



Estágio Profissional: A experiência sensorial de uma estudante estagiária em busca do sonho

- Relatório de Estágio Profissional -

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Camila Carvalho Silva

Porto, 2023

Ficha de Catalogação

Silva, C. C. (2023). *Estágio Profissional: A Experiência Sensorial de uma estudante estagiária em busca do sonho*. Porto: C. Silva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; TATO PEDAGÓGICO; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; RELACIONAMENTO INTERPESSOAL.

DEDICATÓRIA

À minha mãe e aos meus irmãos,

Pela escuta atenta e preocupada, por me fazerem sempre ver mais além e por todo o amor e carinho que sempre me transmitiram. São, e serão sempre, os espectadores mais importantes de toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

À **minha família**, por me possibilitar seguir os meus sonhos, pelo amor incondicional, pela motivação sem igual e por serem o exemplo que sempre precisei.

À **minha sobrinha Matilde**, por ser a prova que o universo tem os astros alinhados e por poder partilhar o seu ano de nascimento com o finalizar de uma etapa tão bonita para mim.

À **Leonor**, por me mostrar que ser casa, bagunça e viagem é mesmo uma combinação perfeita e por estar sempre lá, nos bons e nos maus momentos.

À **Ana**, por ser um dos acasos mais bonitos da minha vida. Todas as canoas, trilhos e estradas que existem no mundo não chegam para demonstrar o Super orgulho que tenho por tudo o que vivi e ainda vou viver contigo. Terminar esta etapa juntamente contigo tem um sabor especial.

À **Mano e à Saranda**, por serem o verdadeiro significado de amizade e as companheiras de todas as viagens, dentro e fora da faculdade. Foram a razão, emoção, loucura e frescura que precisei para aqui chegar.

Aos **“Super”**, por serem um legado bonito daquilo que é a vida académica e me permitirem voltar sempre a esta casa, onde podemos ser verdadeiramente quem somos, sem receios ou medos.

Às **“TSA”**, o grupo das meninas que embarcaram nesta aventura sem saber o que dela esperar e que, juntas, conquistaram mais uma etapa importante nas suas vidas. Sem a motivação, choro e risos que partilhamos, este momento não teria o mesmo significado.

Aos **“Tas Paz”**, o fiel grupo do mestrado que acompanhou toda a caminhada de perto. O mundo é um lugar melhor por pessoas com corações como os vossos.

À **FADEUP**, por ter sido abraço-casa ao longo destes anos e me dar a oportunidade de partilhar e conviver com profissionais e pessoas de

excelência. Daqui, trouxe amizades para a vida e a prova de que vale a pena lutar pelos nossos sonhos.

À Desportuna, por ser um sentimento que não se explica. Este grupo é sinónimo de evolução, sair da zona de conforto e, acima de tudo, uma família para a vida toda.

À Professora Orientadora, Paula Silva, por ter sempre uma palavra amiga ou um incentivo para dar nos momentos mais difíceis. Pela sabedoria, orientação, disponibilidade e cuidado em todas as suas interações, um sincero obrigada!

Ao Professor Cooperante, Eduardo Rodrigues, por nunca ter duvidado de nós e por ser um exemplo a seguir, mostrando-nos que o coração e a razão podem e devem caminhar juntos.

À minha parceira Catarina, por me fazer sentir compreendida e acompanhar, lado a lado, todos os passos desta jornada, muitas vezes bastando uma simples troca de olhares.

A todos os alunos que por mim passaram, com um carinho especial para o 12ºH, por serem a minha primeira turma, a qual irei levar para sempre no coração, e a razão de toda esta experiência sensorial.

Um genuíno obrigada a todos os que passaram por mim durante este percurso e que deixaram a sua marca. Que possamos continuar este caminho juntos, com os sentidos sempre bem apurados e prontos para viver e sentir tudo o que ainda aí vem!

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
<i>ABSTRACT</i>	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIV
1. Introdução	1
2. CORAÇÃO – Enquadramento Biográfico	3
2.1. Seguir o coração: As minhas origens e raízes.....	3
2.2. A escola da vida que levo comigo: FADEUP	5
2.3. O coração já bate forte: Expetativas iniciais	10
3. AUDIÇÃO e VISÃO – Enquadramento da Prática Profissional	15
3.1. Enquadramento legal e institucional do EP	15
3.2. A escola: O que se ouve e o que se vê?	17
3.2.1. A Escola Cooperante – ESE	20
3.3. Os olhos, os ouvidos e a voz da experiência.....	25
3.3.1. Professor Cooperante	26
3.3.2. Professora Orientadora	28
3.4. O Núcleo de Estágio: O “porto seguro” dos sentidos.....	29
3.5. Aquilo que só a visão e a audição não definem.....	31
3.5.1. Turma Residente	31
3.5.2. Turma Partilhada.....	34
4. TATO e OLFATO – Realização da Prática Profissional	37
4.1. Pôr as “mãos na massa”: O choque com a realidade	37
4.2. O bom professor e o tato pedagógico.....	41
4.3. O planeamento desta experiência sensorial	45
4.4. O 1º Semestre: “Apalpar o terreno e apurar o olfato”	49
4.4.1. UBUNTU: “Sou o que sou, porque todos nós somos”	52

4.4.2. Os amigos improváveis: O portefólio e o diário de bordo	57
4.5. O 2º Semestre: “A evolução e dualidade de sentimentos – O processo de E/A em duas turmas distintas”	60
4.5.1. O processo de instrução e os modelos de ensino	67
4.6. A Avaliação.....	77
4.7. Valorizar o que me rodeia: A comunidade e o desporto escolar na ESE..	83
4.7.1. Momentos de crescimento: As atividades promovidas pelo grupo de EF.....	85
5. Desenvolvimento Profissional	88
5.1. A EF e o seu papel no relacionamento interpessoal dos alunos: Uma revisão de literatura.....	88
5.1.1. Resumo	88
5.1.2. Abstract	88
5.1.3. Introdução	89
5.1.4. Revisão de Literatura	91
5.1.4.1. A Prática Desportiva e a sua relação com o Bem-Estar.....	91
5.1.4.2. O Relacionamento Interpessoal nos Jovens	93
5.1.4.3. Influência da Escola e da EF no Relacionamento Interpessoal dos Alunos.....	96
5.1.5. Contexto Real: duas turmas que se encontram numa problemática.....	99
5.1.6. Considerações Finais	102
5.1.7. Referências Bibliográficas	103
6. PALADAR – Conclusões e Perspetivas Futuras	107
7. Referências Bibliográficas	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada Principal da Escola Cooperante.....	21
Figura 2 - Espaço Exterior e Bloco A.....	23
Figura 3 - Pavilhão Gimnodesportivo	23
Figura 4 - Campo de Jogos Exterior	24

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Aplicação dos Modelos de Ensino no Processo de Ensino-Aprendizagem da TR	74
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de Motivação atribuído para a disciplina de EF	33
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Ficha de Caracterização Individual	XVI
Anexo II - Plano Anual e Plurianual de Atividades do Departamento de EF	XVIII
Anexo III - Calendário Escolar	XXII
Anexo IV - Roulement de Instalações	XXIII
Anexo V - Exemplar da Planificação Anual do 2º Semestre.....	XXIV
Anexo VI - Exemplar de uma Unidade Didática.....	XXV
Anexo VII - Exemplar de um Plano de Aula.....	XXVI
Anexo VIII - Portefólio Reflexivo	XXVIII
Anexo IX - Exemplar de um Skillcard (Sinalética Arbitragem – Basquetebol)	XXIX
Anexo X - Exemplar da Grelha de Observação de AD	XXX
Anexo XI - Exemplar da Grelha de Avaliação Final.....	XXXI
Anexo XII - Critérios Gerais de Avaliação (Secundário)	XXXII
Anexo XIII - Ficha de Autoavaliação.....	XXXIII
Anexo XIV - Horários do Desporto Escolar (ESE e Escola EB2/3 D. António Ferreira Gomes)	XXXIV
Anexo XV - Cartaz do Torneio de Gira-Vólei.....	XXXV

RESUMO

O presente documento, denominado *Estágio Profissional: A experiência sensorial de uma estudante estagiária em busca do sonho*, relata, em primeira mão, aquilo que foi o Estágio Profissional inserido no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional representa a etapa final para qualquer estudante estagiário que é, previamente, confrontado com diversos conhecimentos didático-pedagógicos, naquilo que é o decorrer do primeiro ano de Mestrado. Já no segundo ano, realiza a Prática de Ensino Supervisionada numa Escola Cooperante, contando com o auxílio de um Professor Cooperante e uma Professora Orientadora. O Estágio que aqui é relatado foi realizado na Escola Secundária de Ermesinde, num Núcleo de Estágio composto por duas estudantes estagiárias. Neste documento, encontram-se retratadas todas as experiências e sensações vividas ao longo de um ano letivo, onde, num contexto real de ensino, são postas à prova as capacidades didático-metodológicas, sociais e cognitivas do professor estagiário na sua interação com a Turma Residente e a Turma Partilhada. O mesmo encontra-se dividido em seis capítulos distintos, que passam pelas expectativas iniciais, caracterização biográfica e toda a prática pedagógica envolvente, nomeadamente o seu planeamento, reflexões, pesquisas e problemáticas associadas a todos estes domínios durante os dois semestres que dividiam o ano letivo. Todo o Relatório desenrola-se através de uma temática sensorial, onde o Coração se faz acompanhar da Visão, da Audição, do Tato, do Olfato e do Paladar que, em determinado momento do Estágio, se revelam essenciais naquilo que é a consecução do objetivo primordial: a construção do melhor processo de ensino aprendizagem possível. Também é ressaltada a problemática do Relacionamento Interpessoal destes jovens, com diversas estratégias a ser aplicadas para que estes adolescentes tivessem a oportunidade de evoluir não só a componente motora, mas também a nível cognitivo e psicossocial.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; TATO PEDAGÓGICO; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; RELACIONAMENTO INTERPESSOAL.

ABSTRACT

This document, entitled *Professional Internship: The sensorial experience of an intern student searching for her dream*, reports, in firsthand, what was the Professional Internship inserted in the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the Faculty of Sports of the University of Porto. The Professional Internship represents the final stage for any intern student who is previously confronted with various didactic-pedagogical knowledge, during the first year of the Master's. In the second year, interns perform the Supervised Teaching Practice in a Cooperating School, with the help of a Cooperating Teacher and a Mentor Teacher. The Internship that is reported here took part at Ermesinde Secondary School, in an Internship Nucleus made up of two students. This document portrays all the experiences and emotions undergone over the course of a school year, where, in a real teaching context, the didactic-methodological, social, and cognitive skills of the trainee teacher are put to the test in their interaction with the Resident Class and the Shared Class. The journey is divided into six distinct chapters, which include the initial expectations, biographical characterization and all the pedagogical practice involved, namely its planning, reflections, research, and problems associated with all these areas during the two semesters that divided the academic year. The entire Report unfolds through a sensory theme, where the Heart is accompanied by Vision, Hearing, Touch, Smell and Taste which, at a certain point in the Internship, prove to be essential in achieving the paramount objective: the construction of the best possible teaching-learning process. The problem of Interpersonal Relationship of these young people is also highlighted, with different strategies to be applied, so that these teenagers could evolve not only the motor component, but also at a cognitive and psychosocial level.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL TACT; TEACHING-LEARNING PROCESS; INTERPERSONAL RELATIONSHIP.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AEFADEUP – Associação de Estudantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CE – Comunidade Escolar

DE – Desporto Escolar

E/A – Ensino Aprendizagem

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante(s) Estagiário(a)s

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MCJI – Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MEJC – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano(s) de Aula

PAPA – Plano Anual e Plurianual de Atividades do Departamento de EF

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professor Orientador

PP – Prática Pedagógica

RE – Relatório de Estágio

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UC – Unidade(s) Curricular(es)

UD – Unidade(s) Didática(s)

UP – Universidade do Porto

1. Introdução

No âmbito do Estágio Profissional (EP), unidade curricular que integra o plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), surge a elaboração do presente Relatório de Estágio (RE). Este documento procura relatar, de forma crítica e pessoal, todo o meu percurso enquanto Estudante Estagiária (EE) no ano letivo 2021/2022, onde pude experienciar o que mais desejo fazer no futuro: ser Professora de Educação Física (EF).

O EP destaca-se como um elemento fulcral nesta etapa final de formação académica, afinal de contas, é aqui que o EE tem a oportunidade de nortear o seu percurso, sendo-lhe permitido realizar uma introspeção particular que lhe possibilita detetar problemas e encontrar soluções para a sua futura profissão docente. Para além de tudo isto, é durante este ano que são “colocadas à prova” todas as conceções, aprendizagens e conhecimentos previamente adquiridos, dada a proximidade que o EE tem para com a escola e todo o sistema educativo.

Todo este papel ativo que temos em contexto real insere-se na Prática de Ensino Supervisionada (PES), tendo a mesma decorrido numa escola cooperante (EC), sediada no concelho de Valongo, mais concretamente na freguesia de Ermesinde. Nesta mesma escola estavam inseridos dois núcleos de estágio (NE), sendo o meu NE constituído por apenas mais uma EE. Acrescentam-se ainda dois elementos imprescindíveis para todo este processo: o Professor Cooperante (PC), isto é, o professor titular da Turma Residente (TR) que nos é posteriormente designada e o elo que liga a EC, o NE e a FADEUP e o Professor Orientador (PO), um professor da FADEUP que orienta, por vezes de forma indireta, todo o percurso do NE e os respetivos EE.

Assim, este RE procura espelhar aquilo que foram as dificuldades, aprendizagens e vivências retiradas ao longo deste ano letivo, onde pude contar com o meu Coração e os meus cinco sentidos (a Audição, a Visão, o Tato, o Olfato e o Paladar) que deram, e dão, razão àquilo que foi esta experiência sensorial. Torna-se também essencial exaltar a importância que a reflexão teve nesta jornada, pois é esta que permite ao professor emancipar-se, ou seja, é a

reflexão que atribui “ferramentas” ao professor para este tomar posições futuras e perceber o que pode ou não melhorar ou corrigir, uma vez que este analisa e repensa determinadas situações, de onde são, posteriormente, retiradas ilações (Oliveira & Serrazina, 2002).

