação que crescia pela falta de vontade demonstrada pelos alunos. Contudo, não ia deixar que isso me derrotasse, e, portanto, o jogo estava ainda a meio: a reviravolta no resultado ia ser surpreendente. Foram várias as estratégias que utilizei para que não só a turma interagisse melhor entre si, mas também para que surgisse uma relação entre professor e alunos que fosse saudável e que se sustentasse na confiança. Era evidente que a figura desconhecida e o “intruso” ali era eu e, sendo assim, era perfeitamente compreensível que os alunos ainda estranhassem a minha presença naquela altura. Sabia que me estavam a observar atentamente em cada ação que fizesse, não só por ser professora, mas também porque era a sua maneira de me analisar e garantir que não venho perturbar o seu espaço.

Pensei que a pouca diferença de idades pudesse ser um entrave, no entanto, percebi que isso poderia ser, até, uma ferramenta a utilizar em meu favor. Talvez por essa proximidade, acredito que consegui compreender com mais facilidade os seus sentimentos, as suas angústias, medos, receios, e dei o meu melhor para espantar os fantasmas que pairavam nas cabeças destes adolescentes ainda em busca da pessoa que são.

Assim, ao longo das primeiras aulas, a minha atenção era dividida em dois focos: garantir que esta relação crescesse, e proporcionar o melhor ensino possível a estes alunos. Aqui, surgiu o segundo problema. Tendo em conta que

eram as aulas iniciais, optei por realizar as avaliações características deste período, as Avaliações Diagnósticas (AD), de modo a aferir as capacidades dos alunos para, posteriormente, repensar e corrigir o planeamento, adaptando-o às necessidades por eles demonstradas. Assim, rapidamente constatei as dificuldades sentidas por estes a nível motor – a falta de prática de atividade física e desportiva era notória. Os jogos mais simples constituíam para eles um bicho de sete cabeças, com uma complexidade que parecia fora do normal. Aos poucos, a dificuldade começou, em certa medida, a parecer-me também preguiça e falta de vontade, o que gerou em mim um sentimento de revolta e de incapacidade para mudar aquilo que se desenrolava à minha frente. Esta luta prolongou-se mais tempo do que aquele que eu gostaria. Contudo, este será um assunto que irei abordar mais à frente neste RE.

Agora, consigo perceber que, numa fase inicial, preocupei-me em demasia com os pequenos pormenores que talvez não fossem tão importantes quanto me pareciam. Queria tanto que tudo corresse às mil maravilhas, que acabava por nem disfrutar da viagem e da vista que esta aventura me estava a proporcionar. Por isso, a minha atitude sofreu uma mudança drástica. Passei a ver as coisas com uma leveza que me permitia sentir mais calma e confiante no meu trabalho. Consegui aproximar-me cada vez mais dos meus alunos, mas aproximar-me verdadeiramente. Senti que finalmente tinha ganho a sua confiança e tudo começava a fazer sentido.

Para mim, este foi o ponto de viragem que me fez olhar para cima e ver que, afinal, ainda havia muita montanha por escalar. Não ia deixar que uma escorregadela do pé me inundasse de medo. Continuava em pé, e sempre a subir.

4.3.1.1. O primeiro resvalo – A desmotivação global da turma

É evidente que a pandemia deixou marcas nas vidas de cada um de nós, algumas delas irreversíveis. Mas tinha chegado a altura de enfrentar este “monstro” que nos privou de tanto. A normalidade regressava a um ritmo lento, mas estável. Com isso, recomeçaram também as aulas de EF como tão bem as conhecíamos e com direito a tudo que estas mereciam – os arranhões do futebol sentido, as queimaduras deixadas pela madeira do pavilhão, os festejos em

equipa e até mesmo os resmungos do jogador individualista que tanto teima em marcar os golos. Se, por um lado, tinha chegado o dia que mais ansiávamos, por outro, tinha também chegado a altura de ver os estragos que esta pandemia tinha criado.

Eram notórias as debilidades motoras sentidas pelos alunos ao longo dos dois anos em que praticamente não realizaram qualquer tipo de atividade física. Apesar de se notar com maior facilidade um atraso no desenvolvimento das crianças, também os jovens demonstravam as “mossas” que este vírus tinha deixado. A preguiça apoderava-se deles e o conforto da inatividade já lhes era demasiado familiar. Ao longo das aulas, fui reparando que a vontade dos alunos em realizar os exercícios propostos era nula. São vários os motivos que podem levar à desmotivação dos alunos no que diz respeito à realização das aulas de EF. Alguns aspetos como a vergonha, o medo de falhar ou ser gozado pelos colegas, ou até mesmo a imagem corporal de si mesmo distorcida parecem ser apontados como os mais comuns (Araújo, 2015). Sabe-se que o corpo está situado no centro das experiências vividas na EF, e este é, cada vez mais, alvo de julgamentos e comparações sociais, por isso, não seria improvável que alguns jovens desenvolvessem distúrbios de imagem corporal nesta disciplina (Kerner et. al, 2018). Estes e muitos mais fatores parecem interferir negativamente na visão que os alunos têm da EF. Contudo, este não era um desses casos. A grande maioria dos alunos tinha a confiança suficiente para realizar os exercícios sem que a sua preocupação principal fosse aquilo que os colegas iriam pensar. A dismorfia corporal também não constava na “lista” dos seus problemas, lista essa que os alunos não ousavam partilhar comigo. Havia algo que os inquietava, e eu ainda não tinha conseguido perceber o que era.

Se, porventura, chegasse a uma aula e dissesse “Hoje vamos apenas ficar sentados”, acho que alguém que tivesse ganho o “Euromilhões” se iria sentir humilhado pela alegria que aqueles alunos irradiariam. A desmotivação deles abalava-me de uma maneira que ainda hoje tenho dificuldades em explicar. O sentimento de impotência e derrota dominavam-me cada vez mais. Não era a única a reparar nisso, também o PC e a Camila admitiam que me viam cabisbaixa e sem a vontade que me caracterizava no início.

A certo ponto, comecei a questionar-me o que estaria a fazer de errado, o que podia mudar: o problema estava em mim? Percebi que sim. Não devia

projetar a minha insegurança, desmotivação e ansiedade nos alunos ou nas minhas próprias aulas, porque eles conseguem facilmente sentir isso. Que tipo de motivação lhes poderia dar, se me mostrava constantemente ansiosa ou frustrada pelas suas incapacidades? Que vontade teriam os alunos em participar nas aulas se eu me mostrava cada vez mais irritada perante os seus erros?

Barreiros (2008, p. 24), afirma que o processo motivacional na escola está longe de ser unidirecional, isto é, “não somente o professor deve querer ensinar, mas o interesse do aluno também deve estar presente na aquisição do conhecimento”. Este autor acrescenta ainda que, sem conexão de ambas as partes, não existe esta motivação mútua que é extremamente necessária para o bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem.

Neste caso, sentia que a responsabilidade era quase única e exclusivamente minha. Tal como refere Araújo (2015), o papel estimulador do professor é fundamental para que o aluno se sinta motivado e interessado na participação nas suas aulas. Este autor também defende que o professor deve: “desenvolver a criatividade dos alunos, proporcionando-lhes uma aprendizagem significativa; deve discutir as regras do jogo, promover atividades que façam com que os alunos percebam o próprio corpo e outros fatores socioculturais que interferem e contribuam para os seus gostos e preferências” (*idem*, p. 28). Chicati (2000), concorda com esta função atribuída ao professor, afirmando que é neste que se centra a tarefa de se tornar um agente motivador num mundo tão confuso e repleto de tentações prontas a desviar os jovens dos caminhos certos e em direção a um futuro promissor.

Sabia que estava na altura de finalmente terminar com o ambiente pesado que insistia em pairar nas aulas. Não deixei que a atitude dos alunos, ou falta dela, interferisse no modo como estava a dar as aulas e procurava, mentalmente, pequenos aspetos positivos que me faziam ver que, mesmo no meio do caos, há sempre algo bom e bonito a recolher. E aos poucos isso foi funcionando. Baixei a minha guarda e os muros que tanto me custaram a construir, e permiti-me ser honesta e transparente com os meus alunos, tal como esperava que eles o fossem comigo. Que tipo de professora seria eu se, ao longo de um ano letivo, não me desse a conhecer? Como é que poderia exigir confiança da parte deles, se eu própria não estava a dar essa confiança? Colocar o peso da culpa em mim foi, de certo modo, a solução para os meus males.

O ambiente nas aulas tinha sido visivelmente modificado. Eu sentia-me confiante na dose certa de quem sabe o que está a fazer, mas com a consciência plena de que ainda tem muito para aprender. E, com isso, tinha chegado a altura em que começava a reparar nessas modificações também nos alunos. A frustração tinha dado lugar ao reforço positivo, o cansaço deu tréguas e deixou que a boa disposição reinasse (ou, pelo menos, quase sempre) e o esforço e o empenho passaram a ser as componentes mais valorizadas. Apesar disto tudo, havia algo que não conseguia ignorar e que me enchia o coração: eu e os meus alunos estávamos, finalmente, a divertir-nos enquanto ensinávamos e aprendíamos, respetivamente. Naquela altura, isso bastou para que me sentisse significativamente mais confiante e pronta para continuar nesta “luta” de querer ser sempre mais e melhor.

As suas capacidades iam também aos poucos melhorando. Notava que, a nível do jogo, o facto de eu passar a incentivá-los e a dar maior importância à componente tática, fez com que as suas capacidades técnicas evoluíssem a olhos vistos. Não queria formar atletas, queria simplesmente que eles pudessem disfrutar da realidade do jogo e da sensação que isso lhes pode transmitir, queria que, acima de tudo, eles fossem capazes de experienciar a competição saudável. No início deste ano letivo, isso estava longe de ser possível. A competição era a única motivação que os alunos viam nas aulas para as realizarem, caso contrário, toda a aula era pautada pela falta de vontade e pelo arrastar do corpo na “obrigação” de se mexerem - como se costuma dizer, parecia que “tinham de pedir a uma perna para mexer a outra”.

Agora, consigo ver com clareza a evolução que ocorreu desde o início do ano. Não só minha, mas também dos alunos. A leveza pairava nas aulas e, com isso, foi-me possível observar com outros olhos os jovens que tinha perante mim. Não vou mentir e dizer que eram jovens fáceis de lidar, não era esse o caso. Os meus alunos eram, de certa forma, problemáticos, conflituosos e jovens que, apesar da tenra idade, tinham já problemas que não deveriam sequer conhecer, e isso acaba por torná-los irritadiços, frustrados ou até mesmo “zangados com a vida”. Vê-los desabrochar e perceber que, no fundo, apenas precisam do incentivo e da mão amiga certa fez, para mim, valer a pena todo este percurso repleto de resvalos.

“(...) A turma residente pela qual fiquei responsável teve também um papel preponderante ao longo de todo este processo. Na verdade, toda a minha evolução foi acompanhada por um crescimento visível dos alunos, que representaram um verdadeiro desafio desde o 1º semestre. Apesar de um início ligeiramente “atribulado”, caracterizado pela desconfiança, desmotivação e frustração, cheguei ao fim com a sensação de dever cumprido e com uma visão da turma totalmente distinta daquela com que iniciei.”

Diário de Bordo – 20 de junho de 2022

4.3.2. Recordações da Viagem – Portefólio e Diário de Bordo

Sempre me disseram, ou então fui lendo por aí, que as memórias são a coisa mais bonita e valiosa que podemos ter connosco. Pode-nos faltar tudo, mas as lembranças permanecem. E foi isso que me levou, ao longo destes meses, a derrotar a preguiça e escrever. Sabia que, no futuro, poderiam lembrar-me de muita coisa, mas não de tudo, e escrever faria com que pequenas portas de memórias se fossem abrindo na minha cabeça. O que começou por ser um hábito forçado, acabou por se tornar, muitas vezes, num escape para um mundo onde só eu poderia ditar as minhas regras. Escrever faz-me sentir assim, livre e capaz de descrever tudo o que sinto, vejo, ouço.

A reflexão passou a ocupar uma grande parte dos meus dias, apesar de nem sempre escrita. Não me acreditava, no primeiro ano do MEEFEBS, quando diziam que o processo reflexivo ia ser o nosso melhor amigo, mas a verdade é que assim o foi.

“Com isto, cabe-me apontar a reflexão como um dos recursos mais importantes ao longo deste 1º semestre. Ainda que muitas vezes de modo implícito, dou por mim a pensar, em momentos aleatórios do dia, sobre o que posso melhorar, o que fiz de errado, o que correu bem, e entre muitos outros aspetos relacionados com a minha prática educacional, algo que também considero que se trate de reflexão.”

Recordar o que se tinha passado ao longo das aulas tinha-se tornado um ritual que começava a fazer cada vez mais sentido. Procurava concentrar-me sobre aquela que tinha sido a minha prestação: “Conseguir chegar a todos os alunos?”, “Estive bem posicionada durante os exercícios?”, “Será que os meus alunos se sentiram entusiasmados?”. Estas e muitas outras questões passavam pela minha cabeça no final de cada aula. Escrever sobre o que tinha acontecido parecia-me, inicialmente, algo muito superficial e vazio, uma vez que apenas relatava os acontecimentos de cada aula. Contudo, com a ajuda do PC, consegui compreender que refletir vai muito além de observar e retratar aquilo que acontece diante dos nossos olhos. Temos de ser capazes de pensar “fora da caixa” e ir diretamente ao cerne da questão. A partir do momento em que percebi que, para o processo de reflexão ser verdadeiramente rico, tinha de me focar nos pormenores e nos “porquês” e não tanto nos “comos”, consegui entender cada vez melhor algumas atitudes e comportamentos dos alunos.

Assim, o processo de reflexão assume uma profundidade que Valli (*cit. in* Uhrich, 2009), distingue em cinco níveis: a reflexão técnica, que se foca essencialmente nos comportamentos de gestão e instrução do professor; a reflexão na ação, que se baseia no pensamento reflexivo enquanto decorre a ação educativa, exigindo a capacidade de agir e pensar em simultâneo; a reflexão sobre a ação, que decorre após o ato de ensino; a reflexão deliberativa, que inclui as preocupações pedagógicas; a reflexão personalista, que se debruça sobre as relações estabelecidas entre o professor e os alunos e, por fim, a reflexão crítica, que dá ênfase aos assuntos relacionados com a reconstrução social. Uhrich (2009), reforça ainda que este comportamento introspetivo assenta, sobretudo, em duas das categorias enunciadas: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Estas seguem então o ciclo reflexivo que vai desde a introspeção sobre as ações tomadas, as potenciais ações a serem tomadas até à seleção da melhor ação a tomar e a concretização da mesma. Apesar de sentir que fiquei bastante aquém daquele que foi o meu processo reflexivo, revejo bastantes dos meus comportamentos nos cinco níveis descritos, especialmente na reflexão na ação e sobre a ação.

Sabia que o que tinha planeado nunca iria correr conforme eu pensaria, portanto, recordo-me de inúmeras situações em que, enquanto observava os meus alunos, sentia que algo não estava certo. O exercício não funcionava como desejava, os alunos não estavam a perceber o seu propósito, a sua disposição estava desorganizada - enfim, fosse qual fosse o motivo, havia algo que deveria ser corrigido. Dava por mim a analisar as várias opções de que dispunha e simplesmente pô-las em prática prontamente, de acordo com o que achasse que iria desencadear o melhor resultado. Na grande parte das vezes, este era positivo; contudo, nem sempre conseguia identificar uma solução imediata. Aí, sentia a necessidade posterior de analisar aquilo que tinha corrido mal, rever as potenciais ações que poderia tomar para, numa situação futura, estar devidamente preparada para agir de maneira mais rápida e acertada.

“Quando passamos para o exercício seguinte, no qual se trabalhava a posição defensiva e a proteção da bola, com especial atenção a este último aspeto, surgem algumas questões que devem ser tomadas em conta no momento da sua realização: A organização foi eficaz? Permitiu demonstrar as ações a adotar por ambos os alunos? Sim, o exercício permitiu transmitir a necessidade de manter uma postura correta no momento da proteção da bola. Contudo, a organização do exercício não foi a mais indicada - os alunos espalhados em pares pelo campo dificultam a intervenção da Professora no momento de emitir feedbacks ou correções necessárias, portanto, será algo a ter em atenção no futuro (diminuindo, por exemplo, o espaço que os alunos podem utilizar).”

Reflexão da aula 19 e 20 – 4 de novembro de 2021

Também não ficaram de parte as preocupações relacionadas com os processos de gestão e instrução que utilizava ao longo das aulas, bem como o cuidado com a relação que ia aos poucos estabelecendo com os alunos. Estes eram outros motivos que, por vezes, “assombravam” a minha cabeça com dúvidas infundáveis. Contudo, com a ajuda e um empurrãozinho do PC e da Camila, aos poucos ia arrumando as minhas preocupações nas várias “gavetas” do meu cérebro para que conseguisse observar tudo com maior clareza.

