



Da inquietação à empatia: Descobrir a profissão num contexto movido pela pessoalidade

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto e o Decreto-lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Mariana Alão de Almeida
Porto, setembro de 2022

Ficha de catalogação

Almeida, M. (2022). *Da inquietação à empatia: Descobrir a profissão num contexto movido pela pessoalidade*. Relatório de estágio profissional. Porto: M. Almeida. Relatório de estágio profissionalizante 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, CURSO PROFISSIONAL

Agradecimentos

Se um tão impactante momento profissional retrata este relatório, igualmente impactante foram todos os agentes envolvidos na sua realização. Na busca por uma profissão que se dedica a *Pessoas*, não a poderia ter realizado de outra forma que não em comunidade.

À **FADEUP**, que embora de uma instituição se trate, reúne os profissionais de excelência com quem tive o prazer de aprender e evoluir.

À **Professora Doutora Paula Queirós**, pela personalidade que traz à profissão, pela inconformidade e pela dedicação.

À **Professora Júlia Gomes**, pelo exemplo que é, pela disponibilidade, pelo carinho.

Aos **meus alunos**, pelos desafios e pelas aprendizagens.

Aos **meus colegas estagiários**, pelo companheirismo.

Aos **meus pais**, pelo apoio que sempre me deram, pela intensidade com que sentem os valores que passam.

Às **minhas irmãs**, por serem irmãs, cujo significado não é transponível noutras palavras.

Aos **meus avós**, por serem rochedos e inspirações na minha vida.

Ao **André**, por ser casa, emoção e razão.

E ao **Carvalho**, por ser família escolhida.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Índice Geral	V
Índice de anexos.....	IX
Resumo	XI
Abstract.....	XIII
Lista de Abreviaturas	XV
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Biográfico	3
Sobre mim	3
O controverso percurso académico.....	4
O Basquetebol e o seu impacto.....	5
A vocação para o ensino	7
A segunda tentativa.....	9
A Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.....	10
3. Enquadramento da Prática	13
A conceção de Educação Física e a sua importância	13
A importância de um bom professor	14
A escola e a cultura escolar	17
A riqueza da Escola Secundária António Nobre.....	19
O porquê do Estágio Profissional	22
A Professora Orientadora.....	24
A professora Cooperante	25
A dualidade Aluna-Professora.....	27
O Núcleo de Estágio.....	29
4. Os Alunos	31

O estigma dos Cursos Profissionais.....	31
12º ano de Técnico(a) de Apoio à Infância.....	32
12º ano de Técnico(a) de Desporto.....	34
10º ano de Técnico(a) de Desporto.....	36
5. O sinal de partida.....	39
Objetivos pedagógicos e estratégias de intervenção iniciais.....	39
As primeiras aulas e reflexões críticas	42
A conflituosa relação das alunas do 12º AI	44
A surpreendente face dos alunos do 12º TD.....	45
O desafiante percurso da turma 10º TD.....	46
O ar fresco do Ensino Básico.....	48
6. Ponto intermédio: O que mudou até agora?.....	49
As questões comportamentais e as suas implicações	49
A ação didática nas futuras Técnicas de Apoio à Infância	51
Os Modelos de Ensino e a sua relevância na aprendizagem.....	52
A necessidade de ações de Desenvolvimento Positivo.....	55
Saber lidar com a avaliação	56
O poder da reflexão.....	59
A importância das relações entre profissionais	60
As Visitas de Estudo e os seus benefícios	63
7. Reta final: os principais ganhos da Prática Pedagógica.....	67
8. Desenvolvimento Profissional.....	71
Dimensão investigativa.....	71
Será o modelo de Desenvolvimento Positivo nos Jovens a estratégia chave para dar o foco principal ao aluno e estará a formação de professores a dar resposta ao seu “objeto de trabalho”?	72

A importância do estabelecimento de uma ética profissional.....	73
A compreensão da inteligência emocional por trás das práticas docentes	75
O desenvolvimento positivo e o seu impacto na formação do aluno	78
Considerações finais	82
Referências bibliográficas	84
9. Conclusão.....	87
10. Referências Bibliográficas	89
Anexos.....	XVII

Índice de anexos

ANEXO 1 - Ficha individual do Aluno.....	XVII
ANEXO 2 – Resultados da “Ficha Individual do Aluno” da turma 12º AI.....	XX
ANEXO 4 – Resultados da “Ficha Individual do Aluno” da turma 10º TD	XXVII
ANEXO 5 – Plano Anual de Atividades ESAN 2021 – 2022 (página exemplo)	XXXI
ANEXO 6 – Planificação Anual ECDM	XXXII
ANEXO 7 – Plano de aula.....	XXXVI
ANEXO 8 – Cronograma inicial de ECDM	XXXVII
ANEXO 9 – Cronograma inicial de EM.....	XXXVIII
ANEXO 10 – Cronograma inicial de DC.....	XXXIX

Resumo

O Estágio Profissional representa a etapa final da procura pela inserção na profissão de Professor, incluída no plano de estudos do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, e narrada no presente documento intitulado de Relatório de Estágio Profissional. O Estágio Profissional representa, simultaneamente, a meta de chegada, de uma descoberta incessante de aprendizagens e tomadas de consciência, e um ponto de partida para uma contínua viagem de (re)construção profissional e pessoal. Desta forma, o presente Relatório de Estágio pretende expor as experiências vividas num contexto escolar real, realizadas numa escola cooperante do concelho do Porto, e as constantes reflexões, aprendizagens, dificuldades e emoções que resultaram do acompanhamento, durante um ano letivo, de três turmas do Ensino Profissional pela lecionação de três disciplinas distintas. A investigação realizada surgiu das dúvidas e limitações sentidas pela autora durante a prática e procurou esclarecer alguns pressupostos sobre como é que a formação de professores e a ação educativa que atualmente é praticada estão a promover a aprendizagem do aluno atual e o seu desenvolvimento integral. O ano de Estágio Profissional foi uma etapa marcante para a estudante estagiária, dado que todos os momentos, conflitos e conquistas foram essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social. Este Relatório de Estágio elucida assim como o protótipo de identidade profissional da estudante estagiária (autora) foi construído num contexto caracterizado pela confusão emocional e pela procura de significado.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR, CURSO PROFISSIONAL

Abstract

The Professional Internship represents the final stage of the initiation in the professional role of a teacher, included in the study plan of the Master's degree in Physical Education Teaching in the Basic and Secondary School. The Professional Internship represents, simultaneously, the finish line of an tireless discovery of knowledge and awareness, and a stepping stone for a never-ending journey of professional and personal growth. Hence, the present Internship Report aims to show the lived experiences under a real school context, performed in a partnering school in the Porto district, and the inherent reflections, lessons, difficulties and emotions that result from the accompanying of three classes from the Professional Educational Track as a teacher of three different courses, over one school year. The investigation performed was inspired by the questions and limitations encountered by the author during the internship and in seeking to better understand some assumptions on how the current professional training of teachers and educational plan are promoting the learning experience of modern students and their development. This year of Professional Internship was an important stage for the pre-service teacher, as every experience, conflict and victory were fundamental for her personal and social development. This Internship Report highlights how the prototype of the professional identity of the student was built under a context marked by the emotional turmoil and the search for meaning.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, TEACHER, PROFESSIONAL COURSES

Lista de Abreviaturas

AEAN – Agrupamento de Escolas António Nobre

AI – Apoio à Infância

DC – Desportos Coletivos

DPJ – Desenvolvimento Positivo em Jovens

ECDM – Expressão Corporal, Dramática e Musical

EM – Estudo do Movimento

EP – Estágio Profissional

ESAN – Escola Secundária António Nobre

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PAA – Plano Anual de Atividades

PAP – Prova de Aptidão Profissional

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PC – Professora Cooperante

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

TD – Técnico(a) de Desporto

1. Introdução

Este Relatório de Estágio (RE) surge no culminar do ano de Estágio Profissional (EP), etapa final da formação inicial para entrada na carreira docente, com a conclusão do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS). Durante o EP, cada aluno estagiário é convidado a realizar um ano letivo de Prática de Ensino Supervisionada, na Instituição Escolar para a qual foi destacado.

Este ano de EP representa a primeira experiência do estagiário num contexto real de Ensino e a primeira oportunidade prática para o aluno começar a jornada que será a sua construção profissional.

Como refere António Nóvoa em entrevista (Boto, 2018, pp. 15-16) “é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente. No ensino ou na medicina não é possível separar a pessoalidade e a profissionalidade, o que somos como pessoas e a forma como agimos profissionalmente. Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de conhecimento das coisas, dos outros e de nós próprios”. Desta forma, é com um forte investimento pessoal e com um compromisso vincado que o aluno estagiário deve embarcar nesta aventura, ciente das descobertas profissionais e pessoais que o mesmo poderá revelar.

O presente RE vem guiar o leitor pela aventura que foi o meu ano de EP, desde o embarque numa escola situada no concelho do Porto, com a companhia do meu Núcleo de Estágio (NE) e a orientação exímia de duas profissionais experientes neste tipo de viagens, até à saudade que marca o término de um ano tão impactante.

O processo de reflexão começa nesta mesma página, referente à “Introdução”, com o esclarecimento do intuito, objetivo e a organização deste RE, e reparte-se ao longo de oito capítulos centrais, cada um produto de uma aprendizagem ou vivência diferente. O primeiro capítulo, “Enquadramento Biográfico”, oferece uma base pessoal à viagem, com a apresentação da autora, o seu percurso académico e desportivo e como a sua vocação para o Ensino culminaram neste MEEFEBS, na Faculdade de Desporto da Universidade do

Porto. Feitas as apresentações, segue-se o “Enquadramento da Prática”, com as várias conceções *a priori* que rodeiam a prática de Ensino, nomeadamente em relação à Educação e à Educação Física, ao Professor e à Escola. Ainda neste capítulo, a par de considerações teóricas, surgem os referentes práticos, como a apresentação da Escola Secundária António Nobre (ESAN), da Professora Orientadora, da Professora Cooperante, da importância deste EP e do meu papel como Aluna-Professora. O terceiro capítulo central, surge com um carinho muito especial, numa fase em que se torna indispensável e quase tardia a sua apresentação oficial, visto serem “Os alunos” a razão de todo este processo. De seguida, o capítulo “O sinal de partida” expõem os primeiros objetivos pedagógicos e as estratégias de intervenção iniciais traçadas e o desfecho das primeiras aulas com cada turma. Com a consolidação de uma primeira fase de sobrevivência e após uma nova inspiração funda, o “Ponto Intermédio: O que mudou até agora?” pretende demonstrar o seguimento mais controlado da aventura e a forma como a fui aprendendo a estabilizar. Como término da aventura prática, o capítulo da “Reta final: os principais ganhos da Prática Pedagógica” remata os aspetos mais impactantes que retive e que contribuíram para a vontade de aprofundar os meus conhecimentos no capítulo referente ao “Desenvolvimento Profissional”.

Por fim, o nono capítulo remata a montanha-russa que foi este processo, com a clássica “Conclusão”, onde as reflexões tomam uma posição de distanciamento e discorrem, como espectadoras, sobre os pontos altos e os pontos que não atingiram a altura que poderiam.

Ao longo do texto, o leitor deparar-se-á com várias questões, que poderão ou não ser de fácil resposta, mas que foram naturais à minha prática e ao resultado dela, pelo que estarei sempre interessada em debatê-las e a aprender com elas se surgir quem nesse âmbito se pretenda incluir.

2. Enquadramento Biográfico

Sobre mim

O meu nome é Mariana Alão de Almeida, nasci no Porto a 26 de junho de 1995 e resido em Paços de Ferreira que, embora seja considerada uma zona citadina, nunca perdeu o cariz rural e amigoso que lhe fez história. Vivo com a minha mãe, professora de Ciências da Natureza que se entrega de corpo e alma à profissão, com o meu pai, empresário e comercial, cuja vocação o teria conduzido para cargos palestrantes, dada a sua paixão pela comunicação e partilha, com duas irmãs, quatro gatos e um cão, pelo que a azáfama, o barulho e o contacto sempre foram características presentes na minha rotina. Também os meus avós merecem o seu destaque neste quadro familiar, uma campeã nacional de basquetebol e professora de Educação Física e um eterno estudante de Coimbra que ainda hoje transborda o seu Fado por onde passa. Olhando para trás, não posso negar que a minha afeição pelo desporto e pelas modalidades coletivas adveio da pertença a esta primeira equipa, a minha família.

Vinda de uma casa recheada, hoje em dia percebo e sinto em mim a necessidade da confraternização, do convívio, do próprio afeto humano e da comunicação. Não era uma criança que se afeioasse facilmente ou que gostasse do desconhecido, mas hoje vejo-me como uma “Pessoa de Pessoas”. Sinto-me bem com pessoas em redor, sejam família e amigos ou pessoas desconhecidas com histórias diferentes. Gosto de ter a casa cheia, de conversar e de partilhar ideias. Li uma vez que a sociedade se criou com base nos “mexericos” (Harari, 2018). Estranhei, no momento, de tão acertada que é esta afirmação. A sociedade nasce da relação entre as pessoas, da comunicação, da troca de valores pessoais, sociais e materiais, e solidifica-se no estabelecimento de laços afetivos, na empatia, na amizade, na compreensão e na aceitação do outro. É isto que nos distingue enquanto sociedade, os laços criados. Nesta perspetiva, enquadro-me num perfil comunicativo, com uma personalidade tímida, não muito confiante, mas que adora viver em sociedade, rodeada da confusão humana e da individualidade indispensável.

O controverso percurso académico

Em 2013, concluí o Ensino Secundário na Escola Secundária de Paços de Ferreira, com um resultado final agradável. Sempre gostei de estudar, sempre me foi fácil encontrar algo que me entusiasmasse na matéria em questão ou algum desafio interno em realizar tarefas. Não tinha uma linha orientadora meticulosamente pensada, como claramente se viria a notar anos mais tarde, por isso estudava apenas com a ambição de ser melhor. Ao terminar o ensino obrigatório, debati-me seriamente com o meu futuro. “O que é que eu quero ser?”. “O que é que eu quero fazer com o resto da minha vida, agora que não me dizem o que fazer?”. Felizmente, o meu pai, discretamente e em segundo plano das minhas opções controversas, disse-me o que fazer e agora agradeço mais do que nunca, embora nunca o tenha realmente feito.

Chegado o momento do concurso nacional de acesso ao ensino superior, quem lesse a minha candidatura poderia pensar que de 3 pessoas diferentes se tratava. As 6 opções eleitas não poderiam ser mais dispersas. Em primeiro lugar, estava a Licenciatura em Ciências do Meio Aquático, no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto, dada a minha paixão pelo mundo marinho, seguida de opções como Psicologia, Gestão e Biologia. Nenhuma das opções estava relacionada com Desporto. Só sabia que, independentemente da opção que seguisse, queria ser estudante da Universidade do Porto. E assim foi. Entrei na primeira opção e finalizei em 2016 a Licenciatura em Ciências do Meio Aquático. Esta fase da minha vida, embora não pareça ser relevante para o que agora quero como futuro profissional, está longe de ser considerada um desperdício de tempo ou de anos perdidos. Nem sempre senti isto e debati-me várias vezes com este sentido controverso, mas estou muito agradecida pelos 3 anos que dediquei a esta etapa. Embora nesta fase tenha estado fortemente ligada à vida animal, adquiri conhecimentos essenciais transversais a diversas áreas, como questões ambientais e éticas, condicionantes políticas, fatores comportamentais, aspetos organizacionais e ferramentas de projeção de negócio. Interiorizei também conhecimentos a nível fisiológico e anatómico que na área do Desporto me iriam ajudar imenso. No

entanto, deste primeiro Ciclo de Estudos no Ensino Superior retiro, principalmente, o enorme crescimento pessoal. A pertença a uma academia, o envolvimento nas praxes académicas, a sensação de responsabilidade e autonomia para tomar as próprias decisões provocam as maiores aprendizagens se as soubermos aproveitar.

Quando terminei a licenciatura tive o meu primeiro “choque com a realidade”: o momento do “E agora?”. “E agora” é que, sem me aperceber, iria fechar um capítulo lindíssimo e iniciar a história mais desafiante cujo final ainda permanece em mistério.

O Basquetebol e o seu impacto

Não posso afirmar que o desporto tenha estado sempre presente na minha vida. Durante a minha infância, pratiquei natação e ballet, mas nenhuma das modalidades foi um chamamento divino ou um despertar de aptidão nata. Praticava porque “tinha que ser”. Desisti de ambas aos 10 anos e até aos meus 13 anos não retomei ao desporto. No meu 8º ano de escolaridade tive o que posso considerar hoje como o meu maior rasgo de sorte: um excelente professor de Educação Física. Recordo-me da primeira aula com este professor como se fosse ontem. Recordo-me da sua célebre frase “dentro desta sala, eu sou o melhor professor do mundo”. Recordo também outra regra deste professor desde a primeira aula: “na minha aula, se eu disser que esta caneta é cor-de-rosa, então esta caneta é cor-de-rosa. No final, podem até vir ter comigo e explicar-me como a caneta é azul, mas na minha aula a caneta é cor-de-rosa”. Na altura ri-me. Hoje, com tudo o que aprendi, percebo que foi uma forma exímia de nos introduzir regras logo no primeiro momento, com uma linguagem adequada e animada, numa turma conhecida pelo seu mau comportamento.

Na altura, este professor de Educação Física era também treinador de Basquetebol e tinha quase como uma missão pessoal apaixonar os alunos pelo desporto e conseguir que praticassem fora do contexto escolar. No meu caso e de muitas colegas minhas na altura, foi a modalidade de Basquetebol. Começamos no Desporto Escolar com este mesmo professor e, rapidamente, eu

e as minhas colegas formámos a primeira equipa feminina de basquetebol do C.D.C. Juventude Pacense. Aqui sim, descobri uma aptidão nata. O espírito de uma equipa.

Ao completar 18 anos, surge o tal evento fulminante: o término do Ensino Secundário. A par da entrada no Ensino Superior na Licenciatura em Ciências do Meio Aquático, inscrevi-me, ou “inscreveram-me” (e é aqui que entra a jogada de génio do meu pai), no Curso de Treinadores de Grau I de Basquetebol, organizado pela Associação de Basquetebol do Porto. Finalizei o curso e percebi desde o primeiro momento de estágio que adorava aquele ambiente. A sensação de produzir evolução, de poder ajudar, de promover algum tipo de mudança nos atletas com quem partilhava o pavilhão era algo inexplicável.

Os meus dois primeiros anos como treinadora foram indescritíveis. Por um lado, não fazia ideia do que estava a fazer. Tinha pouca experiência como jogadora, não alcancei um excelente aporte técnico nem um vasto conhecimento tático, e tinha ainda menos experiência como treinadora ou promotora de aprendizagens. Falava com as minhas atletas com um à vontade juvenil, uma informalidade despropositada porque não sabia fazê-lo de outra forma. Treinava-as dia-a-dia para serem melhores pessoas, para serem mulheres autónomas e confiantes.

Em 2016, finalizei a Licenciatura em Ciências do Meio Aquático. Desnorteada pela ansiedade do futuro, prossegui pelo ano seguinte como treinadora e coordenadora dos escalões de minibasquete em Paços de Ferreira. Neste período, todos os meus dias eram passados em pavilhões. Num pavilhão a ensinar a modalidade de basquetebol a raparigas de 14 anos, por outros pavilhões a promover a modalidade e a entusiasmar alunos entre os 6 e os 10 anos pela prática desportiva e ainda num outro a auxiliar o professor do Desporto Escolar, o meu antigo professor de Educação Física.

Neste ano de transição percebi o que esteve sempre adormecido em mim: estava a começar a ser quem queria ser. Queria ser professora, queria ensinar e despertar a curiosidade nos alunos. Queria ajudar de qualquer forma que me fosse possível. Queria envolver mais alunos no Desporto e mostrar-lhes os infindáveis ganhos que obtêm de uma equipa. Queria pertencer à área que

aprendi a ver como uma fonte repleta de valores e aprendizagens profundamente significativas, com um potencial enorme para a tomada de consciência e de oportunidades de liberdade de expressão incontáveis: a Educação Física e a prática desportiva.

A vocação para o ensino

“A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

A famosa citação do antigo Presidente de África do Sul e líder do movimento contra o Apartheid (legislação fundada na segregação racial), mesmo já tendo décadas de origem, nunca deixa de ser necessária lembrar. A educação é a porta para todo o desenvolvimento humano. É o que distingue grupos sociais e personalidades individuais. É a detentora de todo o poder evolutivo da espécie por conter todas as especificidades culturais, históricas e atuais. E é uma base socialmente perigosa se for desvalorizada. Uma criança educacionalmente marginalizada pode tornar-se um adulto violento e inseguro por não ter as ferramentas de cooperação básicas.

Aqui, surge a importância da profissão docente e o seu nobre destaque das demais. O professor tem, efetivamente, a oportunidade de fazer a diferença na vida do aluno, visto ser uma profissão presente em todas as fases essenciais do desenvolvimento pessoal, desde a infância à saída para a "vida adulta", detentora de valor educativo. Ter a oportunidade de fazer parte deste processo e de ajudar o aluno, tanto a nível pessoal como social, é de extrema responsabilidade e privilégio. Desta forma, eu quero ser professora pelas potencialidades de auxílio aos alunos que a profissão permite.

Considero-me uma pessoa justa e situações de desigualdades sociais tendem a incomodar-me, principalmente pelas reações humanas que desencadeiam. Poder ajudar alunos que não encontram ajuda e dar-lhes ferramentas para construir as suas próprias respostas é a minha maior motivação. Como treinadora, chego aos alunos que escolheram (ou que os

encarregados de educação fizeram escolher) estar comigo, que têm as possibilidades de estar naquele treino, naquele momento de ensino-aprendizagem. Na escola, tenho a possibilidade de chegar a todos os alunos. Alunos entusiasmados por aprender e alunos desmotivados e revoltados. Quero saber o porquê desse sentimento, a visão do aluno sobre a escola, a razão que faz um aluno não querer saber mais, não querer ser curioso, não querer explorar o mundo. Nóvoa (2009, p. 212) refere que “as dificuldades levantadas pelos «novos alunos» (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados”. São estas dificuldades que me atraem para a profissão, é esta dimensão pessoal dentro da profissão com a qual gostava de contribuir para melhorar o processo de ensino. Curiosamente (ou inevitavelmente), no presente Estágio Profissional (EP) tive o desafio de ter três turmas repletas destes apelidados de “novos alunos” que me proporcionaram uma infinidade de aprendizagens. No entanto, deixarei este assunto para alvo de reflexão num capítulo próprio, dada a sua importância.

Mas porquê o ensino de Educação Física? Porque não outra disciplina? Precisamente porque não é outra disciplina. Foi na disciplina de Educação Física que contactei com o professor que mais guiou o meu percurso. Foi do desporto que retirei as maiores aprendizagens e onde tive a maior sensação de liberdade. Foi no desporto que me reencontrei e percebi a minha direção. E é a área do desporto e da Educação Física que considero como primordiais na partilha de valores universais. O espírito de cooperação, o sentimento de pertença a um grupo, a motivação para ajudar o outro, a frustração e a sensação de derrota fazem parte do aporte emocional com que o aluno é confrontado na prática desportiva, e representam algumas das valências que eu gostava de poder transmitir ao aluno.

A segunda tentativa

Em 2017 comecei a planear o meu regresso à vida académica, desta vez no âmbito das Ciências do Desporto. Tinha no momento 22 anos e queria acrescentar o desafio da distância a casa e a descoberta do desconhecido ao meu reportório de vivências, pelo que me sentia fortemente ansiosa por recomeçar um ciclo de estudos numa cidade distinta. Com esta ambição, coberta de receio, candidatei-me à Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, pelas histórias que a “cidade dos estudantes” transpira e que o meu avô tão apaixonadamente canta. E desde o primeiro dia, a cidade de Coimbra acolheu-me como se lhe pertencesse.

Ao longo da Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física, são várias as aprendizagens e ensinamentos que desde logo tive a oportunidade de colocar em prática. Neste ciclo de estudo, tive a oportunidade de realizar Unidades Curriculares nas várias vertentes das Ciências do Desporto. Na área do treino desportivo, tive a possibilidade de integrar nas Unidades Curriculares de “Desporto de Opção I e II – Basquetebol”, que me permitiram a obtenção do Grau II de treinadora. Na área do Ensino, a “Pedagogia do Desporto”, “Desenvolvimento Infanto-juvenil” e os “Estudos Práticos” em diversas modalidades, das quais destaco a oportunidade de praticar e conhecer modalidades como o Remo, a Canoagem, o Râguebi e o Ténis, aumentaram a minha vontade de explorar a Educação Física e a Psicologia do Desporto, como uma área nova de enorme interesse e potencial a explorar no desenvolvimento pessoal tanto em treino como em aula.

Para meu fortúnio, este 1º ciclo de estudos tem um cariz didático bem acentuado e a vertente de Ensino está muito bem abrangida nas várias Unidades Curriculares. Todas me proporcionaram algo fundamental ao meu desenvolvimento integral e deram-me, principalmente, visões diferentes de profissionais de excelência da área das Ciências do Desporto e Educação Física. Uma valência neste percurso foram também as várias ações de formação que a Instituição proporcionava, desde conferências com treinadores influentes do alto

rendimento desportivo a palestras e tertúlias sobre nutrição no desporto e acompanhamento psicológico de atletas.

A Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Embora me sentisse orgulhosa de finalizar a Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física na Universidade de Coimbra, estava perfeitamente ciente do renome, prestígio e exigência que rodeavam a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. No momento de optar pelo 2º Ciclo de Estudos, embora hesitante pelo conforto de Coimbra, sentia que o plano de estudos remetente ao Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) era mais enriquecedor. Queria que este último capítulo académico fosse o mais proveitoso possível e que me preparasse da melhor forma possível para a entrada na profissão. Sabia que a FADEUP possuía um reportório vasto de ilustres docentes, que surge como referência eminente de profissionais de renome nas várias áreas do treino desportivo e, como tal, candidatei-me a uma vaga no 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário nesta instituição.

O 1º ano do 2º ciclo de estudos não é tarefa fácil de descrever. É, em simultâneo, extremamente exigente e reconfortante. Se, por um lado, temos momentos de trabalho desmedido, por outro temos um envolvimento na profissão docente praticamente diário. Este primeiro momento tornou-se essencial para nos apetrechar para o Estágio Profissional e o futuro na docência. Se nos ensinou a “marcar a nossa presença” e a agir, também nos ensinou a refletir e compreender a ação.