Com o intuito de realçar todos os pormenores desta experiência, o presente documento está organizado em 6 capítulos, cujo início é marcado pela introdução, onde é realizada uma breve síntese sobre o EP, os seus objetivos e a respetiva organização. Já o segundo capítulo baseia-se num “Enquadramento Biográfico”, ou seja, por onde é que o meu Coração me levou. Aqui, discorro acerca da minha pessoa e das minhas raízes, do que me trouxe até aqui e das minhas expetativas iniciais, juntamente com a parte desportiva e académica que foram essenciais para atingir este sonho. O capítulo seguinte realça o “Enquadramento da Prática Profissional”, onde exploro aquilo que Senti, Vi e Ouvi desde o primeiro contacto com a escola, ao realçar do papel de todos os intervenientes do EP (PC, PO e NE), assim como das turmas residente e partilhada. A “Realização da Prática Profissional” surge no quarto capítulo, onde o Tato e o Olfato se destacam como chaves para ultrapassar as questões alusivas ao planeamento, organização, gestão, avaliação, observação e reflexão das aulas. Insere-se ainda aqui tudo ao que à comunidade escolar (CE) diz respeito, nomeadamente a importância do desporto escolar (DE) na respetiva EC, as atividades do grupo de EF, as reuniões do conselho de turma e, até, as provas de aferição. O quinto capítulo está relacionado com a área do “Desenvolvimento Profissional”, onde é apresentado o estudo “A EF e o seu papel no relacionamento interpessoal dos alunos: Uma revisão de literatura”, que advém das problemáticas encontradas durante o EP. Por fim, no sexto capítulo, após uma reflexão e um balanço de todo o percurso, dou uso ao Paladar, partilhando todos os sabores e dissabores desta viagem que ainda agora começou e as perspetivas futuras face à mesma.

Em suma, este RE procura explicar como é que este primeiro contacto real com a profissão docente se transformou numa experiência sensorial, tendo, por isso mesmo, um "cunho" pessoal e muito próprio, fidedigno àquilo que pude vivenciar neste ano tão enriquecedor, que me fez apaixonar ainda mais por esta área.

2. CORAÇÃO – Enquadramento Biográfico

“Querer é poder”, sempre disse a minha mãe. Hoje agradeço todas as vezes que ela o referiu, pois é este lema que me fez e faz transcender todos os dias. A verdade é que é através dele que ganho coragem e motivação para todos os dias seguir os meus sonhos, nos quais se incluem a profissão docente que “obrigatoriamente” teria de estar ligada à EF, não fosse o Desporto algo intrínseco em mim e “a razão do meu ser”.

2.1. Seguir o coração: As minhas origens e raízes

Nasci em Matosinhos, no Hospital Pedro Hispano, no dia 3 de novembro de 1999. Talvez por isso traga comigo os sentidos apurados, pois o mar e as coisas simples da vida nunca me deixaram indiferente. Grande parte dos meus vinte e dois anos foram vividos na cidade da Maia, o concelho que me viu crescer e evoluir enquanto pessoa, estudante e até desportista. Foi aqui que dei os primeiros passos na minha modalidade, o futebol, e, por isso mesmo, nunca será “só uma localidade” para mim. Atualmente resido em Ermesinde, tendo já passado pela cidade de Gaia e de Rio Tinto, naqueles que foram verdadeiros momentos de adaptação e superação.

Por tudo isto, considero-me uma pessoa determinada, resiliente, versátil e proativa. Para além desta faceta, sou também alegre, extrovertida e comunicativa, apesar de nem sempre ter sido assim. Como quase toda a gente que me conhece sabe, a organização é, para mim, uma peça chave do quotidiano, pelo que não consigo viver sem ela. Porém, existem particularidades da minha personalidade que sei que posso melhorar, como a teimosia, o *stress* e a gestão de expectativas, apesar destas surgirem, muitas vezes, pela vontade de fazer sempre mais e melhor. A verdade é que mesmo com os pés assentes no chão, não consigo contentar-me com o “suficiente” e preciso sempre de entregar tudo de mim onde me encontro, mesmo que em certos momentos isso me possa magoar, pois a ideia de ficar pelo mínimo não pode caber na mente de alguém que ambiciona o melhor para si e para os outros.

Acredito que foi esta mentalidade que me fez e permitiu ingressar na melhor Faculdade de Desporto do País, que carinhosamente apelidamos de FADEUP. Mas até aqui chegar, muitas memórias precisam de ser revividas e exaltadas, pois são elas que marcam o meu “Eu” de hoje.

Ingressei no MEEFEBS com altas expectativas e com uma motivação e objetivo claro: estar habilitada para ser professora de EF. Mas porquê esta vontade e desejo? Ao ingressar na FADEUP surgiu, simultaneamente, a oportunidade de participar numa formação para ser monitora num campo de férias (Quinta da Escola), algo que me fez despertar e perceber que o meu futuro só faria sentido se envolvesse o trabalho com crianças e jovens. Foi neste momento que percebi o quão importante é ter um impacto na vida de outras pessoas, ajudando-as a trilhar o seu caminho e, para mim, conjugar o Ensino e o Desporto é a opção perfeita para concretizar esta vontade.

Mas, perguntam vocês, de onde surgiu esta ligação ao Desporto? Tudo começou por volta dos 6 anos, quando a minha mãe me inscreveu no karaté que era lecionado na minha Escola Básica do 1º Ciclo. O local da prática era conhecido, mas tudo o que esta modalidade me iria trazer era invisível ao primeiro olhar. Hoje, considero o karaté uma das modalidades mais ricas no que toca a valores e relações interpessoais, coisas que se mostram intrínsecas a esta e aos seus praticantes. Foi através do karaté que fortaleci o significado de respeito e aprendi a saborear as vitórias e derrotas a pouco e pouco. Contudo, a minha plenitude desportista só chegou aos 10 anos, quando finalmente concretizei o sonho de jogar futebol, a modalidade que ainda pratico e que será sempre o meu desporto de eleição. Atualmente, estou igualmente ligada ao desporto universitário, um dos feitos que mais me orgulho e que mais me alegrias me tem proporcionado. O futebol, para além de ter fortalecido relações e acrescentado outros valores ao meu “Ser”, acabou por se transformar numa janela para a vida, pois foi a partir daqui que percebi que só faz sentido seguirmos aquilo que amamos e que é lá que estamos bem.

Foram exatamente esses exemplos que acabei por procurar durante toda a minha infância e adolescência, tanto no ramo do treino, como na Escola, onde dava por mim a admirar os Bons Professores com quem tive o privilégio de me

cruzar. Todos eles tiveram, à sua maneira, um papel crucial no crescimento desta vontade de estar ligada ao Ensino. Contudo, apesar de ser visível que o Desporto sempre fez (e continua a fazer...) parte da minha vida, não foi só nele que se baseou a minha Educação. A verdade é que, enquanto estudante, considero ter sido empenhada, dedicada e exemplar, pois simplesmente não aceitava ter “maus” resultados, o que se coaduna com a minha personalidade atual. No entanto, nunca sobrepus os estudos às atividades extracurriculares, bem pelo contrário. Este equilíbrio e a capacidade de organização que me eram constantemente exigidos, fizeram-me tornar na pessoa que sou hoje.

2.2. A escola da vida que levo comigo: FADEUP

Só quem aqui entra é que percebe o que é ser FADEUP. Para mim, tornou-se sinónimo de casa. Como já puderam perceber, é indiscutível afirmar que todo o meu percurso académico até à faculdade me trouxe experiências inesquecíveis e que hoje moldam parte da minha pessoa. Contudo, nenhuma etapa na minha vida teve, até ao momento, tanto significado como a minha entrada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Aproximava-se o final do ano letivo 2016/2017 e, com ele, o fechar de um dos capítulos mais enriquecedores da minha vida, o Ensino Secundário. Contudo, em mim, apenas exaltavam dúvidas, inquietações e um receio constante de não saber ao certo onde me enquadrava. A Camila confiante e realizada que hoje encontram nem sempre foi assim. Dentro de mim, havia apenas uma voz segura: “Segue o que te faz feliz”, dizia o meu “Eu” interior. Foi a este sentimento interior que me agarrei e, através dele, percebi que só poderia seguir uma área relacionada com o Desporto. Após meses de pesquisa e de uma ajuda preciosa do meu Professor de EF, apercebi-me que a instituição mais adequada seria a FADEUP, reconhecida a nível nacional por ser a Melhor Faculdade de Desporto do País. Assim, sem mais demoras, dei por mim a pesquisar toda a informação necessária para o ingresso na mesma.

Foi desta forma que descobri os Pré-Requisitos, as provas físicas que todos os estudantes devem realizar caso tenham a pretensão de ingressar numa Instituição do Ensino Superior onde exista um curso ligado ao Desporto, pois, é

através destas provas que os responsáveis das instituições aferem a capacidade do(a) jovem para a realização da componente prática do curso. Mal sabia eu que este seria o primeiro grande teste desta nova fase da minha vida. Se, por um lado, estava radiante por ter a possibilidade de permanecer no distrito do Porto, a minha cidade eterna, por outro, enfrentava um imenso receio pelas provas que eram exigidas, principalmente no que dizia respeito às modalidades individuais. Contudo, estava decidida e segura de que este era o caminho a seguir e, por esse mesmo motivo, comecei desde cedo a procurar ajuda para treinar as habilidades específicas que eram exigidas.

Entre todos estes receios e devaneios, “caiu-me o chão”. Por volta do mês de março, quando a confiança parecia aumentar e me sentia cada vez mais preparada, sofri uma lesão na musculatura posterior da coxa, o que me impediu de comparecer na primeira fase dos Pré-Requisitos. Entre um breve desespero e algumas lágrimas escorridas, percebi que a solução não seria baixar os braços, mas sim descobrir até que ponto poderia ter uma nova oportunidade. Contactei os serviços académicos da FADEUP, expus a minha situação e recebi a feliz notícia que me poderia inscrever na 2ª fase.

Após semanas de muito esforço e sacrifício, sempre na tentativa de estar na melhor condição possível, tinha chegado o dia de enfrentar os Pré-Requisitos. Aqui, a minha mãe voltou a demonstrar o porquê de ser a minha super heroína, não me tivesse ela acompanhado todos os dias, trazendo consigo gelo, cremes, fitas adesivas, coxas elásticas e todos os acessórios possíveis e imaginários para que eu pudesse realizar as provas da melhor forma possível. Ainda hoje me emociono ao relembrar estes dias onde o amor e a superação falaram mais alto. Saí da FADEUP com a certeza que tinha dado tudo o que tinha e não tinha e com o peito cheio de orgulho, independentemente de qual fosse o desfecho.

No momento de ver a lista dos resultados, senti algo inexplicável. Quando li a palavra “Apta”, tive a certeza de que os obstáculos existem para ser superados e fiquei com a sensação de que a FADEUP me ensinaria ainda mais sobre esse sentimento no futuro. Deste modo, estava dado o primeiro passo para o ingresso no 1º Ciclo em Ciências do Desporto.

O maior dos receios tinha acabado de ser ultrapassado, pois no que dizia respeito a médias de acesso ao ensino superior, estava confiante e sabia que tinha trabalhado durante os últimos três anos para que no momento da escolha tivesse o maior leque de opções possível. Contudo, estaria a mentir se dissesse que os exames nacionais não me deixavam ansiosa. Nunca gostei do facto de um exame ter tanta preponderância no nosso futuro, porém, mantive sempre uma atitude positiva e tentei ao máximo que essa inquietação interior não afetasse tudo o resto, pois, no final, continuava dependente de uma prova de ingresso. Apesar das classificações não terem sido brilhantes, obtive os resultados que necessitava e, assim, decidi que iria concorrer a um, e só um curso, das seis opções que tinha. A verdade é que se não entrasse na melhor faculdade do país, valia a pena tentar outra vez, pois nenhuma outra preenchia os requisitos que faziam sentido na minha formação inicial. Se queria enveredar pela área do desporto, teria de ser na melhor faculdade para esse efeito. Estava decidido e submetido no respetivo portal, bastava esperar.

Tocavam as 12 badaladas quando recebi a notificação tão desejada, tinha acabado de ser colocada na Licenciatura em Ciências do Desporto, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, o sonho começava aqui. Foi assim que iniciei toda esta nova aventura, numa cidade conhecida, mas que ainda não me era familiar e numa nova casa onde a cada minuto aparecia uma cara desconhecida. Mergulhei nesta experiência imersiva e decidi dar-me a conhecer... não podia ter tomado melhor decisão.

Ao longo dos seis semestres da Licenciatura tive a oportunidade de vivenciar de tudo um pouco. De alguma forma, todas as Unidades Curriculares (UC) contribuíram para o conhecimento que possuo atualmente. Sem dúvida que todo o conhecimento geral e específico de cada uma das modalidades, da fisiologia e anatomia humana, do próprio movimento corporal e de tantas outras áreas abordadas é essencial para o dia-a-dia de um profissional do Desporto, mas seria ingrato classificar este curso somente com base nesses dados, que em nada demonstram o “cenário por detrás das cortinas”. A realidade é que todas estas matérias acrescentaram, à sua medida, algo em mim, mas a verdadeira conquista e o maior privilégio foi poder contactar com alguns dos melhores profissionais destas áreas, porque a FADEUP distingue-se por isso mesmo, as

peessoas. E não me refiro apenas a docentes, mas também aos não docentes e aos próprios estudantes que passam por aqueles corredores. Como um Professor uma vez me disse: “Entrar aqui já todos o conseguiram, mas só vão tirar daqui e levar convosco aquilo que quiserem. Cabe a cada um de vocês perceber o quanto querem entregar para depois receber”. E, mesmo assim, ainda hoje sinto que recebi muito mais amor e aprendizagens do que aquilo que consegui entregar.