Aos poucos, as minhas reflexões escritas foram-se tornando mais cuidadas e profundas, deixando a descrição de parte. Com isso, sinto que o meu planeamento se tornou, também ele, mais pormenorizado e pensado única e exclusivamente para produzir a melhor aprendizagem possível para os jovens que tinha diante de mim.

Olhar a minha turma de um outro modo fez com que o processo de reflexão sofresse uma reviravolta. Percorrendo agora as minhas reflexões sobre as aulas, consigo observar uma clara evolução da minha perspetiva sobre as mesmas. Algumas longas, outras mais curtas, mas todas elas em busca de melhorar o meu método de instrução, a minha postura perante a turma e conseguir marcar positivamente, ainda que de modo subtil, cada um dos meus alunos. Uma aula em que não retirasse nada de bom era, para mim, uma aula completamente desperdiçada. Ao lembrar os vários momentos, sentia que tinha sido bem-sucedida quando encontrava pequenos momentos em que conseguia “chegar” verdadeiramente aos meus alunos, ainda que isso nada tivesse relacionado com o conteúdo das aulas. No fundo, se observasse que os meus alunos se sentiram valorizados era, para mim, já uma vitória neste jogo que parece duradouro.

Aliado a todo este processo, o Portefólio (**Anexo VII**) permitiu que me tornasse uma pessoa mais organizada dentro do meu próprio trabalho. Ter uma plataforma que reunisse todos os materiais de que necessitava facilitou não só as tarefas que tinha de concluir ao longo do ano letivo, como também a própria realização deste RE. Agora, consigo juntar num só espaço pequenos pedaços de um período que, apesar de ligeiramente caótico, fez com que tudo se tornasse mais claro e evidente. Estou a percorrer o caminho que sempre desejei, e estas recordações servirão um dia para me lembrar onde comecei e o quanto já percorri para alcançar tudo o que quero.

4.4. Dois caminhos distintos a percorrer: a dualidade entre as duas turmas

4.4.1. O clima da aula

Não é novidade que entre estas turmas, são inúmeras as diferenças que as separa, algo que era expectável dada a significativa diferença de idades e, consequentemente, maturidade. Uma, de 12º ano, que não apresenta nenhum problema condicionante no que diz respeito ao comportamento e postura dos alunos nas aulas, mas que evidencia uma grande lacuna referenciada às relações estabelecidas entre os alunos, e outra, de 5º ano, cujos alunos são crianças que disfrutam da companhia e amizade dos restantes colegas de turma, mas que têm sérias dificuldades em respeitar as regras e colaborar com as professoras para o normal decorrer da aula. Assim, estava perante dois polos completamente opostos, que tornavam a minha viagem ainda maior num só dia.

Deste modo, a minha atuação e planeamento perante as duas turmas teria de ser, consequentemente, distinta e adaptada às necessidades de cada uma, para que assim fosse capaz de proporcionar o melhor ensino-aprendizagem possível aos meus alunos.

Alonso-Tapia & Fernández (*cit. in* Alonso-Tapia & Ruiz-Díaz, 2022), afirmam que o clima motivacional da aula (*“Classroom Motivacional Climate”*) é criado pelas ações de ensino e apoio dos professores que afetam significativamente a motivação e a aprendizagem dos alunos, segundo as suas perceções. Estes autores destacam ainda alguns padrões de ensino demonstrados pelos professores que parecem ter um impacto positivo no clima da aula, entre os quais: a preocupação individual com cada aluno; introdução de conteúdos/atividades novas ao longo das aulas; *feedback* frequente; a valorização da autonomia dos alunos; etc. Assim, cada turma exigirá padrões diferentes por parte do professor, e, por isso, identificar esses padrões pode ajudar a decidir o tipo de intervenção necessária para que os professores possam melhorar o clima de aula por eles criado.

Não tinha qualquer experiência em lecionar, mas sabia bem o tipo de clima no qual procurava basear as minhas aulas. A realidade nem sempre corresponde às nossas expectativas, e é sempre como se derramassem um balde de água fria sobre nós quando algo não decorre conforme o que nós desejávamos. Foi exatamente isso que me aconteceu no início do ano letivo.

Eu ia com ideias fixas e mais do que preparadas para que tudo corresse pelo melhor, mas esqueci-me de que não dependia apenas de mim e do meu trabalho. Negligenciei as necessidades dos meus alunos e concentrei-me

apenas naquilo que era melhor para mim, o que não foi, de todo, a decisão mais acertada.

“De um modo geral, a aula não pareceu rica em termos de aprendizagem para os alunos, uma vez que estes não se mostraram entusiasmados ao longo da mesma, demonstrando desmotivação no decorrer dos exercícios. Nesta turma, tem-se vindo a notar uma elevada diferença de motivação/entusiasmo na realização dos exercícios quando comparamos exercícios analíticos com exercícios lúdicos que envolvam competição.”

Reflexão da aula 18, 12º ano – 2 de novembro de 2021

Aos poucos, fui percebendo que estes alunos necessitavam de um grande “empurrão” para se sentirem motivados à prática desportiva, e esse baseava-se, essencialmente, na constante aprovação por parte da professora e na presença da componente de competição na grande maioria dos exercícios. Tentei ao máximo incutir este parâmetro naquilo que era possível; contudo, essa tarefa nem sempre era exequível e, por isso, a turma apresentava níveis oscilatórios de motivação e vontade, o que acabava por influenciar negativamente a minha predisposição para lecionar esta turma. A paciência e a calma que me pareciam escassas eram cada vez mais precisas e, assim, era também necessário refletir sobre a minha própria postura ao longo das aulas.

“Os alunos mostravam-se distraídos e com extremas dificuldades em realizar um exercício simples. De notar que, numa próxima vez, a Professora deve procurar adotar uma postura mais calma, tendo a paciência e tranquilidade necessárias para lidar com este tipo de situações – adotar uma postura rígida e autoritária pode, por vezes, surtir o efeito contrário nos alunos, por isso, torna-se importante perceber a melhor forma de intervir junto dos alunos proporcionando-lhes um maior entendimento daquilo que é pretendido com o exercício.”

Reflexão da aula 22 e 23 – 11 de novembro de 2022

Assim, ao longo destes meses, comparo a minha experiência com um jogo de xadrez em que, infelizmente, era eu contra os meus alunos. Jogada após jogada, cada um dos lados ia tentando levar a sua a avante até conseguir chegar ao “Xeque-Mate”: o que ainda não tinha entendido, era que eu não queria vencer este jogo. Não se tratava de mim, mas sim deles, e então desisti. Abandonei o jogo com a certeza de que estava a tomar a decisão certa e de que esta relação teria de ter como base a colaboração, e não a competição para ver quem tinha a última palavra. A pouco e pouco, fui introduzindo pequenas modificações não só no modo de organização da aula, mas também na minha própria postura perante os alunos. Avançava com cuidado, com o receio de hipotecar tudo aquilo que tinha alcançando até ao momento. Procurava ser aquilo de que eles precisavam: uma presença calma, ponderada e cooperativa. Com isso, a luz ao fundo do túnel parecia cada vez mais próxima.

“De um modo geral, posso fazer um balanço bastante positivo desta aula. Senti os alunos com uma atitude completamente distinta das aulas anteriores, uma vez que se têm mostrado cada vez mais à vontade na interação com os seus colegas e com a Professora. Se antes era possível observar uma “barreira” entre alunos/Professora, com o passar do tempo tem-se notado uma crescente confiança de ambos os lados, o que contribui em grande medida para o bom ambiente da aula, propício à aprendizagem dos alunos.”

Reflexão da aula 61 e 62 – 10 de março de 2022

Com a criação de hábitos e rotinas, também a organização das aulas foi tomando um novo rumo. Aquilo que, no início, era visto como aborrecido pelos alunos, começou a simbolizar um pequeno gesto de entreajuda e colaboração com a professora. Os alunos foram entendendo que, por exemplo, o simples facto de ajudarem a recolher todo o material entre exercícios permitia que a transição fosse menos demorada e, assim, eles poderiam usufruir de uma aula mais fluída e sem interrupções prolongadas. Pertencíamos à mesma equipa e isso tornava-se cada vez mais evidente.

Não pretendia tornar-me “uma delas”, não era esse o meu objetivo, muito menos a função que me competia. Mas queria que me vissem como alguém que queria única e exclusivamente o seu bem. Ao longo dos meus anos como aluna e estudante, fui percebendo que os professores não são nossos inimigos, ou pelo menos, não todos. Aqueles que estão nesta profissão pelo prazer de ensinar as crianças e os jovens, têm a capacidade de influenciar os alunos de uma maneira muito própria, e era isso que eu pretendia. Apesar de encarar de certo modo uma personagem perante os meus alunos, deixava escapar alguns vislumbres daquilo que realmente me representava, e com isso, ia conseguindo cativá-los e ganhando a sua confiança.

As aulas não eram perfeitas, se é que elas existem, mas eram genuínas. Algumas davam-me esperança para continuar, outras pareciam destruir quase por completo a minha vontade de dar aula no dia seguinte. Contudo, tinha a plena consciência de que este processo iria ser repleto de altos e baixos. Não tinha deixado de ver o meu sonho a cores, mas sabia que, uma vez por outra, o preto e branco iriam trazer-me aprendizagens que apesar de difíceis, apenas serviriam para me fazer evoluir enquanto profissional.

Tinha finalmente encontrado o caminho certo na direção do bom clima de aula. Sentia que os alunos começavam a olhar-se de maneira distinta: em vez de grupos separados, eles entravam no pavilhão de uma forma que mostrava que, gradualmente, também as suas relações se iam alterando. Não se restringiam ao seu núcleo de amigos mais chegados, e cooperavam com os restantes colegas de turma, algo que também foi bastante exponenciado pela variedade dos grupos que tentava construir ao longo das aulas, permitindo-lhes experienciar diversas situações. Via os alunos felizes, a aproveitar cada momento da aula para recolher a informação essencial e também eu tinha alterado a minha maneira de estar na aula. Estava tudo a compor-se, mas ainda havia algo que me apoquentava, não só a mim, como também à minha colega de NE: a turma de 5º ano.

“Apesar de referirmos em reflexões anteriores que o comportamento da turma estava a melhorar, essa atitude não se verificou de todo nesta aula, principalmente por parte de um grupo específico de alunos (...). Estes comportamentos desviantes acabaram por prejudicar o normal decorrer da

aula, influenciando negativamente o ritmo e fluidez da mesma. (...) A falta de atenção geral acabou por interferir no momento de instrução do exercício final. Assim, este não foi realizado com o sucesso expectável, uma vez que os alunos não perceberam o seu objetivo e modo de execução, levando a constantes interrupções para explicação do mesmo.”

Reflexão da aula 6, 5º ano – 22 de março de 2022

Tínhamos nas mãos um problema que não sabíamos bem como resolver, e que acabou por se tornar bem mais complicado do que as situações que observávamos no 12º ano. Apesar de, neste caso, não existir uma lacuna referente às relações estabelecidas entre os alunos, a falta de rigor no cumprimento das regras acabava por influenciar negativamente a grande parte das aulas em que estivemos com estas crianças. Não faltavam ao respeito, mas sentiam claramente a necessidade de se afirmar perante os seus colegas, e faziam-no através de situações que sabiam que não nos iriam deixar agradadas. As interrupções tornavam-se uma constante, juntamente com as chamadas de atenção, e sabíamos que tínhamos de agir rapidamente.

Algumas das tentativas acabavam por ser inúteis, e terminávamos a aula com o sentimento de derrota; o cansaço apoderava-se de nós. Contudo, ainda que lentamente, começamos a compreender as regras do jogo que estes alunos pareciam jogar. Optávamos por conversar com os alunos que apresentassem comportamentos desviantes, procurando mostrar-lhes que perdiam mais do que o que ganhavam ao adotar aquele comportamento. Quando isso não funcionava, o “descanso” parecia ser a solução. Qualquer criança iria sentir-se impotente ao ver os seus amigos a divertir-se enquanto ela estava sentada apenas a observá-los e, aí, algo fazia luz na sua cabeça e quase que poderíamos ver o seu pequeno raciocínio a formar-se: “Se eu me ‘portar bem’, também me vou divertir”. E assim acontecia. Sentíamos uma mão a tocar-nos ou uma voz tímida que nos pedia para regressar ao jogo e, a partir daí, tudo fluía de maneira visivelmente mais positiva.

“É importante referir que a atitude e comportamento dos alunos ao longo da aula fez com que esta decorresse sem qualquer tipo de

constrangimento. Não obstante alguns alunos tenham sido chamados à atenção, este tipo de comportamentos não prejudicou a normal fluidez da aula. Ao contrário do que se tem vindo a notar nas aulas anteriores, os alunos começaram e terminaram a aula notoriamente mais calmos. De um modo geral, consideramos que os alunos se mostraram empenhados, entusiasmados e cooperativos na execução de todas as tarefas propostas, o que contribuiu eficazmente para um clima propício para a aprendizagem dos alunos.”

Reflexão da aula 9, 5º ano – 19 de abril de 2022

Também agora sentíamos que caminhávamos em direção ao nosso objetivo, e isso motivava-nos a querer sempre mais e melhor para os nossos alunos. As aulas, ainda que apresentadas com alguns episódios desviantes, eram marcadas pelo entusiasmo, empenho e aprendizagem dos alunos. Já não nos concentrávamos em “Como é que vamos atrair a atenção deles hoje?”, mas sim em “Qual vai ser a novidade desta aula para eles?”, e isso fazia toda a diferença. Conseguimos, num curto espaço de tempo, ver alguns dos alunos a crescer a nível de maturidade. As palavras “obrigado” e “desculpa” eram mais frequentes no seu vocabulário e a empatia ocupava um lugar cada vez maior. No fundo, tudo o que estes alunos precisavam era de se sentirem valorizados, ouvidos e compreendidos. A palavra amiga nem sempre era suficiente, mas o “amor duro” muitas vezes bastava-lhes para compreenderem que para receberem precisavam também de dar algo, e a única coisa que pedíamos em troca era a sua vontade, disciplina e alegria. Sentíamos que a nossa missão estava a ser cumprida, e permitimo-nos, a nós mesmas, ficar orgulhosas por essa pequena conquista.

4.4.2. Processo de instrução, gestão da aula e metodologias utilizadas

O bom funcionamento de uma aula não depende única e exclusivamente da vontade de um professor em a lecionar. Mesquita (2020) descreve alguns fatores que parecem incrementar a qualidade da aula, tais como a gestão da

aula e o tempo da mesma, evidenciando algumas tarefas que produzem um efeito positivo, como: a organização de situações de logística; o estabelecimento de regras de conduta; sancionamento de comportamentos desviantes; e dedicar especial atenção à gestão do tempo útil, de transição entre exercícios, de empenhamento motor, etc.

Com o decorrer do ano letivo, deparei-me várias vezes com dificuldades no âmbito da gestão da aula, seja por falta de organização, tempo escasso, má colocação no espaço ou falta de atenção por parte dos alunos devido a comportamentos inadequados.

“Relativamente à organização deste exercício, apesar de ser benéfico e eficaz para os alunos, pode não ser prático do ponto de vista do Professor, isto é, uma vez que os alunos estão espalhados por várias estações, a sua atenção estará, conseqüentemente, dividida pelos diversos locais. Assim, podem existir situações que não sejam favoráveis à aula: alunos que não realizem os exercícios ou que os executem de maneira errada, e o Professor não tenha conhecimento.”

Reflexão da aula 10 e 11 – 14 de outubro de 2021

Contudo, estas dificuldades não poderiam interferir de modo significativo no desenrolar da aula, de forma a que me pudesse focar, maioritariamente, no processo de instrução. Assim, acredito que através da observação de aulas, neste caso do PC, e da partilha de ideias/conselhos, fui adquirindo um repertório de várias soluções a aplicar. A tentativa-erro parecia ser a minha melhor amiga nesta situação, e assim fui percebendo quais as estratégias que se adequavam melhor às características dos alunos que tinha diante de mim. Por exemplo, consegui entender que a melhor maneira de os manter atentos durante a explicação de um exercício, era tê-los sentados em formato de “meia-lua”, para que assim conseguisse que todos os alunos observassem a demonstração e, simultaneamente, eu própria conseguisse observá-los na totalidade e, se necessário, repreendê-los por algum comportamento desviante. As rotinas foram-se criando, e com isso o tempo disponibilizado para as transições entre exercícios ia-se diminuindo. Além disso, a utilização de exercícios semelhantes

ao longo das aulas, apenas com ligeiras modificações, permitia que os alunos estabelecessem um fio condutor de aula para aula, diminuindo consequentemente o tempo de informação. As tarefas eram pensadas cuidadosamente para que o tempo de espera de cada aluno fosse diminuto e, deste modo, aumentar o tempo de empenhamento motor, isto é, o “tempo que os alunos passam efetivamente em atividade motora” (Mesquita, 2020, p. 22).