Neste primeiro momento de formação específica, somos confrontados com uma realidade brutal: tudo o que consideramos certo, pode ser questionado. Em Unidades Curriculares como “Profissionalidade Pedagógica” e “Psicologia da Educação” debruçamo-nos constantemente sobre a necessidade de reflexão para a evolução e melhoria da ação. Aprendemos a ver as “certezas” da prática docente com um olhar pensado e intencional. Aprendemos a retirar a intenção

da ação e a refletir sobre a melhor forma de a reproduzir. Em “Didática Geral do Desporto”, adquirimos um vasto conjunto de ferramentas estudadas e construídas para transmitir e aplicar a nossa ação na prática, que neste primeiro ano é simulada nas diversas “Didáticas Específicas”. Nas Unidades Curriculares de “Gestão e Cultura Organizacional da Escola”, de “Desenvolvimento Curricular em Educação Física” e de “Investigação em Educação” somos confrontados com a logística inerente ao processo de Ensinar, o Contexto Escolar, a Investigação na ação educativa, a construção curricular e a componente administrativa da Educação.

Afirmo com certezas, que este primeiro ano reforçou em mim a vontade de pertencer à profissão. Ao longo deste ano, senti como maior aprendizagem a perceção da intencionalidade na ação. Percebi que, mais do que agir, é importante perceber o porquê do que fazemos e as consequências do que fazemos. É essencial refletir e contextualizar a ação à nossa situação.

3. Enquadramento da Prática

A conceção de Educação Física e a sua importância

A Educação Física surgiu-me como uma alavanca para o meu futuro e é essa oportunidade de tomada de consciência do “eu”, da potencialidade que carrego e do “eu em sociedade” e das relações que estabeleço, que eu quero transmitir aos alunos. As aprendizagens que a Educação Física abrange são únicas e, em simultâneo, interdisciplinares, ricas em valor educativo “porque contém códigos, imaginários, fitos, conflitos e contradições, que suscitam apego e afeição, ponderação e emoção, paixão e razão” (Bento, 2012, p. 6).

Atualmente, a escola só tem espaço curricular para disciplinas que promovam competências e conhecimentos relevantes para uma educação formal desejada, que demonstrem este tal valor educativo. Tal relevância devia ser julgada pelo seu valor utilitário, que reside na interação e interligação da preparação social e da educação formal (Crum, 1993a).

A Educação Física promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, fulcrais para a formação integral do aluno, que cumprem a visão pretendida no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017, p. 15) como a “capacidade de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação”, a “capacidade de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” e a “rejeição de todas as formas de discriminação e de exclusão social”. Valores como a cidadania e a socialização, a cooperação, a vitória e a derrota, a reflexão, a responsabilidade e o respeito estão diariamente presentes nas aulas de Educação Física, pelo que o aluno é constantemente confrontado com as suas próprias atitudes e preconceitos.

No entanto, para cumprir as finalidades de uma boa Educação Física, e para se obter uma formação integral do aluno, é necessário que estes valores estejam articulados no quadro das exigências da formação corporal (Matos, 2014). Desta forma, Crum (1993b, p. 141), complementa a fundamentação da Educação Física com três teses: “Tese 1: Nas sociedades modernas, a participação na cultura motora contribui para a qualidade de vida de muitas

peessoas. Tese 2: Uma participação duradoura e satisfatória na cultura motora exige um reportório de competências; a aquisição de um tal reportório exige processos organizados de ensino-aprendizagem. Tese 3: Dado o facto de todos os jovens frequentarem a escola durante, pelo menos, 12 anos, e tomando em consideração que as escolas podem dispor de 16 professores profissionais, o principal poder, no que diz respeito à introdução planeada à cultura motora, deve estar nas mãos da escola”. Segundo o autor, dada a sua relevância, a escola deve tornar acessível a todos os jovens a introdução a uma cultura motora. Para tal, a Educação Física é o único espaço curricular capaz de promover tal enriquecimento motor, com a aquisição de competências essenciais à manutenção da qualidade de vida, como a mobilidade e destreza, de forma estruturada e adequada. A especificidade da sua matéria, e o seu contributo para a realização pessoal e melhoria da sociedade, mostram o valor educativo único da disciplina (Graça, 2015).

Ainda que a tendência das aulas de Educação Física seja a prevalência de atividades focadas no exercício do físico ou em atividades de entretenimento (Batista & Pereira, 2014), é cada vez mais importante reforçar a contextualização da ação, a intencionalidade e a educação participada. O aluno não aprende em Educação Física sem fazer parte do processo de aprendizagem, as competências motoras adquiridas não são momentâneas e desmemoriadas rapidamente e, como afirma Matos (2014, p. 173), “é pela educação que cada um pode alargar as suas potencialidades, os seus limites e possibilidades de ser humano.”

A importância de um bom professor

Se a educação é a via para que cada aluno possa alargar as suas potencialidades, o professor é o responsável pelo acesso a esta via. Como afirma Bento (2012), a Educação Física convoca a adesão voluntária a compromissos e princípios normativos, evoca valores atualmente escassos, promove o sacrifício e a disciplina. No entanto, apenas com um transmissor competente e eficaz é realmente possível evocar o valor educativo da disciplina.

Segundo Crum (2017, p. 69) “a realidade complexa e em contínua mudança da Educação Física exige professores que disponham não só de um repertório de técnicas de ensino mas também de conhecimento de valores e objetivos educativos e competência para determinar quando é que estas técnicas devem ser aplicadas ou adaptadas”. A competência de um professor não é algo garantido ou maturado no processo de formação, mas sim algo situacional, uma capacidade que se manifesta na ação e é de natureza relacional, construída pelo hábito da reflexão e pela ação (Batista & Pereira, 2014). A competência do professor está relacionada com o seu conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a capacidade de organizar o conteúdo teórico em momentos de instrução, em situações de aprendizagem conscientes (Shulman, 1987), e é este parâmetro que melhor reflete um bom professor. Como Shulman (1987) refere, há vários outros tipos de conhecimentos que um bom professor deve ter, como conhecimento do conteúdo, conhecimento da pedagogia geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos, do contexto educacional e do propósito educacional. No entanto, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que difere um pedagogo ou um técnico desportivo de um especialista no conteúdo. Um bom professor tem que ser capaz não só de deter um conhecimento aprofundado na matéria de ensino e de estratégias pedagógicas, mas sim de o unir em prol da otimização do processo de aprendizagem do aluno para que haja um ensino de qualidade.

Como treinadora, posso afirmar que comecei com falhas na área do conhecimento do conteúdo e do propósito, o que me fazia sentir perdida e em constante improviso, sem ter uma direção clara dos objetivos a alcançar. Só através de formações acrescidas e hábitos de reflexão na ação e sobre a ação consegui melhorar estes parâmetros. Atualmente como professora estagiária, iniciei o ano escolar com um maior aporte de conhecimento do conteúdo programático, melhores noções de pedagogia geral e, principalmente, do propósito educacional. Estas bases permitiram-me caminhar mais facilmente na direção de uma primeira construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, com alguns guias iniciais de ação pedagógica e estratégias de ensino a utilizar na transmissão de conteúdo. No entanto, surgiram momentos ao longo deste

ano de estágio em que senti que, com um conhecimento específico mais aprofundado, os feedbacks e instrução que fornecia seriam mais ricos em significado e menos generalizados. Ao ter este sentimento amargo de “poderia ter explicado melhor ao aluno” ou “poderia tê-lo feito evoluir mais” e relacioná-lo com a falta de conhecimento aprofundado, suportei a necessidade de um professor dominar toda a matéria de ensino. Daí considerar o conhecimento, aos seus vários níveis, uma das valências obrigatórias para um bom professor e um dos pontos-chave a refletir e reforçar na formação de professores.

A juntar ao conhecimento, no quadro de qualificações para um bom professor, as características inerentes ao professor e a sua capacidade relacional desempenham um papel igualmente importante na construção de um ambiente de ensino-aprendizagem de qualidade. Como mencionei, foi um bom professor de Educação Física que me fez querer explorar a área e seguir a profissão, pela sua interação com os alunos. Ter um bom modelo profissional é essencial para entusiasmar o aluno a se interessar pelo conteúdo, a querer aprender e querer pertencer à aula. Características como a flexibilidade, a motivação e a justiça são recorrentemente referidas como valências de um bom modelo profissional (Flores & Day, 2006; Gomes et al., 2014), que ajudaram numa socialização antecipatória positiva com a profissão. É interessante notar nestes estudos que recentes formados em Educação Física reportam os antigos professores e o seu estilo de ensino como um “quadro de referências” para a sua própria visão de ensino e a sua compreensão de si próprios como professores (Flores & Day, 2006). Neste sentido, os valores intrínsecos ao professor são diretos influenciadores na forma como o aluno vai receber a disciplina. São os decisores com maior relevância na adesão ou não do aluno no processo de aprendizagem e na adesão ou não de uma carreira na área do desporto ou do ensino. Tendo em conta as áreas formativas das turmas que contactei este ano (Técnico[a] de Desporto e Técnico[a] de Apoio à Infância, a serem formalmente apresentadas num próximo capítulo), este fator de exemplo para a profissão torna-se extremamente relevante, pelo que tentei constantemente reforçar a personalidade dentro da profissão, as características de cada aluno e as potencialidades dos mesmos para se desenvolverem na área do ensino, quer

como professor de Educação Física, como educador de infância ou treinador desportivo.

A escola e a cultura escolar

Do meu curto período de vida até este momento, podemos retirar uma constante: a escola. Não há como querer seguir uma profissão na área da educação sem gostar e acreditar no potencial da escola na comunidade. A escola sempre foi uma segunda casa confortável, onde estavam os meus amigos, os meus superiores, a minha rotina, a minha liberdade e o meu futuro. Sempre me considerei uma boa aluna, competitiva por classificações e interessada em todas as atividades que me pudessem manter na escola. Participei em Saraus, em Festas de Agrupamento, no Desporto Escolar de basquetebol, de natação e de dança, participei em todas as visitas de estudo que envolveram a minha turma e sempre me senti bem na escola. Da minha experiência, surgiu um dos principais despertares da minha vocação para o ensino: quero saber o porquê do aluno que diz não gostar da escola. Se a escola sempre foi para mim um lugar de desafios, exploração e conquistas, porquê que surgem então os “novos alunos”, como Nóvoa (2009) os apelida, que não querem aprender? A escola é o espaço onde cada um pode descobrir o seu potencial, onde todos devem sentir-se vistos e ouvidos e, principalmente, onde qualquer aluno pode encontrar apoio e orientação. Então porque que existem múltiplos casos de aversão à instituição escolar?

Como expõe Bento (2012), a escola satisfaz a sua função quando nela há trabalho e esforço, quando há desejo, gosto e oportunidade para aprender. A educação tem que se fundar na preocupação de cultivar o apreço, a valorização e a fruição da vida. No entanto, há a tendência e o conforto de absolutizar e padronizar uma monocultura académica, social e institucional historicamente enraizada, que se torna incapaz de oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade (Moreira & Candau, 2003). Ainda que se considere cada escola particularmente e a sua cultura como própria, esta tende para uma visão homogênea e culturalmente globalizada, e

pode não ser realmente assumida por todos aqueles que interagem no interior do contexto escolar. Como refere Carvalho (2006), esta cultura de homogeneidade pode desenvolver práticas pedagógicas e exigências que se centram num aluno médio, e conduzir a fenómenos de exclusão ou dificuldades acrescidas pelos alunos que se encontrem abaixo ou acima deste patamar. Ao longo do presente estágio, foi possível observar que muitos dos alunos com que contactava sentiam precisamente esta descontextualização em relação à cultura escolar e aos valores escolares.

A escola tem que ser capaz de reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes no seu universo e abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. Só esta abertura da comunidade escolar e um constante trabalho de reflexão pelos agentes de educação, permitirá a toda a comunidade estudantil, incluindo os “novos alunos”, os alunos com diferentes histórias e com diferentes objetivos, sentir-se verdadeiramente integrada no processo de aprendizagem. Reforço que não afirmo que todos os casos de abandono escolar e de comportamentos desviantes sejam responsabilidade da escola ou dos seus profissionais, mas é obrigação da escola perceber e refletir sobre o porquê destas situações e se estão ou não relacionadas com alguma falha organizacional. A escola cria em si uma sociedade própria e, como qualquer grupo comunitário, necessita de estabelecer relações simbióticas para manter um bom clima institucional. Isto não significa criar um espaço de entretenimento, mas sim envolver tanto alunos como professores e auxiliares de educação num processo dinâmico e proveitoso de ensino-aprendizagem, com aprendizagens significativas e valores simbólicos.

Pessoalmente, considero ainda que a escola esconde potencialidades que a maioria dos alunos atuais descarta rapidamente. Foi pela escola que estabeleci relações sociais que me moldaram no que sou e foi pela escola que conheci modelos de profissionais que ainda hoje me ajudam na construção do meu “eu profissional”. Atualmente, dada a recorrente linha do imediatismo e do efémero, os alunos tendem a ver a escola como um edifício antiquado e desatualizado, onde têm de permanecer um determinado tempo para poderem seguir o seu percurso, enquanto podem adquirir todo o conhecimento que

necessitam por outros meios. Desvalorizam a importância das aprendizagens eternas que a escola proporciona, a ampla panóplia de conhecimentos que os profissionais podem promover, os momentos informais que lhes seriam certamente úteis num futuro profissional e mostram-se com pouca abertura para aceitar visões de outros. Neste sentido, cabe à escola e aos seus profissionais reaver a sua importância como fonte de aprendizagens, mostrar a sua relevância como espaço de formação integral para o aluno e posicionar-se definitivamente como “um espaço onde o trabalho humano recobre todo o seu sentido antropológico” (Torres, 2008, p. 64).

A riqueza da Escola Secundária António Nobre

Em 1972, foi inaugurada a Escola Secundária António Nobre (ESAN), atual sede do Agrupamento de Escolas de António Nobre (AEAN), situada na freguesia de Paranhos, Porto. Ao chegar ao portão da escola pela primeira vez, senti o nervosismo comum de uma pessoa externa a entrar numa instituição com significada importância, principalmente pelo novo e desconhecido papel que aqui iria desempenhar. Nesta primeira apresentação da ESAN, notamos a tapeçaria inspirada no verso “Semeando Estrelas e Plantando Luas” de António Nobre, que se tornou o lema da escola e até uma metáfora da missão do Projeto Educativo ESAN (2018-2021), em “semear” uma educação humanista assente na formação de pessoas éticas, criativas, autónomas, reflexivas e com sentido crítico. Fruto da parceria com o Futebol Clube do Porto, a ESAN recebe todos os anos vários alunos-atletas de diferentes partes do país e de diferentes nacionalidades. Alguns antigos alunos, oriundos dessa parceria, são, atualmente, figuras internacionalmente conhecidas, como a Professora Cooperante orgulhosamente nos informou nesta primeira visita. Esta diversidade de culturas enriquece a comunidade escolar e promove o espírito de escola inclusiva, mote pela qual a instituição se guia e preza. No entanto, este cruzamento cultural, nomeadamente as diferentes nacionalidades, a concentração de população em risco de pobreza e as diferentes etnias, constitui também um grande desafio que a escola é chamada a enfrentar diariamente,

sendo uma das áreas de intervenção prioritizadas do Projeto Educativo, a prevenção de comportamentos desajustados (como a indisciplina e o abandono) e desenvolver competências psicossociais nos alunos. Para tal, ao pessoal docente e não docente é exigida uma postura de educação/cidadania, correção, urbanidade e profissionalismo, de modo a nortear uma ação de integração plena e participativa.

O AEAN é composto por sete escolas, situadas pelas freguesias de Paranhos e Campanhã, que suportam a oferta educativa desde o Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário, com ofertas formativas em cursos regulares e profissionais. Segundo o Regulamento Interno AEAN 2021-2022, o Agrupamento tem como objetivo primordial o sucesso, a integração plena dos alunos, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público. Como reforço à pretensão de igualdade de oportunidades, e relativamente ao Estágio em questão, importa ressaltar a oferta disponível no ano letivo de 2021/2022 referente ao Ensino Profissional, que inclui a formação em Técnico(a) de Desporto (TD), Técnico(a) de Apoio à Gestão Desportiva e Técnico(a) da Ação Educativa, com vista ao “desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, constituindo uma alternativa de formação ao ensino secundário regular”, como descrito no Regulamento dos Cursos Profissionais 2021/2022. Este último curso surgiu como substituto do Curso Profissional de Técnico(a) de Apoio à Infância (AI), sendo que um segmento deste Estágio Profissional foi precisamente com a última turma da ESAN a pertencer ao curso com esta designação. Como reforço do próximo ano escolar, surgirá, em 2022/2023, o Curso Profissional de Técnico(a) de Informática de Gestão, de forma a expandir as áreas de formação profissionais.

Dada a vasta oferta formativa nas diferentes áreas de interesse e as parcerias estabelecidas, a ESAN vê-se diariamente imersa em diferentes manifestações culturais e diversas construções de redes de significados, o que vai provocar um real impacto ao nível das (micro)políticas e das práticas quotidianamente desenvolvidas nos diferentes contextos de interação social (Torres, 2008). Como referem Moreira e Candau (2003), o que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por

tensões e conflitos. Enquanto professora estagiária, percebi a mensagem da ESAN como promotora de uma cultura integradora, com a partilha dos valores organizacionais coletivamente, no entanto, muitas vezes tive a sensação que parte do corpo docente notava a predominância de uma “cultura diferenciadora” (Torres, 2008, p. 62), com a coexistência de diferentes subculturas no seio da organização mas com pouca partilha de valores entre elas, algo que surgirá mais vezes referenciado ao longo deste Relatório dada a possível relação com o surgimento de comportamentos desviantes nas turmas. Para diminuir os possíveis problemas e comportamentos desajustados, o Projeto Educativo do AEAN apresenta como estratégia a aplicação de processos inovadores e interativos de ensino, de forma a diversificar os métodos de aprendizagem, e este será um dos meus principais objetivos no planeamento da minha ação: recorrer a métodos e modelos de ensino novos ou diferentes que estimulem a curiosidade e autodisciplina dos alunos.

A nível estrutural, este Estágio Profissional teve espaço em vários locais dentro da ESAN. Durante os momentos de Prática de Ensino, cruzei com locais como salas de aula com um formato tradicional, salas com acesso a material informático, o pavilhão gimnodesportivo com a respetiva arrecadação preenchida com material para várias modalidades, os 3 campos de jogos na zona exterior ao pavilhão e o espaço de convívio dos alunos apelidado de Polivalente. Uma destas salas tradicionais foi palco semanal das aulas práticas de Expressão Corporal, Dramática e Musical, com a turma 12ºAI e as questões logísticas relativas à mesma serão alvo de reflexão num subcapítulo respetivo, dada a sua relevância em aprendizagens pessoais, assim como a questão da adequação do material informático para a realização das aulas teóricas de Estudo do Movimento, com a turma 12ºTD e a utilização do pavilhão gimnodesportivo para as aulas de Desportos Coletivos, com a turma 10ºTD.

Adicionalmente aos locais destinados à lecionação de aulas, outras foram as salas desta escola que diariamente fizeram parte deste percurso, como a sala de professores, palco de alguns momentos de introspeção e de observação da ação profissional, mas de escassa participação e relação, os Serviços Administrativos e Académicos, a Reprografia e a Biblioteca. Em todos estes

locais, fui sempre amavelmente recebida e, sabendo da minha condição de “novata”, todos os auxiliares me recebiam com sorrisos e me indicavam os procedimentos a adotar para que aproveitasse ao máximo este ano letivo de Estágio Profissional.

O porquê do Estágio Profissional

O Estágio Profissional surge de forma natural como o culminar da formação académica do futuro professor, acompanhado por um sentimento de orgulho receoso, de quem se enche de certezas para esconder as inseguranças. Este momento de formação específica constitui um processo de integração na profissão docente, realizado de forma progressiva e orientada, com o intuito de desenvolver competências profissionais no futuro profissional que cumpram as várias dimensões expostas no Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor (Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto). É, portanto, o momento de preparação para a autonomia, tal como nos disse a Professora Orientadora numa das primeiras reuniões de preparação para o estágio. É o momento em que adquirimos a liberdade para experimentar e aplicar a nossa visão como professores, o nosso método para envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem e colocamos um cunho pessoal na organização didático-metodológica a implementar na abordagem à turma, no entanto, sempre de forma supervisionada e acompanhada. Pessoalmente, esta questão foi fulcral desde o início. Saber que temos uma linha de apoio constante durante todo o processo reduziu significativamente a ansiedade inicial e o desespero que vem com a responsabilidade da profissão. Como Queirós (2014) refere, o medo de falhar e a sensação de isolamento, por o aluno estagiário ainda não se sentir inserido no núcleo de professores da escola, são dificuldades frequentemente sentidas na iniciação desta nova etapa, pelo que a introdução no contexto pelo professor orientador, a relação e o apoio do professor cooperante e a comunicação e união do grupo de estágio são indispensáveis para uma maior segurança e satisfação do professor estagiário.

Se por um lado, o medo de errar se instalou desde o início deste Estágio, a sensação confortável de familiarização com a profissão foi o que continuamente me garantiu que estava no local correto. Até este momento, fui e sou aluna há 20 anos, estudei em várias instituições de ensino e contactei com vários professores, todos com as suas concepções e métodos. Durante os vários anos, assimilei representações sobre as competências necessárias para a profissão, sobre a professora que queria ser e sobre o que não queria promover. E é precisamente nesta etapa que podemos ter uma primeira confirmação do que aprendemos e assumimos até ao momento. Durante a escolarização inicial formamos crenças e concepções mas é com a formação inicial e o estágio profissional que as submetemos a reflexão e questionamento (Queirós, 2014). É com a prática real que consolidamos um conjunto de destrezas, atitudes e saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão (Flores, 1999), que fomos aprendendo e exercitando ao longo de toda a nossa formação.

Tal como descrito no Regulamento do Estágio Profissional, o Estágio Profissional incorpora o espírito do ordenamento jurídico da formação de professores do ensino básico e secundário – Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, e as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio -, que a prática pedagógica constitui uma componente fundamental dos cursos de formação de professores conferentes de qualificação profissional. Esta unidade curricular integra duas componentes, a Prática de Ensino Supervisionada (PES), que surge no processo de formação de professor como garantia da situacionalidade, e o Relatório de Estágio (RE), com o objetivo de desenvolver no futuro professor uma competência baseada na experiência refletida e com significado (Batista & Pereira, 2014).

Neste período de formação, a identidade profissional que se está a construir não resulta apenas das aulas e do contacto com os alunos, mas de tudo o que envolve a instituição, dos momentos de reflexão e do convívio com os colegas, dos conhecimentos e experiências partilhadas entre o núcleo de professores estagiários, do apoio e indicações oferecidas por colegas mais experientes e todas as interações diárias. O Estágio Profissional destaca-se de todos os outros momentos de formação pela união do aluno estagiário à escola

e pela integração e inclusão do mesmo no grupo docente. “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (Queirós, 2014, p. 81), pelo que todos os momentos decorrentes da prática poderão ser momentos de aprendizagem e alvos de reflexão.

A Professora Orientadora

Se, por um lado, o Estágio Profissional é um mundo novo onde desempenhamos um papel inédito no nosso percurso, a Professora Orientadora (PO) surge como uma cara familiar que nos relembra e assegura a nossa ligação ao “espaço seguro” da FADEUP e ao confortável papel de aluna. Apesar de executar a sua ação espacialmente mais distanciada da escola de acolhimento, a PO tem a tarefa de fazer a ponte entre a instituição de formação e a escola e Professora cooperantes (Neves, 2007). Visto tratar-se de um ano ímpar, desde as funções e tarefas a executar aos vários agentes de interação diária, a PO transmite, principalmente numa fase inicial, uma sensação de segurança e uma linha orientadora.

Desde a primeira sessão de acompanhamento ao Estágio Profissional, a PO reforçou a pessoalidade em cada um dos Professores Estagiários e a individualidade em cada contexto atribuído. Desde as primeiras partilhas, percebemos as diferentes culturas escolares, as diferenças entre os alunos e as escolas cooperantes, os diferentes graus de autonomia e os vários aspetos que caracterizavam e acentuavam a especificidade de cada Estágio Profissional. Para mim, esta partilha inicial, este incentivo da PO em aceitarmos o contexto em que nos estamos a inserir, aceitarmos as diferentes experiências que poderemos encontrar, e a mergulharmos na escola de acolhimento de forma a retirarmos o máximo que conseguirmos desta etapa única, foi um momento reconfortante e entusiasmante, visto ter percebido desde o início que o meu percurso seria significativamente diferente do da maioria dos meus colegas estagiários, pelas particularidades do meu contexto.

Todo o processo de formação envolve para o aluno estagiário um processo pessoal de questionação do saber e da experiência, numa atitude de

compreensão de si mesmo e do contexto real, de forma a passar do nível descritivo para o nível interpretativo da ação (Alarcão, 2005). Ao longo do Estágio, a PO atuou precisamente nesta postura de orientação pelo questionamento, como uma “advogada do diabo” a analisar as nossas decisões, de forma a estimular o pensamento reflexivo e nós próprios questionarmos a nossa prática. Foram várias as sessões com a PO, em que anotei mais questões do que “respostas”. No entanto, refiro este aspeto como uma ferramenta extremamente positiva, pois eram precisamente estas questões que faziam avançar a minha prática.

“Como resolver os conflitos entre as alunas? Com que profissionais me estou a identificar?”

Diário de Bordo - 29 de novembro de 2021

“Que dimensões é que a turma conseguiu evoluir? Criei situações para tal? O que é que os alunos realmente aprenderam até agora? As alunas estão a relacionar-se melhor. Porquê?”

Diário de Bordo - 28 de fevereiro de 2022

Este constante confronto com o que fizemos até ao momento, forçava-nos a avaliar a nossa própria prática e a ponderar ou redirecionar o nosso plano de ação. Principalmente, colocava intencionalidade na nossa ação.

Ao longo de todo o ano letivo, a PO mostrou-se sempre disponível para nos auxiliar com qualquer questão e penso que este compromisso foi fulcral para que, tanto eu como os meus colegas estagiários, nos sentíssemos devidamente acompanhados durante todo o processo.

A professora Cooperante

Conhecemos a Professora Cooperante (PC) no primeiro dia de visita à ESAN e pude constatar logo a sua personalidade forte, genuína e direta. Percebi

nesta primeira impressão, a postura imponente e a convicção com que se dedica aos alunos e aos “seus Estagiários”, como inúmeras vezes o diz de forma acolhedora. A sua amabilidade e alegria cedo foram também notadas, juntamente com a determinação que apresenta.

Neste primeiro encontro, a PC disse-nos de imediato que estaria disponível para o que precisássemos, que podíamos contactar a qualquer momento, de domingo a domingo, e que, até ao término do Estágio, ela estaria pronta para nos ajudar. Assim o fez. O acompanhamento e a atenção foram sempre diários, mostrando-se verdadeiramente incansável. Defendeu-nos sempre e aos nossos projetos, e fazia de tudo para ajudar a concretizar a nossa visão.