Crescimento, é essa a palavra patente a todo este 1º Ciclo. Ingressou na FADEUP uma menina entusiasta, mas ainda recatada, que ansiava por descobrir o que o Ensino Superior tinha para lhe oferecer, mas sempre com “um pé dentro e outro fora”. Afinal, a racionalidade sempre me acompanhou de “mãos dadas”. Pelo caminho, descobri que dois fatores viriam a ser preponderantes nesta minha jornada e que hoje percebo o quanto moldaram este meu percurso: a Desportuna e o Futebol.

Seria impossível reviver e exaltar este percurso sem referir a Desportuna, Tuna Feminina da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, como uma das suas peças chave. É um daqueles fenómenos para o qual não consigo simplesmente encontrar descrição, é algo que se sente, não se explica. A Desportuna é, também ela, sinónimo de casa e crescimento. Decidi arriscar, sair da minha zona de conforto e ver no que dava a aliança do Desporto à Música... e que combinação bonita é esta. Encontrei uma família da qual continuo orgulhosamente a fazer parte e com a qual espero poder contar durante muitos e muitos anos, pois são as suas vinte e sete primaveras de história que nos mantêm unidas. Superação, união, amizade e entreajuda serão palavras que estarão sempre ligadas a este grupo de amigas que, para mim, serão sempre muito mais que isso. Foram estes valores que também me ajudaram a moldar o meu percurso académico e a pessoa que sou hoje. Por tudo isto, nunca haverá um agradecimento suficiente para este grupo que me acompanhou desde o primeiro momento e sem o qual não seria a mesma.

O outro “pólo” do qual não me consigo distanciar e que anda sempre “pertinho de mim” é o Futebol. Não só pela enriquecedora experiência que me foi proporcionada pela Metodologia de Treino Desportivo, mas também pela

oportunidade de integrar as Equipas Universitárias de Futebol de 7 da Universidade do Porto (UP), assim como da Associação de Estudantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (AEFADEUP), na modalidade de Futsal. Ambas as experiências contribuíram para o meu crescimento pessoal, mas também profissional e académico, uma vez que foi através da Metodologia que tive a oportunidade de estagiar no papel de Treinadora, o que me permitiu ter uma outra visão do treino em si e um primeiro contacto direto com crianças e jovens como tanto almejava. Foi por tudo isto, um dos momentos marcantes deste percurso, onde pude vivenciar e perceber a tal importância de ajudar e auxiliar estes “tenros” jogadores a serem melhores pessoas e atletas.

Conquistada esta primeira etapa, prossegui os meus estudos no 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, onde vivi o melhor ano a nível académico destes cinco que se passaram. O 1º ano do MEEFEBS foi trabalhoso e esgotante em certos momentos, mas o mais recompensador e enriquecedor que poderia ter. Durante esses dois semestres de “loucura”, senti que “bebi todo o sumo” que precisava para neste ano de EP conseguir transportar para o contexto real tudo aquilo que se pretende de um Professor de EF devidamente qualificado. Sem dúvida que toda a especificidade do curso em questão permitiu termos um enquadramento realista da profissão, o que em certos momentos de maior carga avaliativa se demonstrou determinante, pois uma pessoa arranjava sempre mais um “pedacinho” de motivação para continuar.

É também de salientar o contributo que todas essas UC tiveram na construção do nosso conhecimento, sendo este a base para toda a nossa ação durante o EP. Contudo, vimos a nossa Prática Pedagógica algo adulterada devido à pandemia Sars-Cov-2, o que em alguns momentos suscitou dúvidas e certas inquietações, pois todos os dias vivíamos o desconhecido. Felizmente, a situação foi melhorando e, mesmo não podendo ter a experiência completa da Prática Pedagógica (PP), acredito que o que pudemos usufruir foi bem aproveitado e o necessário para atuarmos adequadamente durante o EP, afinal de contas, cada Professor cria a sua identidade através das suas motivações, origens, crenças e características, sendo a formação teórico-prática apenas uma parte justificativa de toda a sua atuação. Acrescentam-se ainda outros fatores

essenciais, como o contexto social dos alunos e da Escola, o sistema educativo, as modalidades e matérias a ser abordadas, entre tantos outros aspetos a ter em conta. De todo este ano intenso trouxe também a certeza de que a reflexão seria a minha “melhor amiga” e hoje sei que não podia estar mais certa.

No final do dia, tenho apenas uma certeza: FADEUP foi, é e será sempre sinónimo de casa e sentimento. E se por todos estes motivos que mencionei, a FADEUP não é uma Escola para a Vida... então não sei o que será.

2.3. O coração já bate forte: Expetativas iniciais

O período de férias começava a desvanecer e, com ele, todo um “nervoso miudinho” crescia, o EP estava “mesmo aí à porta”.

“(...) estou prestes a concretizar o meu sonho e, com ele, são criadas diversas expetativas. Afinal de contas... como funciona isto de “Ser Professora”? Nascemos ensinados? Ou é aquele primeiro ano “milagroso” do Mestrado que nos vai ensinar tudo o que iremos necessitar para o Estágio Profissional (EP)? Talvez as respostas a estas questões tenham por base o que Queirós (2014, p. 70) denomina de “aprendizagem da docência”, pois afirma que esta “não se inicia com o ingresso na profissão, é um processo construído ao longo da vida, desde a escolarização inicial, momento em que se constituem crenças e conceções que serão submetidas à reflexão e questionamento nos cursos de formação inicial”. Assim, é inegável que todas as experiências passadas terão um determinado papel ao longo do EP e do processo de ensino-aprendizagem que irei “desenhar”.”

Diário de Bordo – Expetativas Iniciais (1 de setembro de 2021)

É impossível descrever o que um EE sente quando é confrontado com a “realidade” da PES. Apesar de toda a preparação que lhe é fornecida, o EP apresenta-se sempre como um desafio, mesmo aos “olhos” dos mais confiantes. No meu caso, sabia que estava agora a entrar num mundo desconhecido, mas nunca deixei que os sentimentos fossem mais negativos do que positivos, pois a vocação que sentia pela docência sempre falou mais alto. A única coisa que dava por garantida era tudo aquilo que já tinha experienciado enquanto estudante e todas as vivências e crenças que me tinham sido incutidas, mas sem

nunca permitir que isso me “cegasse”, pois acredito que o espírito de partilha e abertura para novas ideias é um aspeto fulcral para a evolução do Ser Humano enquanto pessoa e profissional.

“(...) mesmo com essas “experiências” e um primeiro ano de Mestrado rico e intenso, nada nos prepara para o choque com a realidade e a entrada abrupta na profissão. Tal é corroborado por Queirós (2014, p. 71) ao caracterizarem esta transição como “(...) uma situação peculiar, pois poucas profissões permitem um contacto tão direto e intenso com a futura atividade profissional”.

Não estaria a ser sincera se, no meio das expetativas “coloridas” e ambiciosas, não referisse o receio, o medo e certas inquietações, pois tudo é, de certa forma, desconhecido. Afinal de contas, nada pode combater a imprevisibilidade de uma determinada CE (colegas de profissão, assistentes operacionais, alunos, pais, etc.) e das suas rotinas de funcionamento.”

Diário de Bordo – Expetativas Iniciais (1 de setembro de 2021)

A vontade de começar era gigante, porém, os receios existiam. Para além do normal “choque com a realidade”, estávamos perante diversas condicionantes, sendo a principal o vírus Sars-Cov-2, que mantinha toda uma incerteza no ar. Apesar da diminuição das suas repercussões, todo o cuidado era pouco e, mesmo existindo alguns sinais de retoma à normalidade, nada era certo. Por um lado, sempre me senti privilegiada face a esta situação, pois tudo indicava que iríamos poder realizar a PES no seu contexto “natural”, ou seja, lecionar presencialmente todas as aulas. Por outro, sabia que esta questão poderia trazer ainda mais dificuldades que aquelas que seriam inatas no início desta caminhada. Contudo, tentei não sofrer por antecipação e manter bem presentes quais seriam os meus objetivos durante o EP, independentemente das condições e contrariedades que fossem surgindo.

“No entanto, este é um desafio que será superado, pois a vontade de crescer e ter um papel preponderante na comunidade onde me vou envolver é superior a esse desassossego.”

Diário de Bordo – Expetativas Iniciais (1 de setembro de 2021)

Sempre olhei esta “entrada abrupta” na profissão com bons olhos, pois sempre senti que a melhor forma de aprendermos e crescermos é “pôr a mão na massa”. A meu ver, somos privilegiados por poder experimentar tudo isto na primeira pessoa, isto é, o que é Ser Professor e como é que se desenrola toda a interação com a CE (CE). Viver a Escola como estudante tinha sido enriquecedor, mas ansiava por “passar para o lado de lá” e poder conhecer este novo universo e todo o processo por detrás do mesmo.

A relação com a CE entrava exatamente neste último parâmetro, pois para descobrir este universo e me integrar nele, teria também de conhecer todos os seus intervenientes e garantir que todos eles sabiam quem eu era. Este sempre foi um objetivo intrínseco à minha pessoa, pelo menos desde que entrei na FADEUP. Apesar de não ter tido sempre esta capacidade, desde que ingressei no Ensino Superior que me apercebi da importância de nos conseguirmos relacionar e dar a conhecer às outras pessoas, independentemente do contexto em que estejamos inseridos e da nossa personalidade. Por isso mesmo, sabia que a minha capacidade de comunicação seria uma das ferramentas mais preciosas durante o EP, não só ao nível da relação interpessoal com os alunos, colegas de profissão, assistentes operacionais e pais, mas também no que diz respeito à própria lecionação em si.

“Daqui para a frente, tenho plena noção que enquanto Professora Estagiária terei uma autonomia e responsabilidade acrescida, pois os alunos estarão à minha responsabilidade e dependentes do meu conhecimento e da minha capacidade de intervenção (instrução, demonstração, identificação de erros, etc.). Acresce-se ainda uma outra preocupação que, para mim, é a peça chave da Educação: formar Seres Humanos civicamente ativos e preocupados com o outro.”

Diário de Bordo – Expetativas Iniciais (1 de setembro de 2021)

A responsabilidade inerente à profissão em si sempre teve um efeito psicológico positivo em mim, pois gosto dessa sensação e faz com que dê tudo de mim na pequena coisa que faça. A autonomia, mesmo que em certos momentos possa parecer assustadora, é a peça chave para o nosso

desenvolvimento profissional, pelo que ansiava perceber como é que estes dois parâmetros iriam combinar ao longo do EP.

No que diz respeito ao Processo de Ensino Aprendizagem (E/A), pretendia essencialmente ter a capacidade de colocar em prática todos os conhecimentos que tinha adquirido previamente ao longo da Licenciatura e, principalmente, do Mestrado. Mas, mais importante que ter estes conhecimentos, era conseguir adaptá-los e transmiti-los de forma adequada aos alunos, garantindo que estes os tinham compreendido. Contudo, tudo isto é muito redutor, porque mais importante do que os alunos conseguirem fazer determinada habilidade técnica, é estes perceberem para que é que esta serve e em que contexto a podem utilizar. Assim, acima da transmissão de conteúdos, tinha como objetivo dar um significado à prática em si e que os alunos fossem capazes de assumir as suas decisões, conseguindo igualmente transportar e transferir estas aprendizagens para o seu quotidiano. Afinal de contas, enquanto profissionais ligados à Educação, nunca podemos esquecer que temos perante nós Seres Humanos em formação, que olham para os exemplos que têm diante deles e que se irão basear no futuro nas vivências que puderam usufruir no passado. E, por isso mesmo, o meu principal objetivo era garantir que todos os jovens que passassem por mim teriam as aprendizagens mais significativas que lhes pudesse proporcionar, tanto a nível desportivo, como a nível social e cognitivo.

“Por fim, e tendo em conta um outro prisma importante do EP, estou bastante ansiosa e motivada para perceber como será o trabalho do Núcleo de Estágio (NE), em conjunto com o Professor Cooperante (PC) e uma das pessoas que melhor conheço no Mestrado, a Catarina. O trabalho cooperativo é algo que considero crucial e acredito que, neste contexto em específico, será muito benéfico para a minha formação enquanto Professora.”

Diário de Bordo – Expetativas Iniciais (1 de setembro de 2021)

Seria impossível imaginar todo o EP sem o apoio daqueles que estão sempre próximos de nós. Por isso mesmo, uma das maiores curiosidades que tinha neste momento inicial relacionava-se com as tarefas do NE, assim como da interação que teria tanto com a PO e o PC, dois dos três pilares fulcrais ao longo de toda esta etapa. Também no seio do meu NE tinha a Catarina, alguém que

me acompanhou durante todo o Ensino Superior e que me conhecia melhor que ninguém. Se houvesse escolha possível, ela estaria certamente numa dessas opções, pelo que recebi aqui o “boost” de confiança que precisava para encarar este começo.

Para atingir e, quem sabe, ultrapassar todas estas expetativas, o meu “Eu” idiossincrásico decidiu confiar no seu olfato, no seu tato pedagógico, na sua amplitude visual, na audição dos sinais que tinha perante ele e no saborear das pequenas vitórias e até mesmo das derrotas, pois são elas que também nos ajudam a crescer e evoluir na Vida.

“Na hora da verdade, e perante todas estas expetativas, permaneço com os pés assentes na terra, preparada para trabalhar com o intuito de abraçar a oportunidade de exercer na área que gosto e me faz feliz!”

Diário de Bordo – Expetativas Iniciais (1 de setembro de 2021)

3. AUDIÇÃO e VISÃO – Enquadramento da Prática Profissional

3.1. Enquadramento legal e institucional do EP

O EP tem como objetivo principal capacitar e apetrechar o EE de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência alicerçada na experiência refletida e com significado (Batista & Queirós, 2015, pp. 37-38). Assim, mesmo que num curto período, o EP marca o início da vida profissional docente, permitindo um contacto real e intenso com toda a CE.