“Relativamente ao início da aula, o facto de os alunos estarem já familiarizados com este tipo de trabalho e toda a gestão que este envolve acaba por facilitar o processo de execução e transição entre exercícios, uma vez que os alunos recolhem todo o material utilizado no final. Nestes momentos, procuro deslocar-me pelo exterior do Circuito, de modo a conseguir observar simultaneamente todos os grupos.”

Reflexão da aula 50 e 51 – 10 de fevereiro de 2022

Desde que iniciei este Mestrado, percebi que uma das principais preocupações de um professor assenta no processo de instrução por ele utilizado. Para isso, o professor dispõe de diversas técnicas de instrução que são descritas por Siedentop (*cit. in* Mesquita, 2020, p. 7) como “comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor/treinador para comunicar informação substantiva”. Esta comunicação inclui todo o tipo de comportamentos ligados aos objetivos da aprendizagem – como explicação, demonstração, *feedback*, entre outras formas, que podem ser verbais ou não verbais (Mesquita, 2020, p. 7). O processo de comunicação entre professor e alunos é, na verdade, mais difícil do que aquilo que eu esperava. Sempre me considerei uma boa comunicadora, que utiliza uma linguagem cuidada e correta, mas, mais uma vez, um “banho de humildade” veio-me mostrar que isso não era suficiente. Entre selecionar a informação mais importante, controlar a turma, demonstrar os exercícios e retirar qualquer tipo de dúvidas, a instrução torna-se bastante mais complexa.

“No que diz respeito aos momentos de instrução, surge a necessidade de me preocupar com a total compreensão dos alunos. Quer

seja pela sua colocação, falta de atenção ou até mesmo pela instrução não clara, os alunos têm mostrado alguma dificuldade em iniciar os exercícios após estes momentos, portanto, torna-se essencial modificar este aspeto. Assim, irei focar-me em tornar o meu discurso claro, com uma boa projeção de voz e dispor os alunos de modo que todos me consigam ouvir, ver e compreender. Para além disso, terei também em conta a importância da demonstração, através das minhas ações ou das dos alunos, procurando mostrar não só aquilo que pretendo com os exercícios como também os erros mais comuns na sua realização.”

Reflexão da aula 53 e 54 – 17 de fevereiro de 2022

Existiram momentos em que deixei a frustração apoderar-se de mim e não ponderei com calma as minhas atitudes perante os alunos. Não deveria ter centrado o problema neles, mas sim em mim; em vez de “Eles não percebem nada do que eu digo!”, deveria ter pensado “Será que fui explícita o suficiente?”. A partir do momento em que entendi que não estava a pensar de maneira correta, alterei o mais rápido possível esse comportamento. Procurei preparar previamente o meu discurso, selecionar a informação mais importante, dispor os alunos de modo que os observasse a todos e, uma das ferramentas mais úteis, recorrer à demonstração como um grande auxílio da instrução, seja através dos próprios alunos ou através de ações minhas. A nível do *feedback*, recordo-me de ouvir o PC a dizer que apesar de eu emitir *feedbacks* constantes, estes baseavam-se apenas na correção do exercício ou tarefa motora. Com isso, percebi que estava na altura de modificar o meu discurso e torná-lo individual de acordo com as necessidades de cada aluno, sem esquecer a importância de os motivar e incentivar a fazer sempre mais e melhor, dentro das suas possibilidades.

“Relativamente à minha postura e atitude ao longo da aula, procurei intervir de modo que cada grupo obtivesse feedback durante um período de tempo considerável, para que os alunos se sentissem não só valorizados, mas também apoiados e com acesso a um recurso caso necessitassem de ajuda. Tendo em conta os tópicos discutidos na última

reunião de Núcleo de Estágio, decidi prestar maior atenção ao tipo de feedback emitido, procurando reduzir os momentos de instrução apenas ao tempo indispensável, de modo que os alunos disfrutem de um maior tempo de atividade motora.”

Reflexão da aula 58 e 59 – 3 de março de 2022

A base do nosso processo de instrução assenta, sobretudo, nas metodologias de ensino que consideramos ser as mais adequadas a adotar para uma determinada turma. Metzler (2011, p. 1) afirma que “a instrução é mais eficaz quando ocorre dentro de uma estrutura coerente conhecida pelo professor e comunicada aos alunos”, estrutura essa que apelida de “Modelos Instrucionais”. Assim, torna-se importante perceber que cada modelo serve o propósito de melhorar a aprendizagem dos alunos, exigindo o seu próprio “conjunto de decisões, planos e ações dos professores e alunos” (*Idem*, p. 10). Além disso, é necessário observar e conhecer a turma que temos diante de nós, de modo a entender quais os modelos indicados a utilizar, tendo em conta os objetivos de aprendizagem, a prontidão do aluno e o conteúdo a lecionar (*Idem*, p. 10).

Assim, no início do ano letivo encontrava-me perante um grupo de pessoas que, para mim, eram desconhecidas: os meus alunos. Acreditava que os modelos mais indicados a utilizar com a minha turma seriam aqueles que centrassem o processo de aprendizagem nos alunos, tendo em conta as informações que o PC me tinha passado anteriormente e as observações dos seus comportamentos nas primeiras aulas. Contudo, iniciei o ano letivo com a utilização do Modelo de Instrução Direta (MID), uma vez que não conhecia os alunos e, aliado a isso, encontrávamo-nos a regressar de um período crítico em que o contacto com a prática desportiva foi reduzido ou, até, inexistente. Assim, optei por fazer uma breve revisão dos conteúdos seleccionados, encarregando-me da maior parte das decisões a tomar no momento de introdução de novos conteúdos, garantido a correção sistemática das ações motoras dos alunos, tal como afirma Rosenshine (*cit. in* Mesquita, 2020, p. 6).

Aos poucos, fui entendendo que os alunos foram demonstrando claras necessidades de uma revisão nos modelos a serem utilizados, nas diferentes

disciplinas lecionadas ao longo dos dois semestres: Basquetebol, Atletismo, Orientação, Dança, Andebol e Badminton. Assim, tendo em conta as características dos meus alunos, os modelos nos quais me auxiliei ao longo deste ano letivo foram o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC) e o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI).

O MED foi utilizado como base para o ensino da disciplina de Atletismo. Metzler (2011, p. 264) afirma que este modelo foi projetado para ensinar o conceito de uma modalidade que valoriza um conjunto mais amplo de objetivos, entre os quais a justiça, a afiliação de uma equipa, a manutenção de valores e tradições, o uso da estratégia e, claro, os padrões de movimento inerentes a qualquer desporto. Assim, os alunos poderiam aprender sobre qualquer desporto ou modalidade através de várias perspetivas e da participação autêntica (*Idem*, p. 264). Siedentop (*cit. in* Metzler, 2011, p. 265) destaca ainda três grandes características que o MED pretende enaltecer nos alunos: desenvolver desportistas competentes, literatos e entusiastas. Este modelo baseia-se, sobretudo, no modo de organização das várias ligas desportivas, isto é, os alunos terão acesso a um ensino que se assemelha a um “campeonato”: terão horários, *play-offs*, regulamentos, equipamentos, etc. No início da UD desta disciplina, comecei por dividir os alunos em diversos grupos de aproximado número. A partir daí, deleguei nestes a responsabilidade no cumprimento de tarefas simples, tais como dar nome á sua equipa e escolher uma cor para a mesma, definir um “grito” ou lema e eleger um capitão. Inicialmente, a ideia parecia-lhes estranha e isso causava-lhes algum desconforto; contudo, já no término da aula em que lhes apresentei este modelo, esse sentimento deu lugar à noção de que esta reviravolta apenas iria tornar o ensino mais entusiasmante e inovador para eles. No decorrer das aulas, os alunos foram ganhando cada vez mais autonomia, responsabilidade e gosto pela modalidade, uma vez que iam passando por diversas funções, como as de jogadores, árbitros, marcadores, treinadores, entre outros. Além de fortalecerem a relação entre si, foi notória a crescente competitividade saudável que os alunos foram mostrando.

Já na disciplina de Badminton, o modelo elegido assentou no MEJC. Para Metzler (2011, p. 356), este modelo utiliza “habilmente o interesse dos alunos na

estrutura do jogo para promover o desenvolvimento de habilidades e conhecimento táticos necessários para o desempenho competente de um jogo”. Este autor designa ainda o termo “formas de jogo”: sequências de aprendizagem criadas pelo professor que se baseiam na estrutura do jogo, mas que permitem ao aluno desenvolver as suas habilidades técnicas e táticas. Numa modalidade como o Badminton, de elevada exigência técnica, sabia que teria de arranjar uma alternativa, tendo em conta a grande necessidade de competição desta turma. Assim, em grande parte das aulas, optei por deixá-los explorar livremente os vários batimentos que se poderiam efetuar com a raquete, mas mantendo sempre um objetivo na sua mente: marcar ponto no campo adversário. Quer tenha sido através de jogos de cooperação ou de competição, a sua relação com esta disciplina foi, aos poucos, melhorando. O MEJC baseia-se numa “sequência de atividades semelhantes ao jogo e que se concentram em problemas táticos para os alunos resolverem – primeiro cognitivamente e depois através do desempenho de habilidades motoras” (Metzler, 2011, p. 359). Preocupei-me, essencialmente, em demonstrar as prioridades táticas desta modalidade e deixá-los, simultaneamente, descobrir as várias formas de que dispunham para resolverem as situações que surgiam. A pega da raquete já não lhes causava tanta estranheza, o seu posicionamento no campo começava a ser mais estratégico e procuravam sempre colocar o volante num espaço de difícil acesso ao seu opositor. Deste modo, vi a minha oportunidade para introduzir exercícios e *feedbacks* mais direcionados para a componente técnica e os alunos foram melhorando progressivamente.

Relativamente às disciplinas de Andebol e Basquetebol, decidi privilegiar a utilização do MCJI. Este modelo resulta, no fundo, de uma fusão entre o MED e o MEJC, na medida em que “permite que os alunos aprendam não só a participar com sucesso em formas modificadas de jogos desportivos coletivos de invasão, como também a desempenhar outros papéis de organização prática desportiva” (Mesquita & Gracinda, 2020, p. 23). O MCJI é, então, composto por características que são comuns a cada um dos modelos, tais como: escolha de formas modificadas de jogo de acordo com a capacidade dos alunos; confronto com problemas reais do jogo; criação de um contexto desportivo autêntico; presença de treino, *fair-play*, carácter festivo, etc. (*Idem*, p. 24). As equipas criadas para a disciplina de Atletismo mantiveram-se as mesmas para ambas as

modalidades. Deste modo, após a realização de tarefas de aprendizagem que se baseassem em formas reduzidas de jogo, nas quais os alunos eram confrontados com problemas e a procura de soluções, estes realizavam um quadro de competição que iria acompanhar toda a UD. No final da mesma, foi então realizado o “grande torneio final”, no qual todas as equipas tiveram a oportunidade de participar. O clima vivenciado ao longo das aulas era extremamente positivo: os alunos ganhavam cada vez mais vontade de participar, quer nos exercícios reduzidos quer no jogo; cooperavam entre si e envolviam-se na totalidade do processo desportivo.

Por fim, o MAC destinou-se às modalidades de Dança e Orientação. Metzler (2011, p. 228), não define o MAC como um “verdadeiro” modelo, mas afirma que este “abrange em conjunto de várias estratégias de ensino que compartilham atributos-chave, sendo o mais importante o agrupamento dos estudantes em pequenos grupos de aprendizagem durante um determinado tempo ou realização de uma tarefa, com a expectativa de que todos os alunos contribuam para o processo de aprendizagem e para os resultados”. Ao longo das aulas de Orientação, fui optando por variar os grupos de aprendizagem para que os alunos pudessem ser submetidos a várias experiências de cooperação e interação, o que resultou numa melhoria das relações interpessoais que os alunos estabeleciam entre si, produzindo os melhores resultados possíveis. No que diz respeito à disciplina de Dança, decidi criar três grupos distintos e dar-lhes liberdade total para explorarem as várias modalidades existentes dentro desta disciplina.

“Relativamente à sua prestação, penso que todos se dedicaram ao planeamento desta coreografia de modo exemplar, conseguindo expressar-se corporalmente, seguindo o ritmo da música. Além disso, todos os grupos conseguiram contar uma história através dos movimentos escolhidos, o que conferiu ainda mais significado à avaliação.

Assim, termino mais um processo de avaliação com a sensação de missão cumprida: os alunos estavam extremamente entusiasmados, interativos e, acima de tudo, cooperativos entre si.”

Reflexão da aula 89 e 90 – 2 de junho de 2022

Os resultados superaram qualquer expectativa que pudesse ter criado. Se, no início, o desconforto era a palavra de ordem das aulas, no final o entusiasmo e a alegria governavam. Os alunos foram capazes de mostrar a sua autonomia, responsabilidade, empenho e, para mim o mais importante, construir as pontes que pareciam separá-los.

Em suma, a aplicação de vários modelos ao longo deste ano letivo permitiu-me não só entender que devo sempre ter em conta as especificidades dos alunos e das modalidades a lecionar, mas também estar em permanente contacto com uma grande variedade de estratégias e soluções. Estando longe de dominar seja o que for, até porque até para os professores mais experientes existe sempre um pequeno espaço para melhorar e aprender, acredito ter saído mais “rica” após passar por um processo de ensino tão diversificado como o que tive o privilégio de experienciar.

4.4.3. Processos de Avaliação: Diagnóstica, Formativa, Sumativa e Autoavaliação

O processo de avaliação era, para mim, um dos momentos que mais temia que chegassem, não só pela falta de experiência que possuía nesse parâmetro, mas também por saber que se trata de algo bastante mais complexo do que o que possa parecer à primeira vista. É através da avaliação que conseguimos perceber, antes de tudo, se o nosso método de ensino está realmente a ser eficaz, ou não. No fundo, ao avaliarmos os nossos alunos estamos, também de certa forma, a avaliar o nosso processo de instrução, tal como afirma Quina (2009, p. 117): “os resultados alcançados pelos alunos dependem, em grande parte, dos comportamentos de ensino do professor e dos comportamentos de aprendizagem dos alunos – isto é, das circunstâncias em que ocorrem as aprendizagens, pelo que também as referidas circunstâncias devem ser analisadas e avaliadas”.

“Seria imprescindível terminar esta reflexão sem antes mencionar o ato de Avaliação, algo que me deixou bastante receosa e ansiosa, não só pelo processo em si, mas também por ter alunos com limitações totais que

não participavam nas aulas e, por isso, não sabia como os iria avaliar. Estando perante algo que nunca tinha realizado, comecei por procurar as ferramentas disponíveis e como as poderia utilizar a meu favor.”

Diário de Bordo - 28 de janeiro de 2022

Recordo-me de um episódio que, para mim, foi dos mais marcantes deste processo. Tinha acabado de chegar do trabalho, cansada e stressada, e o sofá parecia convidativo, mas as responsabilidades aguardavam-me: era o último dia para a entrega das avaliações do 1º semestre. Abri o computador e tentei concentrar-me nos dados que tinha recolhido para preencher as tabelas que eu e a Camila tínhamos elaborado anteriormente; contudo, assim que os comecei a introduzir, vi que algo não estava certo. Os resultados não pareciam corretos e, por muito que os tentasse corrigir, não estava a conseguir encontrar a fórmula indicada. Já desesperada, decidi ligar à Camila, em lágrimas: “Camila, não vou conseguir entregar os ficheiros a tempo, isto não funciona.”. Ao que ela me respondeu prontamente: “Liga o Zoom.” Com a tranquilidade que a define, a Camila rapidamente solucionou todos os meus problemas que, por sinal, eram bem fáceis de resolver. Acredito que o processo se tenha tornado ainda mais complexo pela minha falta de confiança e paciência, mas o mais importante foi tê-lo conseguido e, segundo palavras do PC, com bastante sucesso.

No início de cada semestre, optei por realizar a Avaliação Diagnóstica (AD), que Mesquita (2020, p. 34) define como “a análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir para poder iniciar novas aprendizagens”, ou seja, este tipo de avaliação permite orientar o processo formativo futuro através do conhecimento do nível em que os alunos se encontram. Assim, de modo a preparar as UD das várias disciplinas e planejar o meu processo de ensino, as primeiras aulas destinaram-se à realização de exercícios que me permitissem observar e analisar as capacidades e os conhecimentos dos alunos em relação às várias modalidades. Para auxiliar este processo, eu e a minha colega de NE optamos por criar grelhas de observação, onde iríamos registar os resultados obtidos (**Anexo VIII**). Aqui, deparei-me com outro problema do processo avaliativo: a observação.