O apoio da PC foi essencial para a integração na escola e para a construção diária da minha prática. Dada a sua importância neste primeiro passo profissional, a PC tornou-se numa referência profissional e afetiva, inesquecível e insubstituível (Neves, 2007). O acompanhamento da PC seguiu uma abordagem de companheira e conselheira, que estimula e apoia os seus Estudantes Estagiários na exploração e compreensão das situações e contextos vividos, na atuação sobre os mesmos e na sistematização do conhecimento daí decorrente (Caires, 2006). Encorajou-nos ao longo de todo o percurso e criticou construtivamente quando assim o tinha que fazer. Explicou-nos o que não fazer, o que não estava a resultar, o que necessitava de melhorias e elogiou sempre o que fazíamos de bem e o empenho que colocávamos na ação.

Um aspeto que me encantou na PC foi a capacidade da mesma em promover um desenvolvimento positivo nos alunos, ao realmente vê-los como pessoas. A forma como lida com os alunos, como se ri com eles e como se interessa pela vida e história de cada um deles é algo que todos nós, estagiários e professores experientes, devíamos aprender e refletir. A PC atua diariamente como “mais do que professora, amiga”, como gostava de referir, principalmente junto dos alunos desde cedo rotulados de “problemáticos”. A preocupação e a dedicação que a PC deposita na sua relação com os alunos e na sua prática docente é algo que observamos em vários momentos do dia, tanto em tempo de aula como em momentos de intervalo ou saídas da escola, e é de notar a

importância que isso tem nos alunos. A PC procura efetivamente conhecer o aluno, conhecer o seu contexto familiar, a sua rotina fora do espaço escolar e os seus objetivos futuros, e os alunos retribuem com assiduidade às aulas, com abertura no diálogo, com transparência e, principalmente, com um aumento da proximidade para com a professora e aceitação pelas regras.

Neves (2007, p. 92) refere no seu estudo que “a importância dos professores cooperantes na formação prática dos professores é de tal forma determinante que são poucos, senão nenhuns, os professores que não recordam o seu professor cooperante aquando da realização do estágio”, e, terminado o ano de Estágio Profissional, tenho a certeza de que serei mais uma professora a entrar para esta estatística.

A dualidade Aluna-Professora

O Estágio Profissional (EP) pode ser considerado como um ótimo terreno de construção da profissão docente (Queirós, 2014). É a etapa ideal para, com o acompanhamento da PO e da PC, transitar de aluno das disciplinas curriculares a futuro professor, com a cedência progressiva da responsabilização docente para um crescimento profissional bem sucedido (Neves, 2007).

No entanto, nunca foi fácil separar a Mariana, aluna da Faculdade, da professora estagiária Mariana, responsável pelo processo de ensino-aprendizagem das suas turmas. Estava a ser observada, ensinada e avaliada enquanto aluna, o que provocava tensão, mas também uma sensação familiar, e a observar, ensinar e avaliar os meus alunos como professora estagiária, que acrescentava o sentimento de desconhecido à tensão. Senti a responsabilidade de apresentar resultados com a minha ação perante as minhas Professoras Supervisoras e a responsabilidade de transmitir algo significativo aos meus alunos.

Como referi, considero o Professor como o principal responsável para que o aluno tenha acesso a uma educação de qualidade, possível de alargar as suas potencialidades, os seus limites e as possibilidades de ser humano. Desta forma,

a responsabilidade em exercer este papel é tremenda, assim como a pressão que a acompanha.

Desde o primeiro dia, senti-me acolhida na instituição, mas foram várias as dificuldades sentidas no dia-a-dia escolar, principalmente fora da sala de aula. As maiores inseguranças surgiram na interação com a comunidade docente, na quantidade de regras formais e informais para conduzir a profissão, nos protocolos a seguir para realizar uma atividade, na obrigatoriedade formal de requisitar espaços para aulas, na vontade de isolamento físico dos restantes professores mais experientes e na falta de confiança para entrar na “sala dos professores”. A sala dos professores foi um local de difícil adaptação praticamente durante todo o ano escolar.

“É um local no qual ainda não sinto que pertenço. Ainda não encontrei o meu espaço nesta zona de convívio entre os profissionais experientes da área que tanto ambiciono. Ainda não me sinto capaz de me colocar ao mesmo nível de Um Professor. Fora do contexto de sala de aula, o conflito do papel de professora com o papel de jovem aluna é o que mais me inquieta durante a minha estadia na Escola.”

Projeto de Estágio – dezembro de 2021

Se por um lado a minha vontade de ensinar é grande, por outro também o era a insegurança de o fazer. Foram vários os momentos em que não me sentia uma “verdadeira professora”, porque sabia que tinha as “rodinhas de segurança”. Em caso de necessidade, sabia que tinha a PC para repor a ordem, caso a mão me falhasse, que tinha o meu Núcleo de Estágio para me situar, se me sentisse perdida, e a PO para me relembrar que estava em “formação”, se a ansiedade de resultados fosse grande. Podia manter um certo distanciamento dos Órgãos de Gestão e do restante corpo docente, porque tinha a minha inestimável rede de segurança, a PC e o Núcleo de estágio, para qualquer procedimento que desconhecasse e para me ajudarem com exemplares de qualquer documento oficial do qual precisasse.

O facto de ser uma rapariga baixa, com aspeto de menina, causa uma grande insegurança na forma como sou vista na frente de uma turma. Como sou vista pelos meus colegas mais experientes, pelos funcionários da escola e até pelos alunos. Até ao ano de estágio, receava ficar colocada com uma turma de Ensino Secundário, por se tratar de alunos mais velhos, com mais experiência e maior predisposição para confronto. Por sorte, fiquei colocada não com uma, mas com três turmas de ensino secundário, todas de curso profissional, e a experiência foi o melhor “choque com a realidade” que poderia ter tido. Colocaram imensos novos desafios, mas a insegurança no meu papel não se revelou um deles. A sala de aula foi, provavelmente, o primeiro local onde me senti segura na escola, o local onde rapidamente senti que pertencia.

Durante todo o contexto que me envolveu nesta Prática de Ensino Supervisionada, tanto a PO como a PC, foram essenciais para a construção do início da minha identidade profissional, para a revelação do meu “eu” profissional e, principalmente para o crescimento do meu “eu” pessoal. Conduziram a um maior conhecimento pessoal, a uma reflexão crítica das minhas capacidades, da minha ação e do meu papel. A contínua reflexão da ação, das vivências pessoais e das práticas profissionais, é essencial para adquirir uma maior consciência do nosso trabalho e da nossa identidade como professores. E é no desenrolar deste percurso que a confiança e a segurança no papel de professora começa a ganhar o seu destaque e firmeza.

O Núcleo de Estágio

Para minha alegria, todo o percurso de Estágio Profissional foi feito de forma acompanhada, não só pela PC e pela PO, mas também pelo Núcleo de Estágio (NE), constituído por mim e mais três colegas estagiários, o João Leite, o João Santos e o Ricardo Mesquita. Conheci o João Leite no primeiro ano do Mestrado, já o João Santos e o Ricardo apenas conheci no primeiro dia de contacto com a ESAN. Todos nós temos percursos académicos distintos. O João Leite finalizou a Licenciatura em Ciências do Desporto na FADEUP, enquanto o Ricardo Mesquita obteve o título de licenciado pela Escola Superior de Educação

do Instituto Politécnico do Porto e o João Santos pelo Instituto Politécnico de Viseu. Eramos, portanto, quatro estranhos com diferentes objetivos, com diferentes aprendizagens, diferentes metodologias, diferentes perspetivas, que se uniram nesta etapa final. Quatro caminhos distintos que se encontraram na ESAN e que, no final, contribuíram para o enriquecimento de uma das etapas mais impactantes da formação docente.

Desde o primeiro dia na escola, saber que tínhamos colegas que partilhavam da mesma ansiedade e que estavam prontos para ajudar ou dar uma palavra motivacional, reduziu, sem dúvida, a insegurança com que nos debatíamos. A união deste NE trouxe uma sensação de apaziguamento para enfrentar as várias novidades com que nos deparávamos diariamente. Foi uma troca de conhecimento, de dicas sobre procedimentos que íamos detetando na rotina escolar, de comentários sobre as novas personalidades que nos rodeavam e, principalmente, de apoio e conforto.

Também a observação das aulas dentro do NE foi uma questão importante para o processo de reflexão, pois conseguíamos ver uma ação, por vezes, semelhante à nossa, do ponto de vista de espectador. Podia refletir sobre as consequências que o meu colega obteve e sobre a qualidade das intervenções que poderiam também elas ser minhas. Como refere Queirós (2014), as rotinas de registo e reflexão são fatores que fazem avançar a profissão. Desta forma, a observação da ação dos meus colegas foi um meio de destaque para a realização destes fatores.

Qualquer profissão beneficia do trabalho coletivo e da partilha de ideias, mas para a profissão docente, e, no meu caso, para a posição de professor estagiário, trata-se de um fator obrigatório para o sucesso e para a consolidação de significado.

4. Os Alunos

O estigma dos Cursos Profissionais

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012 do Diário da República, 1.ª série, “as ofertas (...) pretendem proporcionar a todos os estudantes, opções adequadas e diversificadas, adaptadas a percursos diferentes de educação que possam ser orientados tanto para o prosseguimento de estudos superiores como para a qualificação profissional, tendo em conta a formação integral do indivíduo, bem como a sua inserção no mercado de trabalho”. Surgem assim os cursos profissionais, como via de ensino de nível Secundário para os alunos que procuram um percurso diferente do apresentado no curso regular. Uma via, tal como o nome indica, com uma componente profissionalizante específica mais acentuada, que certifica o aluno com competências sociais, científicas e profissionais inerentes ao mercado de trabalho, com o nível Secundário de Educação.

O aporte técnico e específico à profissão que estes cursos carregam devia proporcionar uma visão especializada aos alunos que os escolhem, no entanto, socialmente, ainda é recorrente o estigma dos cursos profissionais. Ainda está presente uma ideia limitada sobre os alunos que optam por esta via de ensino e uma desvalorização da formação específica que os mesmos completam. O maior problema surge quando os próprios alunos são vítimas deste preconceito e percebem a sensação de inferioridade com que são vistos. No contacto com alunos neste percurso, percebemos que são vários os alunos que não querem prosseguir estudos porque se consideram “demasiado burros para ir para a faculdade” (citado de um aluno do 12º ano do Curso de Técnico de Desporto). O que poderá não ser uma opção viável para alguns, pode também ser uma oportunidade perdida para muitos outros.

Um dos principais objetivos de um professor é o compromisso social. É garantir a inclusão social, a harmonia na diversidade cultural. O professor deve ser um auxílio para que o aluno ultrapasse as fronteiras colocadas muitas vezes pela sociedade ou até mesmo a família (Nóvoa, 2009). Cabe aos professores promover esta via de ensino como uma modalidade de extrema utilidade

profissional para o futuro dos alunos e incentivar ao seguimento do percurso académico ou profissional na área.

“Uma das principais barreiras à inclusão na educação é não acreditar que ela é possível e desejável. A inclusão é para todos! A única coisa que todos temos em comum são as nossas diferenças.”

UNESCO, 2020

12º ano de Técnico(a) de Apoio à Infância

O primeiro desafio veio com uma forte fragância de empoderamento e com um presságio de confusões e desacatos: uma turma composta na sua totalidade por 14 raparigas. Esta turma representava toda a determinação e a rebelião que um grupo de jovens adultas podem exprimir. 14 Raparigas com resposta pronta, olhos fixos e sem medos de errar. Alunas que, como a PC diria, eram “miúdas giras” e sabiam-no. Estas personalidades de mulheres fortes e independentes, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, foram um verdadeiro desafio, principalmente no trabalho coletivo. Eram raparigas que estavam habituadas a olhar por si e para si, com poucas amigas dentro da turma e sem vontade de mudar a situação. Sempre se mostraram respeitosas comigo e com a PC e, muitas vezes, gostavam até de partilhar connosco os seus novos conflitos e pedir ajuda. As maiores dificuldades surgiram no desacordo e na troca de opinião, porque revelava a dificuldade que estas tinham de se exprimir e de aceitar.

De qualquer modo, tratava-se de uma turma extremamente interessante. Uma turma com 14 passados diferentes e 14 ambições diferentes que se encontraram no 10º ano do Curso de Técnico(a) de Apoio à Infância e se mantiveram até ao 12º ano, ano em que a maioria destas jovens terminam o seu percurso académico.

Comecei este capítulo por explicar a dinâmica do grupo dada a sua peculiaridade. Vemos aqui uma turma que, independentemente da disciplina a abordar, obriga a um primeiro olhar geral. Uma turma onde as dificuldades socioafetivas sobressaem, onde o trabalho coletivo é inexistente e o conceito de

entreeajuda é escasso. Agora apresento o curso onde este grupo estava inserido: Curso de Técnico(a) de apoio à Infância. Tal como o nome indica, esta área encaminha para o trabalho com crianças e jovens, com o acompanhamento de profissionais da área da Educação nas várias funções pedagógicas e o apoio no desenvolvimento integral da criança. Uma função que exige responsabilidade e empatia, que obriga a profissionais maduros e respeitosos, capazes de aceitar a diferença e apoiá-la. Pretende-se com esta formação obter alunos capazes de lidar com qualquer criança e de a apoiar no seu crescimento.

Dada a especificidade do curso, considerei desde o início que a componente das atitudes seria algo a ter em conta em todas as ações pedagógicas e em todos os momentos de reflexão.

Nesta turma, fiquei responsável pela disciplina de Expressão Corporal, Dramática e Musical (ECDM). A ECDM mostra a sua importância curricular na vertente humanista, visto ser um fator que assume um papel preponderante neste curso, e pretende formar técnicos possuidores de uma sólida e consistente preparação social, cultural e intelectual. A disciplina pretende estimular os sentidos, emoções e pensamentos, de forma a promover a atuação conforme os valores essenciais: estéticos, sociais, culturais e humanos (David et al., 2008).

Novamente, é ressaltada a importância do desenvolvimento integral dos formandos neste curso e da relevância que a componente socioafetiva tem na sua construção profissional.

De forma a retirar algumas informações prévias do grupo, na primeira aula foram distribuídas as Fichas Individuais dos Alunos (Anexo 1) que, entre outras áreas, continha questões relacionadas com o seu percurso desportivo e a sua relação com a disciplina de Educação Física. Da análise dos dados (Anexo 2), é de referir que nenhuma das alunas da turma praticava ou estava associada a qualquer modalidade desportiva, tendo, no entanto, 8 alunas que já tinham estado envolvidas num desporto.

Quanto à relação com o(a) Professor(a) Educação Física, as alunas destacaram a compreensão (86% das inquiridas) e o companheirismo (79%) como características mais apreciadas num professor. Deste tópico faço uma apreciação que considerei curiosa: embora a sua dificuldade em se

relacionarem, a maioria das alunas assinala fatores de relação afetiva como características mais desejadas num profissional.

Também em relação às expectativas das alunas nas aulas de ECDM surge um dado interessante. A maioria das inquiridas revelaram o “divertimento” (79%) como algo a obter das aulas, o que seria normal dada a leviandade com que o grupo encarava o percurso académico. No entanto, com uma percentagem acima da média (57%), “aumentar o espírito de grupo” também foi um objetivo ressaltado como importante. Isto sugeria que as alunas percebiam a necessidade de melhorar as relações interpessoais e se mostravam abertas para o fazer.

Visto a disciplina de ECDM ter uma forte componente artística, um aspeto positivo a ressaltar foram as várias menções à Dança na análise dos resultados, tanto em atividades que gostariam de praticar na escola como modalidades praticadas anteriormente.

De forma geral, percebi que me iria debater com uma turma desafiante, uma turma que me iria obrigar a pensar “fora da caixa”, enquanto lecionaria uma disciplina desconhecida para mim, com um plano curricular completamente diferente ao que até agora tinha estudado.

12º ano de Técnico(a) de Desporto

Comparativamente à turma anterior, a segunda turma que me foi atribuída encontrava-se próxima do extremo oposto do espectro: uma turma constituída por 20 rapazes e 2 raparigas, dos quais 13 praticavam uma modalidade desportiva federada. Esta turma pertencia ao 12º ano do Curso Técnico(a) de Desporto (12º TD), curso este que, como descrito no referencial de formação, pretende formar profissionais capazes de participar no planeamento, na organização e no desenvolvimento do treino de modalidades desportivas, individuais ou coletivas, bem como organizar e dinamizar atividades físicas e desportivas em contexto de ocupação de tempos livres, animação e lazer.

Dada a escolha académica, torna-se importante analisar a relação da turma com a prática desportiva e a disciplina de Educação Física. Numa primeira

análise aos resultados obtidos nas Fichas Individuais dos Alunos (Anexo 3), importa ressaltar que se trata de uma turma bastante motivada para a aula de Educação Física, com 13 respostas no valor máximo (10/10). Quando perguntado o que esperam das aulas de Educação Física, 79% dos alunos responderam “divertimento”, 74% responderam “aprender/melhorar técnicas desportivas”. Neste tópico, é possível estabelecer uma comparação em relação à turma anterior: embora o fator diversão tenha tido novamente a pontuação mais elevada, a maioria dos alunos da área do desporto agregavam a este fator a componente da aprendizagem e desenvolvimento técnico como aspetos importantes a obter das aulas de Educação Física. Estes dados vêm mostrar, numa primeira análise à turma, o interesse da turma pelos conteúdos teórico-práticos. Para reforçar a relação dos alunos com a área desportiva, é interessante notar que, à questão “como ocupas os teus tempos livres?”, 15 em 19 respostas referiam atividades físicas e/ou desportivas, como “jogar futebol”, “andar de bicicleta” e “ir ao ginásio”. À semelhança da turma anterior, a turma 12º TD mostrava também que as características socioafetivas eram as mais apreciadas num professor, tendo, neste caso, sido seleccionados o “humor” (90%) e o “companheirismo” (79%) como fatores prediletos.

Com esta turma, foi-me atribuída uma disciplina teórica denominada “Estudo do Movimento” (EM), a ser lecionada em sala de aula. Daqui adveio o meu segundo grande desafio: adaptar e aproveitar a minha formação de abordagens práticas para ensinar conteúdos teóricos, de uma disciplina que desconhecia. Segundo o Programa desta componente de formação científica (Vocacional, 2007), esta disciplina permite desenvolver um leque de diferentes saberes e competências centrados no funcionamento do aparelho locomotor e do sistema nervoso.

Ao atribuir-me esta turma, a PC descreveu-me como uma turma com alguns problemas de comportamentos desviantes, pelo que desde cedo imaginava o pior cenário possível. A disciplina de EM estava atribuída a uma outra professora da turma, pelo que, para além da minha PC, a aula e a minha atuação eram também observadas e influenciadas por esta docente. Foi esta mesma docente que deu o pontapé de partida com a turma, com a imposição

das regras de conduta em sala de aula na primeira aula. Nesta primeira aula, surgiu inclusive um confronto causado por um aluno que tentou destabilizar a turma com o seu comportamento e foi intercedido pela docente. Este foi o momento que mais temia e que menos me senti preparada para atuar durante todo o ano de estágio. Curiosamente, após esta aula, este aluno não voltou a dar azo a problemas tendo até mostrado uma grande necessidade afetiva. Nas restantes aulas, os principais problemas surgiam com a falta de interesse ou atenção por parte de alguns alunos, no entanto, nunca se tornou numa situação grave ou difícil de recuperar.

Não obstante, fiquei surpreendida com o facto de vários alunos terem demonstrado interesse em prosseguir os estudos no ensino superior e pela forma como se mostraram interativos e atentos durante a primeira aula, principalmente quando mencionava personalidades importantes do desporto, curiosidades e informações contextualizadas relacionadas com a matéria que iria lecionar.

10º ano de Técnico(a) de Desporto

A terceira turma com a qual contactei foi a turma do 10º ano do Curso Técnico(a) de Desporto (10º TD). Esta turma foi-me atribuída mais tarde por questões logísticas quando, em janeiro, interrompi a minha ação na turma 12º TD, por motivos que a mim eram alheios. De forma a manter a minha prática e aproveitar melhor o meu percurso na ESAN, a PC aceitou destacar-me uma aula semanal da disciplina de Desportos Coletivos (DC) desta turma, disciplina dada até então na sua totalidade pelo meu colega estagiário João Leite.

Na minha primeira aula com o 10º TD, ao contrário dos casos anteriores, já tinha algum conhecimento prático da atuação da turma, dada a observação das aulas do João, o que me permitia uma melhor preparação. De forma geral, tratava-se de uma turma agitada e muito conversadora, composta, na sua fase inicial, por 23 rapazes e 3 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, tendo no 2º período sido reduzida a 24 alunos.

A turma era composta por alunos vindos de diferentes escolas, sendo este o primeiro ano em que se juntavam. No entanto, aparentavam uma boa relação entre si, sem sinais de exclusão ou de conflitos. Era uma turma com bastantes sinalizações a níveis de conflitos familiares, com casos de maus-tratos, negligência e casos institucionalizados, o que mais uma vez apela à necessidade de mostrar a pessoalidade na posição de docente e de empatia para com as situações, ser por vezes “mais que uma professora, uma amiga”, como diz a PC.

“Num apanhado global, trata-se de uma turma capaz de nos colocar bastantes desafios pela constante reflexão necessária, decisão e tomada de posição a manter, o que se torna uma aprendizagem extremamente importante.”

Reflexão da aula de substituição ao João Leite (aula nº 43 e 44) – 02
dezembro de 2021

Igualmente à turma anterior, tornou-se importante analisar os hábitos desportivos da turma e a sua relação com a disciplina de Educação Física. Analisando os resultados obtidos nas Fichas Individuais dos Alunos (Anexo 4), fui surpreendida com o número de alunos que não praticavam nem estavam relacionados com nenhuma modalidade desportiva, valor que ronda os 30%. O valor por si, não parecerá elevado e, se estivesse agregado a uma turma do 10º do ensino regular, seria até um valor alegre para o mundo desportivo. No entanto, numa turma direccionada para o Desporto é um valor que esperaria ver reduzido. Da mesma forma, dos 28 inquiridos, apenas 11 (39%) cotaram com o valor máximo a motivação para as aulas de educação física, o que remete para dúvida a importância e o vínculo que os alunos têm pela área escolhida. Por outro lado, em relação às expectativas das aulas de Educação Física, a grande maioria (22 respostas, somando 79%) mostrou o seu interesse na aprendizagem e o melhoramento de técnicas desportivas. Adicionalmente, e de forma similar à turma 12ºTD, analisando as respostas à questão “como ocupas os teus tempos livres?”, surge uma possível hipótese de que os alunos deste curso mantêm um dia-a-dia mais ativo, quando comparados com os seus colegas de outras áreas,

com 20 em 28 respostas a referir atividades físicas e/ou desportivas, como “jogar futebol”, “ir ao ginásio” ou “fazer musculação e ver vídeos de fisiculturistas”.

À semelhança das turmas anteriores e mostrando assim como a opinião, de forma geral, em relação às características apelativas de um professor, não sofre alterações significativas com a idade dos alunos, a turma 10ºTD assinalou, igualmente, o “humor” (82%) e o “companheirismo” (61%) como fatores prediletos, seguidos pela “compreensão” (53%).

5. O sinal de partida

Objetivos pedagógicos e estratégias de intervenção iniciais

Com a atribuição das turmas, surgiram os primeiros passos na preparação do ano letivo: estudar os referenciais de formação dos diferentes Cursos Profissionais que iria lecionar e os Programas de Componente de Formação Científica da disciplina de Estudo do Movimento e de Formação Técnica da disciplina de ECDM. Mais tarde, com a atribuição da disciplina de Desportos Coletivos na turma 10ºTD, surge novamente a necessidade de estudar um Programa de Componente de Formação Técnica novo. A par dos documentos relativos à matéria de ensino, nesta primeira fase foi também essencial perceber o Projeto Educativo do AEAN (PEE) e o Plano Anual de Atividades (PAA), cuja estrutura foi fornecida pela PC (ANEXO 5).

Visto ter mergulhado numa realidade totalmente desconhecida para mim, o estudo dos Programas das disciplinas de ECDM, EM e DC foi essencial para perceber a dinâmica do ensino por módulos, o objetivo a estipular para cada um e a contribuição de cada módulo para a formação profissional de cada turma.

Juntamente com a análise dos Programas, o preenchimento do PAA foi decisivo para o planeamento de cada módulo. No PAA, coloquei as primeiras visitas de estudo que planeava realizar, mediante o prévio e pouco conhecimento que tinha do contexto em que estava inserida. Para além das potencialidades didáticas e pedagógicas, como a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades de observação, pesquisa e análise, as visitas de estudo promovem a efetivação de uma educação para a cidadania, pela possibilidade de desenvolvimento de valores e atitudes indispensáveis aos cidadãos informados, críticos, ativos, éticos e integrados na comunidade (Oliveira, 2012). Desta forma, considerei como um contributo enriquecedor às aprendizagens dos alunos, necessário a incluir no planeamento.

O Projeto Educativo da ESAN refere a importância da utilização dos saberes de forma conjunta, a criação de soluções a problemas da vida que não sejam restringidos por blocos disciplinares, mas que resultem numa articulação

de conhecimentos e experiências. Este foi um dos aspetos do PEE que considerei mais relevante para o planeamento da minha ação. Não apenas no sentido interdisciplinar, mas a nível contextual. Quais as estratégias a utilizar para que os alunos recorram ao que aprendem na escola quando confrontados com problemas reais, pessoais ou profissionais. Como Graça (2015) afirma, o conteúdo do processo de ensino e aprendizagem é aquele que mobiliza a atenção do aluno, o seu esforço, a sua compreensão, a sua aplicação, o seu pensamento e a sua ação. É preciso envolver afetivamente o aluno no processo de ensino e aprendizagem para que este retenha os conhecimentos. Para além disso, segundo Perrenoud (2009) somente é possível construir competências de alto nível confrontando o aluno com problemas complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos. Daí surgiu a questão: de que forma os alunos estão envolvidos na aprendizagem, se sentem conectados com a escola e desafiados pela matéria de ensino, e percebem a sua utilidade? O próprio PEE eleva a importância de desenvolver competências psicossociais nos alunos e refere como estratégia a diversificação de métodos e processos de ensino, com a aplicação de processos inovadores e interativos de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, comecei por estipular os seguintes objetivos pedagógicos gerais que procurei focar durante a minha ação: desenvolver competências psicossociais e socioafetivas nos alunos e prevenir comportamentos desajustados ao desenvolver uma aprendizagem participativa e desafiante.

As Planificações Anuais das disciplinas (ANEXO 6) foram fornecidas pela PC e elaboradas pelo Agrupamento nos anos letivos anteriores, pelo que apenas atualizei mediante as alterações nos Programas e a calendarização dos módulos. Ter o documento previamente realizado auxiliou-me a perceber as ações a desenvolver, as aprendizagens essenciais que deveria promover em cada módulo e o tempo letivo que teria para cada matéria. No entanto, a flexibilidade da Escola, assim como a autonomia que a PC me incentivava a ter, permitiram-me expandir o meu planeamento e procurar estratégias que, de melhor forma, se adequassem às turmas, a mim e aos critérios já estipulados. Para encontrar estratégias inovadoras, comecei por pesquisar o que já se fazia

em cada uma das disciplinas e das áreas de formação, e que atividades seriam interessantes implementar.