“Até ao momento, sinto-me totalmente integrada e envolvida na CE, o que me faz crescer e aprender algo novo todos os dias. Esta é, para mim, a essência do EP. Ter a oportunidade de trabalhar, interpretar e refletir num contexto real, ao lado de docentes com vários anos de experiência e num local privilegiado onde podemos observar, registar e absorver uma quantidade enorme de acontecimentos e experiências que, posteriormente, contribuirão para a construção da nossa identidade pessoal e profissional.”

Projeto de Estágio – O Estágio Profissional (dezembro de 2021)

Todo o entendimento do que é o EP, no que consiste e como está regulamentado foi-nos explicado desde o primeiro momento, tanto pela diretora do curso, como pela PO e o PC, que nos presentearam com o respetivo regulamento¹ e as normas orientadoras² que serviram de linhas estruturais para todos os EE envolvidos no processo, garantindo assim uma “uniformidade” nesta nossa formação inicial.

Do ponto de vista institucional, o EP integra, na qualidade de UC, o plano de estudos do 2º ano do MEEFEBS, sendo reconhecido por muitos como a etapa final deste ciclo. Já em termos legislativos¹, *“a sua organização incorpora o espírito do ordenamento jurídico da formação de professores do ensino básico e*

¹ Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

² Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP.

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.”.

Como referem Batista e Queirós (2015, p. 37), o EP é composto por duas componentes: *“a prática de ensino supervisionada, realizada numa escola cooperante com protocolo com a FADEUP”* e *“o relatório de estágio, orientado por um professor da Faculdade, o responsável da instituição de ensino superior pela supervisão do estudante estagiário no contexto da prática de ensino supervisionada”*. Cada uma destas tem um peso de 50% na classificação final do EP.

Assim, tal como é explicitado no Regulamento de Estágio ¹, podemos descrever a PES como a atuação do EE em contexto real, onde são desenvolvidas as suas competências profissionais, mas também pessoais, tendo sempre em vista a criação da sua identidade profissional. Durante todo este processo é dado um grande relevo à sua capacidade crítica e reflexiva, dois elementos essenciais e imprescindíveis para o desenvolvimento das ferramentas necessárias para *“um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade”*. Afinal de contas, como menciona Alarcão (1996, p. 176), *“os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral.”*. A consumação e reflexão sobre todo este percurso tem como “destino final” o RE, que é também ele supervisionado pelo PO atribuído pela faculdade.

Deste modo, durante todo o período de descoberta da profissão docente, o EE é inserido num Núcleo de Estágio, onde conta com o apoio e acompanhamento constante de outros Estudantes Estagiários (até um máximo de 3), do Professor Orientador e do Professor Cooperante. Numa perspetiva pessoal, o NE veio-se mostrar um “porto seguro” durante toda esta caminhada,

tornando-se num local de partilha, reflexão, esclarecimento e inspiração para todos os seus integrantes.

O EP tem de ser visto como “(...) um momento de aproximação do futuro profissional com o seu possível campo de intervenção”, tal como é referido por Anversa et al. (2015). Com base neste pressuposto e numa tentativa de incluir o EE no quotidiano escolar, é atribuída a cada um destes uma das turmas do PC, sendo esta designada por TR. Paralelamente, este será igualmente responsável por uma Turma Partilhada (TP), o que irá permitir ao EE lecionar tanto no Ensino Básico como no Secundário.

Em suma, e seguindo alguns pensamentos de Nóvoa (1992, p. 13), o EE é imerso num contexto intenso e real, onde “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”. Para tal, este mesmo autor exalta também a importância de “(...) um pensamento autónomo (...) um investimento pessoal e um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios”, que levam assim à construção de uma identidade que este engloba no que denominamos como identidade profissional.

3.2. A escola: O que se ouve e o que se vê?

A entrada na escola foi, para mim, um momento marcante. O edifício imponente, as caras novas que passavam a cada segundo, os espaços desconhecidos e todo um ambiente que suscitava um nervoso miudinho e uma curiosidade desmedida não o permitiam não ser. Foram esses 12 anos de escolaridade que me moldaram e permitiram ser a pessoa que sou hoje, mesmo que só mais recentemente seja capaz de refletir e me aperceber disso.

Agora... tudo se voltava a repetir, mas com uma maior responsabilidade e do “outro lado”, aquele que sempre admirei e no qual encontrei inspiração. Mas, lá chegaremos. Antes de vos mostrar a minha visão e experiência sobre esta (re)entrada na escola, escutemos o que se diz sobre este conceito.

Ora, definir o conceito de escola mostra-se complexo, existindo diversas definições que nos tentam transmitir o que esta representa. Em sentido lato, a escola pode ser descrita como uma instituição que procura o desenvolvimento integral dos indivíduos que por ela passam, tentando inculcar-lhes regras, hábitos e valores que sejam transversais às suas vidas quotidianas. Ou seja, atualmente já não é aceitável que alguém olhe para os alunos como meros indivíduos que procuram receber e captar os conteúdos e matérias que lhes são lecionados. A escola tem também essa mesma missão de inculcar e explorar a criatividade, autonomia e o espírito crítico das crianças e jovens que por lá passam, assim como da comunidade que os rodeia, desenvolvendo capacidades e raciocínios que permitam a resolução de diferentes problemas futuros. No fundo, e tal como refere Silva (2006, p. 203) “(...) a escola tem uma função social básica, que vai além de *prestar serviços* educativos”, devendo, por isso mesmo, ser um local que suscita nos seus intervenientes uma vontade de todos os dias fazer mais e melhor, por eles e pelos outros, num crescente sentimento de empatia.

“(...) a Educação vai muito além da simples transmissão de conteúdos e “matérias” que são lecionadas na Escola, pois esse será apenas um pequeno ramo da Educação Formal. A verdade é que esta abordagem é redutora para as potencialidades das nossas crianças e jovens e outros valores se levantam, como é o caso das capacidades motoras e psicossociais que tanto podem (e devem...) ser trabalhadas na Escola, como fora dela”.

Projeto de Estágio – A Escola e a Educação (dezembro de 2021)

Curiosamente, esta é uma ideia que sempre tive muito presente e que acredito ser uma das mais valias da escola enquanto instituição pedagógica. Hoje, num outro prisma e após vivenciar tudo aquilo que foi este EP, apercebo-me também da importância e do papel da cultura na escola e do que realmente isto representa para os seus intervenientes e para a sociedade no geral.

No seguimento destes conceitos, Silva (2006, p. 202; 205) descreve a escola como uma “(...) instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível”, isto é, cada escola tem o seu “umbigo” e os seus sentidos, devendo ser fiel a si mesma e àqueles

que a constituem, sem medo de se adaptar às necessidades da comunidade que a circunda. Este mesmo autor indica-nos ainda os elementos fundamentais dessa mesma cultura: “(...) os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo)” (Silva, 2006, p. 202).

Deste modo, fica perceptível a relevância de cada membro da CE naquilo que a esta instituição diz respeito, não só pelo Ser Humano e as suas individualidades, mas também pelas suas interações e ações. Aliás, como Patrício (1998, pp. 12-13) afirma “a Escola não é dissociável da comunidade (...) o horizonte comunitário constitui o palco mais vasto da ação educativa do professor. Os alunos que ele trabalha na Escola provêm da comunidade e a ela regressam, nela vivem. É um vaivém quotidiano e é um vaivém essencial. Uma Escola profundamente impregnada da experiência dos valores — no momento frutivo e no momento criativo dessa experiência — é uma Escola que trabalha para uma Sociedade de idênticas características”.

Agora, se falamos em sociedade, temos obrigatoriamente de abranger as palavras mudança, adaptação e progresso, pois sem elas o dia a dia seria apenas como uma fábrica. O mesmo acontece nas escolas, sendo por isso fulcral uma constante evolução no sentido de ir ao encontro das expectativas e necessidades dos alunos, adaptando as metodologias e os meios àquilo que é a realidade atual e situacional. Esta diferenciação mostra-se determinante num mundo em que “as novas tecnologias da informação e da comunicação abrem vias de diálogo e oportunidades de cultivar o universal no local” pois, como Alarcão (2001, p. 21) também comenta “sem deixar de ser local, a escola é universal”.

Sumariamente, a construção da definição de escola reside e depende da sua própria cultura. É igualmente importante não a encarmos como uma mera organização social ou apenas como um local de transmissão de saberes, pois tal seria extremamente redutível. Quando falamos em escola, falamos de um local de convergência de muitas personalidades distintas, que culmina numa partilha de histórias, vivências, conhecimentos entre todos os membros dessa

mesma comunidade, devendo na mesma existir o respeito pela individualidade de cada um. Sabendo que a escola acaba por “trazer” um reflexo para a sociedade, espera-se que todos os valores e conhecimentos transmitidos contribuam para a formação integral de todas as crianças e jovens que lá passam, para que um dia os possam levar consigo para o seu meio envolvente, contudo, e como reflete Alarcão (2001, p. 18), não nos podemos esquecer que “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”, noutros termos, é crucial que no meio de todos estes pensamentos, as pessoas não se esqueçam de viver o momento. Não nos devemos focar só no que aí vem, mas também naquilo que acontece no momento, no presente, pois é ele que, mais tarde, traz os seus frutos.

3.2.1. A Escola Cooperante – ESE

São diversas as instituições que, até hoje, guardo num cantinho carinhoso do meu coração. A ESE, mais rapidamente do que eu esperava, tornou-se numa dessas “segundas casas” que teimavam em aparecer para não mais esquecer. Um sorriso desmedido sobressai na minha face sempre que me recordo da primeira caminhada e entrada neste mundo conhecido (mas simultaneamente desconhecido...), de tal modo que consigo re(escutar) os passos nervosos, mas ansiosos pelo início de toda esta jornada.

“Perante dúvidas, inquietações e medos inerentes a este mundo ainda algo desconhecido, arranjei-me e iniciei a caminhada até à escola, um trajeto que passará a ser usual, dada a minha proximidade geográfica para com a mesma (...) minutos depois, reparei que tinha acabado de chegar a Catarina, a minha colega do NE”.

Diário de Bordo – A 1ª Visita à Escola (6 setembro de 2021)

Aos primeiros olhares era perceptível um clima de profissionalismo e muita paixão, envolvidos num ambiente agradável, que se mostrava preparado para fornecer a toda a CE a melhor experiência possível. No entanto, notava-se igualmente a correria natural de um início de ano, com a ânsia de um novo começo para alguns e o retorno à rotina escolar para tantos outros.

De forma natural, a ESE encontrava-se no topo da minha lista de escolas onde poderíamos realizar este EP, e ainda bem que assim foi. Esta minha escolha deveu-se não só pela proximidade geográfica à minha casa, mas também pelas boas referências de EE que por aqui tinham passado em anos anteriores. Desde a liberdade dada aos EE durante o seu processo de formação, à sensibilidade para com os alunos, passando pelo acompanhamento de excelência que os PC davam a ambos os NE, tudo parecia encaixar e encaminhar o meu rumo para esta nova casa. Tudo melhorou quando soube que ia poder caminhar lado a lado com a Catarina, o facilitou toda a esta transição e deu um verdadeiro significado de casa a todo este percurso de formação inicial. Desde a primeira passagem por aqueles portões que me apercebi que deste local iríamos trazer novas histórias, desafios superados e momentos inesquecíveis enquanto fazíamos o que mais ambicionávamos: dar aulas de EF a crianças e jovens.



Figura 1 - *Entrada Principal da Escola Cooperante*

A ESE, como o próprio nome sugere, localiza-se na freguesia de Ermesinde, no concelho de Valongo. Esta, é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Ermesinde, onde se inserem mais quatro escolas, com níveis de ensino desde o Pré-Escolar ao 3º Ciclo do Ensino Básico, sendo elas: a EB1/JI de Sampaio; a EB1/JI da Gandra; a EB1/JI da Bela e a EB2/3 D. António Ferreira Gomes.

Esta instituição é a única do Agrupamento que, para além de contemplar na sua oferta formativa o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, engloba o Ensino Secundário (Científico Humanístico e Profissional) e o Ensino de Adultos. Por este motivo, a CE é bastante diversificada, com pessoal docente e não docente e alunos provenientes de outras freguesias e concelhos vizinhos, com contextos sociais, económicos e familiares bastante distintos, sem que isso gere qualquer tipo de exclusão, sendo esta uma escola que se preocupa com a individualidade de cada membro, atribuindo-lhe um papel significativo para o seu funcionamento. O grau de qualificação e o nível experiência de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são elevados, pelo que são frequentes os bons resultados escolares e uma baixa taxa de absentismo.

“(…) Sendo o nosso primeiro contacto com a escola e respetiva CE, o PC definiu que inicialmente iríamos fazer uma reunião de núcleo e, posteriormente, uma visita guiada pela ESE, de forma a “conhecermos os cantos à casa”.

Diário de Bordo – A 1ª Visita à Escola (6 setembro de 2021)

As infraestruturas da ESE são, sem dúvida, um ponto facilitador deste sucesso, pois esta sofreu uma intervenção recente, tendo sido realizadas melhorias significativas nas suas instalações. Durante este mesmo passeio pude perceber que a ESE se encontra dividida entre dois grandes espaços, o interior e o exterior, que se encontram ligados através de alpendres, o que assegura o fácil acesso a todas as instalações e permite um contacto permanente dos alunos com o “ar livre”, mesmo perante condições climatéricas adversas.

Neste primeiro, encontramos os seis blocos onde podemos encontrar as típicas salas de aula, mas também diversos locais de convívio para toda a CE: o Bloco Administrativo (junto à entrada da escola), onde se situa a secretaria, o PBX, a biblioteca, o gabinete do Conselho Executivo, a cantina, a papelaria, o polivalente e, de forma mais "anexa", o Bar (que no início do ano letivo se encontrava encerrado devido à situação pandémica, mas que abriu no decorrer do mesmo com o melhorar da situação); os Blocos A, B e C, onde decorre a lecionação das aulas e onde se encontram as típicas salas de aula, mas também laboratórios, salas de computadores e salas de desenho e design gráfico (no

Bloco B situa-se igualmente a reprografia e a sala de professores); o Bloco D, especialmente dedicado aos Cursos Profissionais que fazem uso das diversas oficinas de trabalho e que possui, ainda, um pequeno auditório; e o Pavilhão Gimnodesportivo, a única instalação desportiva interior que a ESE possui e o local de maior relevo para aquilo que foi este EP.