Mendes *et. al* (2012, p. 62) afirmam que a “observação e avaliação são dois processos interligados que permitem detetar indicadores e identificar, com base nestes, a causa para o comportamento observado”. Além disso, estes autores acrescentam ainda que é através do rigor e da consistência destes processos que se consegue registar e analisar as informações recolhidas: “quanto maior a afinidade entre os dois processos maior será a compreensão e o consequente ajustamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem” (*Idem*, p. 62). As dificuldades sentidas no início foram significativas: não sabia no que me focar, tinha demasiados alunos em prática simultânea, não percebia bem em que parâmetro avaliativo se situavam, etc. Contudo, fui percebendo que a definição de componentes críticas objetivas e específicas tornava todo este processo relativamente mais simples, isto é, ao definir previamente aquilo que pretendia observar, conseguia manter-me concentrada nesses aspetos. Além disso, optei, numa fase posterior deste momento, por reduzir o número de alunos em cada grupo, o que me permitiu observar cada aluno durante um período considerável. A definição de critérios de desempenho permitiu-me, também, situar os alunos no nível de aprendizagem em que se encontravam, o que acabou por facilitar a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo das aulas, fui recorrendo a momentos informais de Avaliação Formativa (AF) como auxílio, de modo a verificar se os objetivos de aprendizagem estavam a ser alcançados. Carvalho (2017, p. 137), entende que a AF pode assumir duas modalidades distintas, sendo uma delas designada de “avaliação contínua”, que ocorre informalmente e que permite avaliar: a reação do aluno aos desafios colocados pelo professor e aos feedbacks emitidos pelo mesmo; a adaptação às tarefas propostas e as decisões por si tomadas. No entanto, estes momentos informais não seriam utilizados para um processo de classificação dos alunos, uma vez que estes devem “responder sem se confrontarem com a ameaça da classificação, sem os elevados níveis de stress e ansiedade associados a essas situações; não minando a necessária confiança dos alunos e o clima de intimidade necessário para que estes se abram, mostrem as suas dificuldades, aceitem errar, evitando estratégias de ocultação das dificuldades” (Mesquita, 2020, p. 25). Deste modo, estes momentos permitiam-me observar a reação dos meus alunos às tarefas propostas e perceber se a evolução estava a corresponder às expectativas. Além disso, caso verificasse

que as aprendizagens dos alunos não estavam a ser significativas ou que estes apresentavam sérias dificuldades, entendia isso como um motivo para alterar algo não só no meu processo de instrução, mas também na organização da UD, quer seja na extensão, sequência ou profundidade dos conteúdos a lecionar.

Relativamente à Avaliação Sumativa (AS), achei oportuno realizá-la no final de cada UD, de modo a poder observar o conjunto de aprendizagens que os alunos tinham sido capazes de efetuar ao longo do semestre, tal como afirma Mesquita (2020, p. 30), quando refere que esta permite “avaliar a retenção dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos para situações novas”.

“Na minha perspetiva, e tendo em conta as experiências que vivenciei ao longo destes meses, este deve ser um momento que sirva para averiguar o progresso dos alunos relativamente aos conteúdos observados, e não um momento para verificar se todos os parâmetros estipulados são cumpridos ao detalhe.”

Diário de Bordo – 20 de junho de 2022

Contudo, este momento formal de avaliação não iria determinar a classificação final dos alunos, uma vez que se trata de um momento isolado que, muitas vezes, acaba por resultar num acumular de pressão e ansiedade para os alunos. Por isso, teria também em conta os momentos de AF anteriores. Assim, estes momentos eram, normalmente, feitos com base em exercícios que me permitissem observar a grande maioria dos comportamentos que considerasse essenciais para a disciplina em questão. Por exemplo, no caso da disciplina de Andebol, os alunos foram avaliados não só no jogo 5x5, mas também nas formas parciais de jogo que exercitaram ao longo de todas as aulas, como o 2x1 e o 3x2. Também neste momento recorri à utilização de grelhas de observação (**Anexo IX**), cujos resultados registados seriam posteriormente colocados nas grelhas finais de avaliação. A AS teria em conta não só os parâmetros por mim definidos, como também os critérios de avaliação definidos pela própria escola (**Anexo X**).

“De facto, o primeiro contacto com a Avaliação deixou-me, de certa forma, desconfortável e com a sensação de que me faltava sempre algo, talvez por ter tantos aspetos para observar. Contudo, rapidamente me apercebi que, dado o carácter contínuo da avaliação, teria que ter em conta o progresso dos alunos ao longo das várias aulas, e não apenas naquele momento formal.”

Diário de Bordo – 20 de junho de 2022

Ao longo de todo este processo, acredito que fui conseguindo manter-me mais calma e concentrada naquilo que pretendia observar. O facto de estarmos perante um grande número de interações a acontecerem à nossa volta, faz com que todo o processo se torne mais complexo. Não obstante, à semelhança de como sucedeu na AD, procurei debruçar-me sobre os aspetos essenciais da avaliação, sem nunca esquecer os momentos de AF realizados ao longo do ano para que, no fim, pudesse dispor de uma avaliação contínua para uma classificação justa e motivadora para os alunos.

Contudo, como se não bastasse já o nervosismo que persistia em visita-me, tinha ainda outro problema em mãos: os alunos que, por vários motivos, estavam impossibilitados de realizar qualquer tipo de prática desportiva. Isto exigiu não só uma aplicação diferente dos critérios de avaliação, como também a necessidade de encontrar uma forma alternativa de avaliar os conhecimentos deste grupo de alunos. Inicialmente, encontrava-me um pouco “perdida” quanto à melhor decisão a tomar para que estes alunos não fossem prejudicados. Não gostava de olhar para eles e vê-los apenas sentados durante toda a aula. Sabia que a sua motivação não era a melhor, e que muitos deles gostavam de estar no lugar dos colegas que podiam praticar a aula livremente, mas tinha de arranjar uma solução, não só para os manter envolvidos no decorrer da aula, mas também para ter objetos de avaliação para que os pudesse classificar no final. Assim, ao longo das aulas fui-lhes dando pequenas tarefas que estes pudessem realizar, como o registo daquilo que observavam, o que tinha sido lecionado, como tinha sido abordado, as tarefas propostas e a sua pertinência relativamente aos conteúdos, a reação dos alunos às mesmas, etc. Além disso, estes alunos chegaram a desempenhar funções como árbitros, marcadores ou até mesmo

treinadores, como foi o exemplo da disciplina de Dança, na qual cada um dos alunos ficou responsável por um grupo. Acrescenta-se ainda, a todo este processo, a realização de um teste de avaliação realizado no final de cada semestre, que compreendia as três disciplinas abordadas até então. Este era composto por perguntas de escolha múltipla única e exclusivamente sobre os temas abordados durante as aulas e permitiu-me, acima de tudo, verificar quais os alunos que, não obstante as suas adversidades, conseguiram manter-se envolvidos, empenhados e interessados naquilo que acontecia nas aulas.

Apesar de ter sido um processo de certo modo esgotante, acredito que o consegui concluir com sucesso e, talvez até, melhor do que aquilo que esperava. Aos poucos, fui ganhando a confiança que me fazia falta e, com isso, conseguia ver tudo com uma maior clareza. Observar tinha deixado de ser um “bicho de sete cabeças” e tornava-se até um processo que me trazia bastante satisfação, uma vez que conseguia focar-me no processo de ensino-aprendizagem e naquilo que deveria melhorar para os meus alunos.

Ainda assim, o processo de avaliação não estava completo sem uma última modalidade: a Autoavaliação (AA). Acredito que este processo deve envolver ao máximo a participação dos alunos, por isso, além de perceber a retenção das aprendizagens que os alunos tinham efetuado, queria ainda entender o modo como eles próprios compreendiam essa retenção: será que seriam capazes de expor as suas dificuldades? Ou tentariam apenas levar a sua a avante para obterem um melhor resultado? Estava expectante quanto às respostas que iria obter. No final de cada semestre, novamente em conjunto com a Camila, decidimos realizar uma ficha de AA que deveria ser preenchida por cada um dos alunos (**Anexo XI**). Esta ficha permitiu-nos então perceber se os alunos conseguiam ser honestos e ter a verdadeira noção das suas capacidades ou, pelo contrário, das suas lacunas nas várias disciplinas. Apesar de alguns alunos ficarem um pouco distantes daquela que era a realidade, quer tenha sido por sobrevalorizarem as suas capacidades quer por as terem subvalorizado, a verdade é que a grande maioria dos alunos demonstrou uma avaliação sincera da sua evolução ao longo de ambos os semestres. Além disso, cada um teve a oportunidade de descrever os aspetos que entendia que poderia melhorar no semestre seguinte, o que de facto aconteceu em alguns dos casos.

Assim, a complementaridade dos vários momentos formais e informais de avaliação culminou num processo de classificação que identifico como justo e realista. Tentei, acima de tudo, não prejudicar nenhum aluno e mostrar-lhes que, ainda que não tivessem ficado 100% satisfeitos com a nota obtida, isso apenas teria de servir como motivação para me mostrarem que estava errada: algo que eles tanto apreciavam.

Permito-me encerrar este capítulo com a sensação de missão cumprida perante uma das maiores adversidades que encontrei ao longo deste caminho. Chorei, stressei, comecei tudo de novo, mas o importante foi ter terminado e ter conseguido entender que, aos poucos, todas as peças que me parecem perdidas acabam por se encaixar. Observar e avaliar foram aprendizagens significativas que espero continuar a aperfeiçoar ao longo do tempo. Não vai tudo correr às mil maravilhas ao longo desta viagem turbulenta que é ser professora, mas se tivermos a confiança e consciência de que temos as capacidades, ferramentas e ajuda necessárias, tudo se torna possível.

4.5. A vista que rodeia este percurso: envolvimento na comunidade escolar

Desde cedo percebi que naquela escola, e talvez em todas, o envolvimento com a comunidade escolar era algo bastante valorizado. Esse aspeto trouxe-me uma certa calma e tranquilidade, uma vez que era exatamente isso que eu pretendia. Acredito que o processo educativo não se centra única e exclusivamente “dentro do pavilhão” e na relação aluno-professor.

A interação com toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, auxiliares, etc.) acaba por influenciar significativamente o desenvolvimento dos alunos não só a nível cognitivo, mas principalmente a nível socioafetivo. É nestas interações e partilhas que os alunos constroem a sua verdadeira identidade enquanto estudantes e cidadãos. Assim, sabia que queria ser parte integrante deste processo e desta comunidade.

A minha personalidade sempre me confundiu um bocado: uma pessoa extrovertida escondida por uma capa de timidez e frieza, e talvez seja isso que marca a minha primeira impressão como nem sempre agradável. Sei que entrei na escola receosa e desconfiada, mas prontamente me fizeram sentir

confortável, tal como se estivesse em casa. Cumprimentava os funcionários e professores, dizia o “bom dia” à porteira, interagia com alguns dos alunos, mas... Não passava disso.

Recordo-me de, numa reunião com o PC, ser chamada à atenção por não me envolver o suficiente com a comunidade escolar, sobretudo nas atividades propostas no plano anual. Sabia que esse era o meu calcanhar de Aquiles e então teria de o mudar.

Nunca estabeleci uma má relação com nenhum dos professores ou funcionários da ESE, pelo contrário. Aos poucos, o gabinete dos professores já não me parecia um local tão formal; em vez disso, tinha começado a observá-lo como um espaço que, apesar de profissional, era também de descontração, partilha e sobretudo boa disposição. O “você” nunca deu lugar ao “tu”, como os professores sempre insistiam para que os tratássemos como colegas, mas, ainda assim, o sentimento de pertença foi crescendo cada vez mais. Víamos neles o exemplo a seguir e eles viam em nós um futuro a desabrochar, e talvez tenha sido por isso que sempre foram tão práticos, amigáveis e recetivos a novas ideias.

Sempre me considerei uma pessoa proativa e dinâmica e, por isso, idealizei um ano letivo repleto de atividades ou projetos que derivassem da organização do NE. Contudo, isso não aconteceu. Estaria a mentir se dissesse que foi apenas pela situação pandémica em que nos encontrávamos, mas a verdade é que nós próprias acabamos por nos sentir esgotadas com a quantidade de informação que tínhamos de assimilar: planear aulas, refletir sobre as mesmas, atualizar UD, tratar de avaliações, ... Enfim, o choque com a realidade tinha deitado por água abaixo as minhas expectativas iniciais relativamente a este parâmetro do EP.

Apesar de não ter estado tão envolvida como gostaria, acredito que foi um processo gradual e que, a pouco e pouco, a vergonha foi dando lugar ao “à vontade” que sentia que precisava para mostrar um pouco de quem eu realmente era. No futuro, resta-me agarrar as várias oportunidades que surgirem para me integrar ao máximo, sejam elas nas atividades programadas ou na criação de outras novas, no convívio nas salas, na conversa de passagem pelos corredores, no conhecimento dos pais e encarregados de educação, etc. Todas estas ações, que à primeira vista parecem pequenas, são na verdade a base de um ambiente

saudável e propício à aprendizagem dos alunos e ao bom trabalho dos profissionais da escola.

4.5.1. Desporto escolar e atividades promovidas pelo grupo de EF

O desporto tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais preponderante na vida das crianças e dos jovens, não obstante ainda se detete uma elevada percentagem de inatividade física nestas faixas etárias. Não só nos clubes e ginásios, mas também na escola se tem vindo a perpetuar a importância do desporto e da atividade física no bem-estar físico, mental e social das pessoas, razão pela qual o desporto escolar tem também ele ganho um lugar de destaque nas escolas. Azevedo (2012, p. 76), afirma que é na escola que se privilegia a “transmissão do saber elaborado referente aos vários domínios culturais”, por isso, a escola acaba por assumir um papel relevante na disseminação da cultura desportiva. Além disso, os professores encaram igualmente uma função de relevo: cabe-lhes a eles “perspetivarem uma formação desportiva que contemple os jovens como seres humanos na sua plenitude e não apenas como meros protagonistas do corpo físico”, uma vez que o desporto na escola deve, acima de tudo, assegurar que a formação dos jovens e crianças tem por “base valores educativos que respeitem as identidades de cada um, considerando as suas potencialidades e os seus limites” (Azevedo, 2012, p. 77).

Sabe-se que as crianças e os jovens têm vindo a passar cada vez mais tempo nas instituições escolares e, por isso, torna-se crucial garantir que os seus tempos livres têm algum proveito não só do ponto de vista educativo, mas também social e afetivo: é aí que entra o desporto escolar. Na ESE, os alunos podem contar com uma vasta variedade de modalidades entre as quais podem escolher (**Anexo XII**), sendo a grande “aposta” desta escola o Voleibol, que conta já com um número substancial de alunos inscritos.

Apesar de esta ser uma das áreas pertencentes ao EP, confesso que foi uma das áreas mais descuradas. Devido à conjugação deste estágio com o trabalho e os treinos, foi-me impossível encontrar um horário que pudesse conciliar com o restante. Assim, apesar de não ter acompanhado de perto, sei que esta escola reforça bastante a prática desportiva dos seus alunos, mas,

acima de tudo, garante que estes têm acesso a um espaço seguro e que os convida a crescer como cidadãos e seres humanos.

Por fim, uma última área que consta na interação com a comunidade escolar diz respeito às atividades organizadas pelo grupo de EF, que constam do Plano Anual e Plurianual de Atividades do Departamento de EF. No início de cada ano letivo, este Departamento reúne-se para atualizar e realizar o plano de atividades que será executado ao longo de ambos os semestres. Entre as atividades constam provas como a Prova de Orientação e o Torneio de Gira-Vôlei, as únicas possíveis de realizar devido à situação pandémica.

“De um modo geral, a prova decorreu sem qualquer tipo de problema ou incidente. Acima de tudo, foi-nos possível observar o entusiasmo e a competição saudável que se estabeleceu entre os alunos, permitindo-nos participar numa atividade que promove não só o espírito entusiasta, como também o sentimento de ajuda, cooperação e responsabilidade, algo extremamente essencial para o desenvolvimento destas crianças e jovens.

Contudo, havendo sempre espaço a melhorar, numa próxima atividade devo procurar adotar uma postura mais proativa e de envolvimento com os Professores, alunos e até mesmo com as tarefas a realizar. “

Reflexão da Prova de Orientação – 5 de dezembro de 2022

Nesta Prova, o nosso papel, apesar de parecer irrelevante, tinha como base garantir a segurança das crianças e o cumprimento pelas regras, que se não fosse respeitado poderia trazer consequências graves, uma vez que a prova era realizada em parte fora do recinto escolar. Contudo, esta primeira atividade suscitou em mim um sentimento ambíguo: por um lado, o entusiasmo de finalmente me sentir parte da comunidade escolar; por outro, a sensação de que o meu trabalho ficou aquém das expectativas e de que em vez de uma atitude dinâmica, optei por me manter mais passiva. Tal como o PC nos confessou após a prova, tínhamo-nos mantido com uma postura um pouco distante de tudo o que acontecia à nossa volta, intervindo apenas quando nos era solicitado. Apesar da energia e boa disposição que apresentámos, deveríamos ter

apostado na proatividade e na disponibilidade para resolver as várias tarefas. Rapidamente percebemos que isso teria de mudar numa próxima atividade.