Como sugestão metodológica, o Programa de ECDM (David et al., 2008) sugere que as aulas sejam de cariz teórico-prático, com destaque para a realização de trabalhos práticos e para uma avaliação contínua. Na turma 12ºAI, fiquei responsável por lecionar os módulos 7 – “A Dinâmica Corporal (Expressão Corporal)”, 8 – “O Jogo Dramático (Expressão Dramática)” e 9 – “Instrumentos Rítmicos (Expressão Musical)”.

Nesta fase inicial, dado o tamanho desconhecimento pela matéria a abordar, sentia-me várias vezes perdida e com bastantes dúvidas, o que dificultava imenso o processo de planeamento de atividades e estratégias. Perrenoud (2009) assume que, a construção de competências, depende do nível e da implicação dos alunos, dos projetos implementados e da dinâmica do grupo-aula. Como tal, dependerá, sobretudo, dos eventos anteriores, pois cada problema resolvido pode gerar outros, pelo que a construção passo a passo do ano escolar torna-se benéfica. Desta forma, de modo a simplificar e objetivar o meu plano de ação, decidi fazer o planeamento módulo a módulo, começando por planear apenas as atividades e estratégias a utilizar no módulo 7 relativo à componente de Expressão Corporal, e estipular como objetivo anual desenvolver um repertório de atividades e técnicas que possam servir às alunas num futuro profissional, atuando de acordo com a visão do Programa de ECDM.

Do Programa de Estudo do Movimento salientei o apelo à promoção de espaços de debate e apresentação de temas e trabalhos pelos estudantes, onde a capacidade de questionar e de argumentar sejam estimuladas. Visto tratar-se de uma disciplina teórica e de uma turma com historial de pouco aproveitamento neste tipo de aulas, ao planear a minha ação para cada módulo fazia questão de incorporar dinâmicas que envolvessem a interação e a opinião dos alunos, que envolvessem questões relacionadas com o contexto real e com a experiência de cada um e que lhes suscitasse interesse para o seu percurso profissional. Nesta disciplina, com a turma 12º TD, fiquei responsável pelos módulos 6 – “Constituição e funcionamento dos sistemas da vida orgânica interna” e 7 – “Qualidades físicas: força, velocidade, flexibilidade, resistência”.

Visto ter sido destacada para a turma 10º TD, na disciplina de Desportos Coletivos, apenas no final de janeiro, o trabalho de planificação anual já estava realizado e os próprios alunos já estavam familiarizados com a disciplina. Nesta disciplina, fiquei responsável por metade das aulas correspondentes aos temas “Basquetebol - Iniciação” e “Futebol - Iniciação”, em parceria com o meu colega estagiário João Leite. Para esta intervenção, foi essencial perceber as estratégias que o João conduziu até ao momento, as reflexões e aprendizagens que retirou do processo e a melhor forma de adaptar a minha ação à realidade da turma e aos progressos que tinham alcançado. Dada a especificidade comportamental da turma, assim como as características pessoais dos alunos, desde início sobressaiu a urgência do desenvolvimento das capacidades psicossociais e afetivas, pelo que decidi manter este objetivo e privilegiar.

Durante o planeamento inicial, realizei um cronograma inicial para cada disciplina (ANEXOS 8, 9 e 10), para que facilmente me situasse na aula em que ia, a qualquer momento e nos tempos letivos que tinha para cada módulo. Para todas as aulas, realizava um plano de aula (ANEXO 7), com o objetivo da aula e as estratégias a realizar, de forma a atingir as metas que tinha proposto para cada módulo e disciplina.

As primeiras aulas e reflexões críticas

As primeiras aulas poderiam ter sido escritas a bordo de uma montanha-russa, tamanhas foram as oscilações sentidas e a mistura de emoções.

Em ambas as turmas de 12ºano, a primeira aula decorreu de forma calma, com uma boa interação e participação dos alunos e um clima confortável de trabalho.

“A primeira aula, ECDM do 12º TAI, correu bem dado que foi apresentação e não existiram muitos momentos mortos. As alunas estão motivadas na procura de conteúdo para a coreografia.”

Diário de bordo – 17 de setembro de 2021

E novamente em ambas as turmas, a aula seguinte teve uma descida abrupta a nível de satisfação geral.

“A aula não correu bem devido à minha falta de preparação. O planeamento da aula acabou por se mostrar irrealista, com muitos exercícios que dependiam da autonomia e da liberdade de movimento das alunas. As alunas começaram a aula desmotivadas e pouco interessadas, por falta de comando da minha parte.”

Reflexão da aula nº 3 e 4 de ECDM – 21 de setembro de 2021

“Uma parte que não correu tão bem na aula foi o comportamento de um aluno que chegou atrasado. A professora exigiu falar com o aluno no final de forma a estabelecer não só o controlo, mas percebi que também uma ligação com o aluno. Esta parte foi a que menos me senti preparada para atuar.”

Reflexão da aula nº 3 de EM – 22 de setembro de 2021

Embora não desejasse tamanha imprevisibilidade, as primeiras aulas obrigaram-me a descobrir estratégias de como intervir com cada turma, rapidamente. As duas turmas tinham semelhanças comportamentais, como a desmotivação e o desvínculo emocional à escola. Daí, destes primeiros contactos tentei retirar quais seriam as melhores ferramentas para motivar os alunos e os envolver na minha ação. Tal como uma montanha-russa, na mesma semana em que tinha uma queda, voltavam a existir momentos mais satisfatórios.

“Pela primeira vez, senti que as alunas gostaram da aula e estavam com vontade de participar! O exercício com coreografias projetadas no quadro resultou muito bem e as alunas aprenderam rapidamente as sequências. As alunas regressaram do intervalo a pedir para continuar a dançar, o que assumo como um feedback positivo. Num balanço final, fiquei bastante feliz e surpreendida pelo resultado.”

Reflexão da aula nº 5 e 6 de ECDM – 24 de setembro de 2021

A conflituosa relação das alunas do 12º AI

Destas primeiras aulas retirei algumas estratégias que ao longo do ano fui aperfeiçoando. Com a turma 12ºAI, na disciplina prática de ECDM, percebi que tinha melhores *feedbacks* quando iniciava a aula com exercícios mais diretivos, de reprodução e replicação, e piores resultados quando envolvia autonomia ou participação voluntária das alunas, como criação de sequências ou terem maior liberdade de movimentos. Percebi que não as podia forçar a serem alunas participativas e que não gostavam de se sentir expostas. Mais tarde, percebi também que esta falta de autonomia estava relacionada com a opinião dos pares e a falta de confiança entre colegas de turma.

Para esta turma, como projeto de 1º período, no âmbito da Expressão Corporal, definimos realizar uma coreografia a apresentar no último dia de aula antes do Natal. Inicialmente, tinha planeado que toda a coreografia seria da autoria das alunas, que as deixaria explorar as músicas, os movimentos e que conseguiriam criar um projeto delas e para elas. Rapidamente percebi que teria que ter um papel mais presente e ativo para que fosse possível finalizar o projeto.

Assim, com exercícios sob o meu comando ou com imitação dos meus movimentos, as alunas começavam a entrar no ritmo da aula e era mais fácil prosseguir. A própria atitude das alunas mudou quando passei a ter um papel mais diretivo, ficaram mais confortáveis e colaboravam mais, chegando mesmo a contribuir com ideias numa parte mais final da aula. No entanto, a dificuldade em trabalharem em conjunto e comunicarem entre si, a pouca tolerância e compreensão às ideias do grupo, foi algo que gerou conflito e pouco aproveitamento em várias aulas.

“A relação entre as alunas continua bastante conflituosa. A aula de hoje ficou marcada pela discordância e guerrilhas entre as alunas, que causou a mais uma aluna não querer participar na apresentação final.”

Reflexão da aula nº 47 e 48 de ECDM – 14 de dezembro de 2021

Um fator que se destacou em várias aulas com a turma 12ºAI e, posteriormente com o 10ºTD, foi a necessidade de aconselhamento em relação a questões externas à aula. Em várias aulas, surgiram relatos de conflitos com outros professores ou colegas, situações em casa, comportamentos desviantes fora da escola, que perturbavam os alunos e as alunas e que, tanto eu como a PC, considerámos melhor debatê-las com eles. Sentia estes momentos como marcos importantes para a construção de uma relação de confiança entre o grupo e connosco professoras, e a criação de um espaço seguro e de honestidade. Principalmente as alunas do 12º AI, sentiam-se várias vezes injustiçadas e incompreendidas, quer pelos seus pares como pelos professores. O facto de sentirem que podiam falar comigo e com a PC sobre esses assuntos, de sentirem que seriam ouvidas e que a sua posição ia ser reconhecida, deixava-me extremamente satisfeita. Era um fragmento importante de uma relação positiva que se estava a conseguir alcançar com esta turma extremamente desvinculada.

“No início da aula, a professora Júlia pôs-me a par que as alunas tinham tido um desentendimento com outra professora hoje, pelo que estavam um pouco desconcentradas e agitadas. Dedicamos uns minutos iniciais para falarmos sobre o assunto, de modo que as alunas se sentissem ouvidas e aceitassem conselhos sobre como agir perante estas situações.”

Reflexão da aula nº 13 e 14 de ECDM – 12 de outubro de 2021

A surpreendente face dos alunos do 12º TD

Com a turma 12ºTD e a disciplina teórica de Estudo do Movimento, desde a primeira aula percebi a importância de contextualizar a matéria de ensino com casos desportivos da atualidade. Quando os alunos relacionavam um conteúdo com uma personalidade importante do desporto ou um caso real de doença relacionada com a matéria em questão, mostravam-se entusiasmados e questionavam.

Esta estratégia obrigou-me a um estudo contínuo sobre as questões práticas que envolviam a matéria a ensinar e, principalmente, a sua relação com as modalidades preferidas dos alunos. Embora se tratasse de uma disciplina teórica, manter-me a par dos eventos desportivos que ocorriam, dos atletas de alto rendimento e dos seus estados de saúde foi fulcral para estabelecer uma relação com os alunos, para lhes despertar o interesse e aumentar a confiança para se exporem e intervirem na aula.

Um outro aspeto que me surpreendeu na primeira aula e que usei para chegar aos alunos foi a sua vontade em saber mais sobre o acesso ao Ensino Superior. Ao contrário do que esperava, mais de 50% dos alunos referiu que pretendia ingressar numa Licenciatura na área do Desporto, preferivelmente, na Universidade do Porto. Com esta informação, organizei um documento com as últimas médias de entrada de todas as Licenciaturas relacionadas com Desporto e atividade física existentes em Portugal e os exames nacionais que as mesmas exigiam, que lhes entreguei para partilharem. Dediquei o início da aula seguinte a um debate com os alunos, sobre todas as questões que tivessem em relação a este tema e propus de imediato no PAA uma visita à FADEUP no fim do período, de forma a manter-lhes o interesse.

De forma geral, esta turma mostrou-se bastante recetiva à minha ação, comunicativa e com uma boa relação entre si, o que me deixou bastante satisfeita, visto as sinalizações de comportamentos desviantes que tinham de anos anteriores.

O desafiante percurso da turma 10º TD

Com a turma 10ºTD, dada a minha colocação tardia e as poucas aulas que tinha para o término da disciplina, senti que toda a minha atuação foi passada na “fase de sobrevivência”.

Apesar de ter surgido como “intrusa” a meio do ano letivo, já tinha tido um primeiro contacto com os alunos, com as observações das aulas e uma aula de substituição ainda no 1º período, mas não estava nem próxima de ter uma relação estabelecida. A partir desses encontros, já tinha percebido a dificuldade

em controlar o comportamento da turma e a necessidade de recorrer a exercícios simples, com explicações curtas e conhecidas pelos alunos, de forma a não perder a sua atenção. No entanto, apesar de se tratar de uma turma com a qual teria um espaço de tempo extremamente curto, foi a turma que senti que poderia desenvolver mais a minha experiência de prática pedagógica na disciplina de Educação Física. Era uma turma onde era palpável a necessidade da relação professor-aluno e onde vários alunos tinham severas carências afetivas resultantes de situações familiares. Era uma turma extremamente heterogênea a nível de comportamento, de motivação e de objetivos.

Dadas todas estas particularidades, achei interessante nesta turma desenvolver estratégias no âmbito do Desenvolvimento Positivo. De início, estipulei a obrigatoriedade de elogiar, encorajar e entusiasmar os alunos ao longo de toda a aula e, rapidamente, percebi que os alunos se empenhavam mais quando sentiam que tinham a minha atenção, quando lhes dava *feedbacks* de incentivo individuais de forma entusiasta e acompanhava a sua ação. Senti que era importante que o aluno soubesse que o “estava a ver”.

A implementação de algumas ferramentas do Modelo de Educação Desportiva (MED), que dada a sua relevância será explicado num capítulo próprio, também obteve resultados interessantes com esta turma, principalmente a níveis de autonomia e responsabilidade. Não foi um processo imediato, nem me senti capaz de o implementar na sua totalidade, mas a partir da segunda aula com esta turma, comecei por destacar treinadores, que mudava todas as aulas, para as equipas que tinha formado, de forma a ceder alguma da autoridade a um elemento de cada equipa. Não obtive excelentes *feedbacks* logo, mas com o decorrer de algumas aulas notei aspetos muito interessantes, principalmente, quando o treinador era um aluno com historial de mau comportamento. Notava um maior empenho e uma maior responsabilidade pela organização da sua equipa. Após poucas aulas, dei ao treinador a autonomia completa para conduzir o aquecimento das suas equipas, com o material e os exercícios que ele assim desejasse.

“Um aspeto que me alegrou em especial nesta aula foi o envolvimento de um aluno, que em várias aulas se mostrou mais desinteressado, na ajuda aos restantes colegas de equipa, em particular às colegas com mais dificuldades no jogo.”

Reflexão da aula nº103 e 104 de DC – 28 de abril de 2022

O ar fresco do Ensino Básico

Para um enriquecimento de vivências no ano de EP e consolidação de experiências em um outro Ciclo de Estudos, o meu NE teve a oportunidade de lecionar 2 aulas a uma turma do 5º ano, na Escola Básica da Areosa.

Distribuímos o tempo de aula equitativamente por cada um, para que todos pudéssemos ter a mesma oportunidade prática e planeámos a nossa ação de forma conjunta para garantir coesão e progressão na aula, baseando-nos nas informações que nos foram fornecidas e o patamar curricular em que a turma se encontrava.

Estas aulas foram destinadas à introdução da modalidade de basquetebol. Como se tratou de uma ação curtíssima, foram poucas as conclusões a retirar e com pouco as posso argumentar, mas mesmo assim agradou-me a possibilidade de contactar com outra realidade. A turma mostrou-se atenta, entusiasmada e respeitosa durante a nossa ação, mas dado a brevidade não posso defender que fosse algo certo e duradouro.

Algo que saliento de forma segura, foi a facilidade com que se revelou a comunicação com os alunos, e a diferença que se notou com o Ensino Secundário. Ainda que se trate de uma experiência curta, e acredite que com o aumento de confiança dos alunos também aumenta a predisposição para comentários e comportamentos desadequados, os alunos mostraram-se interessados e cordialmente participativos, sempre com bastante energia e motivação.

6. Ponto intermédio: O que mudou até agora?

As questões comportamentais e as suas implicações

Uma referência importante na relação com as alunas do 12º AI foi a confiança que começavam a depositar em mim e na PC. É certo que a relação entre elas estava longe do desejado, e que este não era um caminho linear, mas já se conseguia ver melhorias significativas a nível de compromisso, tanto connosco como com a turma.

“Esta aula teve um ambiente diferente. Nesta aula houve um momento de partilha, de diálogo, sobre aspetos triviais à vida. Inicialmente surgiu a pedido das alunas e seguiu um fluxo natural. Aqui percebeu-se definitivamente a importância da relação professor-aluno, da construção de um espaço seguro e aberto para que tanto as alunas como professores possam partilhar e ajudar de forma segura e honesta. As alunas apreciam imenso essa personalidade transmitida. Com um ambiente mais calmo, foi mais fácil trabalhar na segunda aula.”

Reflexão da aula nº77 e 78 de ECDM – 08 de fevereiro de 2022

Visto as implicações relacionais serem tão pronunciadas, o desenvolvimento do conteúdo de ensino e sua consequente aprendizagem foram severamente colocados em segundo plano. Algo que, de todo, não desejava nem tinha previsto. Para cada um dos módulos de ECDM, comecei por delinear um projeto que envolvesse as competências estipuladas como aprendizagens a reter pelo Programa e foi por este processo que fui guiando a abordagem de conteúdos. No entanto, a abordagem da matéria dependia sempre do envolvimento das alunas e da vontade ou não de participar nas aulas. Neste sentido, acredito que a dimensão cognitiva não teve a evolução que gostaria nem o estímulo pretendido, mas a dimensão social foi algo que procurei promover e refletir em todas as aulas.

Em relação ao 12º TD, foi com tristeza que recebi a notícia de que não iria continuar a acompanhar a turma, no final do 1º período. Sentia os alunos empenhados e interessados na matéria de ensino e nas estratégias que com eles abordava. Inicialmente, a turma tinha 5 alunos que constantemente se mostravam desinteressados, sonolentos e perturbadores, mas inclusivamente esses alunos mostraram melhorias significativas na participação, quer através de questionamento oral, quer na participação de *quizzes* online.

“Pessoalmente, destaco o comentário “agora que estava a ficar interessante” que um aluno, que por norma tende a não ter um bom aproveitamento na aula, disse no final da aula, quando interrompi a exposição para finalizar a aula. Sinto que os alunos estão a mostrar mais entusiasmo e o comportamento está a melhorar progressivamente.”

Reflexão da aula nº 22 e 23 de EM – 05 de novembro de 2021

Enquanto nas turmas anteriores, os comportamentos desviantes estavam ligados ao desinteresse, ao aborrecimento e à falta de atenção individual, no 10ºTD as distrações ligavam-se maioritariamente a brincadeiras entre si, à falta de cumprimento de regras em pavilhão e à dificuldade em estarem parados. Miguel et al. (2012) explica este excesso como dificuldade de autorregulação comportamental, um fator comportamental com forte impacto no insucesso escolar.

A verdade é que se assemelhavam a crianças que encontravam um novo amigo. A azáfama e as gritarias resultavam da vontade de estabelecer relações entre si, do entusiasmo de estarem com os colegas de turma. Como com esta turma, estava a lecionar aulas práticas de uma modalidade coletiva, considerei importante reduzir ao máximo os tempos de transição e de instrução e colocá-los em constantes situações de jogo, tanto com jogo formal, como com formas reduzidas e formas parciais. Através do jogo conseguia abordar os conteúdos e os alunos mostravam um maior empenho. A atribuição de treinadores às equipas permitiu-lhes autonomia para gerirem os seus tempos de prática e promovia a empatia entre o grupo.

Para maximizar o empenho dos alunos, optei por testá-los com motivações externas. Dado o primeiro módulo ter sido Basquetebol, apelei às entidades responsáveis e gentilmente cederam-me entradas gratuitas para a turma puder assistir ao jogo da Liga masculina que decorria esse fim-de-semana no Dragão Arena. Usei esta oportunidade como recompensa de mérito pelo bom empenho da turma e, embora a pouca adesão dos alunos ao jogo por motivos de incompatibilidade de horários com as suas próprias agendas desportivas, a reação foi bastante positiva, mostrando-se agradecidos e entusiasmados. No entanto, o efeito negativo surgiu nas aulas seguintes com as “reclamações” por um novo prémio. Apercebi-me das contrapartidas da motivação externa e do seu curto alcance. Reflito que esta recompensa surgiu num momento precoce da minha relação com a turma e que deveria ter planeado o seguimento da ação.

A ação didática nas futuras Técnicas de Apoio à Infância

Como afirmam Lourenço e Paiva (2010), as tarefas que vão ao encontro dos interesses dos alunos, ou atendem à sua realidade, são *per si* mais interessantes, levando-os a participarem de uma forma motivada e, conseqüentemente, possibilitam uma aprendizagem efetiva. Um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender e atribui significado ao aprendido, pelo que não há aprendizagem sem motivação. Uma obrigação que tentei sempre incluir na minha ação foi a intencionalidade das tarefas e a sua relevância para o futuro dos alunos.

Dada a minha carência a nível de conhecimento do conteúdo de ECDM, principalmente no módulo relativo à Expressão Musical, e a minha experiência na área do Ensino, ou pelo menos o meu estudo da mesma, debrucei-me sobre como deveria abordar os temas para que resultassem numa aprendizagem com valor e portadora de sentido, que fosse significativa para o currículo académico das alunas e futuro profissional. Para tal, delinee as aulas de forma a contribuir para o ganho de ferramentas úteis para a ação das alunas enquanto Técnicas de Apoio à Infância. O meu objetivo era propor exercícios em aula que servissem

de ideias, de exemplos ou de guias para as alunas visualizarem a sua ação futura e poderem recorrer durante a sua Formação em Contexto de Trabalho.

A criação de espaços e momentos para as alunas colocarem em prática a sua própria ação didática, com o planeamento e execução de uma aula dedicada a crianças, na área das Expressões, foi uma estratégia que resultou de forma bastante satisfatória. Com este tipo de exercícios, as alunas mostraram-se mais dedicadas, talvez por perceberem a contextualização da sua ação e produziram melhores trabalhos, tanto em pares como em grupos maiores. Particularmente, um facto do qual me orgulhei foi uma das alunas ter recorrido a exercícios que executamos na aula para a sua Prova de Aptidão Profissional (PAP). O objetivo e resultado destas ações serão novamente discutidas no capítulo referente à avaliação, dada a sua obrigatória simbiose.

“A aula correu de forma excelente! As alunas mostraram-se entusiasmadas, atentas e bastante participativas. Trabalharam muitíssimo bem, inclusive no momento de trabalho de grupo, em que, todas juntas, criaram uma coreografia percussiva nova. Fiquei bastante contente com o decorrer da aula.”

Reflexão da aula nº 63 e 64 de ECDM – 14 de janeiro de 2022

Os Modelos de Ensino e a sua relevância na aprendizagem

Como foi descrito anteriormente, ao longo do meu EP fiquei encarregue de três disciplinas que, em termos didáticos, pouco têm em comum. ECDM é uma disciplina de cariz teórico-prático, direcionada para a estimulação de sentidos, emoções e pensamentos, EM é uma disciplina teórica que promove o conhecimento de conteúdos teóricos relacionados com o controlo da locomoção e regulação de sistemas e DC é uma disciplina prática que pretende formar alunos desportivamente competentes. As três disciplinas obrigaram a estratégias diferentes, a planeamentos diferentes e a formatos de avaliação diferentes.

Numa primeira fase, planeava incorporar estratégias de Ensino novas, que permitissem ao aluno uma maior autonomia e um papel mais ativo na sua aprendizagem, mas, como afirmam Mesquita e Graça (2009), para implementar

qualquer estratégia de Ensino nova, é necessário construir estruturas que suportem e preparem os alunos para trabalharem autonomamente e em grupo de forma responsável e produtiva, caso contrário poderá comprometer o aluno. Os autores explicam que, ao contrário das tarefas inovadoras, as tarefas rotineiras são seguras, tanto para os alunos que as conhecem e lhes são confortáveis, como para os professores que evitam situações inesperadas, pelo que seria útil começar por estabelecer rotinas e regras, desde que não compromettesse o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, e após perceber a dificuldade que estava a sentir no controlo da turma 12ºAI, optei por direccionar a minha ação por um Modelo de Instrução Direta (MID) com a disciplina de ECDM. O MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem e privilegia estratégias instrucionais de carácter explícito e formal, em que a monitorização e o controlo estreito das atividades dos praticantes são a nota dominante (Mesquita & Graça, 2009). Implementei o mesmo modelo para o início das aulas teóricas com a turma 12º TD, com uma maior ênfase no questionamento e no trabalho de pesquisa em grupos pequenos.

Como a disciplina prática de Desportos Coletivos se assemelhava, a nível de conteúdo curricular, a Educação Física, sentia-me mais confortável em explorar outras práticas de Ensino. Sentia-me mais bem preparada para implementar estratégias que envolvessem uma maior participação dos alunos e a um menor papel meu, porque estava mais familiarizada com os métodos e com as possíveis respostas e consequências. No entanto, independentemente do modelo de Ensino, é essencial que seja construído com base nos alunos que temos em mãos e nas suas competências, pois estes não são elementos passivos no desenvolvimento das atividades de aprendizagem. Neste sentido, embora tivesse um maior conhecimento das estruturas didáticas, teria sempre que avaliar primeiro a sua possibilidade neste grupo específico de alunos. Todos os alunos trazem consigo conhecimentos, capacidades e disposições, expectativas e motivações diferentes que condicionam o que efetivamente se

passa na aula, e, conseqüentemente, a ação pedagógica e a qualidade da aula (Graça, 2015).

Pela sua fundamentação no desenvolvimento da competência desportiva, da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto (Siedentop, 1998), e a extrema relevância destes eixos na formação de futuros Técnicos(as) de Desporto, com esta turma comecei por implementar algumas estratégias do Modelo de Educação Desportiva (MED).

O MED caracteriza-se por englobar várias características do desporto institucionalizado, de forma a criar um contexto desportivo significativo para os alunos (Graça & Mesquita, 2007; Mesquita & Graça, 2009). No entanto, dadas as condicionantes impostas pelo meu contexto, optei por uma introdução curta do modelo. Para as aulas de DC, nas modalidades de Basquetebol e de Futebol, comecei por aplicar a estratégia da filiação, com a formação de equipas heterogéneas na sua constituição, que se manteriam até ao final do módulo, e a nomeação de um treinador por equipa, com o objetivo de desenvolver a integração e o sentimento de pertença ao grupo (Graça & Mesquita, 2007).

Dada a insistência de alguns comportamentos desviantes por um pequeno grupo de alunos, optei também por esta estratégia, principalmente, para promover a cooperação e entreajuda entre alunos que, embora aparentassem um maior desinteresse nas aulas, mostravam uma maior competência na prática desportiva, e alunos que tinham um maior empenho, mas apresentavam mais dificuldades técnicas.

A segunda ação foi aliar às equipas o aspeto que mais define este modelo: a competição. A construção de um quadro competitivo permitiu aos alunos verem concretamente os resultados das suas práticas após cada exercício ou tarefa, pois permitia um esboço de autoavaliação, tanto ao indivíduo como ao grupo, e suscitava nos alunos uma comparação entre si, algo inerente à competição. Esta segunda estratégia resultou muito bem, principalmente com exercícios de cariz mais técnico, onde os alunos podiam ver a sua evolução quantificada, sempre em prol da equipa.

Dado o curto período de tempo que tive na disciplina, não consegui aprofundar ao nível que queria e sinto que poderia ter suscitado resultados muito

bons na turma, no entanto, o maior contributo que saliento foi o desenrolar natural do Ensino por pares, dado o papel ativo dos treinadores na instrução e ajuda dos seus membros de equipa.