Figura 2 - Espaço Exterior e Bloco A



Figura 3 - Pavilhão Gimnodesportivo

Este pavilhão, mesmo precisando de pequenas reparações, sempre apresentou as condições necessárias para aulas de EF eficientes. Para além de um campo com múltiplas marcações para as diversas modalidades (voleibol, futsal, andebol, basquetebol), 2 balizas e 6 tabelas com cesto, no seu interior é possível encontrar quatro balneários (dois para professores e dois para alunos, cada um para o respetivo sexo), arrumos para os assistentes operacionais, uma arrecadação de material e o gabinete de professores de EF. Importa ainda salientar que devido à situação pandémica, o uso de balneários, no início do ano letivo, era exclusivo para alunos do 12ºano, pois estes eram os únicos que tinham aulas a meio da manhã/tarde. Ressalvo também a diversidade e qualidade do material existente na arrecadação, desde cordas, halteres e todo o material sinalético até às respetivas bolas de cada modalidade.



Figura 4 - Campo de Jogos Exterior

Já no espaço exterior, para além de todas as zonas verdes de convívio, interação e recreação que permitem a ocupação dos tempos livres (intervalos) e a prática de atividades lúdicas, encontramos o campo de jogos rodeado por uma pista de atletismo. Face ao campo interior, a grande diferença reside no solo de asfalto e na inexistência de qualquer iluminação artificial; as marcações no campo são para as modalidades de futsal e/ou andebol e, para além das duas balizas, este campo possui também quatro tabelas com cesto (que se

encontravam já algo degradadas). Em seu redor, existe uma pista de atletismo composta por três pistas que não contemplam as medidas oficiais. Por esse mesmo motivo foram criados quatro corredores com 80 metros. No lado oposto, existe uma outra pista e uma caixa de saltos, contudo, na altura, estas não podiam ser utilizadas pois não possuíam as condições mínimas de segurança.

Por tudo isto, percebi desde o primeiro dia o privilégio que tinha diante de mim. O que os meus olhos ainda não tinham conseguido captar, apesar de já o termos escutado através do nosso PC, era todo o desenrolar por “detrás das cortinas” e a alma e essência da ESE: as pessoas. Neste caso em particular refiro-me a todos os professores de EF com quem tivemos o gosto de nos cruzar e que sempre mostraram uma amabilidade inigualável. Foram todos eles que nos permitiram crescer num ambiente familiar e, simultaneamente, profissional, mostrando-se sempre disponíveis para qualquer adaptação necessária. Todo o processo de E/A que tentávamos construir ficou facilitado pela atitude compreensiva e altruísta na gestão do material e dos espaços, algo que para um EE numa etapa inicial da profissão traz uma segurança e conforto que rapidamente tornam qualquer grupo numa família, e foi isso que senti durante todo o meu EP.

3.3. Os olhos, os ouvidos e a voz da experiência

“Acabava de chegar o “dia D”. Após algumas conversas telefónicas e troca de mensagens, chegava o momento de conhecer pessoalmente o Professor Eduardo Rodrigues, o Professor Cooperante (PC) que me irá acompanhar e orientar, juntamente com a Professora Paula Silva, ao longo dos próximos meses”.

Diário de Bordo – A 1ª Visita à Escola (6 setembro de 2021)

Se ainda agora falava de parceiros de viagem, há dois pilares de toda esta experiência que não podem ser deixados para segundo plano. Talvez só hoje consiga perceber a verdadeira importância que tiveram (e vão continuar a ter...) nesta caminhada, mas sem dúvida que deixaram a sua marca desde o início de todo este EP.

3.3.1. Professor Cooperante

Batista et al. (2014, p. 355). descrevem o PC “(...) como uma peça fundamental e dinamizadora de todo o processo formativo que ocorre na prática real de ensino”, para mim, o Professor Eduardo foi muito mais que isto.

Recordo-me da timidez inicial escondida por uma vontade enorme de começar esta aventura, algo que claramente contrastava com a postura do PC. Este mostrava-se sereno e transmitia uma tranquilidade inabalável, juntamente com um brilho no olhar por me receber a mim e à Catarina “na sua casa”. Percebemos, a partir dali, que tínhamos ganho um aliado para tudo aquilo que necessitássemos no decorrer do EP, tal era a confiança e segurança que ele nos transmitia, quer pelas suas palavras, quer pela paciência e paixão que demonstrava ao escutar e visualizar as nossas frustrações, vitórias ou qualquer outra temática.

Como Borssoi (2008) refere, “(...) o estágio precisa caminhar nesse rumo, ou seja, numa visão dialética, onde professores/orientadores e alunos possam argumentar, discutir, refletir e dialogar as práticas vivenciadas na escola” e, sem sombra de dúvidas, que com o PC essa abertura nunca faltou, havendo uma predisposição de ambas as partes para a análise e reflexão das aulas planeadas e realizadas, dos comportamentos da(s) turma(s), do que estávamos a sentir em determinada altura do EP, na preparação de alguma das atividades do grupo de EF, do que quer que fosse. Foi este ponto que nos permitiu, gradualmente, ir melhorando todo o nosso processo de E/A e, conseqüentemente, moldando a nossa identidade profissional enquanto futuras professoras de EF.

A par da transmissão dos conhecimentos específicos da disciplina, o Professor Eduardo foi a verdadeira “voz da experiência”, sem muitas vezes ter de a usar. Ainda hoje sinto dificuldades em explicar como tudo isto aconteceu, de tão natural que foi, mas, sem que nos apercebêssemos, dia a dia íamos construindo o nosso processo de E/A, de forma autónoma e independente, cingindo-nos à reflexão e análise do que íamos sentindo e observando nas nossas turmas e contando sempre com um apoio muito próximo uma da outra.

“Desde cedo que o PC nos deu total autonomia e nos “atirou aos lobos”, algo que, nos primeiros momentos, estranhei e me fez duvidar de todas as minhas capacidades. As tarefas em questão não eram simples, não estavam programadas e, por isso mesmo, dependiam inteiramente das nossas decisões, o que me deixava naturalmente nervosa. A verdade é que tudo isto não passou de um receio inicial, pois o tempo foi avançando e com ele íamos também nós arriscando e planeando tudo o que era necessário (...).”

Diário de Bordo – O 1º Semestre (31 janeiro de 2022)

Foi um choque inicial, pois sabíamos que o PC estava do nosso lado, pronto a intervir a qualquer momento, mas, fisicamente, ele acabava por se distanciar, o que nos deu uma liberdade que caracterizaria como distinta, principalmente depois de algumas conversas com outros EE que nos fizeram rapidamente perceber do seu modo de atuação diferenciado. Apesar da estranheza inaugural, fomos percebendo o seu objetivo e rapidamente “alinhamos na dinâmica”, pois no final do dia lembrávamo-nos que ele estava lá, o que nos tranquilizava e mantinha a motivação necessária para todo este processo de formação.

Numa dualidade interessante, Borssoi (2008) diz-nos que “para haver a interação entre professor/orientador, aluno e uma formação docente de qualidade, faz-se necessário formar professores que não saibam apenas falar, mas principalmente ouvir”. Curiosamente, apesar deste ponto também fazer parte da nossa interação enquanto NE, o nosso PC estimulou-nos a fazer exatamente o contrário. A verdade é que ele observava e escutava atentamente cada detalhe, mas deixava-nos errar sem nunca nos dizer “Tens de fazer isto, assim e assim!”, o que nos permitia identificar os problemas, procurar estratégias e aplicá-las mediante aquilo que acreditávamos ser a solução, sem nunca condicionar o nosso pensamento com aquilo que para ele poderia ser o mais indicado.

Assim, considero-me uma sortuda por ter tido a oportunidade de ter como PC o Professor Eduardo, uma pessoa humilde, apaixonada pelo ensino e pelos seus alunos e um verdadeiro exemplo dentro e fora da profissão. Só posso agradecer-lhe por todas as palavras de apoio, incentivo e constante questionamento que criava dentro de nós. Batista et al. (2014, p. 356)

mencionam que “(...) a relação que o PC e o EE estabelecem entre si parece fundamental, uma vez que são os dois elementos com um papel mais relevante na planificação e ação e, também, pelo facto de partilharem e conviverem, no dia-a-dia, no contexto escolar”. Foi esta relação quotidiana que nos levou a outro patamar, onde não tínhamos medo de enfrentar os desafios que surgiam e estávamos conscientes que todos os dias podíamos fazer mais e melhor pelos nossos alunos e até pela respetiva CE. Levamos connosco um coração recheado de essência, motivação e paixão, com a vontade de dar aos outros tudo aquilo que pudemos receber.

3.3.2. Professora Orientadora

“A par do orientador local (atualmente designado de Professor Cooperante), que se encontra no contexto escolar, o supervisor da instituição de ensino superior (presentemente denominado de orientador da faculdade) também assume a responsabilidade pela formação de futuros professores” (Batista et al., 2014). Deste modo, para além de contarmos com o todo o apoio do PC, tivemos o privilégio de ter uma PO como a Professora Paula Silva.

Ela foi, desde o primeiro momento, um dos pilares basilares daquilo que podemos designar por prática reflexiva, incentivando-nos a ter um olhar crítico sobre tudo o que líamos, ouvíamos e até realizávamos. Tal como indica Borssoi (2008), “(...) pensar na formação docente é pensar na reflexão da prática e numa formação continuada, onde se realizam saberes diversificados, seja saberes teóricos ou práticos, que se transformam e confrontam-se com as experiências dos profissionais. Portanto, é através desses confrontos que acontece a troca de experiências e onde o professor reflete sua prática pedagógica”.

Apesar de uma presença mais distante (face ao PC) e de algumas visitas ocasionais, a PO mostrou-se sempre disponível para aquilo que precisássemos, desde o primeiro encontro numa reunião via *zoom* (juntamente com o outro NE da ESE) até à elaboração do RE em si. Durante todo este processo foi visível o seu conhecimento do terreno e do que à prática diz respeito, mas também de toda a teoria por detrás desta, o que nos levava sempre a indagar pelos

“porquês” das nossas escolhas. Todo este ambiente de permuta de saberes permitiu-me manter e até aumentar a minha motivação durante o EP.

Em suma, mesmo nos tempos mais complicados, a PO usou toda a sua experiência e relação com o respetivo PC para nos auxiliar. Para mim, é um exemplo na sua área de atuação, quer pela humanidade que demonstrou em todas as interações connosco, quer pela competência e conhecimento que sempre demonstrou. Acima de tudo, é alguém que nos acrescenta e eleva, sem nunca deixar de ouvir ou escutar aquilo que tenhamos para partilhar.

3.4. O Núcleo de Estágio: O “porto seguro” dos sentidos

“(…) à semelhança de todos os outros desafios, este superou-se, pois mais uma vez pude contar com a ajuda e colaboração imprescindível da Catarina, com a qual tudo se tornou mais fácil”.

Diário de Bordo – O 1º Semestre (31 janeiro de 2022)

A meio do ano letivo refletia sobre tudo aquilo que tinha acontecido durante o 1º semestre. Em todos os pontos que pudesse tocar, havia um conector que os tornava especiais e únicos: a Catarina. A sua importância nesta etapa inicial de formação não cabe em todas as palavras que possa redigir.

Conheci a Catarina durante a licenciatura e sabia que ela me iria acompanhar ao longo do mestrado, só não sabia que iria ter a sorte de partilhar esta jornada com ela, pelo que fiquei radiante quando nos foi dado a conhecer o nosso NE. Inicialmente, ambas estranhámos o facto de sermos apenas nós as duas no mesmo núcleo, mas, por outro, o entusiasmo e a ansiedade de começar não nos permitiam recair muito sobre esses pensamentos, e ainda bem que assim foi. Claro está que este triângulo só ficou completo juntamente com o nosso PC, o unificador de todas as “pontas soltas” e inseguranças que iam surgindo com o tempo.

“(…) a Catarina (...) tem sido o “braço direito” que qualquer EE poderia ambicionar. O meu próprio crescimento devo-o também a ela, enquanto pessoa que me faz refletir e ambicionar sempre mais e melhor”.

Diário de Bordo – O 1º Semestre (31 janeiro de 2022)

As palavras união, cooperação e entreaajuda encaixam perfeitamente naquilo que foi a nossa relação, mas a Catarina foi também muitas vezes os meus olhos, a voz do conselho amigo que precisava de escutar, o encorajamento para “desbravarmos” terreno desconhecido e a companhia perfeita para saborear todas as vitórias e derrotas, sempre com um sentido apurado de quem procura fazer mais e melhor em cada contexto onde se envolve.

Todo o EP acabou por ser muito intenso, assim como o trabalho cooperativo que ambas desenvolvemos, pois nunca tínhamos tido um contacto tão regular e ativo, mesmo tendo colaborado em diversas tarefas solicitadas durante a nossa formação académica; e não me refiro apenas às reuniões de NE ou momentos de observação onde “obrigatoriamente” discutíamos sobre o trabalho realizado durante essa semana ou fazíamos uma análise de uma aula, mas principalmente às pausas entre blocos de aulas, às viagens até casa, às reuniões de planeamento ou até durante a preparação das atividades do grupo de EF. Parecia que, de certo modo, nos tínhamos tornado no diário de bordo uma da outra, havendo uma vulnerabilidade e abertura para isso mesmo, o que só tornou todo este processo ainda mais enriquecedor.

Acredito que cresci muito ao observar e lidar diariamente com a Catarina; mais com aquilo que nos distinguia, do que com aquilo que nos aproximava. O ponto em comum, esse, nunca mudou: a paixão pelo ensino e a vontade de dar o melhor de nós a todos os que nos rodeavam. Esta interação e constante partilha de pensamentos e emoções mostrou-se decisiva, especialmente nos momentos menos bons, onde podia contar com um “porto seguro” para me ajudar a levantar, algo que tentei ser igualmente para ela.