“Comparando o Torneio de Gira-Vôlei com aquela que foi a primeira atividade na qual participai enquanto Professora Estagiária (a Prova de Orientação), é-me relativamente fácil fazer uma grande distinção entre ambas.”

Reflexão do Torneio de Gira-Vôlei – 8 de abril de 2022

A diferença de atitude e participação entre ambas a prova foi significativa. Nos dias prévios, os alunos poderiam inscrever-se junto dos seus professores de EF, e as equipas seriam distribuídas por grupos, de modo a facilitar a organização dos jogos nos dias de competição. Este trabalho ficou encarregue a ambos os NE, que, em conjunto, criaram também o cartaz do torneio (**Anexo XIII**). Assim que cheguei à escola, prontifiquei-me a ajudar no que fosse necessário: arrastar mesas e cadeiras, montar campos, distribuir equipas e, também, a servir como “dj de serviço” para manter o espírito alegre de toda a competição (nem os restantes professores conseguiram conter o pé que batia ao ritmo da música). Todo este ambiente serviu para me mostrar aquilo que tinha perdido na organização da primeira atividade. Apesar de todo o trabalho envolvido, o entusiasmo sentido nos dois dias em que se realizou o torneio compensaram por tudo.

Fica o sentimento de querer mais; de dar mais, mas infelizmente a situação que nos encontrávamos a experienciar não possibilitou a realização de duas atividades que também marcam o ano letivo das crianças e dos jovens: o Corta-Mato e o Torneio de Voleibol de Natal. Contudo, tendo em conta as vivências aqui passadas, tenho a certeza de que irei encarar as atividades organizadas pela escola com toda uma visão distinta. Vou abraçar o trabalho, a alegria e a interação com os restantes profissionais, docentes ou não, com a vontade que deveria ter demonstrado logo desde o início e isso, para mim, é já uma aprendizagem significativa.

5. Desenvolvimento Profissional

5.1. A Influência da EF no Relacionamento Interpessoal dos Alunos

RESUMO

Este estudo surge como resposta às questões problemáticas da prática que surgiram ao longo do EP, nomeadamente as dificuldades de relacionamento interpessoal sentidas pelos alunos. Vários estudos apontam o desenvolvimento interpessoal como uma etapa complexa e crucial do crescimento das crianças e dos jovens. Assim, surge a necessidade de identificar quais os problemas que se encontram na base deste desenvolvimento de modo a criar um conjunto de estratégias utilizáveis pela EF e pelo professor que permitam solucionar estas questões e, deste modo, providenciar um melhor ensino aprendizagem aos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: RELACIONAMENTO INTERPESSOAL; DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL; ADOLESCÊNCIA; BEM-ESTAR; EDUCAÇÃO FÍSICA

ABSTRACT

This study shows up as a response to the problematic questions of the practice that arose throughout the EP, namely the difficulties of interpersonal relationships felt by the students. Several studies point to interpersonal development as a complex and crucial stage in the growth of children and young people. Thus, it becomes a necessity to identify which problems are at the base of this development in order to create a set of strategies usable by PE and by the teacher that allow solving this issues and, in that way, better teaching and learning processes to the students.

KEYWORDS: INTERPERSONAL RELATIONSHIP; INTERPERSONAL DEVELOPMENT; ADOLESCENCE; WELL-BEING; PHYSICAL EDUCATION

INTRODUÇÃO

O presente estudo de revisão surge no âmbito da realização do EP, com vista à tentativa de responder a problemas que surgiram da Prática Pedagógica (PP) e da PES ao longo do ano letivo de 2021/2022, na ESE, envolvendo duas turmas do 12º ano de escolaridade.

O EP rege-se por três áreas de desempenho, de acordo com as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional, sendo elas: a Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem – que engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino; a Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade - que se relaciona com todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, com vista à sua interação e integração no meio escolar e envolvente; e, por fim, a Área 3 – Desenvolvimento Profissional – destinada às atividades e vivências que suportam a construção da competência profissional, promovendo o sentido de pertença, colaboração e abertura à inovação na disciplina de EF.

Assim, este estudo enquadra-se na Área 3, com o objetivo de identificar problemas ou questões da prática através de um processo de reflexão crítica, em particular a identificação de problemas de relacionamento interpessoal dos alunos de duas turmas do 12º ano de escolaridade, bem como das possíveis estratégias para os ultrapassar.

Os jovens, principalmente na fase da adolescência, encontram-se num período de descoberta e de confusão, não só perante as alterações físicas pelas quais passam, mas também pelas mudanças que ocorrem no processo de formação da sua personalidade. Este estado é descrito por Carvalho et. al (2013, p.27) como “um amplo conjunto de mudanças físicas e psicossociais, sendo a esfera interpessoal uma das áreas em que tais alterações são expressivas e significativas”. Por isso, torna-se crucial respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada aluno, procurando identificar as suas dificuldades para que, em conjunto com o professor, essas possam ser ultrapassadas.

O desporto e a prática desportiva, munidos de características que os tornam únicos, parecem reunir um conjunto de aspetos que contribuem essencialmente para a melhoria do desenvolvimento interpessoal dos alunos. Na verdade, é “através das atividades desportivas, culturais e cooperativas” que os

alunos têm acesso a “experiências positivas e negativas que ensinam a conviver harmoniosamente uns com os outros” (Castagnoli, 2003, p.11).

Assim, isto remete para uma questão fundamental que, ao longo do ano letivo e através da realização deste estudo, se pretende clarificar: onde se situa a EF neste complexo processo que é o desenvolvimento interpessoal dos alunos?

REVISÃO DE LITERATURA

Desporto e Bem-estar

O desporto ocupa, cada vez mais, um lugar de destaque na vida dos jovens e das crianças, quer pelas suas notórias características motoras, quer pela componente social e afetiva que a ele se subjugam. Contudo, este tem vindo a perder uma dura batalha que trava com a emergência das novas e mais recentes tecnologias. De facto, Campos et. al (*cit. in* Ângelo, 2019, p. 65) enumeram alguns fatores que parecem afetar negativamente a capacidade dos jovens em se relacionarem com os colegas, amigos e/ou família, entre os quais: “o uso excessivo e abusivo de novas tecnologias e a falta de tempo dos pais”.

No entanto, sabe-se que o desporto pode ser uma das chaves para solucionar vários dos problemas que envolvem o desenvolvimento das crianças e dos jovens. Entre os benefícios da prática desportiva encontram-se, por exemplo, os sentimentos: de pertença a um grupo/equipa; de conquista no cumprimento de objetivos estabelecidos e de superação em enfrentar regras ou normas impostas (Ângelo, 2019). Assim, estes fatores acabam por conduzir as crianças e os jovens em direção à interação com aqueles que os rodeiam, o que facilita substancialmente todo este processo complexo que é o relacionamento interpessoal.

Os benefícios do desporto e da atividade física estão à vista e ao alcance de todos. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), existem inúmeros fatores físicos que são positivamente influenciados pela prática regular de atividade física, tais como: melhoria da aptidão muscular e cardiorrespiratória; reforço da saúde óssea; redução do risco de doenças cardiovasculares; redução

do risco de quedas, entre outros. A OMS distingue, ainda, um conjunto de impactos positivos da prática desportiva nas crianças e jovens, nos quais se destacam, novamente, os fatores físicos. Assim, os fatores “invisíveis” acabam muitas vezes por ser negligenciados, como é o caso da redução do stress e ansiedade, do risco de depressão e, também, da forte influência social que o desporto e a atividade física acabam por exercer na vida pessoal. Deste modo, descurar a importância da dimensão socio-afetiva do desporto é também descurar uma parte fundamental do desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Desenvolvimento e Relacionamento Interpessoal nos Jovens

Sabe-se que a adolescência é uma fase turbulenta para os jovens, marcada, essencialmente, por “um amplo conjunto de mudanças físicas e psicossociais, sendo a esfera interpessoal uma das áreas em que tais alterações são expressivas e significativas” (Carvalho et. al, 2013, p. 27). Assim, conhecer o meio em que o jovem desenvolve estas capacidades interpessoais poderá ajudar a entender, com maior facilidade, o complexo processo pelo qual este passa. O desenvolvimento interpessoal é entendido como a capacidade de estabelecer e manter interações sociais que sejam, simultaneamente, produtivas e satisfatórias diante de diversos interlocutores, que é um objeto de estudo da área das habilidades sociais (Del Prette et. al, 1998, p. 205).

Soares e Campos (1985) desenvolveram um estudo que procurava responder às dificuldades que os jovens sentiam no seu relacionamento com os outros, na tentativa de desenvolver um programa de desenvolvimento interpessoal. Sabe-se que é na fase da adolescência que os jovens passam por um complexo processo de autodescoberta, marcado pelo processo de “construção da identidade e da autonomia”, tarefas estas que se completam, sobretudo, nas relações estabelecidas com os outros (Soares & Campos, 1985, p. 152). Assim, no âmbito da relação entre pares, Coleman (*cit. in* Soares & Campos, 1985, p. 152) refere três aspetos onde a importância deste tipo de relacionamento se mostra fundamental. O primeiro diz respeito às mudanças internas sentidas pelo jovem, que são fortemente influenciadas pelas alterações corporais pelas quais este passa, que faz com que se veja “noutro corpo”, que se sinta de “maneira diferente” e que “experimente até novas sensações (*Idem*,

p. 152). Já o segundo aspeto põe em perspetiva as ligações familiares, que apresentam um grande impacto no modo como o jovem se irá relacionar com os outros. Tal como se verifica nos trabalhos de Steinberg *et.al* (2001) e de Castro *et. al* (2015) (*cit.in* Kiuru *et. al*, 2020, p. 1058), não obstante os jovens comecem a valorizar a independência familiar depositar maior importância no relacionamento com os seus pares, o papel dos pais ainda se demonstra como primordial na construção da sua identidade e na adaptação a novas realidades e responsabilidades. Aquilo que este sente, observa e vive no seio familiar poderá afetar diretamente o modo como o jovem irá experienciar as restantes relações. Por fim, o último assenta na permanente necessidade que os jovens têm de mudar: o comportamento, a forma de estar, forma de vestir, etc. – “o jovem tem que experimentar, ensaiar novos papéis” (*Idem*, p. 152).

Deste modo, estamos perante uma fase em que o jovem procura única e exclusivamente três aspetos da sua vida: por um lado, a autonomia e a independência, mas por outro a permanente ligação à tecnologia/redes sociais. Torna-se pertinente perceber de que modo este último aspeto influencia a vida dos jovens. De facto, por um lado, estamos perante uma geração “digital”, isto é, uma geração que já nasceu rodeada de tecnologias e que por isso as aceitam como um alicerce para as relações pessoais que estabelecem: estamos a observar uma substituição silenciosa dos “hábitos tradicionais que envolvem a interação física com as pessoas e o meio ambiente” (Paiva *et. al*, 2015, p. 5). Além de psicossociais, estes riscos inerentes ao uso excessivo da tecnologia podem também manifestar-se fisicamente, resultando num atraso de desenvolvimento motor ou cognitivo uma vez que se dificulta “o desenvolvimento das experiências sinestésicas (audição, visão, paladar, olfato, tato) nas quais são decorrentes da relação da criança com o mundo real” (*Idem*, p. 3). Contudo, o papel da tecnologia no âmbito da educação tem vindo a ser um tema cada vez mais debatido. Raja *et. al* (2018, p. 33), afirmam que a utilização de equipamentos ou ferramentas tecnológicas parecem aumentar a aprendizagem dos alunos, que se mostram mais entusiasmados com um modelo de educação mais interativo: “a transferência de conhecimento torna-se muito mais fácil, conveniente e eficaz”. Por isso, é importante reconhecer que a tecnologia,

quando utilizada conscientemente, pode ser uma forte aliada ao desenvolvimento dos jovens.

Para além de querer sentir-se aceite pela sociedade e pelo seu círculo de amigos, o jovem quer-se também sentir livre e responsável pelas suas próprias decisões, e é aí que entra a importância de construir um meio social seguro o suficiente para que esse desenvolvimento ocorra sem qualquer tipo de constrangimento. A escola, “como um espaço digno e acolhedor deve fazer com que os educandos, alunos, família e comunidade se sintam respeitados, valorizados, incluídos e acolhidos” (Longo *et al.* 2011, p. 191): o que a torna o local indicado para que os jovens possam desenvolver as suas habilidades sociais.

O Papel da Escola e da EF no Relacionamento Interpessoal dos Alunos

A escola não se limita à sua definição de instituição, podendo ser igualmente entendida enquanto espaço sociocultural, sujeita a duas perspetivas distintas: institucionalmente, regida por um conjunto de normas ou regras que procuram uniformizar as ações dos sujeitos que a compõem; e cotidianamente, envolta numa complexa rede de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que vão desde o conflito à cooperação (Dayrell, J., 1996). Por isso, dado o seu vasto contexto social e afetivo, a escola acaba por fornecer as ferramentas necessárias e essenciais ao desenvolvimento interpessoal dos alunos, no qual a educação e o professor apresentam um papel de relevo. Relações interpessoais de apoio parecem funcionar como um importante recurso na promoção do desenvolvimento das capacidades académicas dos alunos (Kiuru, *et. al*, 2020). Além disso, o clima escolar interfere significativamente no suporte emocional e no bem-estar dos alunos (Varela *et. al*, 2019).

De acordo com Sancho (*cit. in* Campos *et. al*, 2021), “a educação é a ferramenta mais importante que uma sociedade pode utilizar, pois estimula o desenvolvimento pessoal e social de todos e de cada um, tornando os alunos em cidadãos responsáveis, ativos e interventivos na comunidade onde estão inseridos”. Assim, a aprendizagem/educação e as relações interpessoais andam

de mãos dadas, possuindo até uma característica em comum: a estrita necessidade de pelo menos duas pessoas para que a relação possa existir (Longo *et al*, 2011, p. 192). A base dessa relação assenta na troca de experiências entre professor e aluno, na qual este último aprende os conteúdos programáticos que permitem ao professor tomar as decisões que os conduzam a refletir sobre as suas práticas pedagógicas (*Idem*, p. 192). Também Rosado (1998) concorda que a educação “mantém, por finalidade, facilitar o desenvolvimento socioafetivo” no sentido de contribuir para que o “processo de socialização dos jovens se processe num contexto de desenvolvimento de atitudes, de valores e de comportamentos sociais ajustados”.

O ambiente escolar é capaz de fornecer um vasto conjunto de experiências, quer positivas, quer negativas. A violência e a indisciplina são responsáveis por modificar drasticamente as relações sociais e atitudes comportamentais não só entre os alunos, mas também de estes para com os professores e funcionários, o que resulta num problema que apenas o sistema educacional poderá resolver (Castagnoli, 2003). Assim, perceber o papel da escola e dos seus intervenientes na regulação deste processo de socialização envolve conhecer, também, os alunos e o modo como estes interagem. Possibilitar a formação integral do aluno, melhorar o seu processo de aprendizagem e de formação da sua personalidade, reduzir a sua agressividade e desenvolver as suas capacidades para o exercício consciente da cidadania são apenas alguns dos benefícios que podem advir de experiências positivas de relacionamento interpessoal no ambiente escolar (Castagnoli, 2003).

Deste modo, estamos perante uma crescente responsabilização da escola no processo de desenvolvimento interpessoal dos alunos, onde o papel do professor não pode, nem deve, ser descartado, visto que é este que está em permanente contacto com os seus alunos. Este pode efetivamente interferir com o bem-estar e qualidade de vida dos seus alunos de um modo positivo, facilitando não só o desenvolvimento de algumas habilidades sociais, dentro e fora do contexto da aula, mas também de valores, ambos aspetos imprescindíveis na vida diária (Campos *et. al*, 2011).

Pressupõe-se que é o professor o responsável pela criação do elo afetivo, “que inclui os relacionamentos interpessoais e permite, através das atividades

desportivas, culturais e cooperativas, experiências positivas e negativas que ensinam a conviver harmoniosamente uns com os outros” (Castagnoli, 2003). Aqui, podemos ver em evidência a importância que representa não só o professor, como também a disciplina em questão, que apresenta aspetos que a distinguem claramente das restantes: a EF. Esta é uma disciplina que permite que os alunos estejam fora do ambiente formal que envolve a sala de aula e, com isso, estes acabam por se sentir mais livres através, principalmente, do movimento corporal, deixando transparecer a sua personalidade que, muitas vezes, é “camuflada” no dia a dia (Castagnoli, 2003).