A necessidade de ações de Desenvolvimento Positivo

Dadas as significativas condicionantes socioafetivas que reinavam nas turmas com que contactei, considerei importante estudar estratégias no âmbito da Psicologia da Educação para conseguir ajudar os alunos a desenvolver melhores relações com o Ensino e com a sociedade. Tendo por base o estudado durante o 1º ano do MEEFEBS, aliado ao MED, considerei importante desenvolver estratégias no âmbito do Desenvolvimento Positivo.

O Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ) é um conjunto de estratégias que podem ser adotadas por qualquer programa, e que pretendem ajudar a orientar o aluno para uma vida de sucesso (Restuccia & Bundy, 2003), procurando prevenir fatores de risco tais como falta de suporte familiar, fraco rendimento escolar ou baixa autoestima (Esperança et al., 2018).

Corte-Real et al. (2016) afirmam que o que está subjacente à psicologia positiva é a promoção do potencial humano das pessoas, ajudando-as a descobrirem os seus pontos fortes em termos de carácter e a reorganizarem a vida em função deles. Como explicam os autores, o DPJ constitui-se numa nova forma de ver o desenvolvimento dos jovens, procurando enfatizar, educar e envolvê-los em atividades produtivas.

Dado que eu não estava a conduzir um programa extracurricular, nem tinha disponível o tempo aconselhado para a implementação deste conjunto de estratégias, procurei quais as práticas que poderia utilizar com as turmas para, embora não estivesse a cumprir o programa como foi concebido, contribuir para um melhor ambiente de Ensino-aprendizagem. Neste sentido, procurei aliar a minha instrução com três das principais estratégias enunciadas por Restuccia e Bundy (2003): manter a sensação de segurança física e emocional dos alunos no espaço da nossa aula e no prolongamento das relações estabelecidas,

encorajar a construção de relacionamento e desenvolver uma participação significativa dos participantes.

Para cada estratégia, novamente em consonância com as sugestões dos autores, procurei otimizar determinantes práticas promissoras. Em primeiro lugar, esforcei por reconhecer constantemente o sucesso e evolução do grupo, de forma a manter a segurança e a confiança com os alunos. De seguida e talvez a prática que mereceu mais crédito durante a minha ação, foi a intenção de dirigir uma atenção individual, em determinadas partes das aulas, a cada um dos alunos da turma, e desenvolver o hábito de elogiar, genuinamente, cada aluno, de forma a permitir e melhorar a construção de uma relação de confiança entre professor e aluno. Por fim, a última estratégia a conseguir colocar em prática deu-se com a cedência de autoridade aos alunos, dando-lhes a oportunidade de escolherem certas atividades e desenvolverem uma participação mais significativa.

Após este curto período de tempo na exploração de resultados através do DPJ, reflito que, tal como anunciam Martinek e Pérez (2005), o mais importante foi ouvir as inquietações dos alunos, aceitar as suas ideias e respeitar a sua individualidade, garantindo que todos foram e são tratados de forma justa.

Como Donald Hellison afirma em Corte-Real et al. (2016), o Desenvolvimento Positivo centra-se no jovem como um todo, mas não serve a todos os alunos da mesma forma. É importante perceber que os benefícios que um aluno obteve com este tipo de estratégias não serão iguais aos restantes colegas, mas poderão ser igualmente importantes.

Acima de tudo, para implementar este tipo de psicologia positiva é preciso realmente acreditar que todos os jovens têm contributo e que é possível empoderá-los de forma positiva. É importante validar as suas decisões de forma a validar a sua capacidade de independência (Martinek & Pérez, 2005).

Saber lidar com a avaliação

A avaliação no ano de EP carrega uma dupla dicotomia “engraçada”. Em primeiro lugar, temos a dualidade aluna-professora novamente. Enquanto

Professores Estagiários, realizamos uma avaliação formal e informal aos nossos alunos durante todo o ano letivo. Em simultâneo, enquanto Estudantes Estagiários, somos avaliados pela nossa ação, pela nossa produtividade e pela capacidade de executarmos a avaliação. Mesmo que a classificação numérica dos nossos alunos não esteja correlacionada com a nossa própria quantificação, surge o misto de ansiedade e receio que acompanham os momentos avaliativos formais de qualquer percurso académico. A pressão de errar, de não correspondermos às expectativas, de sabermos que poderíamos ter realizado de outra forma e de que tudo isso se irá refletir numa ordenação em relação aos nossos pares torna este ano letivo tão inquietante como desafiante.

Em segundo lugar, e de forma mais relevante para esta PES, surge a incerteza e a comparação entre avaliação e classificação. Graça (2018) justifica a necessidade de avaliação pela necessidade de conferir racionalidade à ação pedagógica e pela necessidade de controlar o funcionamento do sistema educativo. Não se trata de apenas cumprir tarefa e ordenar os alunos por critérios quantificáveis, ou seja, atribuir a classificação, mas sim de perceber o que é relevante avaliar para otimizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. No entanto, a realidade tende a expor um processo mais focado no resultado comparativo de classificações e menos na avaliação da melhoria das aprendizagens dos alunos. Relativamente a este contrassenso Cosme et al. (2020) explica que, apesar de avaliação e classificação não serem sinónimos, são vulgarmente usados de modo indiferenciado, para identificar processos que são, pela sua natureza distintos. As autoras reforçam ainda que “a intencionalidade dos processos é também distinta, classificar assume o propósito de selecionar, hierarquizar os desempenhos, que muitas vezes se confundem com os próprios alunos. A avaliação encerra processos que promovem a motivação dos alunos para a aprendizagem, que lhes devolvem informação relevante para o seu desenvolvimento e melhoria do seu processo educativo, e que lhes fornecem informação sobre o seu progresso e o que ainda se espera do aluno nas tarefas futuras” (Cosme et al., 2020, p. 15). No entanto, comuns são as vezes em que os processos resultam numa comparação de desempenhos e indivíduos, numa respetiva escala.

Surgem então algumas questões sobre o cariz da avaliação: qual é a informação mais relevante de avaliar? Será a aquisição de definições e gestos mais importante do que a perceção da importância das funções e a curiosidade futura? Será a ordenação em valores quantitativos a forma mais correta de avaliar uma atitude?

Thomas Martinek afirmou em entrevista (Corte-Real et al., 2016) que não se podem medir os alunos. O autor reforça até que, o facto de manter o aluno orientado, afastado de problemas, poderá até ser o mais importante. Desta forma, e sempre tendo em conta o contexto em questão, considero importante dar crédito aos pequenos progressos de cada aluno, pois estas poderão inclusive revelar-se como as aprendizagens mais importantes. Com estratégias como o DPJ, procurei obter evoluções principalmente a nível comportamental e em valores éticos, dificilmente classificáveis. Até o MED, procura melhorar a aprendizagem com valores que ultrapassam a *performance* individual e a reprodução de conteúdos.

Adicionalmente à questão ética da cotação, a estipulação de uma “nota” estará sempre vinculada a um olhar subjetivo do professor em questão. Foi precisamente a perspetiva da subjetividade que deteve a minha atenção no momento de avaliação sumativa, e foi algo que desde o primeiro momento reporte com alguma dificuldade à minha PC. Lembro-me de se estar a aproximar o final do primeiro módulo com a turma do 12º TD e de a questionar “Como é que temos a certeza que as classificações que atribuímos são completamente imparciais?”. E recorde a pronta resposta sorridente: “Bem-vinda ao mundo dos professores!”.

De facto, ao longo deste Relatório, reforcei a pessoalidade nos alunos, a pessoalidade na profissão docente, a conotação individual que cada professor deverá colocar na sua ação. Como é que posso garantir que as minhas emoções e perceções da realidade não interferem no resultado classificativo de um aluno? Por muitos parâmetros objetivos que coloque numa grelha de classificação, haverá sempre a disputa argumentativa por um valor acima ou abaixo. O resultado final terá sempre um carácter altamente subjetivo.

O poder da reflexão

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

Nóvoa (1992, p. 13)

A reflexão foi algo que marcou este EP durante todo o seu desenvolvimento. A reflexão sobre a ação realizada em aula, a reflexão sobre o questionamento constante da PO, a reflexão sobre as relações estabelecidas fora de aula, sobre as aulas observadas e outros inúmeros casos, foram uma inquietação constante no desenrolar deste ano letivo.

Desde o início deste EP, a PO reforçou a importância de nos munirmos com um Diário de Bordo para que pudéssemos retirar o máximo das nossas vivências e um Portfólio Reflexivo para que não nos perdéssemos na nossa ação. Do mesmo modo, a PC incentivou-nos sempre a manter uma posição introspetiva de refletirmos sobre a nossa aula e a enviarmos-lhe um pequeno resultado desse exercício. O processo de reflexão nestas várias ferramentas obrigava-me a recriar a minha prática, os meus objetivos e idealizações com cada tarefa, a forma como as coloquei em prática e o resultado, ou falta dele, que obtive. Para além da extrema utilidade que esta prática tem no momento, o Diário de Bordo e o Portfólio, com todas as reflexões e anotações, são algo fundamental para, agora, reconstruir o que foram as minhas aprendizagens neste EP e, de futuro, perceber os meus erros e retirar-lhes significado. Num patamar final, consigo retirar o que alcancei e o que quero aprofundar no meu futuro, as estratégias que poderei voltar a ir buscar e as que ficaram aquém do desejado, o que planeei inicialmente e o que nunca chegou a sair da gaveta. Desde um momento inicial do EP, com o desenho de atividades como “ajudar os próprios alunos a reunirem um painel de atletas seniores para um «fórum» online, no âmbito da organização e coordenação de eventos desportivos” (Diário

de Bordo, 10 de setembro de 2021), aos resultados das alunas face a uma proposta de colocarem em prática a sua própria ação didática, nomeadamente, na “capacidade de planeamento, comunicação e dedicação excelente que mostraram” (Diário de Bordo, 25 de fevereiro de 2021) e ao aumento da intensidade com que os alunos realizavam os exercícios “quando eu dava feedbacks contínuos de incentivo mais individuais como «pressiona-o, não passa por ti, continua»” (Diário de Bordo, 03 de março de 2021), o Diário de Bordo permite-me não só rever, repensar e reavaliar o momento, como perceber a intenção que conduziu a tal desfecho.

António Nóvoa, em entrevista, afirmou que para “investigadores e professores, não interessa tanto os temas que pesquisam ou as matérias que ensinam, mas a capacidade de se investirem no seu trabalho, de lhes darem um sentido pessoal e social. (...) temos de lhes pedir para se deixarem surpreender, para adotarem novas maneiras de ver e de pensar, para inscreverem a própria palavra.” (Boto, 2018, p. 21). Mais importante que a realidade que testemunhei neste EP e que o contexto com o qual trabalhei, são as aprendizagens que retirei e a influência que as mesmas vão criar no meu futuro profissional. A visão com que ficamos, a vontade e motivação que nos cresce com a prática, o interesse pelo aprofundamento da profissão são as principais vantagens que o EP nos proporciona e todas se constroem pelo processo da reflexão.

A importância das relações entre profissionais

Em entrevista, António Nóvoa refere que a “escola é um espaço onde todos os professores têm de pensar coletivamente o seu trabalho, colaborando na definição de um projeto educativo mais amplo do que o simples planeamento das suas aulas (...) o próprio desenvolvimento do trabalho pedagógico exige a cooperação entre vários professores” (Boto, 2018, p. 18). A formação integral dos jovens reivindica um trabalho coletivo, interdisciplinar e multifacetado, e, principalmente, que acompanhe a realidade atualizada da sociedade em que se enquadra. É necessário que a profissão docente esteja em constante evolução, e isso exige um empenho coletivo e uma partilha exaustiva de saberes e

competências. A criação de redes coletivas de trabalho é um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (Nóvoa, 1992), e um bom ambiente de trabalho é fulcral para o bem-estar profissional.

Finalizei o 1º período do meu EP com uma sensação de desvínculo à sala de professores e aos meus (futuros) colegas docentes que me entristecia, principalmente, pelas oportunidades que percebia estar a perder. Nesta fase inicial, percebia a minha condição de estagiária com “inferioridade” para os professores experientes. Com a continuidade do ano letivo, aumentar o contacto com os docentes de Educação Física foi de facto o ponto de viragem para me sentir enquadrada na profissão.

Ao longo deste EP, tive a oportunidade de contactar com vários professores e de retirar pequenas noções de com que profissionais me identificava mais. Senti que existem profissionais que não são adeptos da mudança e da inovação no que abrange propostas e modelos de ensino, que se sentem confortáveis com a rotina e o conforto do controlo. Tive a oportunidade de contactar, por um curtíssimo período de tempo, com uma outra docente, que senti que refletia um perfil profissional com o qual não me enquadrei. Com expressões como “tens que ter este parâmetro na tua avaliação” ou “é assim que se faz”, deixava-me estupefacta pela obrigatoriedade que carregava a sua instrução. Não digo necessariamente que estivessem certas ou erradas, mas sentia a falta de um diálogo, de uma argumentação, de uma reflexão. Principalmente, não sentia a ação harmoniosa, não pela castração ao meu trabalho, mas por o mesmo se refletir na operacionalidade com os alunos. Esta postura diretiva, detentora de todo o poder e conhecimento da sala, esta falta de abertura para estabelecer uma relação com os alunos e, principalmente, a falta de disponibilidade e humildade para questionamento ou esclarecimento de dúvidas foge ao conceito com que iniciei este relatório sobre um bom professor. Faz-me questionar, para um profissional com tais características, o que é considerado de bom professor? O que será relevante os alunos aprenderem? E, acima de tudo, será o foco a aprendizagem dos alunos?

Como este exemplo de profissional, surgiram outros em distintos momentos do EP, no entanto, o contacto foi mais reduzido. Entre opiniões discutidas em reuniões de Conselho de Turma, comentários liberados na Sala dos Professores, desabaços de auxiliares da ação educativa e até de confissões de alunos, reuni algumas características com as quais eu não me identificava e que esforçava por evitar na minha postura. A percepção sentida por parte dos alunos da desmotivação ou do desinteresse do professor era algo ainda mais preocupante, e as razões que podem conduzir a este desvínculo com os alunos ou, pelo menos, a esta aparência de acumulação de cansaço, são questões importantes a ter em conta e a continuar a estudar para serem prevenidas ou minimizadas. São vários os estudos que mostram depoimentos de professores sobre as tensões emocionais acumuladas no trabalho e como as mesmas conduzem a esgotamentos de energia e estados depressivos (Gomes et al., 2010; Santini & Neto, 2005). O estudo de Gomes et al. (2010) refere até que os problemas de disciplina dos alunos e a percepção de ineficácia das sanções disciplinares são os fatores que melhor explicam esta situação negativa.

No entanto, num extremo oposto do espectro, tive o prazer de contactar com professores que se entregam de corpo e alma à sua função, todos com a sua diferente visão de como executar a sua tarefa.

A construção de uma relação entre os colegas mais experientes e os Estudantes Estagiários, como referi, não foi imediata, principalmente, na minha opinião, pela nossa insegurança, mas sei que as visitas de estudo tiveram um papel determinante nesta questão. A entreajuda, o espírito do coletivo em prol do melhor para os alunos, as diferentes relações e formas de interação que cada professor tem com os alunos, foram tudo pontos significativamente positivos que guardo comigo. Os momentos de controlo, os gestos de compreensão, de apoio e preocupação com o aluno, mas também de imposição, de respeito, foram notáveis durante a ação dos vários docentes do grupo de Educação Física e muito interessantes de observar.

Anteriormente, já constatamos que a motivação é um fator obrigatoriamente intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem, e como corroboram Lourenço e Paiva (2010), das várias formas de promover a motivação,

a principal é que o próprio professor seja um modelo de pessoa motivada. Estes profissionais são exemplos disto mesmo, de motivação para a ação e foram estes os exemplares de profissionais com os quais mais me identifiquei e, espero, corresponder.

Vivemos numa era em que impera o individualismo, a divisão, o informático e o cibermundo, no entanto, cabe à escola criar os ambientes que permitam pensar em conjunto, uns com os outros, partilhar uma reflexão sobre os mesmos objetos, sobre os nossos problemas comuns e que seja capaz de reconstruir as condições para uma vida em comum, um lugar de encontro, onde se possa construir um diálogo informado, com bases culturais e científicas (Boto, 2018, p. 19).

As Visitas de Estudo e os seus benefícios

Sempre vi o recurso a diferentes espaços de aula como uma ferramenta útil para despertar a curiosidade e o interesse. A possibilidade de promover oportunidades diferentes, que sejam enriquecedoras para o aporte académico e comunitário do aluno, que talvez o mesmo não conseguisse realizar sem o apoio da Escola, era algo que desde o início planeava fazer. Após conhecer o contexto em que estava inserida, fiquei com mais certezas de que seria uma prática vantajosa e gratificante. Cada vez mais o aluno é exposto a saberes cumulativos, a rotinas impostas e dissociadas de si e cada vez é mais notável o empobrecimento que tal gera no aluno, principalmente nos “novos alunos” de Nóvoa (2009). Assumi desde o início que iria realizar ações que mostrassem aos alunos algumas das possibilidades que a sociedade lhes guarda, os horizontes transdisciplinares que têm para desenvolver, que os ia levar “para lá do seu quintal” e os ajudar a crescer na comunidade.

Com os alunos mais velhos, nos 12º anos, falei abertamente das oportunidades futuras que tinham, sobre as inúmeras hipóteses de Universidades e Institutos e as suas mais valias e os projetos internacionais, como Erasmus e Intercâmbios que poderiam vivenciar. Com os mais novos, procurei aliciar-lhes a relação com a sociedade e a procura de experiências

externas à Escola. E, para todas as turmas, debrucei-me constantemente sobre as possíveis visitas de estudo que queria realizar.

Considero que as visitas de estudo são estratégias que promovem várias dimensões da formação integral do aluno na escola: no desenvolvimento das relações interpessoais, consubstanciando-se numa melhoria das relações professor/aluno e aluno/professor, no desenvolvimento de valores e atitudes de sociabilidade, cooperação e respeito e no desenvolvimento da capacidade de observação, pesquisa e análise (Oliveira, 2012).

Ainda que o objetivo das visitas de estudo tenha sido sempre centrado nas necessidades dos alunos, não posso deixar de salientar o extremo significado que as mesmas tiveram na construção da minha identidade profissional (e, conseqüentemente, pessoal). Como referi, as visitas de estudo foram um marco para o desenvolvimento das relações com os restantes docentes. Os momentos descontraídos na hora de almoço, as pausas de café, surgiram de forma mais natural, mais fluida e desfrutável. Senti-me privilegiada por estas oportunidades com profissionais que considero de excelência. A partir da primeira visita de estudo, conseguia sentir que todos os professores se mostravam disponíveis para nos ensinar, sempre nos incluindo nas decisões, nas opiniões, na organização e na dinamização de atividades.

Fiquei extremamente satisfeita com o facto da minha PC também ser adepta da promoção de visitas de estudo em prol de potenciar as vivências dos alunos na escola e já ter alguns projetos recorrentes. Com este apoio, a tarefa de contactar as entidades, de estabelecer ligações ficou facilitada pelo que foram quase absolutas as respostas positivas que recebia das instituições aos meus pedidos de nos receberem.

Para além das por mim propostas, realizamos a visita à Fenda da Calcedónia e Geira Romana e ao Centro de Alto Rendimento de Montemor-o-Velho.

A primeira visita de estudo, ou melhor dizendo, aula fora do espaço escolar, que procurei dinamizar surgiu no âmbito da “Expressão Corporal”, na disciplina de ECDM. Novamente, visto ser uma disciplina com a qual não estava totalmente familiarizada, procurei ajudas que fossem úteis para a aprendizagem

das alunas. Contactei a escola Action – Performing Arts Center e fiquei encantada quando me responderam que, não só nos receberiam, como preparavam para as alunas um momento teórico de apresentação de vários estilos de dança e uma aula experimental de um estilo de dança de origem jamaicana. A melhor resposta a esta primeira intervenção foi a intenção das alunas em lá voltar.

Dada a tremenda satisfação que retive da primeira visita de estudo e a percepção de que cumpriu os objetivos propostos, não demorei a planear as visitas de estudo à Escola Superior de Educação da Universidade do Porto, com o 12ºAI, e à FADEUP, Centro de Alto Rendimento do Jamor e ao Comité Olímpico de Portugal, com as turmas do Curso de Técnico(a) de Desporto.

Algo constante nos relatórios das atividades foi o consenso entre os professores sobre a importância destas vivências.

“É importante proporcionar aos alunos vivências fora da Escola e apetrechá-los de competências que só se adquirem quando são realmente vivenciadas nos ‘palcos reais’”.

Relatório Final da atividade – Visita de Estudo à Fenda da Calcedónia e
Geira Romana

Como diria a PC, nos alunos, “fica sempre qualquer coisa”.

7. Reta final: os principais ganhos da Prática Pedagógica

Chegada uma etapa final, após a realização da prática e encerrado o ano letivo, surgem algumas questões inquietantes sobre as quais penso ser importante refletir: O que aprendi com este Estágio Profissional? A minha ação produziu algo de relevante?

Relembrando o capítulo 3, a Educação Física, assim como as restantes disciplinas, mostra o seu valor educativo quando promove competências e conhecimentos relevantes para a interligação da preparação social e da educação formal. Reforço ainda que, para além da verificação dos objetivos curriculares, emerge a necessidade de contextualizar estes conteúdos, de colocar intenção nestes objetivos e de incluir a participação do aluno durante o (seu!) processo de ensino-aprendizagem, para que, de facto, seja possível otimizar o Ensino. Esta foi a primeira conceção que esbocei como mote da minha prática e que concluo como uma das maiores ferramentas que interiorizei. Independentemente do Modelo de Ensino ou da estratégia psicossocial utilizados, sentia que os alunos viam significado nas aprendizagens quando estas os remetiam para um contexto real, social, onde os próprios incluíam a sua ação e se viam como agentes internos. Os conhecimentos que os alunos conseguiam contextualizar eram os que mais eficazmente eram aprendidos.

Ainda no âmbito das conceções estabelecidas *a priori*, o papel de professora foi também algo que fui aprendendo a desempenhar e evoluindo na sua definição. Como referi anteriormente, um bom professor é aquele que promove um ensino de qualidade, que detém um conhecimento aprofundado da matéria de ensino e que o une às estratégias pedagógicas mais pertinentes para cada contexto, de forma a criar situações de aprendizagem de qualidade. E de igual modo como já relatei, o conhecimento aprofundado da matéria foi algo com que me debati em vários momentos e que originou o que posso considerar como a segunda lição e obrigação de melhorar: a necessidade de uma preparação profunda, não apenas sobre a matéria curricular, mas sobre a sua importância e o seu contexto. De facto, o ano de EP trata-se de um período rico em termos de novas aprendizagens e experiências pedagógicas, durante o qual se confrontam

expetativas e realidades (Flores, 1999), pelo que vejo a perceção dos erros e o reconhecimento da necessidade de melhoramento como essenciais ao meu crescimento profissional.

Como afirma Nóvoa (1992), estar em formação implica um investimento pessoal, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. Desta forma, a autonomia e liberdade para executarmos a nossa ação durante este EP foram fatores basilares para a construção da minha identidade profissional, pois, de outra forma que não a aplicação de projetos próprios, formaria uma assunção sobre o papel de professora que poderia, ou não, enquadrar-se com a minha realidade.

Esta construção, por sua vez, é feita num contexto muito próprio. É resultado da intervenção nesta Escola, com a interação e apoio desta PC e desta PO, com estes alunos, que colocam estes problemas. Torna-se assim impossível refletir sobre esta evolução pessoal sem a relacionar com os problemas contextuais. O aumento da confiança devido à aceitação e abertura dos professores experientes, a capacidade de promover o diálogo face às complicações que surgiram de uma turma exclusivamente feminina, a incapacidade de permanecer indiferente a alunos que carregam agravantes familiares e a forte empatia pelo desenvolvimento dos “novos alunos”, são algumas das muitas peças que devem a sua criação exclusivamente ao contexto que tive a oportunidade de viver.

Para dar resposta ao intuito educativo da ESAN e perceber onde seria mais relevante a minha ação, tornou-se também importante perceber o contexto e as margens de evolução que permitia. Face à desvalorização crescente dos alunos pela instituição escolar, senti que era importante na minha prática envolver mais os alunos e mostrar-lhes as oportunidades e possibilidades futuras de que beneficiariam se se envolvessem mais na sua educação. De forma a contribuir para o sucesso do Projeto Educativo do AEAN, para um processo de ensino inovador e interativo, recorrer a estratégias como Visitas de Estudo, aulas em espaços externos à Escola e mesmo Modelos que levassem ao compromisso dos alunos mostraram ser métodos eficazes de promover a motivação. Assumo que, principalmente, as estratégias que envolviam uma maior autonomia dos

alunos e espaço para as suas opiniões foram as que tiveram resultados mais interessantes.

“Senti que os alunos, principalmente os muitas vezes rotulados de “maus alunos” gostam e dão valor a estes pequenos gestos de confiança e de ambição que lhes colocamos. Cada vez mais acredito que todos os alunos querem ser melhores, mas precisam de sentir que o professor os encoraja a tal, e que isso será, de facto, notado.”

Reflexão da aula nº 103 e 104 de DC – 28 de abril de 2022

No balanço final, fica uma sensação angustiante de que não aprofundei até ao ponto que queria questões essenciais aos grupos. No entanto, sobressai também a satisfação de ter contribuído para melhorias notórias nos parâmetros onde foquei mais a minha intervenção, como a promoção de um bom ambiente de aula, a comunicação entre as alunas, a participação voluntária e a cooperação entre os alunos.

Na última aula pedi às alunas do 12º AI que escrevessem uma curta reflexão anónima sobre a minha ação, sobre as aulas ou sobre a perceção que tiveram da própria disciplina, para que também eu pudesse aprender com a sua opinião, visto serem as principais (juntamente com os restantes alunos) razões da minha prática. Ao lê-las, fiquei bastante feliz e comovida por terem apreciado o esforço e relatado as aulas com elogios, o que me apanhou de surpresa dada a pouca motivação que sentia da sua parte.

“No início a relação entre todas era um pouco complicada, mas na minha opinião, todas nós evoluímos e crescemos juntas. A professora Mariana na maior parte das vezes conseguiu dar a volta por cima nas aulas e o seu esforço foi notório. Obrigada por tudo, beijinhos e um bom caminho pela frente.”

Aluna A do 12º AI

“No início não gostei muito das aulas, pois senti que não estava a funcionar, mas com o passar do tempo passei a gostar, a professora Mariana fez exercícios divertidos e criativos. Gostei muito de trabalhar consigo!”