Desde o meu espírito calmo, organizado e positivista, até ao perfeccionismo, honestidade e amizade da Catarina, formou-se uma simbiose que nos permitia amparar e elevar mutuamente, dia a dia, ao longo de todos estes meses. A proximidade criada anteriormente amplificava-se agora para uma comunicação não verbal, onde bastava um simples olhar. Perante tudo isto, só posso estar agradecida, pois acredito que saí enriquecida quer a nível profissional e académico, como a nível social e pessoal.

3.5. Aquilo que só a visão e a audição não definem

3.5.1. Turma Residente

O turbilhão de sentimentos que esta passagem da formação à profissão traz consigo começava a serenar..., mas, um novo estava prestes a iniciar com a preparação inicial de um ano letivo e a revelação da turma que iria partilhar toda esta experiência comigo.

“Durante a reunião, para além de uma pequena apresentação de cada membro do núcleo de estágio, o PC debruçou-se sobre várias temáticas, tais como: (...); a organização e início do ano letivo e as turmas a ser atribuídas e outros aspetos que serão comuns semana após semana, como as reuniões de núcleo”.

Diário de Bordo – A 1ª Visita à Escola (6 setembro de 2021)

Foi precisamente no decorrer da nossa primeira reunião de NE que o PC exteriorizou os seus pensamentos e nos informou que, tanto eu, como a Catarina, teríamos uma turma de 12º ano, ambas integradas no mesmo curso. Depois de escutada esta “revelação”, o olhar que esboçamos entre nós refletia todas as dúvidas, inquietações e um certo “abalo” perante esta notícia. Mesmo estando cientes que esta era uma possibilidade em aberto, a reação momentânea era incontável... pois tudo se tornava real.

Assim, o Professor Eduardo acabava de me informar que eu iria lecionar a disciplina de EF a uma turma que já o acompanhava desde o 10º ano e que se conhecia entre si, com jovens simpáticos e bem-educados, mas, no global, pouco ambiciosos e motivados, quer para a prática desportiva, quer para o contexto académico em si. Salientou ainda algumas quezílias passadas ligadas ao relacionamento interpessoal dos alunos e um caso de obesidade extrema, que irei abordar com maior profundidade nos capítulos seguintes.

Após escutar todas estas informações, e na ânsia de conhecer os protagonistas de toda esta experiência, pus as “mãos na massa”, começando por visualizar a listagem de alunos e as suas fotos. Tudo começava a compor-se e, de certo modo, a ficar mais verídico. Acredito que este entusiasmo, juntamente com a preparação prévia que realizei, foram determinantes e vitais para aquilo que foi a primeira aula.

“(...) Para minha surpresa, tudo correu como planeado e sem percalços pelo caminho. (...) dei início à aula, (...) Ao longo da minha exposição fui tentando interagir com os alunos, colocando diversas questões aos mesmos, para que não sentissem que aquela era “só mais uma aula” numa semana exaustiva e repetitiva que estariam a ter. Para além disso, fui-me deslocando pela sala, tentando assim impedir conversas paralelas e tornando a apresentação mais fluída e dinâmica. Esta terminou com um momento de partilha aluno-professor, onde pedi a cada um para se apresentar (...). A turma preencheu ainda umas fichas de caracterização individual (...)”.

A timidez inicial confirmava o primeiro *feedback* recebido pelo PC, assim como o comportamento exemplar que a turma, no seu global, apresentou. Ao longo da aula também me fui sentindo mais confortável e confiante, o que facilitou a minha interação com os alunos e acabou por aumentar a sua participação, que nesta altura ainda era muito guiada e orientada por mim. Fazendo um balanço, não diria que foi uma aula que qualquer professor ambiciona, mas também não recebi o choque que, por exemplo, senti que a Catarina teve naquela primeira aula, à qual assisti. Isto, pois, notava-se já algum entrosamento entre os alunos e uma “abertura” para com um novo EE, uma rotina à qual já estavam habituados. Numa imagem contrastante, foi a partir destes primeiros momentos que me apercebi da existência de certos grupos na turma, até pela simples forma como se sentaram nas mesas.

Outro ponto essencial, na minha visão, é que eu tinha decidido não criar grandes expectativas antes de tudo isto, pois sabia que talvez fosse a melhor estratégia para “não ficar de queixo caído” nesta altura inicial em que os sentimentos estão todos “à flor da pele”. Agora que reflito, admito que isso foi fundamental para a minha motivação e para o próprio crescendo da relação entre mim e os meus alunos. Orgulha-me igualmente dizer que a turma que encontrei no primeiro dia não se assemelha à qual tive que me “despedir” no último dia de aulas. Se há coisa da qual tenho a certeza, é que fiz de tudo para ter o impacto mais positivo na vida de cada um daqueles jovens, quer a nível de aprendizagens específicas da disciplina e do desporto em si, quer a nível social e pessoal, no qual tive a oportunidade de formar seres mais responsáveis, empáticos e autónomos.

Mesmo tendo esta visão final mais positiva, nem tudo foi “um mar de rosas”. Com um curso especialmente vocacionado para as áreas da política, literatura, direito, ciências da comunicação, filosofia, história, entre outras; e pelo que pude escutar, rapidamente percebi que a disciplina de EF se encontrava “no fundo” das suas preocupações, mesmo existindo alguma motivação para a mesma, pois, como é visível no **Gráfico 1**, elaborado a partir dos resultados das Fichas de Caracterização Individual (**Anexo I**) que os alunos preencheram, pelo menos metade da turma mostrava-se bastante motivada para a disciplina.

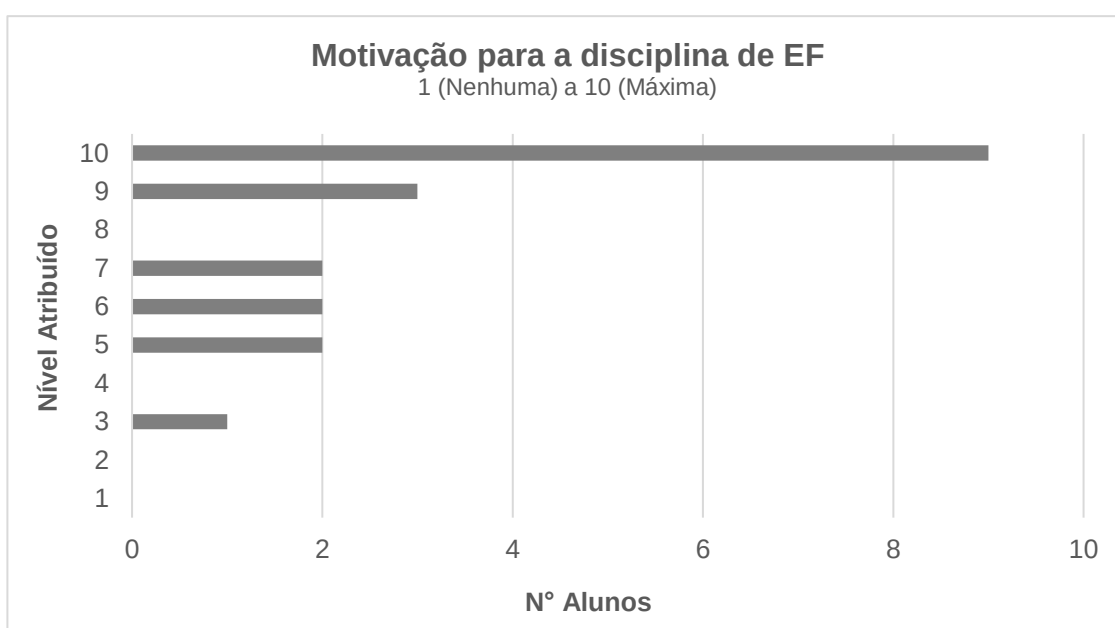


Gráfico 1 - Nível de Motivação atribuído para a disciplina de EF

Através da análise dessas fichas, pude também averiguar que apenas 5 dos 21 alunos da turma praticavam, fora do contexto escolar, uma modalidade desportiva ou frequentavam o ginásio. Contudo, metade dos que não praticavam nenhuma modalidade já o tinham feito anteriormente, destacando-se a natação, a dança, o futebol/futsal e o badminton.

Importa salientar que, no início do ano letivo, dois dos 21 alunos pediram transferência para outra turma/curso e um novo aluno chegou a meio do 2  semestre, pelo que terminei o ano com 20 alunos, dos quais, 9 eram rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos.

De modo geral, constatei que este 12º ano seria um valente desafio. Não pela desmotivação para a disciplina, mas pela pouca ambição e falta de confiança que estes alunos demonstravam, tentando sempre fazer o mínimo possível, pois, o “suficiente” chegava. Para além disto, importava-me evoluir a relação que estes tinham entre si, desmitificando os grupos que ali se tinham enraizado e acabando com as comparações desnecessárias entre colegas. E, assim foi. Entre altos e baixos, fomos construindo o nosso caminho, sempre numa simbiose muito próxima e com constantes reflexões sobre o que poderia ser feito para que todos os dias eles evoluíssem em todos os seus domínios.

Efetivamente, foi uma experiência que me obrigou a sair da zona de conforto e, se naquela altura (com muita inocência à mistura...), achava que a escolha do PC entre as duas turmas não teria tido grande ciência, pois ambas integravam o mesmo curso, eram do mesmo ano... não podia estar mais enganada! Agora, percebo que esta primeira escolha se mostrou decisiva naquilo que foi o EP para cada uma de nós, pois cada turma obrigou-nos a pensar, planear e estruturar tudo à sua medida, tendo sempre em conta os Seres Humanos por detrás dos alunos, talvez a maior distinção entre estas turmas. Aprendizagem e superação, são as duas palavras que emanam neste rescaldo de todo o ano letivo.

Depois de observar e escutar o que esta turma tinha para “oferecer” nestes primeiros dias; todas as informações... Não passavam disso mesmo! Precisava de algo mais: de sentir, “apalpar” e “cheirar” o que ainda aí vinha... precisava da prática em si, de os ver em ação.

3.5.2. Turma Partilhada

Foi já no início de fevereiro, praticamente a meio do ano letivo, que surgiu um novo enredo nesta experiência. Tinha chegado a altura de me unir à Catarina para acolhermos uma nova turma nos nossos corações, sendo ela do 5º ano de escolaridade. Esta turma, da ESE e do 2º Ciclo do Ensino Básico, era constituída por 20 alunos, dentro dos quais, 12 eram rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

Como devem estar neste momento a pensar, foi literalmente “passar do oito para o oitenta”, mesmo que na altura o entusiasmo prevalecesse a qualquer receio. Afinal de contas, estas eram as idades com que ambas estávamos habituadas a trabalhar fora do contexto escolar, pois o nosso dia a dia enquanto treinadoras era passado com crianças desta faixa etária, pelo que acreditávamos que lecionar ao 5º ano não poderia trazer algo assim tão diferente do que lidávamos diariamente... Não podíamos estar mais enganadas.

Ora, ainda numa fase inicial, e na tentativa de descobrir e perceber a turma que iríamos ter diante de nós, fomos apresentadas ao Professor Titular da turma e tivemos a oportunidade de observar algumas aulas antes de iniciarmos esta aventura pela qual ansiávamos. Na ausência de fichas de caracterização individual, foi através dessas aulas que retiramos diversas informações relativas ao nível motor dos alunos, como das atitudes e comportamentos tidos durante as mesmas. Perante tudo isto, foi fácil entender que este seria mais um desafio, com uma turma que se mostrava muito interessada pela disciplina. Só não esperávamos que a agitação, e de certo modo rebeldia, típicas da idade, pudessem crescer e evoluir da forma sucedida. Apenas nessa altura percebemos que, afinal, esta turma representava um mundo conhecido, mas simultaneamente desconhecido.

Assim, ficou acordado entre o NE e o Professor desta turma que iríamos lecionar um total de 14 blocos de 50 minutos, mais concretamente, um bloco por semana. Fomos igualmente informadas que um dos alunos possuía Diabetes Tipo I, tendo sempre consigo os respetivos aparelhos e medicação. Esta mesma condição obrigou-nos a uma atenção redobrada, pois este mesmo aluno mostrava também algumas dificuldades respiratórias.

Esta passagem pelos diferentes ciclos de ensino trouxe-nos uma bagagem inesperada. É, de facto, essencial para o EE ter a oportunidade de passar por duas realidades que se mostram distintas, pois na TR encontrava a maturidade e responsabilidade já exigidas para um aluno no final do ensino obrigatório e, nesta TP surgia uma necessidade de nos reinventarmos, procurando moldar aquilo que eram as nossas estratégias de gestão, organização e planeamento da aula face aos conteúdos programáticos específicos para este ano de escolaridade e mediante os alunos que tínhamos diante de nós.

No final, acresce o sentimento de evolução e superação que em muito contribuem para a nossa formação profissional e pessoal. Acabamos por entender a importância da capacidade de adaptação a diferentes contextos, onde novas ferramentas são exigidas e, mais importante que tudo, conseguimos criar um clima positivo de aprendizagem, passando de um cenário próximo da indisciplina para um onde eram visíveis o respeito, o fair-play, uma empatia e um claro desenvolvimento não só das suas capacidades motoras, mas também das suas valências enquanto Seres Humanos. Com esta experiência curta e intensa, ficou provado que mesmo perante um número limitado de aulas, num tempo escasso, é possível marcarmos e fazermos a diferença, se assim o desejarmos. A vontade de querer transformar estas crianças em melhores cidadãos foi a base para tudo, num processo que trouxe algum desconforto e muitas incertezas, mas que culmina no nosso desenvolvimento integral enquanto EE, obrigando-nos constantemente a ser confrontadas com diferentes cenários, reflexões e ações, que todos os dias nos faziam transcender para atingirmos o melhor processo de E/A possível.