Deste modo, torna-se importante compreender a EF e o professor como duas componentes complementares neste processo de desenvolvimento dos jovens e das crianças. Isto porque, apesar de existir um “interesse crescente na intervenção do papel da EF o desenvolvimento pessoal e social”, a sua participação não resulta, obrigatoriamente em resultados positivos (Opstoel, 2020, p. 799). Aí entra o contributo do professor, que é responsável por criar as “situações pedagógicas sob as quais os resultados positivos são obtidos” (*Idem*, p. 799). Os professores e colegas de escola acabam por representar, então, figuras de apego temporárias que constituem uma base segura para os jovens em ambiente escolar, tal como refere Verschueren (*cit. in* Kiuru *et. al*, 2020, p. 1058). Além disso, segundo Pyhälyö *et. al* (*cit.in* Kiuru *et. al*, 2020, p. 1058), os próprios adolescentes têm cada vez mais a noção da importância que os relacionamentos com a comunidade escolar apresentam no seu desenvolvimento, identificando-os como “sendo a parte mais gratificante e desafiadora” do seu percurso.

Num estudo realizado por Rosado (1998), procurou-se questionar um grupo de professores de EF relativamente às estratégias por si utilizadas para intervir diretamente no domínio socioafetivo, bem como a sua frequência de utilização. Assim, percebeu-se que os professores que concebem a EF como um espaço apto para o desenvolvimento de atitudes e valores, acabam por direcionar o seu processo educacional no sentido de “facilitar o desenvolvimento de bens de personalidade, da capacidade de interagir com os outros e de facilitar o desenvolvimento de sentimentos de cooperação e autonomia” (Rosado, 1998,

p. 5). Uma das crenças referidas pelos professores entrevistados é a de que a EF facilita o desenvolvimento das componentes sócio afetivas dada a sua própria natureza, que desafia os participantes a “enfrentar obstáculos, persistir face à oposição, desenvolver autocontrolo, desenvolver a capacidade de cooperação e aprender a viver com vitórias e derrotas” (Rosado, 1998, p. 6). Contudo, o efeito da EF no desenvolvimento interpessoal dos alunos não é automático, uma vez que depende dos contextos e das interações sociais que o rodeiam e que podem surtir nos alunos diversos resultados: neutros, positivos ou negativos (*Idem*, p. 6).

De entre as várias estratégias apontadas pelos professores, destacam-se as seguintes, com vista à exploração máxima do relacionamento interpessoal dos alunos: primeiramente, otimizar a relação com o professor, o que passa por evitar situações que lhes causem medo/ansiedade, emitir *feedbacks* positivos e de encorajamento, não desvalorizar os menos hábeis e ter sempre em conta a criação de experiências positivas das quais resultem, sobretudo, alegria, satisfação pessoal e autorrealização (*Idem*, p. 7). Acrescenta-se ainda promoção de situações em que os alunos tenham em atenção os sentimentos dos outros, optando-se por jogos de cooperação que promovam a interajuda e o cuidado com a segurança dos outros (*Idem*, p. 8).

Existe, ainda, um outro elemento que parece interferir diretamente no relacionamento interpessoal dos alunos nas aulas de Educação Física: o jogo. O jogo tem vindo a desempenhar um papel de relevo no desenvolvimento das interações sociais, possibilitando não só o desenvolvimento cultural dos jovens, mas também dos domínios motor, cognitivo e socio afetivo. Dentro desta temática, os jogos cooperativos têm ganho destaque nas aulas de EF, dado o seu objetivo de favorecer a aprendizagem através da cooperação e da aproximação entre os alunos, deixando de parte a preocupação central com a competição: aqui, o foco vira-se para a superação de obstáculos e desafios em grupo, visando a participação de todos nesse processo (da Fonseca *et. al*, 2013). Acredita-se que os jogos de cooperação são capazes de, por um lado, diminuir a manifestação de atitudes agressivas e, por outro, de aproximar os envolvidos, tendo em conta as suas características, que Oliveras (*cit. in* Correia, 2006, p.156) apresenta como: não valorizar o facto de ganhar ou perder; evitar a eliminação

dos participantes; facilitar o processo criativo através da flexibilização das regras e evitar estimular o confronto individual ou coletivo através da agressividade. Assim, através do próprio jogo, os alunos são expostos a um vasto conjunto de estímulos que os guiam, essencialmente, no sentido da entreaajuda, da motivação coletiva e da realização de tarefas em grupo, o que consequentemente faz com que estes se relacionem e aproximem de modo saudável.

Em suma, a EF, através das suas distintas componentes, torna-se detentora de características únicas que a tornam um excelente meio para alcançar um resultado: a melhoria do relacionamento interpessoal dos jovens. Por isso, explorar esta temática implica que os professores conheçam cada um dos alunos que têm diante de si de um modo profundo e consciente, procurando adaptar o processo de ensino aprendizagem às necessidades individuais de cada um.

EXPERIÊNCIA PESSOAL: DUAS TURMAS DISTINTAS, MAS COM UM PROBLEMA EM COMUM

O início do ano letivo é, em semelhança à adolescência, também ele marcado por um culminar de emoções que vão de uma ponta à outra do espectro: alegria, receio, ansiedade, vontade, recusa, motivação, entre muitas outras. Este recomeço é, por si só, o suficiente para destabilizar o “mundo” confuso dos jovens que estão prestes a reiniciar mais um ano escolar.

Nas primeiras aulas deste EP, tanto eu como a minha colega de NE nos deparámos com um problema que, aos poucos, se ia tornando cada vez mais relevante: o mau relacionamento que os alunos estabeleciam entre si. Apesar de ainda não termos um conhecimento profundo da turma que tínhamos diante de nós, era notória a existência de grupos, o que contribuía para a existência de um clima tenso e de rivalidade entre os alunos, muitas vezes pautado pela recusa em formar grupos com colegas que não fossem do seu “círculo chegado”.

Não obstante as turmas serem bastante distintas entre si, os problemas, ainda que camuflados, eram em tudo semelhantes. Tanto numa turma como noutra os alunos não pareciam esforçar-se para que as pontes que os

separavam se reerguessem, e isso prejudicava substancialmente o normal decorrer das aulas de EF. O que começou por ser encarado por nós como conflitos e/ou intrigas normais para as suas idades e maturidades, acabou por crescer e tornar-se um problema sério que precisava de ser resolvido com urgência. Assim, optamos por abordá-los de forma calma utilizando a comunicação sincera como nossa maior aliada e, em conversa com os alunos, conseguimos entender que em ambas as turmas existia um grupo que parecia destabilizar a grande maioria das aulas e os motivos baseavam-se, segundo os próprios: “na injustiça de atribuição de notas dos anos anteriores”, “no tratamento diferenciado dos alunos ‘preferidos’” e na “vergonha para praticar desporto em frente aos colegas”. Contudo, a inexistência de um relacionamento saudável entre os alunos ia muito além destes motivos.

Na minha turma, era fácil observar que existiam três tipos de alunos: os que se integravam sem qualquer problema no grupo por mim proposto; os que criavam dilemas constantes e protestavam para ficarem na equipa dos “amigos”, mas realizavam o exercício proposto, e os que se recusavam a executar a tarefa como forma de revolta. Aula após aula, a frustração perante a incapacidade para solucionar este desafio ia também aumentando. Após uma partilha de ideias com o PC, tanto eu como a minha colega de NE decidimos utilizar a nossa ferramenta mais poderosa em busca da solução ideal: a própria disciplina, a EF.

Optamos por utilizar modelos de ensino que privilegiassem, acima de tudo, o trabalho em equipa, a cooperação e a entreaajuda, entre os quais se destacaram o MED e o MAC. Através do jogo, do trabalho em equipa e da atribuição de responsabilidades e papéis ativos nas aulas, os muros erguidos pelos alunos pareciam finalmente começar a ruir. O protesto inicial dava lugar à curiosidade de partilhar equipa com outros colegas que não aqueles que eram considerados os seus “amigos chegados”. Uma das estratégias que pareceu surtir mais resultado foi a utilização de jogos de cooperação em detrimento da competição: a tentativa de alcançar um resultado em equipa fazia com que os alunos interagissem mais entre si de modo a encontrar a melhor solução, o que fazia com que estivessem, conseqüentemente, mais entusiasmados e envolvidos na prática desportiva. De facto, aquilo que aconteceu, em ambas as turmas, foi na verdade um libertar de uma pressão criada pelos próprios alunos,

pressão essa que nos cabia a nós eliminar, enquanto professoras: éramos, acima de tudo, responsáveis por criar um ambiente seguro e livre, onde os alunos se pudessem expressar sem qualquer tipo de constrangimento. Com isto, o aproveitamento dos alunos tornou-se substancialmente melhor, a predisposição para a prática desportiva aumentou, a satisfação na realização dos exercícios era notória e, tal como esperávamos, as suas interações e relações tomaram um rumo totalmente diferente.

Destaca-se, quase no final no ano letivo, um momento que confirmou o efetivo desenvolvimento que os alunos sofreram: a introdução da disciplina de Dança. Apesar de ter sido uma disciplina lecionada de diferentes modos nas duas turmas, o resultado acabou por ser idêntico. Numa, os alunos foram distribuídos por três grupos criados pela professora, tendo cada um que criar a sua própria coreografia, e noutra a turma toda teve de cooperar para a criação da coreografia final. Apesar de estarem fora da sua zona de conforto, a atribuição de responsabilidades conjugada com a liberdade do processo criativo para criarem uma coreografia fez com que os alunos se unissem e apresentassem resultados que superaram as expectativas. Em ambas as turmas, o dia da apresentação das coreografias foi pautado pela alegria contagiante dos alunos desde o momento em que entraram no pavilhão até à apresentação do último grupo, fazendo-se sentir o apoio e a entreaajuda que marcaram as aulas anteriores à avaliação.

Em suma, aquele que começou por ser um entrave ao normal decorrer das aulas, acabou por ser uma aprendizagem que nos levou a perceber melhor a importância de conhecer os alunos que temos diante de nós. Esse é o primeiro passo para superar os desafios que os próprios nos colocam: descobrir a raiz do problema e introduzir novas estratégias de resolução, sem nunca esquecer as necessidades individuais dos alunos. Neste caso, o desfecho foi mais do que positivo e, em ambas as turmas, o desenvolvimento interpessoal dos alunos foi substancialmente notório, resultando num relacionamento bastante saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as questões da PP devem ser encaradas como uma possibilidade de aprendizagem, e esta não é exceção. A dificuldade de relacionamento dos alunos tem sido um tema cada vez mais recorrente dada a crescente sobreposição das tecnologias que, ao contrário do que transparece, acabam muitas vezes por afastar as pessoas, principalmente do “mundo real”. Este aspeto, aliado a outros fatores externos, como o ambiente familiar, podem resultar num pobre desenvolvimento interpessoal dos jovens, e é aí que entra o papel de relevo da EF.

Deste modo, procurei refletir e retirar ilações que me permitissem, num futuro, abordar esta temática não só mais preparada, mas também mais consciente do trabalho que me espera e das estratégias disponíveis. Quando me deparar novamente com turmas nas quais as interações entre os alunos não sejam favoráveis irei optar, primeiramente, por compreender quais os motivos que sustentam essa lacuna nos relacionamentos estabelecidos, de modo a conhecer os jovens diante de mim, para que possa ajudá-los de forma eficiente e respondendo às necessidades individuais de cada um. Numa fase posterior, importa adaptar os modelos de ensino aos problemas detetados, isto é, no caso de um mau relacionamento entre os alunos da turma, torna-se importante selecionar um modelo que permita valorizar, acima de tudo, a cooperação, o espírito de equipa e a entreajuda, em busca de resultados coletivos. Por fim, não poderei descurar a importância da minha intervenção junto dos alunos. Sabe-se que o professor exerce um papel de relevo na formação dos alunos não só a nível cognitivo e motor, mas também a nível socioafetivo: ou seja, estamos perante a formação integral do aluno. Por isso, torna-se crucial garantir que os alunos se sentem ouvidos, valorizados e compreendidos pelo professor, o que também poderá contribuir para a melhoria do seu desenvolvimento interpessoal.

Encaro toda esta experiência que, apesar de desafiante, foi também igualmente reveladora: a EF vai muito além de uma mera disciplina que tem desporto como matéria de ensino - ultrapassa as barreiras estabelecidas pelas salas de aula e pela escola e é uma das chaves essenciais à resolução de muitos dos problemas de desenvolvimento que as crianças e os jovens enfrentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ângelo, E. S. M. (2019). Bem-estar, Estilo de Vida e Relacionamento Interpessoal em Jovens Adolescentes Alunos do 9º ano. Coimbra: Ângelo, E. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Campos, F., Mendes, P., Martins, F. & Ângelo, E. (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de Educação Física. *Revista de Educação e Humanidades*, 19, 103-122.

Carvalho, R. G. & Ferreira, R. N. (2013). Características da personalidade e relacionamento interpessoal na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 27-36.

Castagnoli, C. A. (2003). Atividades esportivas, culturais e cooperativas como meio de superação no relacionamento interpessoal na escola.

Correia, M. M. (2006). Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 27(2).

da Fonseca, F. R., & da Silva, E. A. P. C. (2013). Os jogos cooperativos na Educação Física escolar: favorecimento das relações interpessoais. *ConScientiae Saúde*, 12(4), 588-597.

Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG*, 194, 136-162.

De Paiva, N. M. N., & Costa, J. (2015). A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça. *Psicologia. pt*, 1, 1-13.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento Interpessoal e Educação Escolar: Enfoque das Habilidades Sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), 205-215.

Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships,

school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of youth and adolescence*, 49(5), 1057-1072.

Longo, M. & Pereira, Z. C. (2011). O Papel do Orientador Educacional na Promoção do Relacionamento Interpessoal entre Alunos e Professores contribuindo no Processo Ensino Aprendizagem. *Perspetiva*, 35 (132), 183-196.

Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813.

Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35.

Rosado, A. (1998). Desenvolvimento Socioafetivo em educação física: percepção da importância da educação física e estratégias de intervenção no domínio Socioafetivo por parte de professores experientes. *Millenium*, 10. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/782>

Soares, I., & Campos, B. P. (1985). Dificuldades de relacionamento entre jovens e programas de desenvolvimento interpessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 151-161.

Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(6), 2095-2110.

6. “TOPO DA MONTANHA À VISTA – A TÃO AGUARDADA CHEGADA”: Conclusão e Expectativas Futuras

É realmente verdade aquilo que dizem: a subida pode ser dura, mas a vista compensa sempre. E este caso não é diferente; por isso, com o terminar do EP e do RE permito-me disfrutar da vista pela qual batalhei durante um ano letivo, fazendo-me acompanhar pela sensação de missão cumprida.

Olhando para trás, consigo rever um conjunto de momentos que marcaram esta viagem, alguns de forma negativa, outros de forma positiva, mas todos eles com a certeza comum de que seriam aprendizagens significativas para um futuro dedicado e promissor como docente. Entrei na ESE como uma jovem insegura e “frágil”, mas saí de lá com a consciência de que consigo alcançar tudo aquilo a que me propuser.

Procurei, ao longo de todo ano, focar-me naquilo que considero ser o mais importante para um professor: os alunos e o seu processo de aprendizagem. Deste modo, tentei munir-me das melhores ferramentas de que dispunha para lhes proporcionar o ensino que eles não só mereciam, mas também necessitavam. Queria acima de tudo sentir que fiz a diferença na vida destes alunos, ainda que a minha passagem tivesse sido breve, e considero que, de certa forma, consegui fazê-lo. Ao longo do tempo, fui tentando fazer com que as aulas se mostrassem como um espaço seguro e confortável para que os alunos se sentissem confiantes o suficiente para a prática desportiva sem qualquer tipo de constrangimento.

Tendo em conta o choque com esta realidade, que se revelou mais impactante do que o esperado, apoiei-me com todas as forças na pesquisa e na procura de saber sempre mais e mais. Quer tenha sido no processo de planeamento, instrução, avaliação ou gestão da aula, recorri frequentemente ao material que nos foi fornecido no primeiro ano de MEEFEBS. Não obstante a organização ter sido a palavra-chave deste EP, a adaptação foi também uma presença assídua. Percebi que, por muito que eu o queira ou deseje, não consigo controlar tudo o que se passa à minha volta e está tudo bem com isso. O importante é manter a calma e a consciência plena das capacidades que tenho para resolver qualquer imprevisto que possa surgir.

Comecei o ano letivo com alunos que, ignorando os meus esforços, pareciam determinados em não criar qualquer laço que os unisse. Contudo, terminei-o com uma turma de jovens maduros o suficiente para deixarem que os muros por si erguidos fossem finalmente destruídos. Para mim, essa foi a maior prenda que podia ter recebido. Com isto, considero que o meu percurso foi bastante positivo e que enriqueci não só do ponto de vista cognitivo, através das aprendizagens que tive a sorte de adquirir com outros professores experientes, mas também do ponto de vista socioafetivo, nas vivências e nas partilhas com

cada pessoa que se cruzou no meu caminho deixando um pouco de empatia, de sensibilidade e de alegria.