Aluna B do 12º AI

Fiquei especialmente contente com a forma como as alunas se incluíram nas reflexões e, talvez de forma inconsciente, mostraram que o seu papel era intrínseco à aula, algo que sempre tentei transmitir. Ao usarem expressões como “crescemos juntas” e “trabalhar consigo”, interpreto que as alunas se sentiram envolvidas no trabalho e que, por isso, lhe reconheceram valor para o seu percurso.

Todas as aprendizagens e ganhos que obtive ao longo deste EP só foram possíveis com o apoio e os ensinamentos dos excelentes profissionais. Como reforça Neves (2007), a PO e a PC são modelos e ao mesmo tempo referências profissionais e afetivas inesquecíveis e insubstituíveis, dado o seu papel ativo na construção da nossa identidade profissional enquanto Estagiários, assim como o restante corpo docente que molda e concretiza os valores educativos da Escola. Acima de tudo, enfatizaram como a principal fonte de motivação do aluno tem que vir do próprio professor e da sua motivação para a docência, tal como afirmam Lourenço e Paiva (2010).

Como descreve Queirós (2014), a prática de ensino oferece aos futuros profissionais a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, e foi precisamente através das normas e valores, dos hábitos e das práticas desta comunidade específica que cresci profissionalmente e esbocei a minha primeira imagem como Professora.

8. Desenvolvimento Profissional

Dimensão investigativa

Procuramos sempre uma verdade absoluta, uma regra governante, para justificar as nossas ações e as nossas decisões. No entanto, atualmente, a ciência moderna tem por base a sentença latina *ignoramus* – “não sabemos” que, para além de aceitar que não sabemos tudo, aceita como possível que se prove estarem erradas as coisas que pensamos serem certas, à medida que obtivermos novos conhecimentos. Nenhum conceito está vedado ao desafio (Harari, 2018). Neste seguimento, comecei por questionar a minha prática e o meu percurso até aqui. Comecei por questionar o que valerá a pena fazer, enquanto professora?

Num primeiro momento, sobressaiu o modelo de Desenvolvimento Positivo dos Jovens, como objeto de estudo onde queria aprofundar o meu conhecimento, dadas os resultados (subjetivos) que um esboço desta estratégia me deu durante o EP. O primeiro conhecimento sobre este tema surgiu no 2º semestre do 1º ano do MEEFEBS, com a unidade curricular de Psicologia da Educação, e, desde logo, a sua atuação prática deixou-me curiosa.

Iniciei uma pesquisa sobre a literatura neste âmbito, que se revelava ainda pouco consolidado em mim, para encontrar inúmeros estudos e artigos sobre práticas e aplicações destes mesmos modelos e conceitos, todos com as suas conclusões positivas e vantajosas para o processo de ensino-aprendizagem, após implantação em contexto escolar. Esta constatação suscitou novas questões: se está esta área tão bem estudada e comprovada, porque que eu não a estudei tão afincadamente no meu percurso de formação docente? Esta dúvida deu então origem às questões que de seguida passo a analisar: será o modelo de Desenvolvimento Positivo nos Jovens a estratégia chave para dar o foco principal ao aluno? Será que a formação de professores dá o ênfase necessário ao “aluno”, sendo o “objeto de trabalho” do professor?

Será o modelo de Desenvolvimento Positivo nos Jovens a estratégia chave para dar o foco principal ao aluno e estará a formação de professores a dar resposta ao seu “objeto de trabalho”?

Qualquer profissão estuda e fica a conhecer afincadamente o seu “objeto de trabalho” durante a sua formação inicial. Um ornitólogo, para além da forte formação técnica em metodologias e ferramentas para conduzir a sua investigação, tem um conhecimento profundo sobre as aves, que adquiriu na sua formação antes de ir para o terreno. Um médico tem um exímio conhecimento sobre o corpo humano, a par dos vírus, bactérias e outras doenças e como as deve efetivamente tratar. Parece certo afirmar que todas as profissões devem ter uma componente esmagadora da sua formação no que irá ser o seu objeto de trabalho. Mas será que isso acontece quando falamos de profissões como Professor? O Professor executa a sua profissão sobre um “objeto” de trabalho: o aluno. Sem aluno não há professor. Mas quão a fundo é estudado o aluno na formação inicial de professores? Serão as componentes técnica e científica mais importantes que as questões éticas na abordagem dos alunos? Será a análise do currículo educativo mais importante do que a análise da psicologia humana? Quão destaque está a formação inicial de professores a dar ao seu próprio “objeto de trabalho”? É o aluno o centro das nossas atenções? Ou é o cumprimento normativo?

Atualmente, são inúmeros os estudos no âmbito da Psicologia Positiva, do Desenvolvimento Positivo, da eficácia do elogio no processo de ensino-aprendizagem, da melhoria da aprendizagem dos alunos fruto de estabelecimento de melhores relações emocionais entre Professor e Aluno que mostram como colocar o foco no aluno, compreender o seu envolvimento e investir moralmente na profissão produzem resultados extremamente satisfatórios em relação ao aumento da motivação e participação dos alunos. E da mesma forma, são inúmeros os estudos que relacionam estas condicionantes com uma maior predisposição para a aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Então, se realmente estamos empenhados a investir num futuro promissor de aprendizagens dos alunos, quão extenso deverá ser o conhecimento do “objeto-aluno” durante a formação inicial de professores?

É sabido que cada vez há mais alunos desinteressados na escola, mas como garantimos que esta crise não está relacionada com uma crise deontológica dentro da profissão? Estarão todos os profissionais a promover o mesmo quadro de atuação axiológica? Como estão as universidades a fazer esse controlo na colocação de novos professores no mundo? Estamos todos a pensar no aluno como nossa prioridade?

A Escola está a perder o seu destaque para a Internet, para as Redes Sociais e para o Conhecimento Geral. Porque vai um aluno treinar um gesto desportivo em Educação Física no 7º ano quando, se precisar dele mais tarde na sua vida, sabe que pode ver um vídeo tutorial na Internet? Para que é que um aluno quer aprender a cooperar, se os seus seguidores numa Rede Social lhe dão a sensação de comunidade que precisa?

Está a formação de professores capaz de acompanhar e educar os “novos alunos”?

Dada a minha intenção em conhecer melhor esta dimensão que tanto me inquieta, e que poderá ser, na minha opinião, uma possibilidade e “aposta” para a formação de professores, decidi estudar mais a fundo o que a literatura apresenta sobre o estudo do “aluno” e o impacto do desenvolvimento positivo no processo de vinculação do aluno à escola.

A importância do estabelecimento de uma ética profissional

Qualquer modelo de planeamento ou estratégia didática desenhados pelo professor, durante a ação pedagógica, terá consequências sobre o aluno, visto este ser o produto do seu trabalho. Desta forma, dado que as questões éticas são inerentes à vida humana (Queirós, 2014) e, consequentemente, a qualquer relação estabelecida entre alunos e professores, torna-se relevante estudar primeiro a importância da ética profissional, para perceber a sua consonância com o DPJ.

A ética na educação está relacionada com o “viver bem do educando”, ou seja, com o “bem do educando”. E é neste reforço do ideal de ser humano, que a educação em geral e o desporto em particular afirmam a sua dimensão ética e moral (Queirós, 2014).

No estudo de Santos (2008), os professores entrevistados afirmaram que formar o aluno pela transmissão de valores e atitudes socialmente aceites é dos principais objetivos da docência e, por isso, mais do que ensinar conteúdos científicos ou técnicos, os professores veem como deles a função de educar e contribuir para o crescimento integral do aluno, representando assim a sua profissão como uma atividade mais ética do que técnica. Percebe-se assim, como tarefa importante da formação de professores, a necessidade de aumentar nos futuros profissionais o nível de “sensibilidade ética” (Queirós, 2014). Por seu lado, essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo, assim como uma disposição, de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (Tardif, 2000).

Neste sentido, é crucial formar uma consciência axiológica sólida e própria de futuros profissionais na qual os conceitos de responsabilidade, obrigação e incumbência social estejam presentes (Queirós, 2014).

Segundo a autora, o cerne deontológico no campo da educação está em perceber a questão da legitimidade do ato pedagógico como exercício de um poder de um ser humano sobre outro ser humano. Deste modo, a dimensão ética da docência reside na contribuição prestada para a formação da personalidade do aluno, através da transmissão cultural, ajudando-o a se autoafirmar. É o professor, pela sua prática pedagógica e pela sua atitude profissional, que suscita o quadro ético do aluno ao possibilitar-lhe os meios necessários à sua própria construção, ao fazer surgir e desenvolver o sujeito ético, capaz de, responsabilmente, se integrar e reconhecer no todo social (Santos, 2008).

Desta forma, a tarefa de um professor não é só transmitir conhecimentos teóricos aos estudantes, mas também percebê-los, tratar as suas emoções da melhor maneira, no tempo certo e da forma certa (Bhattacharjee, 2016).

Assumindo que os problemas que ameaçam a sobrevivência da vida humana no nosso planeta e o equilíbrio social têm subjacentes problemas éticos,

surge a consciência da necessidade de repor o primado da ética (Queirós, 2014). Assim sendo, o campo educativo, percebendo a importância do professor na formação dos alunos, deve assumir como prioritária esta necessidade e, como tal, Queirós (2014) reforça que é necessário desenvolver princípios éticos que nos permitam contribuir de maneira benéfica para a sociedade, através da nossa atuação profissional. Segundo a autora, os professores de educação física, bem como todos os outros, ao clarificarem os seus princípios éticos e não apenas meramente técnicos, estão também a clarificar as suas incumbências profissionais, ajudando a reconstruir um conceito de Profissionalidade docente atual, no qual esteja legitimada a sua área específica.

A educação física mostra o seu valor educativo na especificidade da sua matéria e no seu contributo para a realização pessoal e melhoria da sociedade (Graça, 2015) e, como tal, a ação educativa, em particular na educação física, só pode ser desempenhada por quem acredite que não se limita a transmitir um conteúdo programático, mas que contribui para a formação integral de cidadãos (Santos, 2008).

É pela educação que cada pessoa pode alargar as suas potencialidades, os seus limites e possibilidades de ser humano (Matos, 2014), e é pelo ensino que podemos ter esperança numa sociedade mais justa e solidária que saiba evoluir no respeito pela identidade individual (Santos, 2008).

A compreensão da inteligência emocional por trás das práticas docentes

Há cada vez mais provas de que as posições éticas fundamentais que tomamos na vida decorrem de capacidades emocionais subjacentes (Goleman, 2001). Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem um corpo, uma personalidade, uma ou mais culturas, e os seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem, assim como das suas emoções (Tardif, 2000). Da mesma forma, também o aluno é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, racional e afetivo (Morin, 2000) e incorpora nas suas ações o resultado das suas várias dimensões. Habilidades

como o autocontrole, o zelo, a automotivação e a persistência, chamadas de inteligência emocional, podem ser ensinadas aos alunos dando-lhes uma melhor possibilidade de utilizarem o seu potencial intelectual (Goleman, 2001) e, conseqüentemente, estabelecerem mais facilmente um quadro ético.

A inteligência emocional é definida como o conjunto de capacidades interrelacionadas: capacidade para perceber e expressar emoções, capacidade para criar emoções que auxiliem o pensamento, capacidade para compreender emoções e capacidade para gerir e regular emoções, de modo a promover o crescimento emocional e intelectual (Valente, 2019). A inteligência emocional revela-se primordial na atividade dos professores, pois pode promover melhores resultados, aumentar a capacidade para lidar com as tensões vivenciadas na escola, assim como melhorar as competências de relacionamento interpessoal (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Podemos, inclusivamente, relacionar as emoções com a nossa capacidade de negociação. Shapiro (2004) afirma que existem vários momentos nos quais as emoções dificultam a capacidade de negociar de forma a alcançar um acordo sensato, de forma justa e amigável. Segundo o autor, se algum dos sujeitos num conflito estiver aborrecido ou incomodado, ambos os sujeitos vão ter de lidar com a confusão dessas emoções, o que pode levar ao desvio da nossa atenção do assunto principal. Saber gerir emoções, remete-nos para o domínio das competências emocionais que, ao serem trabalhadas e desenvolvidas, permitirão um ambiente mais saudável e rico em aprendizagens (Nunes-Valente & Monteiro, 2016).

São vários os estudos que demonstram a ligação das competências e inteligência emocional do professor com as suas estratégias e qualidade de ensino, e a importância da mesma ser desenvolvida nos alunos. Hargreaves (1998) concluiu no seu estudo que os professores valorizavam os laços emocionais e compreensivos que estabeleciam com os alunos, e valorizavam os propósitos de educarem os seus estudantes como seres emocionais e sociais, assim como seres intelectuais. O autor confirmou também que o compromisso emocional dos professores com os seus alunos dinamizava e articulava tudo o que faziam, incluindo, como lecionavam, como planeavam e as estruturas que preferiam utilizar para ensinar. Mais recentemente, o estudo conduzido por

Valente (2019), mostrou que os professores que tendem a ter níveis mais elevados de inteligência emocional recorrem mais ao uso das estratégias de integração e compromisso, e menos às de anuência, dominação, e evitação para gerir os conflitos em sala de aula. O mesmo estudo concluiu também que níveis elevados de inteligência emocional possibilitavam ao professor a promoção de um ambiente educativo mais salutar, onde os conflitos eram geridos de forma construtiva, beneficiando o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo. Adicionalmente, o estudo de Andrade et al. (2016) mostra que quanto maior a compreensão dos professores das suas próprias emoções, maior é o seu envolvimento no trabalho e, aqueles que conseguem regular as suas emoções envolvem-se mais no trabalho e utilizam todas as suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais enquanto desempenham as suas funções, ultrapassando os obstáculos que se lhes interpõem. Por outro lado, Brackett et al. (2010) mostraram ainda que, professores com índices mais elevados de regulação emocional, relatam menos sinais de cansaço e maior satisfação no trabalho, assim como uma maior sensação de realização pessoal. Desta forma, torna-se interessante a proposta de Valente (2019), de incluir na formação académica dos professores aprendizagens no âmbito da educação emocional, que permitam aos professores adquirir ferramentas de gestão emocional e de gestão construtiva de conflitos.

A escola preocupa-se com o desenvolvimento académico do aluno, através de uma preparação para o mercado de trabalho, mas não com a preparação para a vida, acabando por distanciar as emoções deste processo educativo, apesar destas serem uma força constante e, por vezes, a força mais difícil de operar e entender (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). As emoções são determinantes para a qualidade de vida, visto que ajudam a descobrirmo-nos e a compreendermo-nos, a nós próprios e aos outros, desempenhando um papel fundamental nos nossos relacionamentos (Ekman, 2012 cit. por Nunes-Valente & Monteiro, 2016).

Vivemos em tempos em que o tecido da sociedade parece romper-se a uma velocidade cada vez maior, em que o egoísmo, a violência e a mesquinhez de espírito parecem querer desalojar o bem das nossas vidas em comunidade

(Goleman, 2001). Como tal, torna-se fundamental (re)plantar valores benéficos à construção de uma sociedade próspera, através de estratégias que apelem às competências humanas essenciais como a autoconsciência, o autodomínio, a empatia, a capacidade de resolver conflitos e de cooperar. Uma solução possível, sugerida por Goleman (2001) é adotar uma nova visão daquilo que as escolas podem fazer para educar o estudante no seu todo, juntando a mente e o coração na sala de aula.

Hellison (2011), no seu livro *“Teaching personal and social responsibility through physical activity”* começa por afirmar como, frente à questão “o que vale a pena ensinar em educação física?”, muitos são os professores que respondem de forma simples: “tudo!”. Querem desenvolver o *fitness*, as capacidades motoras, o conhecimento cognitivo e atingir vários objetivos afetivos e sociais. Guiando-se pela investigação, o autor explica que esta pode dar-nos algumas ideias do que poderá ser mais recomendado, mas não necessariamente o que é melhor para as crianças e certamente não o que cada professor, por si, é apaixonado. Pode ser argumentado que a atividade física diária é o melhor para as crianças, mas será mais importante do que promover a decência humana ou ensinar as crianças como controlarem obstáculos emocionais? O que vale a pena ensinar, afirma o autor, examina as nossas crenças e valores sobre a vida, sobre os jovens e a atividade física, mais do que a investigação diz.

O desenvolvimento positivo e o seu impacto na formação do aluno

Atualmente, as exigências colocadas à escola constituem imperativos de ordem não só formativa académica, mas principalmente de natureza pessoal e social (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). A aprendizagem dos alunos carrega no professor um problema que se denomina de motivação, pois só quando o aluno se sente motivado a aceitar o processo de ensino-aprendizagem poderá, realmente, aprender. Segundo Tardif (2000), motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições,

entre outras. Para tal, torna-se necessário perceber as melhores formas de motivar o aluno, de forma a aumentar o seu vínculo à instituição escolar.

O movimento da psicologia positiva emerge como tentativa de romper o viés negativo sobre o desenvolvimento humano através do estudo dos aspetos positivos presentes nos indivíduos (Nunes, 2008). Baseado nos pressupostos da psicologia positiva, o desenvolvimento positivo dos jovens é um conjunto de estratégias que qualquer programa pode adotar para ajudar a orientar a juventude numa transição bem sucedida para a vida adulta (Restuccia & Bundy, 2003). Um programa de desenvolvimento positivo procura intervir junto dos alunos dando principal foco às suas características positivas, tais como competências intelectuais e físicas, capacidade de relacionamento ou altruísmo, prevenindo fatores de risco tais como falta de suporte familiar, fraco rendimento escolar ou baixa autoestima (Esperança et al., 2018). Segundo os autores, neste tipo de programas, o sucesso do desenvolvimento dos jovens é avaliado pelo aumento de comportamentos positivos, como a satisfação com a vida, a autodeterminação e o sucesso escolar, conjuntamente com a diminuição de comportamentos de risco.

Como afirma Donald Hellison em entrevista a Corte-Real et al. (2016), o desenvolvimento positivo centra-se na criança como um todo, não apenas no desenvolvimento físico, mas também o desenvolvimento psicológico, social, entre outros. Segundo o autor, as competências motoras podem trabalhar-se, mas, no contexto do desenvolvimento positivo, não se pode dizer que se está a alcançar algo se não estiver relacionado com a sua vida, com a sua melhoria pessoal.

Lerner et al. (2002) apresenta um modelo que reúne cinco resultados pretendidos com o desenvolvimento positivo dos jovens, designados como os “Cinco C’s”: a competência, confiança, conexão, caráter e o cuidado. Cada um destes patamares resume a evolução do aluno a nível do desenvolvimento moral, emocional, ético, assim como intelectual. Quando os cinco elementos estão presentes na vida do aluno, o autor introduz um sexto C do desenvolvimento positivo: a contribuição.

Para atingirem os resultados pretendidos e estarem encaminhados num desenvolvimento saudável, Restuccia e Bundy (2003) identificaram cinco tipos de experiências que os jovens devem ter:

1. Promover a sensação de segurança física e emocional;
2. Encorajar a construção de relações;
3. Promover uma participação significativa dos alunos;
4. Promover o envolvimento do aluno na comunidade;
5. Envolver experiências de aprendizagem que construam competências.

Todas estas experiências podem ser construídas numa aula de educação física ou incorporadas no planeamento didático anual, no entanto, é necessário o seu reconhecimento como estratégias úteis para o desenvolvimento integral do aluno. Segundo os autores, as principais barreiras para a implementação de abordagens do desenvolvimento positivo, normalmente, estão associadas com um dos seguintes fatores: ignorância de que tais estratégias existem e que são eficazes, resistência cultural para o empoderamento dos jovens e pelo desafio de colocar na prática os conhecimentos teóricos.

Com a aplicação de algumas das práticas sugeridas pelos autores, como o elogio contínuo e genuíno, a atenção individual estruturada, a criação de regras de modo colaborativo com os alunos e o reconhecimento do sucesso, a educação física apresenta-se como um palco ideal para a exploração desta abordagem, assim como da implementação do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social apresentado por Hellison (2011), baseado no desenvolvimento positivo, visto que as várias modalidades presentes no currículo escolar promovem diferentes oportunidades para os alunos. Segundo o autor, o desenvolvimento do *fitness* fornece oportunidades para desenvolver a responsabilidade pessoal do próprio corpo, num ambiente que apoia a ajuda aos outros. Modalidades como o voleibol promovem vários momentos de cooperação pela elevada quantidade de passes entre colegas que um jogo engloba, e modalidades como o basquetebol e o futebol, nas quais a rivalidade e as atitudes de “*in-your-face*” têm sido comuns, fornecem oportunidades para confrontar e discutir os valores e escolhas presentes nesses conflitos.

Segundo Esperança et al. (2013), embora o desenvolvimento e aplicação de programas de desenvolvimento positivo em contexto desportivo, em países lusófonos, seja relativamente reduzido, pode referir-se, como exemplo, a investigação e intervenção que tem vindo a ser desenvolvida em Portugal, no âmbito das atividades desenvolvidas na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Os resultados de um dos estudos aqui conduzidos revelaram não só a eficácia mas também uma elevada receptividade por parte dos jovens estudantes com comportamentos disruptivos frequentes e em claro risco de insucesso e abandono escolares que participaram no processo, fornecendo evidências claras sobre a sua utilidade neste domínio (Regueiras, 2006 cit. por Esperança et al., 2013).

De forma mais recente, o estudo de Esperança et al. (2018), mostra que os jovens portugueses parecem estar mais desenvolvidos nas questões que se prendem com o autoconceito e opiniões pessoais, incluindo uma visão positiva das suas próprias ações, enquanto o respeito pelas regras, as ligações que estabelecem com a família, com os pares ou com a escola, e o sentido de compreensão e empatia que nutrem pelos outros estão entre as características que deverão ser alvo de maior consideração. À luz dos resultados dos autores, vemos que a maior falha no desenvolvimento dos alunos continua a estar nas questões éticas e emocionais que requerem o estabelecimento de relações.

Estudos como o anterior, realizados no âmbito do desenvolvimento positivo, mostram a necessidade de incluir na prática educativa estratégias que promovam o envolvimento e participação significativa do aluno, de forma positiva e motivada, de modo que este consiga desenvolver todas as dimensões que o compõem. Assim, tal como afirma Queirós (2014, p. 66), “a ação educativa só pode ser desempenhada por quem acredite que contribui para a formação integral de seres humanos e que as suas funções não se limitam a transmitir conteúdos programáticos”. Do mesmo modo, Santos (2008) afirma que os professores participantes no seu estudo salientam com ênfase que ser professor não é para “qualquer um”, é preciso ser um indivíduo com grande inclinação para a dádiva, para o altruísmo, para as necessidades e expectativas do aluno.

Considerações finais

Nas profissões de interação humana, como a profissão de professor, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação. Permite, inclusivamente, compreender porque que os professores, ao serem interrogados sobre as suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro da sua personalidade, das suas habilidades pessoais, como fatores de sucesso no seu trabalho (Tardif, 2000).

Ao longo desta revisão literária, foi-me possível perceber que, embora a necessidade de conhecer e compreender o aluno esteja no topo da lista de prioridades enquanto professor, o autoconhecimento do professor, das suas competências e o confronto com as mesmas não deverá ficar atrás na tabela. Aliada à gestão da bagagem emocional do aluno, é fundamental existir uma maior perceção de nós próprios, enquanto professores, e da influência dos nossos atos, muitas vezes guiados pela emoção. Se queremos recorrer a estratégias que motivem os alunos, que promovam um bom ambiente de trabalho e uma participação significativa dos estudantes temos que, primeiro, conhecer a nossa própria motivação, as nossas intenções, as nossas crenças, a nossa consciência axiológica para então conseguirmos afirmar a nossa vontade em estabelecer abordagens neste sentido, como o desenvolvimento positivo dos jovens.

Não é certo que “boas formações façam bons profissionais”, no entanto, a qualidade dos profissionais também resulta da formação que tiveram (Queirós, 2014). Vimos que um bom profissional resulta de vários fatores e condicionantes e que esta profissão obriga, seriamente, a um investimento contínuo de tempo, esforço, formação e estudo, mas a formação inicial de professores tem também o seu peso influente na base da construção da identidade profissional. Desta forma, tal como já foi referido neste estudo, uma das estratégias a adotar na formação inicial de professores poderá incluir aprendizagens no âmbito da educação emocional para a aquisição de ferramentas de gestão emocional e gestão de conflitos. Referi numa reflexão pessoal, relativamente a uma das

primeiras aulas que lecionei, que o domínio em que menos me sentia preparada para atuar foi no confronto emocional e na gestão do conflito e foi, precisamente, um episódio desse domínio que marcou o início do meu percurso.

“Uma parte que não correu tão bem na aula foi o comportamento de um aluno que chegou atrasado. Ao entrar, o aluno tentou destabilizar alguns dos seus colegas e ignorou as ordens dadas pela professora de se manter em silêncio. Naquele primeiro momento, ao ser interrompido pela professora, o aluno tentou criar um conflito e acabou por sair da sala, a pedido da professora. Esta parte foi a que menos me senti preparada para atuar.”

Diário de Bordo - 22 de setembro de 2021

Neste sentido, aprimorar as competências emocionais durante a fase de formação inicial poderá ser extremamente benéfico para o futuro candidato a professor, tanto a nível de atuação prática, como para a sua motivação em manter-se na profissão.

Santos (2008) faz a sugestão da realização de um debate amplo, com a participação de toda a classe profissional, que possibilite conhecer o pensamento dos professores sobre as atitudes e normas adotadas em sala de aula e na escola, os ideais educacionais, os valores morais privilegiados, e a interpretação dos deveres profissionais, como um meio para refazer a credibilização da profissão e a imagem social dos seus profissionais. Incluir uma estratégia semelhante na formação inicial de professores, com um debate que envolvesse os futuros professores a nível nacional, poderia ser um método interessante para a construção, redefinição e afirmação de uma identidade ética que legitimasse a função docente junto dos recém-profissionais.

Ser professor ultrapassa a mera preparação técnica e científica, esta atividade reclama, também, a quem a pratica, qualidades pessoais e é na interseção destas duas vertentes que se define o professor (Santos, 2008). Nick Forsberg em (Hellison, 2011, p. 127), estudante de doutoramento num programa de aprendizagem do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social, explica que, para perceberem o Modelo e o poderem utilizar, os aspirantes a professores

precisam de perceber que têm eles próprios que se tornar pessoal e socialmente responsáveis, antes de poderem pedir aos seus alunos para serem cidadãos pessoal e socialmente responsáveis.

São vários os estudos que apontam para uma introspeção ao professor como primeiro passo para uma evolução na qualidade de ensino. Questões como “porque quero ser professor?” e “qual é o significado do contacto com os alunos?” devem ser exploradas e esclarecidas durante a formação (Queirós, 2014) e, na minha opinião, questões como, “terei competência para ser professor?” e “promovo o quadro axiológico da profissão nas minhas ações?” poderiam também ser adicionadas ao confronto pessoal com a escolha da profissão.