4. TATO e OLFATO – Realização da Prática Profissional

4.1. Pôr as “mãos na massa”: O choque com a realidade

“Ser professor iniciante é estar em constante formação e adquirir aprendizagens o tempo todo. É entrar em choque com a realidade, sobreviver, descobrir, aprender.” (Ferreira, 2017, p. 87).

Todos os sentimentos, emoções e reações que o Ser Humano apresenta são muito próprios e idiossincráticos, não fosse cada um de nós singular e único à sua maneira. O momento efetivo em que “colocamos as mãos na massa” em nada se dissocia deste facto, pois, como refere Ferreira (2017, pp. 83-84) “cada pessoa vivencia essas etapas de modo diferente”, destacando a preponderância da bagagem pessoal que cada EE traz consigo, isto é, todos os valores, histórias e crenças que originam esta diferenciação.

Com base nisto, só posso enaltecer o quão pessoal e distinto é este choque com a realidade, pois cada um vive e compreende o que vai acontecendo ao longo do EP de forma diferente. A mesma autora defende esta ideia, declarando que “o início da carreira de um professor nunca será igual ao outro”. Esta justifica a afirmação com base no contexto sociocultural onde cada professor é inserido e nas próprias motivações e individualidades inerentes a cada um (Ferreira, 2017, p. 86).

Portanto, diversos autores, dos quais destaco Huberman (1995) e Veenman (1984), caracterizam este início de carreira como um período de choque com a realidade ... Mas, afinal, o que significa esta expressão e como é que a podemos caracterizar? O primeiro dos autores refere que esta está intimamente relacionada com a transição abrupta da formação para a profissão, exaltando que este conceito representa um abalo nas convicções iniciais do EE que se vê confrontado com uma nova realidade em seu redor (Veenman, 1984, p. 143). Contudo, este também coloca em causa a adequação do termo ao seu verdadeiro significado, uma vez que a palavra “choque” é muito associada a algo momentâneo e curto, o que se opõe a esta realidade pois, como indica Amorim

(2017, p. 280), “este choque não se circunscreve a um período limitado, mas trata-se de um processo prolongado e complexo”.

Agora que visualizo aquilo que foram os meus primeiros passos nesta longa caminhada, apercebo-me de uma certa ingenuidade que vivia dentro de mim. Eu própria acabei por associar este choque com a realidade a algo momentâneo, o que atualmente entendo como desadequado. Recordo-me também da reflexão que escrevi no final do 1º semestre, onde referi já ter ultrapassado este choque, mas só agora compreendo que não o ultrapassei e que tal só poderá acontecer depois de vários anos de lecionação e após explorar e descobrir novas realidades e contextos.

Toda esta temática foi, também ela, estudada por Huberman (1995) que procurou delinear um “ciclo de vida profissional dos professores”. A primeira fase de todas foi denominada “Entrada na Carreira”, tendo o autor definido que esta ocorre ao longo dos 3 primeiros anos de carreira, pelo que será a fase onde me encontro. Esta, encontra-se dividida em dois estágios distintos: o de sobrevivência e o de descoberta. O estágio de sobrevivência relaciona-se diretamente com o choque com a realidade, onde surge “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” e onde são exaltadas as dificuldades pessoais e profissionais sentidas pelo professor, desde o “tatear constante” até à “oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes”, passando por questões logísticas, materiais e pedagógicas. Já o segundo estágio relaciona-se com a exploração, como o próprio nome indica, e pelo entusiasmo sentido pelo professor por estar inserido num grupo de trabalho onde é exigida responsabilidade mas de onde é também salientado um sentimento de pertença (Huberman, 1995, p. 39).

Olhando para trás e refletindo, acredito que mesmo com todos os incentivos e pensamentos positivos que nos possam ser dados ao longo da nossa formação, nada nos prepara verdadeiramente para este “passo em frente” no novo papel que nos é proposto, pelo que este choque com a realidade acaba por surgir naturalmente. O que penso ser possível controlar é a disparidade entre aquilo que esperamos e o que temos diante de nós, e tudo isso começa na formação inicial. Este é um dos tópicos abordados por Carvalho e Moura (2023) que indicam, precisamente, que muitos professores iniciam a sua carreira com

pouco ou nenhum contacto prévio com o ato de ensinar, e que tal só acontece quando estes ocupam o cargo docente de forma oficial, o que os impede de realizar “uma socialização antecipatória com a realidade da escola de forma adequada” durante a sua formação inicial (Carvalho & Moura, 2023, p. 3).

Ora, transportando estas ideias para aquilo que foi a minha realidade, acredito que este foi o maior desfalque ao longo da nossa formação e algo que poderá ter potenciado ainda mais este choque. Não por servir como desculpa para uma lecionação menos eficiente ou nada que se assemelhe, mas porque a pandemia privou-nos de um contacto direto com a realidade escolar naquilo que foi a nossa PP. E, como sabemos, toda a dinâmica escolar vai para lá da lecionação das aulas, pelo que muitas vezes as maiores dificuldades que senti, foram precisamente fora desse contexto.

Numa perspetiva geral, tenho muito orgulho daquilo que foi o meu percurso, desde as relações com os alunos, assistentes operacionais e outros professores até à própria lecionação das aulas, das reuniões de núcleo, das atividades do grupo de EF, tudo me fez evoluir e crescer. Não obstante, também os receios, medos, desilusões e dilemas fizeram parte daquilo que foi esta jornada. Nos primeiros tempos, sentia mesmo algumas sensações opostas dentro de mim, quase como se os dois estágios de Huberman (1995) colidissem um com o outro, numa simbiose que só agora compreendo melhor.

Com o passar do tempo sentia-me a estagnar. Comecei confiante e energética, tinha em mim todos os desejos e ambições, mas rapidamente percebi o quão difícil ia ser este percurso. Lado a lado com a vontade, caminhavam as incertezas, os receios e as inseguranças de quem estranha a liberdade à qual não estávamos habituadas. Falo no plural, pois sei que a Catarina sentiu o mesmo e foi graças a ela que ultrapassei muitas destas barreiras, foi a verdadeira ponte entre estes estágios. Também o sentimento de pertença ao grupo de professores de EF da ESE se mostrou desafiador, pois não me considero uma pessoa que se dê logo bem num ambiente que me é desconhecido.

Apesar de tudo isto, consegui esconder estes dilemas interiores dos meus alunos, o que facilitou tudo mais para a frente. Também eles se mostraram peças

fundamentais naquilo que foi o crescendo das minhas capacidades didáticas e humanas, muitas vezes pelo simples facto de me respeitarem e acreditarem plenamente naquilo que lhes transmitia. Os olhares falavam por si e, por muito que por vezes pudesse “cheirar a esturro”, juntos encontrávamos soluções. No que diz respeito às relações interpessoais, foi sobretudo o apoio constante dos outros professores de EF, as palavras de incentivo e o carinho especial do nosso PC que nos encaminharam para mais uma conquista nesta experiência sensorial, mas não só, também as críticas construtivas, os “esbarros” na parede e as chamadas de atenção serviram como guias essenciais para esta nossa caminhada, mesmo que, momentaneamente, nos pusessem a pensar se estávamos no trilho certo.

As pequenas vitórias foram começando a falar mais alto, mesmo que as dúvidas persistissem. Como referia muitas vezes o nosso PC: “Não sou eu que vos dou as respostas. Para descobrirem, vão ter de pôr em prática.”, e assim foi. Uma aula sem atrasos, um empenho desmedido por todos os alunos, uma reunião de NE com *feedbacks* positivos, uma palavra de apreço de outro EE, tudo servia como inspiração para superar aquilo que são as dificuldades adjacentes ao EP. Todos estes pontos que parecem insignificantes permitiam-me entregar e dedicar mais ao planeamento, à pesquisa, à reflexão e às estratégias que ambicionava colocar em prática, pois os meus próprios alunos começavam a exigir mais de mim a cada dia.

No final do dia, é perceptível que foram surgindo diversos dilemas que me afastavam e aproximavam do processo de E/A que idealizava e das vivências que procurava absorver, mas, estes dilemas aparecem de forma ininterrupta e são, eles próprios, o espelho daquilo que foram as angústias, frustrações e debilidades deste percurso (Ferreira, 2017, p. 83). Todavia, e em última instância, são estas “batalhas” que nos fazem refletir e procurar sempre novas e melhores soluções, pois é também com o erro que tornamos a nossa reflexão mais eficaz, seja na escola, seja na vida, pois não as podemos dissociar.

4.2. O bom professor e o tato pedagógico

“Ao longo dos últimos anos, temos dito (...) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” (Nóvoa, 2009, p. 38).

Será que tenho o que é necessário para ser uma boa professora? Recordo-me de esta ser uma das primeiras questões que fiz a mim própria, mesmo antes de entrar no MEEFEBS, apesar de, na altura, nem saber que esta era uma temática sobre a qual diversos autores se debruçam. Acabou por ser algo intuitivo, talvez pelos professores inspiradores que fui apanhando ao longo do meu percurso académico.

Sobre este tópico, não me parece útil discutir o que é bom e o que é mau, mas antes focar-me naquilo que são as características e os comportamentos indissociáveis ao termo “bom professor” e o que é que o diferencia dos demais. Para mim, esse fator diferenciador é o tato pedagógico, tantas vezes proferido pelo meu PC e que, no meu entender, foi “a chave” para elevar toda esta experiência sensorial.

Como Cunha (2010) refere, é muito difícil conseguirmos, objetivamente, definir o que é um bom professor, uma vez que este em si é condicionado não só pelas suas características pessoais e capacidades educativas, mas também pelo contexto onde está inserido, ou seja, por fatores sociais, escolares e culturais. Todos estes “condicionam o perfil desses profissionais”, pelo que, acima de tudo, é necessário que seja “um professor completo”, capaz de agir em todas as frentes inerentes à ação educativa (Cunha, 2010, p. 41; 46).

Também Nóvoa (2009, pp. 30-31) acredita que não há forma de definir um bom professor, pelo que não tentou criar uma lista de características, mas sim exaltar a ligação entre o professor e a pessoa por detrás deste, afinal, segundo este, a “profissionalidade docente (...) não se pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”. Este mesmo autor destaca cinco

componentes principais: o conhecimento; a cultura profissional; o tato pedagógico; o trabalho em equipa e o compromisso social.

Talvez a primeira destas cinco componentes seja a que mais vezes é referenciada por autores, EE ou até pelos próprios alunos. Afinal de contas, se não existisse um conhecimento específico a ser dominado pelos professores de EF, a docência desta disciplina passaria a ser algo banal, capaz de ser efetuada por qualquer pessoa. Agora, o conhecimento de nada serve se não for aplicado situacionalmente, ou seja, mediante quem temos diante de nós e perante as condições e circunstâncias que nos envolvem. É necessário “conhecer bem aquilo que se ensina”, mas também sermos capazes de utilizar essa sapiência na condução e construção de um processo de E/A rico e estimulante para os nossos alunos (Nóvoa, 2009, p. 30).

Esta foi uma das maiores lições que tirei ao longo do meu EP e que me fez perceber a importância de conseguirmos colocar em prática aquilo que a teoria nos diz, pois, atualmente, não basta ser um mero reproduzidor de conteúdos, os próprios alunos já não se revêm nesses métodos e pouco ou nada lhes dará para o futuro. Tudo isto exige que o professor em si seja autónomo, inovador e que esteja sempre predisposto a criar ou reformular as suas metodologias, o seu processo de instrução ou as estratégias definidas para com a sua turma.

Tal como Cunha (2010, p. 42) afirma, “a competência não é necessariamente proporcional aos anos de prática, nem o melhoramento do ensino se processa de forma automática”, pelo que, hoje em dia, numa sociedade em constante evolução, quem se limita a estagnar e a contentar com o que sabia há uns anos atrás, fica desatualizado e, conseqüentemente, deixa de preparar adequadamente os seus alunos para aquilo que serão os seus desafios futuros. Assim, acresce de igual forma a necessidade de estarmos abertos a novas sugestões e partilhas de experiências, pois, enquanto EE, não nos podemos esquecer que estamos em constante formação e que, à nossa volta, temos um painel de cultura e conhecimento do qual podemos absorver e com o qual podemos, acima de tudo, crescer e evoluir.

É destas últimas ideias que provém a componente da “cultura profissional”, isto é, a compreensão dos sentidos da instituição escolar e o aprender com quem

está cá há mais tempo e viveu mais que nós (Nóvoa, 2009, p. 30). Para mim, principalmente nos primeiros tempos, foi um desafio olhar para os outros professores de EF da ESE como colegas, mas quando aconteceu, senti que o meu EP mudou de rumo, para melhor. “A escola é um espaço de relações” (Gadotti, 2007, p. 11) e, hoje, percebo que foram as pequenas atitudes e pormenores que me fizeram ser e sentir a ESE. Uma simples conversa sobre as provas de aferição que estávamos a organizar, uma cápsula que teimava em não entrar na máquina de café, uma mera pergunta sobre como tinha corrido a aula, um ceder de espaço... tudo isto ia para lá da lecionação e, de certo modo, era quase como se os nossos colegas mais experientes tivessem eles próprios um tato pedagógico para connosco. E é exatamente nesse diálogo com outros professores, na observação das suas aulas, na reflexão sobre o trabalho e numa constante introspeção e avaliação a nós próprios que a profissão avança e que a vamos descobrindo (Nóvoa, 2009, p. 30).

Ora, adjacente a esta cultura escolar, está o trabalho em equipa, algo sem o qual o EP não poderia sobreviver. A vida tem-me mostrado que juntos, por norma, vamos sempre mais longe e, de uma maneira ou outra, o trabalho cooperativo carrega mais benefícios que o individual. No caso da escola, não se trata apenas da ligação com os outros professores e de toda a CE em si, mas também com o próprio NE, com pessoas que nos acompanham de perto ao longo de todo o ano letivo e com quem partilhamos pensamentos, frustrações, reflexões e tentamos aumentar, mutuamente, os conhecimentos. Lampert (1985, cit. in Amorim, 2017) vê o professor como um “gestor de dilemas”, sendo que estes vão surgindo com desenrolar da prática, nomeadamente quando há uma escolha de qual caminho havemos de seguir ou sobre o que será preferível para uma determinada situação. Muitas vezes a tomada de decisão que efetuamos levam-nos para outros problemas, mas é exatamente por isso que o trabalho de equipa se torna essencial durante todo o processo formativo a que estamos sujeitos.