Encaro o futuro com a esperança de algo bom e o receio do que poderá vir, mas sempre com a certeza de que serei bem-sucedida. Não confio só na sorte, e talvez seja por isso que coloco em tudo o que faço a dedicação, o empenho e o esforço que tenho e que não tenho.

Acredito que o Universo nos envia sinais, ainda que estes possam ser disfarçados. Na tentativa de me tornar uma pessoa mais organizada, acompanho-me por uma agenda que, por acaso, tem uma frase distinta para cada dia do ano. Agora, enquanto termino esta viagem, reparo que a afirmação de hoje não poderia fazer mais sentido: “Sorri, e quando menos esperares vais dizer: ‘Não foi fácil, mas consegui’.” A frase perfeita, diria eu.

7. Referências Bibliográficas

- Alonso-Tapia, J. & Ruiz-Díaz, M. (2022). School Climate and Teachers' Motivational Variables, Effects on Teacher Satisfaction and Classroom Motivational Climate Perceived by Middle School Students. A Cross-cultural Study. *Psicologia Educativa*, 28 (2), 151-163. <https://doi.org/10.5093/psed2022a4>
- Araújo, W. R. D. (2015). Desmotivação e educação física: um estudo bibliográfico. Trabalho de conclusão de Curso apresentado à Universidade Aberta do Brasil como requisito para a obtenção do título de licenciado em Educação Física.
- Barreiros, J. L. (2008). Fatores que influenciam na motivação de professores. Brasília: Barreiros. Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro Universitário de Brasília.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo, Capivari*, 1(4), 30-38.
- Chicati, K. C. (2000). Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Journal of Physical Education*, 11(1), 97-105.
- Costa, J. A. (1999). O papel da escola na sociedade actual: implicações no ensino das ciências. *Millenium*.
- 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).
- Da Silva Ilha, F. R., & Hypolito, Á. M. (2014). O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. *Práxis educacional*, 10(17), 99-114.

Da Silva, G., Vieira da Silva, A., & dos Santos, I. M. (2020). As contribuições do estágio supervisionado para a formação profissional. *Dialogia*, 36, 484-501.

De Azevedo, C. A. M. (2012). A Escola como Oficina de Humanidade: O Contributo do Desporto Escolar. Porto: Azevedo, C. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

De Carvalho, L. M. D. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.

Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263.

Ferreira, F. F. (1999). A reflexão na Prática de Ensino em Educação Física. *Kinesis*, (21).

Fonseca, J. (2005). Educação e Valores: que relação?. *Arquipélago. Ciências da Educação.*, 6, 107-126.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos: cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. *Ministério da Educação*.

Kerner, C., Haerens, L., & Kirk, D. (2018). Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. *European Physical Education Review*, 24(2), 255-265.

Leite Filho, G. A., & Martins, G. D. A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, 46, 99-109.

Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de Educação Física: a perspetiva dos estudantes estagiários. *Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional*. Porto: Editora FADEUP.

Matos, Z. (2009). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos

Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

Mesquita, I. & Gracinda, A. (2020). Modelos de Ensino do Jogo. Retrieved from https://moodle2021.up.pt/pluginfile.php/133800/mod_resource/content/1/TGfU%20%2B%20IGCM.pdf

Mesquita, I. (2020). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Retrieved from https://moodle2021.up.pt/pluginfile.php/104038/mod_resource/content/1/9.%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf

Mesquita, I. (2020). Fatores de Eficácia da Aula. Retrived from https://moodle2021.up.pt/pluginfile.php/104010/mod_resource/content/1/2.Aula.pdf

Mesquita, I. (2020). Instrução. Retrieved from https://moodle2021.up.pt/pluginfile.php/104012/mod_resource/content/1/3.1.Instru%C3%A7%C3%A3o.pdf

Mesquita, I. (2020). Modelos de Ensino. Retrieved from https://moodle2021.up.pt/pluginfile.php/121925/mod_resource/content/1/Modelos MID MAC.pdf

Metzler, M. W. (2011). Instructional models for Physical Education Scottsdale: Holcomb Hathaway, 228-359.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2022). Formação de professores: hoje e amanhã. *EDULOG: Fundação Belmiro Azevedo*. Consult. 16 Set 2022, disponível em <https://edulog.pt/evento/31>

Queirós, P. (2021). Profissionalidade Pedagógica. Retrieved from https://moodle2021.up.pt/pluginfile.php/123342/mod_resource/content/1/Teo_Profi_23_nov_20_21.pdf

Queirós, P. (2021). Profissionalidade Pedagógica. Retrieved from https://moodle2021.up.pt/pluginfile.php/112429/mod_resource/content/2/Teo_Profi_2_nov_20_21.pdf

Queirós, P. (2021). Profissionalidade Pedagógica. Retrieved from https://moodle2021.up.pt/pluginfile.php/104405/mod_resource/content/1/Teo_Profi_19_26_out_20_21.pdf

Queirós, P. (2021). Profissionalidade Pedagógica. Retrieved from https://moodle2021.up.pt/pluginfile.php/129592/mod_resource/content/1/Teo_Profi_7_dez_20_21.pdf

Queirós, P. (2021). Profissionalidade Pedagógica. Retrieved from https://moodle2021.up.pt/pluginfile.php/99304/mod_resource/content/1/Teo_Profi_12_out_20_21.pdf

Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Roldão, M. D. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12, 94-103.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.

Silva, P. & Queirós, P. (2018). Fixar as questões de género no projeto de identidade profissional de professores e professoras. In José Manuel Constantino & Maria Machado (Eds.), *Desporto, Género e Sexualidade* (pp. 85-100). Lisboa: Visão & Contextos

Uhrich, T. A. (2009). The Hierarchy of Reflective Practice in Physical Education: a Decision Map for Technical Reflection-in-Action. *Reflective Practice*, 10(4), 501-512.

Virões, M. B. A. R. D. (2013). *O papel da escola na educação de valores*. Lisboa: Virões. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

ANEXOS

ANEXO I – Ficha de Caracterização Individual



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE



**REPÚBLICA
PORTUGUESA**
EDUCAÇÃO

Ficha de Caracterização Individual

I. Dados Pessoais	
Sexo: M ☐ F ☐	Ano: Turma: Número: Data de Nascimento: .../.../..... Idade:
Naturalidade:..... Nacionalidade: E-mail:	
Morada:..... Tlf:	
Nome do Pai:..... Tlm:	
Idade: Profissão: Habilitações Literárias:	
Nome da Mãe: Tlm:	
Idade: Profissão: Habilitações Literárias:	
Nº Irmãos: Idades: Com quem vives? Pai ☐ Mãe ☐ Irmão(s) ☐ Outro	
Situação dos Pais: Casados ☐ Ausentes ☐ Divorciados ☐ Pai Falecido ☐ Mãe Falecida ☐	
Encarregado de Educação: Pai ☐ Mãe ☐ Outro ☐ Grau de Parentesco:	
(preencher apenas no caso de não ser o Pai ou a Mãe)	
Nome:..... Tlm:	
Idade: Profissão: Habilitações Literárias:	
Morada:..... Tlf:	

II. Informações Gerais	
Gostas de andar na Escola? Sim ☐ Não ☐	
Porquê? (Escolhe a mais importante) Amigos ☐ Aprender ☐ Obrigação ☐ Outro:	
Já reprovaste alguma vez? Em que ano(s)? Motivo:	
Qual a profissão que gostarias de ter no futuro?.....	
Pretendes ingressar num estabelecimento de ensino superior? Sim ☐ Não ☐	
Conheces bem os teus colegas de turma? Sim ☐ Não ☐	
Se respondeste NÃO explica o(s) motivo(s):	
O teu Encarregado de Educação costuma vir à escola?	
Nunca ☐ Uma vez por período ☐ Duas ou mais vezes por período ☐	
Beneficias do SASE? Sim ☐ Não ☐ Se SIM, qual o escalão?.....	

III. Saúde e Bem-Estar

Ouves bem?..... Vês bem?..... Usas óculos?..... Usas lentes?.....

Tens algum dos seguintes problemas? Asma ☐ Diabetes ☐ Desvios na coluna ☐

Epilepsia ☐ Bronquite asmática ☐ Problemas cardíacos ☐ Outro:

Tomas algum medicamento regularmente?..... Qual?.....

Tens alguma doença impeditiva da prática de Educação Física?..... Qual?.....

IV. Ocupação dos Tempos Livres e Hábitos Desportivos

Em média, quantas horas livres tens por dia? 2-4h ☐ 4-6h ☐ 6-8h ☐ >8h ☐

Como ocupas essas horas livres? Jogar computador ☐ Ver televisão ☐ Ler ☐ Estudar ☐

Fazer desporto ☐ Estar com os amigos ☐ Ouvir música ☐ Outro(s):

Atualmente, praticas algum Desporto Federado? Sim ☐ Qual? Não ☐

Há quanto tempo? N° treinos semanais Duração

Outros Desportos que já tenhas praticado (Federado ou não)

V. Relativamente à Educação Física

Que nota tiveste a Educação Física no final do ano passado?

Que modalidades abordaste em Educação Física no ano passado? Andebol ☐ Basquetebol ☐

Futebol ☐ Voleibol ☐ Atletismo ☐ Ginástica ☐ Dança ☐ Orientação ☐ Badminton ☐

Na escala de 1 (nenhuma) a 10 (máxima), qual é a tua motivação para a prática de Ed. Física?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐

Quais são as tuas modalidades preferidas? / /

Em que modalidades sentes maiores dificuldades? / /

Costumas participar nas atividades desportivas extra curriculares promovidas pelo grupo de Ed. Física? Sim ☐ Não ☐

Quais as modalidades que gostarias que fossem abordadas ao longo do ano?.....

.....

ANEXO II – Exemplo de Planificação Anual do 2º semestre

Mês	Dia	Nº Aula	Local	Sessão nº	Matéria / UD	OBS
FEV	1	46	Pavilhão	1 de 13	Badminton	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
	3	47 e 48	Pavilhão	1 de 8 / 2 de 13	Aptidão Física/Badminton	AULA OBSERVADA
	8	49	Exterior	1 de 14	Anebol	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
	10	50 e 51	Exterior	2 de 8 / 2 de 14	Aptidão Física/Anebol	
	15	52	Pavilhão	3 de 13	Badminton	
	17	53 e 54	Pavilhão	4 e 5 de 13	Badminton	AULA OBSERVADA
	22	55	Exterior	3 de 14	Anebol	
	24	56 e 57	Exterior	3 de 8 / 4 de 14	Aptidão Física/Anebol	
MAR	1	FERIADO - CARNAVAL				28/fev - 01/mar
	3	58 e 59	Exterior	4 de 8 / 5 de 14	Aptidão Física/Anebol	
	8	60	Pavilhão	1 de 7	Dança	
	10	61 e 62	Pavilhão	6 e 7 de 14	Badminton	AULA OBSERVADA
	15	63	Exterior	6 de 14	Anebol	
	17	64 e 65	Exterior	5 de 8 / 7 de 14	Aptidão Física/Anebol	
	22	66	Pavilhão	2 de 7	Dança	
	24	67 e 68	Pavilhão	8 e 9 de 13	Badminton	
	29	69	Exterior	8 de 14	Anebol	
ABR	31	70 e 71	Exterior	6 de 8 / 9 de 14	Aptidão Física/Anebol	
	5	72	Pavilhão	3 de 7	Dança	
	7	TORNEIO GIRA-VÓLEI				
	12	FÉRIAS DA PÁSCOA				7/8 abr - 3º Momento Av.
	14					
	19	73	Pavilhão	4 de 7	Dança	
	21	74 e 75	Pavilhão	10 e 11 de 13	Badminton	AULA OBSERVADA
	26	76	Exterior	10 de 14	Anebol	AULA OBSERVADA
MAI	28	77 e 78	Exterior	7 de 8 / 11 de 14	Aptidão Física/Anebol	
	3	SEMANA ACADÉMICA				
	5					
	10	82	Exterior	12 de 13	Badminton	
	12	83 e 84	Exterior	8 de 8 / 12 de 14	Aptidão Física/Anebol	AULA OBSERVADA
	17	PROVAS DE AFERIÇÃO (AULAS CANCELADAS)				
	19					
	24	85	Exterior	5 de 7	Dança	
JUN	26	86 e 87	Exterior	13 e 14 de 14	Anebol	AVALIAÇÃO
	31	88	Pavilhão	13 de 13	Badminton	AVALIAÇÃO
	2	89 e 90	Pavilhão	6 e 7 de 7	Dança	
	7	91	Exterior	AULAS LIVRES		
	9	92 e 93	Exterior			

ANEXO III – Plano Anual e Plurianual de Atividades do Departamento de EF

Plano Anual e Plurianual de Atividades - 2021-2022 - DL

1º SEMESTRE								
DIA	ATIVIDADE	ÁREA DE CONTEÚDO/ DISCIPLINAR	PROMOTORES/ INTERVENIENTES	PÚBLICO-ALVO	EIXOS PE	PASEO	LOCAL (P, D, M)*	AVALIAÇÃO
SETEMBRO								
20 a 24	Caminhada de 2021 metros dentro do recinto escolar	Desporto Escolar Educação Física	Professores de Educação Física DAFG	Alunos da Escola DAFG	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	P	
24	Dia Europeu do Desporto na Escolar		Professores de Educação Física do Agrupamento	Todos os alunos do Agrupamento	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	P	
OUTUBRO								
18 a 22	Semana da Orientação	Desporto Escolar Educação Física	Professores de EF da ESE	ESE Alunos dos 5ºs, 7ºs e 10ºs anos e 12º Cursos Profissionais	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	P	
a)	Prova Escolar de Orientação	Atividade Interna Desporto Escolar Educação Física	Professores de EF da DAFG	8º e 9º anos da DAFG	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	P	
NOVEMBRO								
3	Prova Escolar de Orientação	Atividade Interna Desporto Escolar Educação Física	Sandro Castro Serafim Gadelho	2º, 3º ciclos, secundário e profissional da ESE	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	P	
11	Comemoração do Dia de S. Martinho (Em articulação com a BE) - Jogos Tradicionais - Leitura de textos alusivos ao São Martinho nas turmas do 5º ano (A9C). - Danças tradicionais	Educação Física Biblioteca Escolar	Professores de Educação Física da DAFG e equipa da BE	5º e 7º anos da DAFG	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	p	

1º SEMESTRE								
DIA	ATIVIDADE	ÁREA DE CONTEÚDO/ DISCIPLINAR	PROMOTORES/ INTERVENIENTES	PÚBLICO-ALVO	EIXOS PE	PASEO	LOCAL (P, D, M)*	AVALIAÇÃO
DEZEMBRO								
17	Corta-Mato Escolar	Atividade Interna Desporto Escolar Educação Física	Professores de Educação Física da ESE	2º, 3º ciclos, secundário e profissional da ESE	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	P	
a)	Corta-Mato Escolar	Atividade Interna Desporto Escolar Educação Física	Professores de Educação Física da DAFG	2º e 3º ciclos da DAFG	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	P	
20	Torneio de Natal Voleibol 4x4 (Infantis e Iniciados)	Atividade Interna Desporto Escolar Educação Física	Professores de Educação Física da ESE	Alunos Infantis e Iniciados (2º e 3º ciclo)	1, 2,3	B,C,D,E,F,G,J	p	
21	Torneio de Natal Voleibol 6x6 (Juvenis e Juniores)			Alunos Juvenis e Juniores (Secundário e Profissional)	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	p	

2º SEMESTRE								
DIA	ATIVIDADE	ÁREA DE CONTEÚDO/ DISCIPLINAR	PROMOTORES/ INTERVENIENTES	PÚBLICO-ALVO	EIXOS PE	PASEO	LOCAL (P, D, M)*	AVALIAÇÃO
FEVEREIRO								
a)	Liga Jr NBA Basquetebol	Atividade Externa Desporto Escolar	Coordenador do DE e Professor de Educação Física responsável pelo grupo/equipa de Basquetebol	Alunos do 3º ciclo da ESE	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	p	
a)	Corta-Mato Regional Escolar Fase CLDE Porto	Atividade Externa Desporto Escolar	Eduardo Rodrigues, Serafim Gadelho, Estagiários, Cláudia Salema, Amílcar Fernandes e Júlia Portela	Alunos apurados da ESE e da DAFG	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	P	