Assim, após reflexão sobre as conclusões retiradas, considero que o modelo de Desenvolvimento Positivo poderá ser uma estratégia extremamente benéfica para o envolvimento pessoal, social e emocional do aluno no contexto escolar e que poderá ter cada vez mais destaque na ação educativa, assim como considero que será relevante existir um maior aprofundamento sobre as várias dimensões que compõem o aluno durante a formação de professores. No entanto, para que tal seja possível, será necessário promover estratégias que fomentem no professor a introspeção, a tomada de consciência da própria ação e a reflexão sobre a importância do seu papel e o seu significado.

Como afirma Queirós (2014, p. 71) “uma profissão legitima-se pela sua importância social, pela incumbência dos seus profissionais e por tudo aquilo para o qual contribui. Ora, os professores (em geral) e os professores de educação física (em particular) têm uma (grande) palavra a dizer neste assunto, já que a sua profissão trata de *educar e formar pessoas*”.

Referências bibliográficas

Andrade, C., Santos, N., & Franco, G. (2016). Inteligência emocional e engagement em professores do ensino básico e secundário da Ilha da Madeira. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 3(2), 121-130.

- Bhattacharjee, B. (2016). Emotional intelligence and teachers. *International Education & Research Journal*, 2(5), 83-84.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. M. (Eds.). (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.
- Esperança, J., Dias, C., Brustad, R., & Fonseca, A. (2018). Desenvolvimento positivo dos jovens: Estudo exploratório realizado com estudantes portugueses. *Análise psicológica*, 4, 427-437.
- Esperança, J., Regueiras, M., Brustad, R., & Fonseca, A. (2013). Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 481-487.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência emocional* (10 ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.
- Harari, Y. N. (2018). *Sapiens: História breve da humanidade*: Elsinore.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3 ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Lerner, R., Brentano, C., Dowling, E., & Anderson, P. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New directions dor youth development*(95), 11-33.
- Matos, Z. (2014). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-190). Porto: Editora FADEUP.

- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO Brasil.
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11.
- Nunes, P. (2008). Psicologia positiva. *Psicologia* Consult. 16/09/2022, disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais [de educação física e desporto]. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-73). Porto: Editora FADEUP.
- Restuccia, D., & Bundy, A. (2003). Positive youth development: Literature review. *DOKUMEN.TIPS* Consult. 03/08/2022, disponível em <https://dokumen.tips/documents/positive-youth-development-a-literature-review.html>
- Santos, J. (2008). Valores e deontologia docente: Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-14.
- Shapiro, D. (2004). Emotions in negotiation: Peril or promise? *Marquette Law Review*, 87(4), 738-745.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*(13), 5-24.
- Valente, S. (2019). Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s). *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6(2), 101-113.

9. Conclusão

Neste momento de chegada ao fim, só me questiono para onde o tempo foi. O ano de EP tem o dom de duplicar a velocidade da passagem do tempo e, se no início a ansiedade fazia com que cada minuto durasse horas, hoje sinto que pisquei os olhos e chegou ao fim o ano letivo. Com o término surgem as dúvidas, de *performance*, de futuro, de qualidade, de intenção, entre muitas outras. Aproveitei ao máximo este meu ano de Estágio? Fiz tudo o que queria? Agora, deste lado da meta, posso afirmar que não. Agora, passados os medos, as inseguranças e as ansiedades, sei que poderia ter ambicionado mais, sei que conseguia mais. Mas daí vem a clareza da minha evolução a nível das competências emocionais. No primeiro momento numa situação nova, dispara o nosso sistema nervoso simpático a perguntar “fugimos?” e as pernas a tremer fazem-nos duvidar das nossas competências.

No entanto, há sempre um lado positivo. Agora, consigo ver uma porta plenamente aberta e convidativa para o futuro. Não vejo um ano que ficou aquém das minhas potencialidades, mas sim um ano que me deu uma rampa para descolagem. Fiquei a conhecer melhor as minhas competências, as minhas limitações, evolui a nível pessoal e social, e comecei um protótipo de identidade profissional. Aprendi com profissionais de excelência e deparei-me com alunos muito diferentes entre si, também eles excelentes exemplos da sua profissão estudantil.

O ano de EP é, de facto, um ano de destaque em enriquecimento profissional, em aquisição de competências contextualizadas e de embate de emoções. No entanto, para mim, a empatia pelos alunos e a vontade de os munir com as melhores ferramentas para o futuro foram sem dúvida as mais vincadas aprendizagens.

Também é neste ano que mantemos uma prática visionada e guiada por *expertises* que garantem que as nossas ambições profissionais se concretizam em ações e que, com elas, possamos aprender. O trabalho incansável da professora orientadora está fortemente marcado na base desta evolução profissional, não só pela dedicação ao Ensino e à formação de novos

professores que mostra, que só por si se tornam exemplos para aspirantes à área, mas pela exigência que em mim fomenta em “agir com valor” e de promover o quadro ético da profissão. O constante questionamento redefiniu a minha posição perante a minha prática e guiou-me por todo o processo. Com a professora cooperante aprendi diariamente a dar o meu melhor em prol do aluno, aprendi que é para eles que a nossa profissão existe e é por eles que nos esforçamos. Orgulho-me de retratar neste RE profissionais com tamanha dedicação aos seus alunos, onde se incluem os Estudantes Estagiários, e de afirmar com certezas de que foram visões e motes que ficarão comigo pelo imenso sentido que me fizeram.

O contexto especial (pelo menos para mim, será sempre um contexto especial) em que me encontrava fez-me sentir confortável com a sua “marginalização” e exigiu de mim uma necessidade de evolução pessoal muito grande e muito rápida. Este ano, e este contexto, aumentaram em mim a vontade de continuar nesta jornada, de prosseguir esta nobre carreira, que todos sabemos ser repleta de incertezas.

Terminei este ano com a certeza de que não há um manual de práticas a seguir, que não há uma resposta certa à pergunta “como ser um bom professor?”, mas que deverá sim existir uma busca incessante pela melhoria, pela formação contínua e pela constante aprendizagem de como continuar num bom caminho da função (de excelência) de um Professor: educar e formar o aluno.

10. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (Vol. 1). Porto: Porto Editora.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (2012). Em defesa do estatuto da educação física: Enunciado de razões. *CNAPEF – EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO*. Consult. 03/08/2022, disponível em <https://cnapecf.wordpress.com/2012/06/21/carta-dirigida-ao-ministro-da-educacao-e-ciencia-olimpio-bento-diretor-da-fadeup/>
- Boto, C. (2018). António Nóvoa: Uma vida para a educação. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-24.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “tornar-se professor”. *Análise psicológica*, 1, 87-98.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-9.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. M. (Eds.). (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação* (1 ed.). Porto: Porto Editora.
- Crum, B. (1993a). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 339-356.

- Crum, B. (1993b). A crise de identidade da educação física: Ensinar ou não ser, eis a questão. *Sociedade portuguesa de educação física*(7/8), 133-148.
- Crum, B. (2017). Funções e competências dos professores de ef: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(23), 61-76.
- David, A., Figueiredo, C., Ventura, S., & Oliveira, C. (2008). Programa componente de formação técnica: Disciplina de expressão corporal, dramática e musical. *Agência nacional para a qualificação e o ensino profissional, I.P.* Consult. 03/08/2022, disponível em <https://www.anqep.gov.pt/np4/240.html>
- Esperança, J., Dias, C., Brustad, R., & Fonseca, A. (2018). Desenvolvimento positivo dos jovens: Estudo exploratório realizado com estudantes portugueses. *Análise psicológica*, 4, 427-437.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M., & Peixoto, A. R. (2010). Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2018). O papel do professor de educação física numa escola em mudança: Ensinar, aprender e avaliar em educação física – os desafios do presente. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J.

- Simões & R. Alves (Eds.), *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 200-211). Funchal: Universidade da Madeira.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Harari, Y. N. (2018). *Sapiens: História breve da humanidade*: Elsinore.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Martinek, T., & Pérez, L. (2005). Promoting positive youth development through a values-based sport program. *International Journal of Sport Science*, 1(1), 1-13.
- Martins, G. d. O. (Ed.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, Z. (2014). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-190). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: A relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46(1), 127-143.
- Moreira, A., & Candau, V. (2003). Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*(23), 156-168.
- Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) educar*, 12, 79-95.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

- Oliveira, H. (2012). As potencialidades didáticas das visitas de estudo: A percepção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida. In D. Royé, J. Vázquez, M. Díaz, M. Otón & M. Mantiñán (Eds.), *XIII Coloquio ibérico de geografía: Respuestas de la geografía ibérica a la crisis actual*. Santiago de Compostela: Meubook.
- Perrenoud, P. (2009). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Restuccia, D., & Bundy, A. (2003). Positive youth development: Literature review. *DOKUMEN.TIPS* Consult. 03/08/2022, disponível em <https://dokumen.tips/documents/positive-youth-development-a-literature-review.html>
- Santini, J., & Neto, V. M. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: Um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19(3), 209-222.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4).
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Vocacional, D.-G. d. F. (2007). Programa componente de formação científica: Disciplina de estudo do movimento. *Agência nacional para a qualificação e o ensino profissional, I.P.* Consult. 03-08-2022, disponível em <https://www.anqep.gov.pt/np4/240.html>

Anexos

ANEXO 1 - Ficha individual do Aluno



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto
Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Ával de Cima 128 – 4200-105, Porto
Tel: 225096771 - 225097861 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt
Ano Letivo 2021/2022

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO – QUESTIONÁRIO

Este questionário foi elaborado com o objetivo de te conhecer melhor, pelo que deves ser sincero(a), não existindo respostas certas ou erradas.

O teu passado desportivo e histórico clínico serão determinantes para o planeamento do processo ensino-aprendizagem e consequente estruturação das aulas, pelo que deves ser sempre verdadeiro(a) nas tuas respostas.

I – Identificação do Aluno

Nome: _____			
Nº de aluno: ____ Curso: _____		Ano: _____	Turma: _____
Localidade de habitação: _____		Data de nascimento: _____	

II – Prática Desportiva

Praticas alguma modalidade desportiva federada?	Sim ____ Não ____
Se sim, qual? _____	
Treinas quantas vezes por semana? ____ Quantas horas por sessão? _____	
Para além dessa, já praticaste mais alguma modalidade?	Sim ____ Não ____
Se sim, qual ou quais? _____	

III – Educação Física

Das modalidades que experimentaste:							
Quais são as que mais gostas?							
Andebol	Atletismo	Basquetebol	Dança	Escalada	Futebol		
Ginástica	Judo	Natação	Voleibol				
Outras _____							
Em quais tens mais dificuldades? _____							
Em quais tens menos dificuldades? _____							
Qual a tua motivação para as aulas de Educação Física (de 1 a 10)? _____							

Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto
 Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt
Ano Letivo 2021/2022

Qual a tua opinião acerca da disciplina de Educação Física? Assinala com uma cruz (X).				
Muito importante		Importante		Pouco importante
				Nada importante

Quais as características que mais aprecias num Professor? Assinala com uma cruz (X) as três mais importantes.				
Companheirismo		Pontualidade		Exigência
Humor		Compreensão		Inteligência
Participação		Outro _____		Coerência
				Justiça

O que esperas das aulas de Educação Física? Assinala com uma cruz (X).				
Desenvolvimento corporal		Divertimento		Conhecimento da modalidade
Aumentar o espírito de grupo		Emagrecer		Relaxar
Outro _____				Aprender/Melhorar técnicas desportivas
				Melhorar a saúde

Que atividades gostarias de praticar na escola além das aulas de Educação Física? Assinala com uma cruz (X).				
Tomelinhos		Mini olimpíadas		Desportos Radicais
Aprender dança		Desportos de Exploração da Natureza		Corta Mato
Outro _____				

IV – Saúde

Tens algum dos seguintes problemas de saúde?				
- Problemas respiratórios	Sim ____ Não ____	Quais? _____		
- Problemas cardíacos	Sim ____ Não ____	Quais? _____		
- Problemas motores	Sim ____ Não ____	Quais? _____		
- Problemas musculares	Sim ____ Não ____	Quais? _____		
- Epilepsia	Sim ____ Não ____	Diabetes	Sim ____ Não ____	
Problemas de audição	Sim ____ Não ____	Problemas de visão	Sim ____ Não ____	
Outros		Quais? _____		

Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto
Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt
Ano Letivo 2021/2022

É alérgico a alguma coisa (ex: medicamento)? Sim ___ Não ___

Se sim, qual? _____

É portador de alguma doença que impeça à prática desportiva? Sim ___ Não ___

Qual? _____

Consideras ter uma dieta variada e equilibrada? Sim ___ Não ___

Se não, como descreverias a tua dieta? _____

Já foi diagnosticado com COVID- 19? Sim ___ Não ___

Se sim, quando? _____

V – Ocupação dos tempos livres

Como ocupas os teus tempos livres?

Muito obrigado pela colaboração!

ANEXO 2 – Resultados da “Ficha Individual do Aluno” da turma 12º AI

2. Prática Desportiva

Praticas alguma modalidade desportiva?
14 respostas

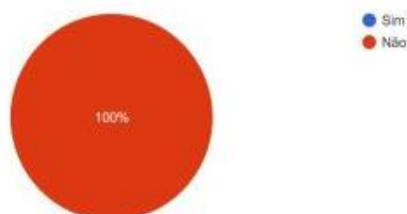


Gráfico 2: Respostas à questão “Praticas alguma modalidade desportiva?”.

3. Educação Física

Quais são as modalidades que mais gostas
14 respostas



Gráfico 3: Modalidades desportivas preferidas pelas alunas do 12ºTAI.

Qual a tua motivação para as aulas de EF?
14 respostas

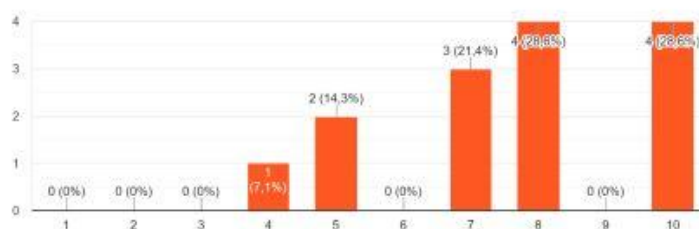


Gráfico 3: Modalidades desportivas preferidas pelas alunas do 12ºTAI.

Qual a tua opinião acerca da disciplina de EF?
14 respostas

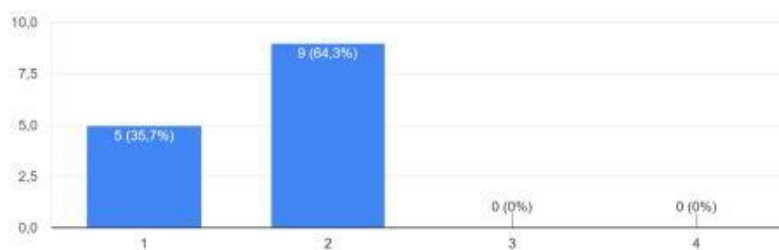


Gráfico 4: Opinião relativa à importância da Educação Física.

Quais as características que mais aprecias num professor?

14 respostas



Gráfico 5: Características mais apreciadas num professor.

O que esperas das aulas de EF?

14 respostas

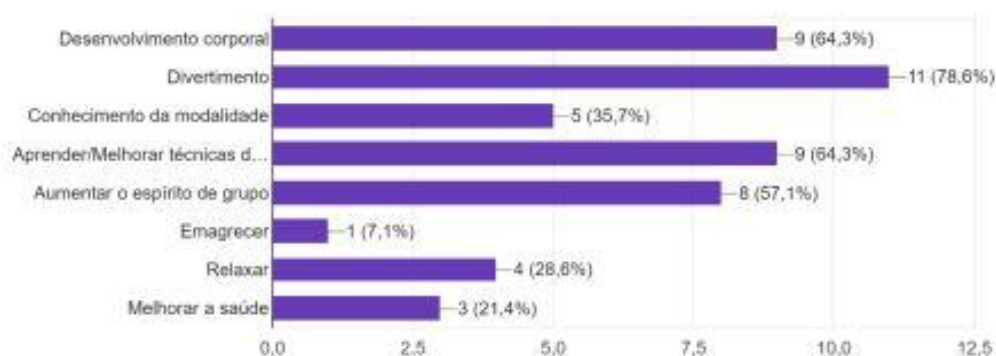


Gráfico 6: Aspectos esperados nas aulas de Educação Física e Expressão Corporal, Dramática e Musical.

Que atividades gostarias de praticar na escola além das aulas de EF?

13 respostas

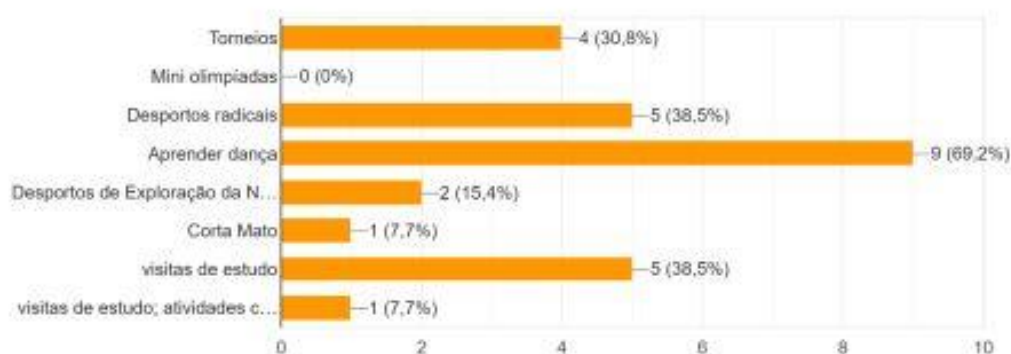


Gráfico 7: Atividades pretendidas extra-curriculares, no âmbito da Educação Física e Expressão Corporal, Dramática e Musical.

4. Saúde

És portador de alguma doença que impeça à prática desportiva?

14 respostas

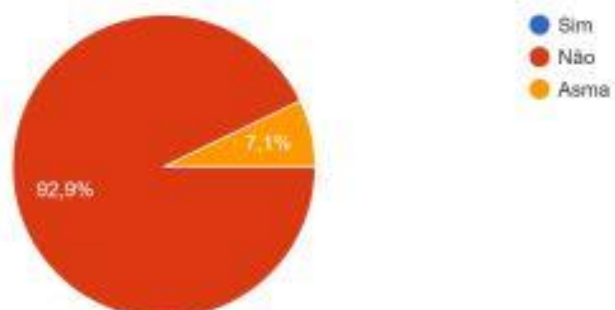


Gráfico 8: Impedimentos no âmbito da saúde relativos à prática desportiva.

És alérgico a alguma coisa?

13 respostas

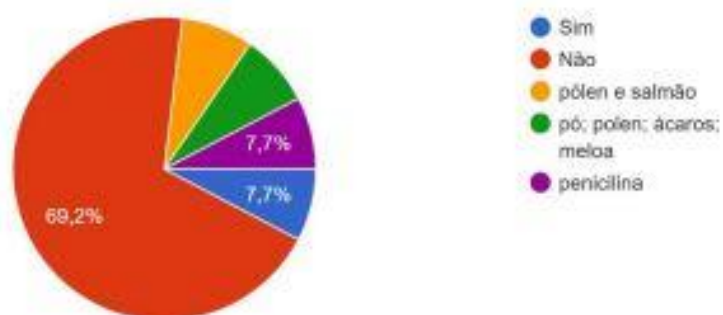


Gráfico 9: Alergias relatadas.

Consideras ter uma dieta variada e equilibrada?

14 respostas

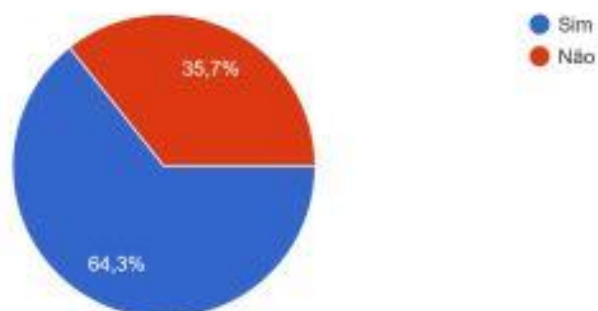


Gráfico 10: Gráfico relativo à alimentação das alunas.

ANEXO 3 – Resultados da “Ficha Individual do Aluno” da turma 12º TD



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto

Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

Ano Letivo 2021/2022

2. Prática Desportiva

Praticas alguma modalidade desportiva?

19 respostas

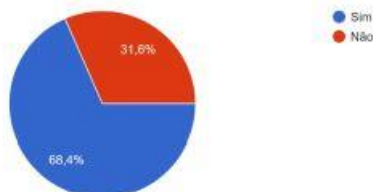


Gráfico 2: Respostas à questão "Praticas alguma modalidade desportiva?".

Se sim, qual?

13 respostas

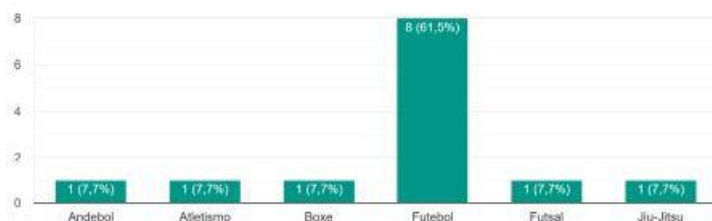


Gráfico 3: Respostas à questão "Praticas alguma modalidade desportiva? Se sim, qual?".

3. Educação Física

Quais são as modalidades que mais gostas

19 respostas



Gráfico 4: Modalidades desportivas preferidas pelos alunos do 12ºTD.

Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto

Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

Ano Letivo 2021/2022

Qual a tua motivação para as aulas de EF?

19 respostas

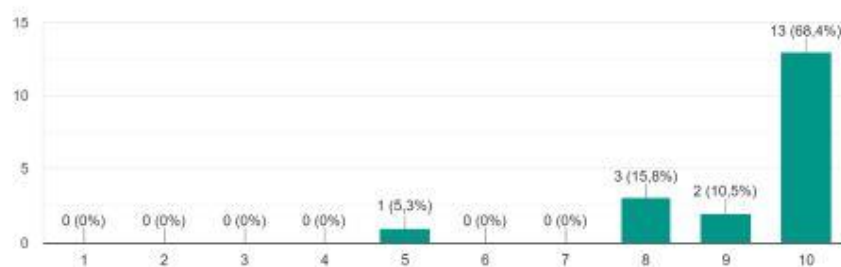


Gráfico 5: Modalidades desportivas preferidas pela turma 12ª TD.

Quais as características que mais aprecias num professor?

19 respostas

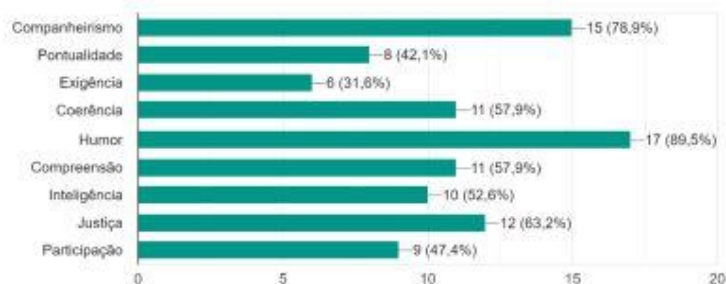


Gráfico 6: Características mais apreciadas num professor.

O que esperas das aulas de EF?

19 respostas

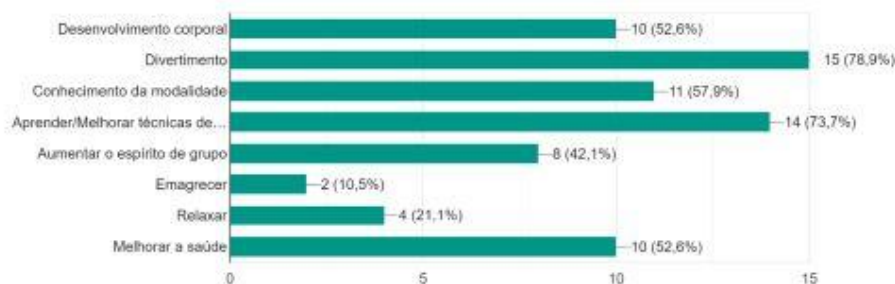


Gráfico 7: Aspetos esperados nas aulas de Educação Física.

Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto

Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

Ano Letivo 2021/2022

Que atividades gostarias de praticar na escola além das aulas de EF?

17 respostas

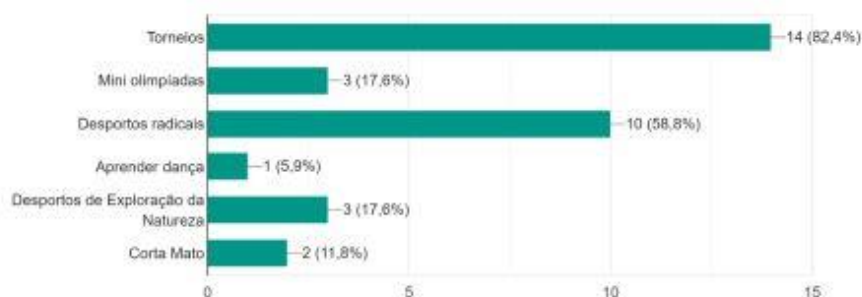


Gráfico 8: Atividades pretendidas extra-curriculares.

4. Saúde

Assinala se tiveres algum dos seguintes problemas de saúde:

4 respostas

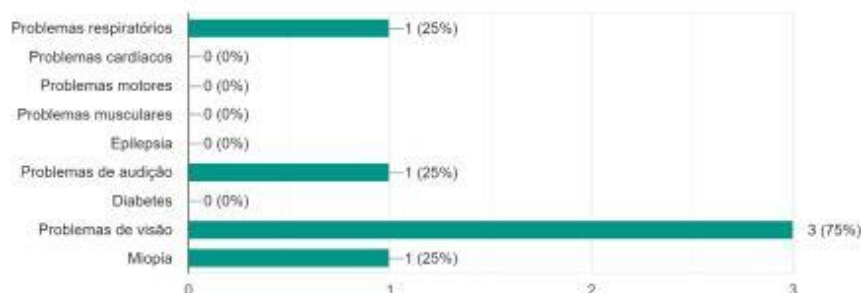


Gráfico 9: Problemas de saúde na turma do 12ºTD.

És portador de alguma doença que impeça a prática desportiva?

18 respostas

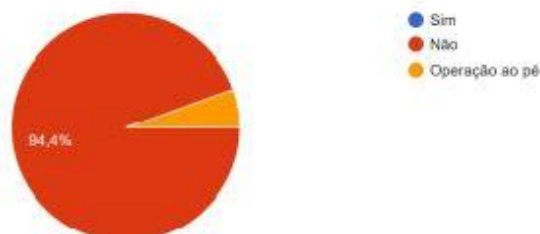


Gráfico 10: Alunos portadores de doenças que impeçam a prática desportiva.

Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto

Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

Ano Letivo 2021/2022

Consideras ter uma dieta variada e equilibrada?

19 respostas

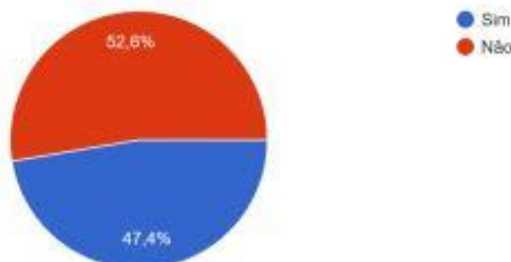


Gráfico 11: Gráfico relativo à alimentação dos alunos.

5. Ocupação dos tempos livres

Como ocupas os teus tempos livres?

Com os meus amigos

Sair com amigos e jogar futebol

Ginásio e sair com amigos

Jogar futebol e jogar telemóvel

Conviver com amigos e praticar desporto

Sair à noite e ver futebol

Sair com amigos, antes dos treinos ir ao ginásio do clube, brincar com o meu sobrinho e estar com a minha família

Futebol e jogador computador

Ver séries ou filmes, dormir e comer

Andar de bicicleta e jogar videojogos

Jogar Futebol, Defesa Pessoal e Andar de Bicicleta

Estar em casa e jogar futebol

Ver séries e filmes, correr, andar de bicicleta, passear com os meus cães e limpar a casa

Sair com amigos, jogar à bola e videojogos

Sair com amigos

Jogar videojogos, jogar e ver futebol

Jogar futebol e videojogos, falar com amigos

Trabalho, futebol e escola de condução

ANEXO 4 – Resultados da “Ficha Individual do Aluno” da turma 10º TD



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto

Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

Ano Letivo 2021/2022

CARACTERIZAÇÃO DE TURMA

10º Técnico de Desporto

1. Prática Desportiva

Praticas alguma modalidade desportiva?

28 respostas

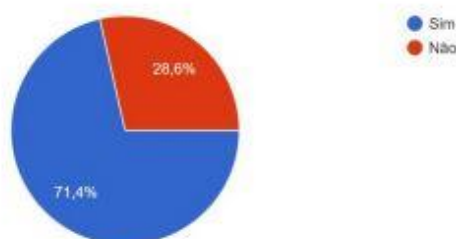


Gráfico 2: Respostas à questão “Praticas alguma modalidade desportiva?”.

2. Educação Física

Quais são as modalidades que mais gostas

27 respostas



Gráfico 3: Modalidades desportivas preferidas pelas alunas do 12ºTAJ.

Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto

Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

Ano Letivo 2021/2022

Qual a tua motivação para as aulas de EF?

28 respostas

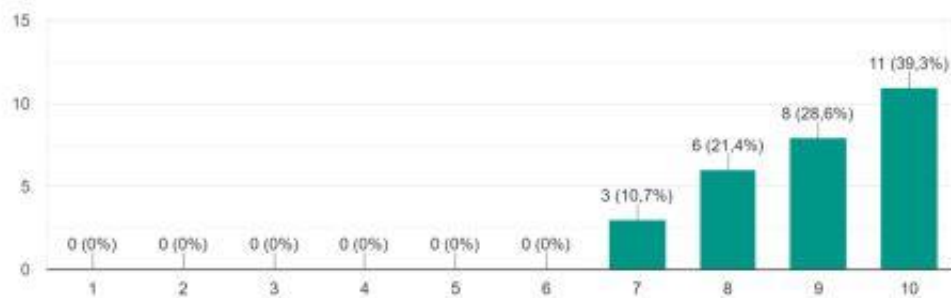


Gráfico 3: Modalidades desportivas preferidas pelas alunas do 12ºTAI.

Qual a tua opinião acerca da disciplina de EF?

28 respostas

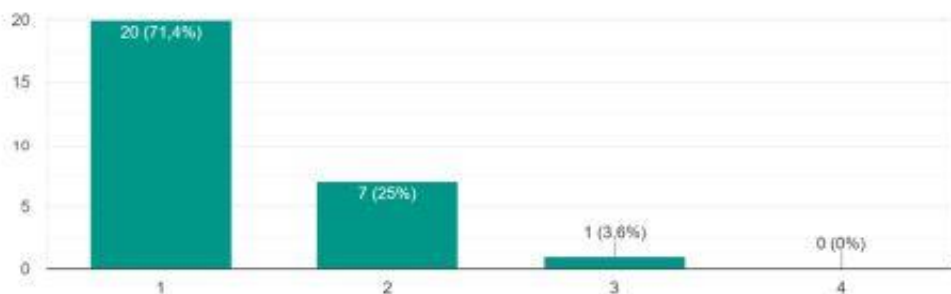


Gráfico 4: Opinião relativa à importância da Educação Física.

Agupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto

Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

Ano Letivo 2021/2022

Quais as características que mais aprecias num professor?

28 respostas



Gráfico 5: Características mais apreciadas num professor.

O que esperas das aulas de EF?

28 respostas

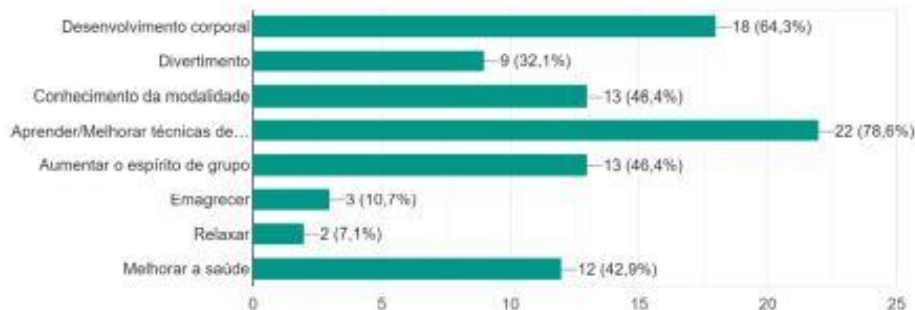


Gráfico 6: Aspectos esperados nas aulas de Educação Física e Expressão Corporal, Dramática e Musical.

Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto
 Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

Ano Letivo 2021/2022

Que atividades gostarias de praticar na escola além das aulas de EF?

28 respostas

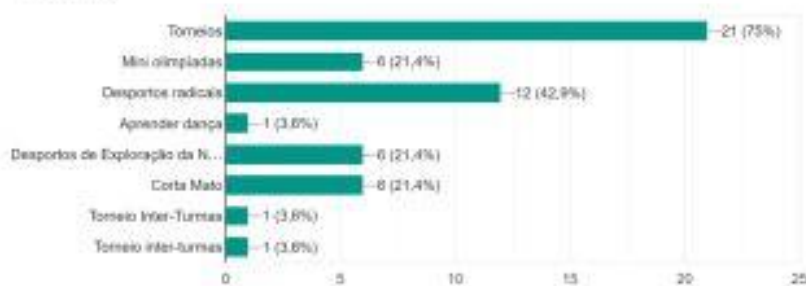


Gráfico 7: Atividades pretendidas extra-curriculares, no âmbito da Educação Física

3. Saúde

És portador de alguma doença que impeça a prática desportiva?

20 respostas

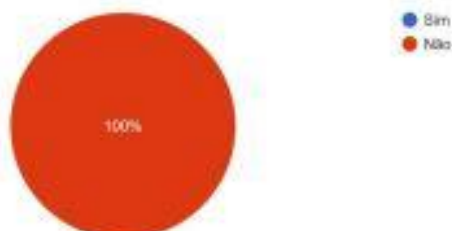


Gráfico 10: Gráfico relativo à alimentação das alunas.

Consideras ter uma dieta variada e equilibrada?

27 respostas



Gráfico 11: Quantidade de alunas que já foram diagnosticadas com COVID-19 anteriormente.

ANEXO 5 – Plano Anual de Atividades ESAN 2021 – 2022 (página exemplo)



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto
Telfs.: 225096771/225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

CRONOGRAMA SIMPLIFICADO/PROPOSTAS DE ATIVIDADES / PLANO ANUAL DE ATIVIDADES 2021–2022								
Estrutura de Orientação Educativa Proponente (CT; Departamento; Grupo de Projeto...):			Departamento de Expressões				DATA: 10/09/2021	
Período	Dia/Mês	Ano de Escolaridade/Escola	Disciplinas Envolvidas	Atividades	Responsável pela Atividade	Docentes Colaboradores	Código Metas / Objetivos	Recursos Necessários (Quantificação)

ANEXO 6 – Planificação Anual ECDM



EDUCAÇÃO



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto
Telfs.: 225096771/225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

GESTÃO CURRICULAR DISCIPLINAR – AUTONOMIA E FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO				
CURSO:	Técnico de Apoio à Infância	ANO DE ESCOLARIDADE:		12º
DISCIPLINA:	Expressão Corporal, Dramática e Musical	SIGLA:	ECDM	ANO LETIVO: 2021/2022

QUADRO I – CRONOGRAMA / CALENDARIZAÇÃO		Total de horas/tempos disciplina:		
ORGANIZADOR (Módulo/UFCD/Tema)		Horas	Tempos Letivos	Data de início / Data de término
7 – A Dinâmica Corporal (Expressão Corporal)		21	24	17/09/2021 / 29/10/2021
8 – O Jogo Dramático (Expressão Dramática)		30	36	02/11/2021 / 11/01/2022
9 – Instrumentos Rítmicos (Expressão Musical)		30	36	14/01/2022 / 22/03/2022

Áreas de Competências do Perfil dos/as Alunos/as (ACPA)			ACPA a trabalhar / por Organizador – Módulo/UFCD/Tema (Identificação dos Módulos/UFCD/Temas)		
Áreas de Competências do Perfil dos/as Alunos/as (ACPA)	Código	Área de Competências	M7	M8	M9
	A.	Linguagens e textos			
	B.	Informação e comunicação	X	X	X
	C.	Raciocínio e resolução de problemas			
	D.	Pensamento crítico e pensamento criativo	X	X	X
	E.	Relacionamento interpessoal	X	X	X
	F.	Desenvolvimento e autonomia pessoal	X	X	X
	G.	Bem-estar, saúde e ambiente	X	X	X
	H.	Sensibilidade estética e artística	X	X	X
	I.	Saber científico, técnico e tecnológico			
	J.	Consciência e domínio do corpo	X	X	X

Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto
Telfs.: 225096771/225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

QUADRO II – GESTÃO CURRICULAR DISCIPLINAR		Módulo/UFCD:	7 – A Dinâmica Corporal (Expressão Corporal)
ORGANIZADOR (Módulo/UFCD/Tema)	Aprendizagens Essenciais – Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (O/A aluno/a deve ficar capaz de...)	Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos/as Alunos/as (Ações a Desenvolver na Disciplina / por Módulo/UFCD /Tema)	Processos e Instrumentos de Avaliação a Utilizar (por Módulo/UFCD /Tema)
A Dinâmica Corporal	- Maximizar a Identificação anatómica do corpo humano, os músculos, os ossos e tendões. - Reconhecer a importância do controlo tónico muscular, em situações específicas e particulares. - Determinar o valor do movimento, da postura, da respiração e da oposição neste domínio; - Tomar conhecimento das possibilidades de expressão do corpo com e sem deslocação no espaço - Utilizar o gesto como elemento fundamental e específico de expressão corporal.	1. O corpo humano (estrutura anatómica, músculos e ossos fundamentais, controlo tónico muscular (situações de tensão e relaxamento), exercícios práticos de relaxamento e desinibição corporal; 2. Noções básicas de movimento, postura, respiração, oposição (o gesto como linguagem artística, da mímica à expressão coreográfica); 3. Expressão corporal (a consciência do corpo, a energia, as sensações, os estados afetivos, o mundo animal, o mundo vegetal, os obtetos).	Avaliação prática de acordo com os critérios de avaliação da disciplina.
AVALIAÇÃO do Módulo /UFCD	Conhecimentos-60% - Regulamentos, conhecimentos táticos e técnicos, noções de vida saudável, limitações e possibilidades de prática de desportos e atividades físicas e domínio da Língua Portuguesa. Desempenho nas atividades físicas e desportivas. Atitudes e Valores 40% - Assiduidade, empenho, interesse, atenção, cooperação, auto disciplina e responsabilidade.		

Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto
Telfs.: 225096771/225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

QUADRO II – GESTÃO CURRICULAR DISCIPLINAR		Módulo/UFCD:	8 – O Jogo Dramático (Expressão Dramática)
ORGANIZADOR (Módulo/UFCD/Tema)	Aprendizagens Essenciais – Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (O/A aluno/a deve ficar capaz de...)	Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos/as Alunos/as (Ações a Desenvolver na Disciplina / por Módulo/UFCD /Tema)	Processos e Instrumentos de Avaliação a Utilizar (por Módulo/UFCD /Tema)
O Jogo Dramático	- Caracterizar e identificar as noções de espaço e de tempo; - Reconhecer as capacidades de adaptação individual ao espaço e ao tempo; - Revelar capacidades individuais de representação espaço-temporal.	1. Noções de espaço e tempo; 2. O corpo em movimento no espaço (cinetismo e quinesias, adaptação corporal no espaço, adaptação visual ao espaço, adaptação motora ao espaço, orientação no espaço, representação mental do espaço; 3. O corpo em movimento no tempo (adaptação corporal ao tempo, adaptação auditiva ao tempo, adaptação motora ao tempo, representação mental ao tempo); 4. Ações de representação, corporal, verbal e temporal	Avaliação prática de acordo com os critérios de avaliação da disciplina.
AVALIAÇÃO do Módulo /UFCD	Conhecimentos-60% - Regulamentos, conhecimentos táticos e técnicos, noções de vida saudável, limitações e possibilidades de prática de desportos e atividades físicas e domínio Língua Portuguesa. Desempenho nas atividades físicas e desportivas. Atitudes e Valores 40% - Assiduidade, empenho, interesse, atenção, cooperação, auto disciplina e responsabilidade		

Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto
Telfs.: 225096771/225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

QUADRO II – GESTÃO CURRICULAR DISCIPLINAR		Módulo/UFCD:	9 – Instrumentos Rítmicos (Expressão Musical)
ORGANIZADOR (Módulo/UFCD/Tema)	Aprendizagens Essenciais – Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (O/A aluno/a deve ficar capaz de...)	Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos/as Alunos/as (Ações a Desenvolver na Disciplina / por Módulo/UFCD /Tema)	Processos e Instrumentos de Avaliação a Utilizar (por Módulo/UFCD /Tema)
Instrumentos Rítmicos	- Reconhecer os conceitos de altura, duração, timbre, dinâmica e harmonia; - Articular diferentes conceitos, códigos e convenções técnicas e artísticas, constituintes das diferentes culturas musicais; - Articular os diferentes instrumentos rítmicos. - Interpretar canções diversos géneros musicais.	1. A música (altura, ritmo, timbre, dinâmica, forma, harmonia); 2. O corpo e a voz (aparelho fonador, respiratório e ressonador – seu funcionamento).	Avaliação prática de acordo com os critérios de avaliação da disciplina.
AVALIAÇÃO do Módulo /UFCD	Conhecimentos-60% - Regulamentos, conhecimentos táticos e técnicos, noções de vida saudável, limitações e possibilidades de prática de desportos e atividades físicas e domínio da Língua Portuguesa. Desempenho nas atividades físicas e desportivas. Atitudes e Valores 40% - Assiduidade, empenho, interesse, atenção, cooperação, auto disciplina e responsabilidade		

ANEXO 7 – Plano de aula



Agrupamento de Escolas António Nobre, Porto

Sede: Escola Secundária António Nobre | Rua Aval de Cima 128 – 4200-105, Porto
Tel: 225096771 - 225097661 | Fax: 225072979 | E-mail: Secretaria@ae-anobre.pt | Site: www.ae-anobre.pt

Ano Letivo 2021/2022

PLANO DE AULA		
Professora: Júlia Sequeira Gomes		Professora estagiária: Mariana Almeida
Ano/turma:	Data:	Hora:
Plano de aula n.º:	N.º alunos:	Tempo letivo:

Disciplina:		Espaço:	
Módulo:			
Objetivo geral da aula:			
Material/Recursos:			

Sumário:	
----------	--

	Tempo	Situação de aprendizagem	Objetivo
Parte inicial			
Parte fundamental			
Parte final			

ANEXO 8 – Cronograma inicial de ECDM

Cronograma Inicial - Calendarização

Cursos								Ano/Turma		12º AI	
Curso Técnico(a) de Apoio à Infância			Professor/a			Disciplina		Expressão Corporal , Dramática e Musical			
N.º total de horas anuais		81	N.º total de tempos de 50 minutos			96		Carga horária semanal		4T	
	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO
D									1 Feriado		
2.ª F			1 Feriado						2		
3.ª F			2 M8- 25 e 26			1 M9- 73 e 74	1 Carnaval		3		
4.ª F	1		3	1 Feriado		2	2		4	1	
5.ª F	2		4	2		3	3		5	2	
6.ª F	3	1 M7-9 e 10	5 M8- 27 e 28	3 M8- 51 e 52		4 M9- 75 e 76	4 M9- 90 e 91	1	6	3	1
S	4	2	6	4	1 Ano Novo	5	5	2	7	4	2
D	5	3	7	5	2	6	6	3	8	5	3
2.ª F	6	4	8	6	3	7	7	4	9	6	4
3.ª F	7	5 Feriado	9 M8-29 e 30	7 M8-53 e 54	4	8 M9- 77 e 78	8 M9- 92 e 93	5	10	7	5
4.ª F	8	6	10	8 Feriado	5	9	9	6	11	8	6
5.ª F	9	7	11	9	6	10	10	7	12	9	7
6.ª F	10	8 M7 -11 e 12	12 GREVE	10 M8- 55 e 56	7	11 M9- 79, 80 e 81 - ESE	11 M9 - 94	8	13	10 Feriado	8
S	11	9	13	11	8	12	12	9	14	11	9
D	12	10	14	12	9	13	13	10	15	12	10
2.ª F	13	11	15	13	10	14	14	11	16	13	11
3.ª F	14	12 M7- 13 e 14	16 M8- 31 e 32	14 M8- 57 e 58	11 M9 - 61 e 62	15 M9- 82 e 83	15	12	17	14	12
4.ª F	15	13	17	15	12	16	16	13	18	15	13
5.ª F	16	14	18	16	13	17	17	14	19	16 Feriado	14
6.ª F	17 M7- 1 e 2	15 M7- 15 e 16	19 M8- 33 e 34	17 M8- 59 e 60	14 M9 - 63 e 64	18 M9- 84 e 85	18	15 Feriado	20	17	15
S	18	16	20	18	15	19	19	16	21	18	16
D	19	17	21	19	16	20	20	17 Páscoa	22	19	17
2.ª F	20	18	22 M8 - 35 a 44	20	17	21	21	18	23	20	18
3.ª F	21 M7-3 e 4	19 M7-17 e 18	23 M8- 45 e 46	21	18 M9 - 65 e 66	22 M9- 86 e 87	22	19	24	21	19
4.ª F	22	20	24	22	19	23	23	20	25	22	20
5.ª F	23	21	25	23	20	24	24	21	26	23	21
6.ª F	24 M7- 5 e 6	22 M7 - 19 e 20	26 M8- 47 e 48	24	21 M9- 67 e 68	25 M9- 88 e 89	25	22	27	24 Feriado	22
S	25	23	27	25 Natal	22	26	26	23	28	25	23
D	26	24	28	26	23	27	27	24	29	26	24
2.ª F	27	25	29	27	24	28	28	25 Feriado	30	27	25
3.ª F	28 M7 - 7 e 8	26 M7- 21 e 22	30 M8- 49 e 50	28	25 M9- 69 e 70		29	26	31	28	26
4.ª F	29	27		29	26		30	27		29	27
5.ª F	30	28		30	27		31	28		30	28
6.ª F		29 M7 - 23 e 24		31	28 M9- 71 e 72			29			29
S		30			29			30			30
D		31			30						31

ANEXO 9 – Cronograma inicial de EM

Cronograma Inicial - Calendarização

Cursos

Curso Técnico de Desporto							Ano/Turma	12º TD			
Professor/a		Rita Silva; Mariana Almeida (estagiária)			Disciplina		Estudo do movimento				
N.º total de horas anuais		60	N.º total de tempos de 50 minutos			72	Carga horária semanal			150 min	
	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO
D									1 Feriado		
2.ª F			1 Feriado						2		
3.ª F			2			1	1 Carnaval		3		
4.ª F	1		3 M6 - 21	1 Feriado		2 M7 - 52	2		4	1	
5.ª F	2		4	2		3	3		5	2	
6.ª F	3	1 M6 - 7 e 8	5 M6 - 22 e 23	3 M6 - 33 e 34		4 M7 - 53 e 54	4 M7 - 64 e 65	1	6	3	1
S	4	2	6	4	1 Ano Novo	5	5	2	7	4	2
D	5	3	7	5	2	6	6	3	8	5	3
2.ª F	6	4	8	6	3	7	7	4	9	6	4
3.ª F	7	5 Feriado	9	7	4	8	8	5	10	7	5
4.ª F	8	6 M6 - 9	10 M6 - 24	8 Feriado	5 M7 - 40	9 M7 - 55	9 M7 - 66	6	11	8	6
5.ª F	9	7	11	9	6	10	10	7	12	9	7
6.ª F	10	8 M6 - 10 e 11	12 M6 - 25 e 26	10 M6 - 35 e 36	7 M7 - 41 e 42	11 M7 - 56 e 57	11 M7 - 67 e 68	8	13	10 Feriado	8
S	11	9	13	11	8	12	12	9	14	11	9
D	12	10	14	12	9	13	13	10	15	12	10
2.ª F	13	11	15	13	10	14	14	11	16	13	11
3.ª F	14	12	16	14	11	15	15	12	17	14	12
4.ª F	15	13 M6 - 12	17 M6 - 27	15 M7 - 37	12 M7 - 43	16 M7 - 58	16 M7 - 69	13	18	15	13
5.ª F	16	14	18	16	13	17	17	14	19	16 Feriado	14
6.ª F	17 M6 - 1 e 2	15 M6 - 13 e 14	19 M6 - 28 e 29	17 M7 - 38 e 39	14 M7 - 44 e 45	18 M7 - 59 e 60	18 M7 - 70 e 71	15 Feriado	20	17	15
S	18	16	20	18	15	19	19	16	21	18	16
D	19	17	21	19	16	20	20	17 Páscoa	22	19	17
2.ª F	20	18	22	20	17	21	21	18	23	20	18
3.ª F	21	19	23	21	18	22	22	19	24	21	19
4.ª F	22 M6 - 3	20 M6 - 15	24 M6 - 30	22	19 M7 - 46	23 M7 - 61	23 M7 - 72	20	25	22	20
5.ª F	23	21	25	23	20	24	24	21	26	23	21
6.ª F	24 M6 - 4 e 5	22 M6 - 16 e 17	26 M6 - 31 e 32	24	21 M7 - 47 e 48	25 M7 - 62 e 63	25	22	27	24 Feriado	22
S	25	23	27	25 Natal	22	26	26	23	28	25	23
D	26	24	28	26	23	27	27	24	29	26	24
2.ª F	27	25	29	27	24	28	28	25 Feriado	30	27	25
3.ª F	28 M6 - 6	26	30	28	25		29	26	31	28	26
4.ª F	29	27 M6 - 18		29	26 M7 - 49		30	27		29	27
5.ª F	30	28		30	27		31	28		30	28
6.ª F		29 M6 - 19 e 20		31	28 M7 - 50 e 51			29			29
S		30			29			30			30
D		31			30						31

ANEXO 10 – Cronograma inicial de DC

Cronograma Inicial - Calendarização

Cursos								Ano/Turma		10ºTD	
Curso Profissional Técnico de Desporto		Professor/a				Disciplina		DC			
N.º total de horas anuais		100		N.º total de tempos de 50 minutos		120		Carga horária semanal		4T	
	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO
D									1 Feriado		
2.ª F			1 Feriado						2		
3.ª F			2 M1-19,20			1 M2- 59 60	1 Carnaval		3 M4-105 106		
4.ª F	1		3	1 Feriado		2	2		4	1	
5.ª F	2		4 M1-21,22	2 M2-37,38		3 M3-61 62	3 M3-75 76		5 M4-107 108	2	
6.ª F	3	1	5	3		4	4	1	6	3	1
S	4	2	6	4	1 Ano Novo	5	5	2	7	4	2
D	5	3	7	5	2	6	6	3	8	5	3
2.ª F	6	4	8	6	3	7	7	4	9	6	4
3.ª F	7	5 Feriado	9 M1-23,24	7 M2-39,40	4	8 M3- 63 64	8 M3-77 78	5 M4-93 94	10 M4-109 110	7	5
4.ª F	8	6	10	8 Feriado	5	9	9	6	11	8	6
5.ª F	9	7 M1-9,10	11 M1-25,26	9M2-41,42	6	10M3-65 66	10 M3-79 80	7M4 - 95 96	12 M4-111 112	9	7
6.ª F	10	8	12	10	7	11	11	8	13	10 Feriado	8
S	11	9	13	11	8	12	12	9	14	11	9
D	12	10	14	12	9	13	13	10	15	12	10
2.ª F	13	11	15	13	10	14	14	11	16	13	11
3.ª F	14	12 M1-11,12	16 M1-27,28	14 M2-43,44	11M2-47, 48	15 M3-67 68	15 M3-81 82	12	17M4- 113 114	14	12
4.ª F	15	13	17	15	12	16	16	13	18	15	13
5.ª F	16	14 M1-13,14	18 M1-29,30	16M2-45,46	13M2-49 50	17M3-69 70 CAR Montemor	17M3-83 84	14	19 M4-115 116	16 Feriado	14
6.ª F	17	15	19	17	14	18	18	15 Feriado	20	17	15
S	18	16	20	18	15	19	19	16	21	18	16
D	19	17	21	19	16	20	20	17 Páscoa	22	19	17
2.ª F	20	18	22	20	17	21	21	18	23	20	18
3.ª F	21 M1-1,2	19 M1-15,16	23 M2-31,32	21	18 M2-51 52	22 M3-71 72	22 M3-85 86	19 M4-97 98	24 M4-117 118	21	19
4.ª F	22	20	24	22	19	23	23	20	25	22	20
5.ª F	23 M1-3,4	21 M1-17,18	25 M2-33,34	23	20 M2-53 54	24 M3-73 74	24 M3- 87 88	21 M4-99 100	26 M4-119 120	23	21
6.ª F	24	22	26	24	21	25	25	22	27	24	22
S	25	23	27	25 Natal	22	26	26	23	28	25	23
D	26	24	28	26	23	27	27	24	29	26	24
2.ª F	27	25	29	27	24	28	28	25 Feriado	30	27	25
3.ª F	28 M1-5,6	26 M1- 17,18	30 M2 – 35,36	28	25 M2-55 56		29 M3 – 89 90	26 M4-101 102	31	28	26
4.ª F	29	27		29	26		30	27		29	27
5.ª F	30 M1- 7,8	28 M1-19,20		30	27 M2- 57 58		31 M4-91 92	28 M4-103 04		30	28
6.ª F		29		31	28			29			29
S		30			29			30			30
D		31			30						31
2.ª F					31						