2º SEMESTRE								
DIA	ATIVIDADE	ÁREA DE CONTEÚDO/ DISCIPLINAR	PROMOTORES/ INTERVENIENTES	PÚBLICO-ALVO	EIXOS PE	PASEO	LOCAL (P, D, M)*	AValiação
MARÇO								
a)	Torneio de Basquetebol 3 x 3 – Streetbasket	Atividade Interna Desporto Escolar Educação Física	Professores de Educação Física da ESE	Alunos do 3º ciclo e secundário da ESE	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,I	P	
ABRIL								
1	Torneio de Badminton	Atividade Interna Desporto Escolar Educação Física	Professores de Educação Física da DAFG	Alunos do 2º ciclo da DAFG	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,I	P	
4				Alunos do 3º Ciclo da DGAF				
6	Torneio Escolar de Gira Vólei (Duplas de Voleibol) (Apuramento para o Gira Vólei)	Atividade Interna Desporto Escolar Educação Física	Professores de Educação Física da ESE	Alunos Infantis e Iniciados (2º e 3º ciclo) - Manhã Alunos Juvenis e Juniões (Secundário e Profissional - Tarde	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,I	P	
29	Dia Mundial da Dança	Atividade Interna Educação Física	Professores de Educação Física da ESE	Todos os alunos da ESE	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,H,I	P	
MAIO								
a)	Torneio de Andebol Torneio de Voleibol 2X2 Torneio de Futebol	Desporto Escolar Educação Física	Professores de Educação Física da DAFG	Alunos do 2º e 3º ciclos da DAFG	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,I	P	
a)	Atividade de Integração dos alunos do 4º ano em articulação com a BE	Educação Física Biblioteca Escolar	Professores de Educação Física da DAFG e equipa da BE	Alunos do 4º ano Escola da Bela e Sampaio	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,I	P	
a)	Torneio Regional de Gira Vólei (Duplas de Voleibol)	Atividade Externa Desporto Escolar Educação Física	Cassiano Seixas Serafim Gadelho Estagiários	Alunos do 3º ciclo e secundário ESE e da DAFG	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,I	P	
a)	Torneio Nacional de Gira Vólei (Duplas Voleibol)							

2º SEMESTRE								
DIA	ATIVIDADE	ÁREA DE CONTEÚDO/ DISCIPLINAR	PROMOTORES/ INTERVENIENTES	PÚBLICO-ALVO	EIXOS PE	PASEO	LOCAL (P, D, M)*	AValiação
JUNHO								
1	Prova de Educação Rodoviária	Educação Física	Professores de Educação Física da DAFG	Alunos do 2º ciclo da DAFG	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	P	
a)	Torneio de Voleibol de Praia	Atividade Externa Desporto Escolar	Cassiano Seixas Serafim Gadelho Estagiários	Alunos do 3º ciclo e secundário ESE	1, 2, 3	B,C,D,E,F,G,J	P	

- a) Dia a definir
b) Ao longo do mês
c) Ao longo do ano
d) Durante o 1º semestre
e) Durante o 2º semestre

*

P- Presencial
D – Digital
M – Misto

Domínios do Projeto Educativo			Áreas de Competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória		
Eixo estratégico 1 Ação Pedagógica	Eixo estratégico 2 Organização e Gestão de serviços	Eixo estratégico 3 Liderança e Visão estratégica	A	F	
1.1 Inovação	2.1 Comunicação	3.1 Autonomia	B	G	Desenvolvimento pessoal / autonomia
		3.2 Capacitação Profissional	C	H	Bem-estar, saúde e ambiente
1.2 Resultados escolares	2.2 Estratégias operacionais	3.3 Autoavaliação	D	I	Sensibilidade estética / artística
		3.4 Cultura Organizacional	E	J	Saber científico, técnico e tecnológico
					Consciência e domínio do corpo

ANEXO IV – Calendário Escolar



Calendário Escolar 2021/22

	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul
3ª							1 Carnaval				
4ª	1			Reclusão			2			1	
5ª	2			30+31			3			2	
6ª	3	1		3			4	1		3	1
3	4	2		4	1 Início		5	2		4	2
0	5	3		5	2		6	3	1 Início	5	3
2ª	6	4	1 Início	6	3		7	4	2	6	4
3ª	7	5 Início	2 18	7 32	4 38	1	8	5	3	7	5
4ª	8	6	3	8 Início	5	2	9	6	4	8	6
5ª	9	7 7+8	4 19+20	6 33+34	3 39+40	3	10	7 Reunioes	5	9	7
6ª	10	8	5	10	7	4	11	8 Reunioes	6	10 Início	8
3	11	9	6	11	8	5	12	9	7	11	9
0	12	10	7	12	9	6	13	10	8	12	10
2ª	13	11	8	13	10	7	14	11	9	13	11
3ª	14	12 9	9 21	14 35	11 41	8	15	12	10	14	12
4ª	15	13	10	15	12	9	16	13	11	15	13
5ª	16	14 10+11	11 22+23	16 36+37	13 42+43	10	17	14	12	16	14
6ª	17 Início	15	12	17	14	11	18	15 Início	13	17	15
3	18	16	13	18	15	12	19	16	14	18	16
0	19	17	14	19	16	13	20	17	15	19	17
2ª	20	18	15	20	17	14	21	18	16	20	18
3ª	21 1	19 12	16 24	17	18 44	15	22	19	17	21	19
4ª	22	20	17	22	19	16	23	20	18	22	20
5ª	23 2+3	21 13+14	18 25+26	23	20 45+46	17	24	21	19	23	21
6ª	24	22	19	24	21	18	25	22	20	24	22
3	25	23	20	25	22	19	26	23	21	25	23
0	26	24	21	26	23	20	27	24	22	26	24
2ª	27 Início	25	22	27	24	21	28	25	23	27	25
3ª	28 4	26 15	23 27	28	25	22	29	26	24	28	26
4ª	29	27	24	29	26	23	30	27	25	29	27
5ª	30 5+6	28 16+17	25 28+29	30	27	24	31	28	26	30	28
6ª		29	26	31	28	25		29	27		29
3		30	27		29	26		30	28		30
0		31	28		30	27			29		31
2ª			29 Reunioes		31 Início	28			30		
3ª			30 Reunioes						31		
4ª											
5ª											

Semestre	Início	Termino	Dias Úteis	2ºF	3ºF	4ºF	5ºF	6ºF	Total
1º	17/aset	31/jan	General	16	16	15	16	17	80
2º	19/abr	07 jun (9º, 11º e 12º)	Anos de Exame	15	17	16	15	15	78
		15 jun (5º, 6º, 7º, 8º e 10º)	Restantes	16	18	18	16	15	83
		Anos de Exame			31	33	31	31	32
Total			General	32	34	33	32	32	163

SEMANA A

SEMANA B

1ª S	47 aulas
2ª S	52 aulas

Interrupções	Início	Termo	Paragem para os alunos	Reuniões de avaliação com reporte aos EE
1.º semestre	29 de novembro 2021	30 de novembro 2021	2 dias	1.º momento de avaliação 29 e 30 de novembro (descritiva)
	22 de dezembro 2021	31 de dezembro 2021	Natal - 8 dias	
	26 de janeiro 2022	28 de janeiro 2022	3 dias	2.º momento de avaliação 26, 27 e 28 de janeiro (sumativa)
2.º semestre	28 de fevereiro 2022	1 de março 2022	Carnaval - 2 dias	
	7 de abril de 2022	18 de abril de 2022	Páscoa - 6 dias	3.º momento de avaliação 7 e 8 de abril (descritiva)
	A partir dos dias 7, 15 e 30 de junho – avaliação final do ano letivo			4.º momento de avaliação (sumativa)

ANEXO V – Rollement de Instalações

ESCOLA SECUNDÁRIA DE COMMERCE

Ocupação dos espaços

		1º ANO					2º ANO					3º ANO					4º ANO				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
A	1.º																				
	2.º																				
	3.º																				
	4.º																				
	5.º																				

		1º ANO					2º ANO					3º ANO					4º ANO				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
B	1.º																				
	2.º																				
	3.º																				
	4.º																				
	5.º																				

		1º ANO					2º ANO					3º ANO					4º ANO				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
C	1.º																				
	2.º																				
	3.º																				
	4.º																				
	5.º																				

		1º ANO					2º ANO					3º ANO					4º ANO				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
D	1.º																				
	2.º																				
	3.º																				
	4.º																				
	5.º																				

ANEXO VI – Exemplar de Plano de Aula



Agrupamento de Escolas de Ermesinde
Escola Secundária de Ermesinde



Plano de Aula			
Professor:	Ano: Turma:	Data: Aula nº:	Nº de Alunos:
Unidade Didática: Função Didática: Sessão nº em	Local: Espaço:	Hora: Duração:	Material:

Objetivos da Aula: -

Parte	TP	Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organização Alunos/Professor
Inicial					
Fundamental					
Final					

ANEXO VII – Portefólio Reflexivo



ANEXO VIII – Exemplo de Grelha de Observação de AD



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE



Avaliação Diagnóstica - Andebol				
Nº		Jogo 5x5		
		Organização Ofensiva	Organização Defensiva	Tomada de Decisão
7				
10				
13				
14				
16				
1				
5				
11				
19				
22				
9				
12				
18				
20				
21				
17				
18				
19				
20				
21				
3				
6				
23				
24				

LEGENDA	
5	Muito Bom
4	Bom
3	Suficiente
2	Insuficiente
1	Muito Insuficiente

ANEXO IV – Exemplar de Grelha de Avaliação Final



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE



Avaliação Sumativa - Andebol																
Nº		2x1 (20%)			M1	3x2 (30%)			M2	5x5 (50%)				M3	Média Final	NOTA FINAL
		Tomada de Decisão		Desmarcação		Tomada de Decisão		Desmarcação		Tomada de Decisão		Desmarcação	Defesa Individual			
		Passe/Drible	Remate			Passe/Drible	Remate			Passe/Drible	Remate					
1																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																

CONVERSÃO	
Nota	Média Final
1	0 - 0,09
2	0,10 - 0,19
3	0,20 - 0,29
4	0,30 - 0,39
5	0,40 - 0,49
6	0,50 - 0,59
7	0,60 - 0,69
8	0,70 - 0,79
9	0,80 - 0,89
10	0,90 - 0,99
11	1,00 - 1,09
12	1,10 - 1,19
13	1,20 - 1,29
14	1,30 - 1,39
15	1,40 - 1,49
16	1,50 - 1,59
17	1,60 - 1,69
18	1,70 - 1,79
19	1,80 - 1,89
20	1,90 - 2,00

LEGENDA	
1	Muito Insuficiente / Nunca
2	Insuficiente / Poucas Vezes
3	Suficiente / Algumas Vezes
4	Bom / Regularmente
5	Muito Bom / Sempre

NOTA FINAL * Média (M1 x 0,20 + M2 x 0,30 + M3 x 0,50)

ANEXO X – Critérios de Avaliação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE



**REPÚBLICA
PORTUGUESA**

EDUCAÇÃO



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MUSICAL - GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO - SECUNDÁRIO

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS	PONDERAÇÃO					PERFIL DE DESEMPENHO
		ALUNOS SEM LIMITAÇÕES		* ALUNOS COM LIMITAÇÃO TEMPORÁRIA	**ALUNOS COM LIMITAÇÃO TOTAL		
		CRITÉRIOS GERAIS	OPERACIONALIZAÇÃO PRÁTICA				
Habilidades motoras e aspetos fisiológicos e da condição física (Desportos Coletivos, Individuais e Capacidades Físicas)	Aplicação dos critérios de correção técnica, tática e regulamentar e elevação do nível funcional das capacidades físicas. Competências do PA: B, C, D, F, G, H, J.	70%	EXECUÇÃO	60%	40%	---	0-4,4 valores - Nunca aplica 4,5-9,4 valores - Raramente aplica 9,5-13,4 valores - Aplica algumas vezes 13,5-17,4 valores - Aplica quase sempre 17,5-20 valores - Aplica sempre
			CONHECIMENTO	10%			
Cultura desportiva	Conhecimento, aplicação e crítica aos fundamentos das unidades abordadas. Competências do PA: B, D, G, H, I.	30%	CULTURA DESPORTIVA	10%	40%	70%	0-4,4 valores - Não conhece 4,5-9,4 valores - Conhece deficientemente 9,5-13,4 valores - Conhece razoavelmente 13,5-17,4 valores - Conhece e compreende 17,5-20 valores - Aplica e critica
Conceitos psicossociais	Participação/cooperação, empenho, autonomia e responsabilidade. Competências do PA: E, F, G.		PSICO SOCIAIS	20%	20%	30%	0-4,4 valores - Revela fraca participação e desinteresse. Integra-se com dificuldade e não colabora 4,5-9,4 valores - Revela deficiente participação e interesse. Integra-se e colabora com dificuldade. 9,5-13,4 valores - Revela interesse e participa. Integra-se e colabora. 13,5-17,4 valores - Revela bastante interesse e participa. Integra-se, colabora e estimula a participação. 17,5-20 valores - Revela empenhamento nas atividades e é responsável. Integra-se, colabora e estimula a participação.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Observação Direta, Questionários, Inquéritos, Relatórios, Testes de avaliação práticos, escritos e/ou orais, Trabalhos de investigação.
A escolha dos instrumentos de avaliação a utilizar, em cada situação, é da inteira responsabilidade do professor, devendo este informar os alunos de tudo o que se refere com esta questão.

* Alunos dispensados da componente prática da aula, por apresentarem limitações físicas temporárias para a realização de atividades práticas (comprovado por atestado médico).

** Alunos dispensados da componente prática da aula, por apresentarem limitações físicas permanentes para a realização de atividades práticas (comprovado por atestado médico).

AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE
 GARANTIA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
 ANQEP
 IGAVET
 ESCOLA INOVADORA
 ESCOLA INOVADORA
 ESCOLA INOVADORA
 ESCOLA INOVADORA
 ESCOLA INOVADORA
 ESCOLA INOVADORA
 ESCOLA INOVADORA
 ESCOLA INOVADORA
 ESCOLA INOVADORA

AUTOAVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para cada Domínio e no Global, coloca uma cruz (X) na coluna do nível que corresponde ao teu caso.

Data:

[illegible]

Data:

[illegible]

ANEXO XII – Horários do Desporto Escolar na ESE e na Escola EB 2/3 D.
António Ferreira Gomes

MODALIDADE	ESCALÃO	GÉNERO	DOCENTE	TREINOS
Andebol	Infantis B 2009-2010-2011	Misto	Marlene Santos	3 ^{as} - 18h45-20h00 4 ^{as} - 18h45-20h00
Basquetebol	Infantis B 2009-2010-2011	Misto	Renato Pinto	2 ^{as} - 18h45-20h00 6 ^{as} - 18h45-20h00
Orientação	Vários Todos os anos	Misto	Sandro Castro	2 ^{as} - 16h10-17h50 6 ^{as} - 11h30-12h20
Voleibol	Iniciados 2007-2008-2009	Feminino	Cassiano Seixas	3 ^{as} - 18h45-20h00 5 ^{as} - 18h45-20h00
Voleibol	Juvenis 2004-2005-2006	Feminino	Cassiano Seixas	2 ^{as} - 18h45-20h00 3 ^{as} - 18h45-20h00 5 ^{as} - 18h45-20h25
Voleibol	Juvenis 2004-2005-2006-2007	Masculino	Serafim Gadelho	2 ^{as} - 18h45-20h00 4 ^{as} - 18h45-20h00
Xadrez	Vários Todos os anos	Misto	Amélia Ferreira	3 ^{as} - 12h20-13h10 5 ^{as} - 11h30-13h10 Sala B103

MODALIDADE	ESCALÃO	GÉNERO	DOCENTE	TREINOS
Badminton	Vários Todos os anos	Misto	Amílcar Fernandes	A definir
Voleibol	Infantis B 2009-2010-2011	Misto	Cláudia Salema	3 ^{as} - 14h20-16h00 5 ^{as} - 16h45-17h35



06.ABRIL.2022 (quarta)

TURNO DA MANHÃ

Fem. e Masc. – 10-12 anos (2009-2010-2011)

9h00 – Confirmação da participação das equipas

9h30 – Início do Torneio

12h30 – Final dos jogos e entrega de prémios

TURNO DA TARDE

Fem. e Masc. – 16-18 anos (2003-2004-2005)

15h00 – Confirmação da participação das equipas

15h30 – Início do Torneio

18h30 – Final dos jogos e entrega de prémios

INSCREVE-TE JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

até ao dia 01 de Abril de 2022

TORNEIO DE DUPLAS DE VOLEIBOL Gira Volei



07.ABRIL.2022 (quinta)

TURNO DA MANHÃ

Eliminatórias - Fem. e Masc. – 13-15 anos (2006-2007-2008)

9h00 – Confirmação da participação das equipas

9h30 – Início do Torneio - Eliminatórias

12h30 – Final dos jogos

TURNO DA TARDE

Finais - Fem. e Masc. - 13-15anos (2006-2007-2008)

15h00 – Início do Torneio - Finais

18h30 – Final dos jogos e entrega de prémios

INSCREVE-TE JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

até ao dia 01 de Abril de 2022