O ato de educar não pode ser cumprido se não existir uma capacidade de relação e comunicação com aquilo que é o nosso bem mais precioso enquanto professores: o aluno (Nóvoa, 2009, p. 30). Pessoalmente, não poderia estar mais de acordo com o autor, pois sinto que o fator diferenciador que eu falava no início

é, precisamente, esta aptidão de chegar ao aluno e de conquistá-lo, por vezes, sem que este repare. Sempre me disseram que o respeito não se impõe, conquista-se, e todas as ações que um professor realiza no seu quotidiano contam para tal. O tato pedagógico é também isso, trata-se de mostrar sensibilidade, interesse, empatia e criar um espaço seguro onde os alunos percebam que têm margem para o erro e onde, por eles próprios, tentam empenhar-se e evoluir no que lhes é proposto: tarefas palpáveis, pensadas para o contexto e para as pessoas que temos diante de nós.

“No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais” (Nóvoa, 2009, p. 31). Uma boa pessoa pode não ser um bom professor, mas um bom professor tem de ser uma boa pessoa, caso contrário, nunca será capaz de se comprometer socialmente com a escola e com aquilo que ela deve representar para estas crianças e jovens. Ser-se professor é ser-se educador, um familiar e, muitas vezes, a mão amiga que os nossos alunos têm. Contudo, toda esta “função” vai para lá da simples aula que lecionamos, pois embarca toda a CE. É esta componente humana, com princípios, valores e regras, que nos diferencia e, para mim, é também ela que separa um professor de um bom professor.

Em suma, a profissão docente acaba por ser muito inconstante, desafiadora e possui uma complexidade elevada, tendo em conta todos os fatores inerentes a esta e aos seus intervenientes principais. “O professor não se define pela sua função, (...), mas pela sua missão” (Gadotti, 2007, pp. 65-66), pelo que também podemos olhar para este como um eterno aprendiz na busca da perfeição e alguém que procura dar o melhor de si àqueles que por ele passam. A par disto, é crucial uma constante reflexão interior e uma análise retrospectiva, percebendo assim as conquistas, os erros e os fracassos do seu percurso profissional (Cunha, 2010, p. 43).

É através de um cunho pessoal no ensino (Cunha, 2010, p. 42) que o professor se distancia dos demais, mas também através de uma consciência crítica, de uma sensibilidade e empatia com os outros que o bom professor se eleva, transformando os jovens de hoje em adultos autónomos, responsáveis e emancipados para aquilo que serão os desafios de amanhã.

4.3. O planeamento desta experiência sensorial

“A planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanescentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática.” (Bento, 2003, p. 15)

O ano letivo tinha acabado de começar e, com ele, iniciava-se um intenso período de preparação, principalmente para EE que o realizam pela primeira vez. Dentro de mim, florescia a ânsia de quem mal podia esperar para ver, ouvir, tocar, cheirar e provar o melhor que este EP poderia proporcionar, mas crescia simultaneamente uma noção da dura realidade que tinha pela frente.

Podemos caracterizar este planeamento inicial como um conjunto de decisões que são tomadas pelo professor relativas aos objetivos, conteúdos e à organização e gestão das aulas que irão ser lecionadas no respetivo ano letivo, sendo que podemos dividir este planeamento em três grandes níveis (macro, meso e micro) (Januário, 2017, p. 109). Contudo, antes de iniciar a elaboração de qualquer documento próprio, explorei todos os documentos fornecidos pelo nosso PC, sendo estes os principais conectores entre aquilo que é o contexto de ensino e as normas que o orientam.

Portanto, comecei por analisar o Regulamento da Disciplina e das Instalações de EF, o Plano Anual e Plurianual de Atividades do Departamento de EF (PAPA) (**Anexo II**), o Calendário Escolar (**Anexo III**) e o *Roulement* de Instalações (**Anexo IV**). Tivemos ainda a necessidade de examinar aquele que era o Plano de Contingência Interno do Agrupamento, pois era essencial estarmos a par do *modus operandi* em casos suspeitos ou positivos da COVID-19 e das restrições a nível de instalações/materiais que estavam previstas mediante a situação pandémica. De seguida, analisei juntamente com a Catarina os documentos que procuram uniformizar aquilo que são os conteúdos e as modalidades abordadas em cada ano de escolaridade, isto é, o Programa Nacional de EF (PNEF) dos 10º, 11º e 12º anos e as Aprendizagens Essenciais alusivas ao 12º ano.

Estes documentos serviram como auxiliares imprescindíveis, mesmo estando ambas minimamente familiarizadas com a grande maioria das modalidades. Permitiram-nos “apalpar o terreno” com mais confiança e lucidez, facilitando a organização de todo este processo. O primeiro passo foi, então, realizar a planificação anual (**Anexo V**), tendo em conta todo o contexto educativo circundante e as informações que já tínhamos em nossa posse, tais como: os dados genéricos e biográficos da turma e dos respetivos alunos (mesmo não sabendo em concreto qual o seu nível motor ou em que fase de aprendizagem se poderiam enquadrar melhor); as condições materiais; os conteúdos e modalidades passíveis de ser abordadas para o ano de escolaridade em questão e a distribuição dos espaços e horários por cada turma (Quina, 2009, p. 71).

Foi precisamente a partir destes dados iniciais que começamos a delinear aquilo que ia ser o nosso plano global, mas também a selecionar quais as modalidades a ser abordadas em cada semestre, tendo sempre em mente a imprevisibilidade e capacidade de adaptação necessária a cada uma de nós. As minhas decisões basearam-se não só nas opções contempladas no PNEF para o 12º ano, mas também na análise que realizei às fichas de caracterização individual que entreguei na primeira aula e de onde consegui perceber quais as modalidades mais e menos apreciadas e até quais gostariam que fossem lecionadas durante o ano.

Perante todos estes fatores, optei por lecionar Atletismo, Basquetebol e Orientação no decorrer do primeiro semestre e Badminton, Dança e Futebol durante o segundo semestre. Decidi igualmente que a Aptidão Física seria trabalhada ao longo de todo o ano letivo, não só pela sua importância em crianças e jovens que a cada dia se tornam mais sedentários, mas também pela fácil conexão entre esta e qualquer modalidade. Em retrospectiva, acredito que estas escolhas foram o primeiro passo para o crescimento que se seguiu. A minha intuição disse para não querer logo seguir o caminho mais fácil e tentar, aos bocadinhos, sair da minha zona de conforto, assim foi.

Lembro-me que o meu primeiro pensamento foi separar as duas modalidades que mais se destacavam: o Basquetebol e o Badminton. Assim, e tendo sempre em conta os espaços atribuídos à minha turma, optei inicialmente

pelo Basquetebol, uma modalidade passível de ser lecionada no interior ou exterior, o que me dava uma margem de manobra para algum imprevisto. O Atletismo e a Orientação juntaram-se de forma natural, uma vez que iria haver uma Prova de Orientação no final do semestre e também pelo Atletismo ser uma modalidade bastante apreciada, mas também indicada como uma das que sentiam maior dificuldade.

Não eram as modalidades com as quais mais me relacionava ou que me inspiravam maior confiança, mas os verdadeiros desafios acabaram por ficar guardados para o segundo semestre, onde me sentia “dentro e fora de casa” em simultâneo. Se o Futebol, também ele bastante apreciado pelos alunos, trazia consigo segurança e uma responsabilidade acrescida, o Badminton e a Dança eram o espelho do desconforto e a miragem de quem ambicionava evoluir e aprender com os seus próprios alunos e com tudo aquilo que implica o EP.

Já no 5º ano, a planificação anual encontrava-se já realizada pelo seu professor regente. A nossa intervenção realizou-se apenas no decorrer do segundo semestre e, por isso mesmo, foi-nos dada total liberdade para, dentro da área das atividades físicas, escolhermos a subárea que nos despertava interesse. Após uma conversa conjunta, eu e a Catarina decidimos que iríamos explorar a dos Jogos, ficando então responsáveis pelas aulas e avaliação dessa unidade didática (UD).

O plano anual é separado em diversas unidades de matéria, também conhecidas como UD. A duração destas será definida mediante o volume e a dificuldade das atividades de aprendizagem (Bento, 2003, p. 60), ou seja, o número de aulas a lecionar depende sempre da extensão e profundidade que queiramos dar às habilidades motoras, à cultura desportiva, à condição física e aos conceitos psicossociais que associamos a essa modalidade em questão. Ora, depois de situar e posicionar todos os documentos orientadores naquilo que era o meu contexto, e perante as condições materiais da ESE, seguiu-se o planeamento intermédio, isto é, a construção destas UD (**Anexo VI**). Estas facilitaram a seleção dos conteúdos a abordar (dentro de cada categoria transdisciplinar), mas sobretudo a criação de uma “sequência lógico-específica e metodológica da matéria” que apoiou, posteriormente, a elaboração dos planos de aula (PA) (Bento, 2003, p. 60).

As UD são planeadas pelo professor e têm em vista a organização do processo de E/A, servindo como fundamento para aquilo que serão as diferentes aulas a ser lecionadas (Bento, 2003, p. 75). E, foi precisamente nessa posterior construção e idealização dos PA (**Anexo VII**) que encontrei o apoio e o foco que precisava, uma vez que estes espelhavam e resumiam todo o planeamento estabelecido anteriormente, o que facilitava a concretização dos objetivos gerais e específicos. Para além de serem uma peça chave ao longo de todo o processo de E/A, permitiram que o PC acompanhasse a nossa evolução e trabalho de forma mais próxima, pois enviávamos sempre os nossos PA no dia que antecedia a nossa aula. Mesmo como auxiliares à vertente organizacional e funcional da aula, estes serviram ainda como base para refletir sobre determinados comportamentos que observava ou até sobre a eficácia de determinada tarefa na aprendizagem dos alunos, pois, como Bento (1987 cit. in Quina, 2009, p. 81) afirma “a aula é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Da sua correta organização e estruturação e do que nela acontecer, dependem, grandemente, os resultados de aprendizagem dos alunos”.

Contudo, também as minhas capacidades de adaptação e autonomia eram colocadas à prova, pois, como todo o planeamento em si, os PA representavam apenas um guião que podia ter de ser alterado a qualquer momento. Atualmente, consigo olhar para isto de forma serena e positiva, mas na altura sentia que mesmo tendo o maior dos cuidados a preparar a aula, havia sempre momentos ou resultados que não conseguia prever e que, portanto, tinha de solucionar ou modificar algo na hora, o que me fazia crescer o nervoso miudinho dentro de mim, mas que agora interpreto como mais um fator que só me fez crescer e evoluir de dia para dia.

“Durante todo este processo de conceção e elaboração (da Planificação Anual, das Unidades Didáticas (UD), dos Planos de Aula), senti uma clara evolução e uma constante vontade de refletir sobre as minhas opções (...). Foi essa vontade de querer saber mais e fazer melhor que se mostrou essencial neste período de descoberta, onde o foco continuava a ser a minha turma.”

Diário de Bordo – O 1º Semestre (31 janeiro de 2022)

Sucintamente, foi através deste planeamento que guiei os meus passos, facilitando assim as imprevisibilidades que estão inerentes ao ato educativo, uma vez que não podemos eliminar esse fator, mas podemos atenuá-lo, facilitando desse modo aquilo que é o nosso controlo sobre as atividades letivas sobre as quais somos responsáveis (Januário, 2017, pp. 109-110).

4.4. O 1º Semestre: “Apalpar o terreno e apurar o olfato”

“Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos.”
(Nóvoa, 2009, pp. 30-31)

Concretizado o planeamento inicial, tinha chegado a altura de “apalpar o terreno e apurar o olfato”, ou seja, começar a lecionação das aulas e ir conhecendo a fundo os intervenientes principais deste EP: os meus alunos.

Recordo-me do misto de emoções que foi a primeira aula, por um lado, sentia-me radiante por finalmente começar esta jornada e mostrar à turma um bocadinho da minha pessoa, mas crescia em mim a ansiedade de quem ainda não está familiarizada com o local ou de quem tem de privar com jovens e adolescentes para os quais eu ainda era uma “estranha”. A estas questões juntava-se ainda a incerteza de uma situação pandémica que, durante dois anos, tinha retirado a normalidade a estes jovens, que se viram obrigados a ter aulas lecionadas através de um ecrã e para quem este retorno ao presencial poderia trazer algumas dificuldades. Encontrava-me ciente do desafio que tinha em mãos, mas nunca perdi a vontade de o superar, por mais dúvidas ou obstáculos que fossem surgindo no caminho.

“(…) tínhamos optado por lecionar modalidades com as quais não estávamos tão “confortáveis”, nomeadamente: Basquetebol, Atletismo e Orientação. Esta tomada de decisão foi um ato de coragem, mas também um desafio a nós próprias, pois estávamos cientes (ou não...) das dificuldades que dali advinham, afinal de contas, ainda estávamos a conhecer a turma, as suas dinâmicas/rotinas e, de certo modo, encontrávamo-nos num processo de autodescoberta simultâneo.”

Diário de Bordo – O 1º Semestre (31 janeiro de 2022)

Com a liberdade que sempre nos foi dada, fomos lecionando as nossas aulas. A pouco e pouco, os alunos começavam a inteirar-se das rotinas e dinâmicas criadas durante as mesmas, e eu própria começava a estabelecer hábitos inerentes à profissão, como a hora de chegada, a simples conversa na sala de professores ou até o cumprimento matinal recebido pelos carinhosos assistentes operacionais. Tudo fazia com que um sentimento de pertença crescesse em mim e, conseqüentemente, que o constrangimento diminuísse e a predisposição fosse cada vez maior, o que começava a ser notório nas aulas em si.

Importa ressaltar que nunca olhei ou transmiti estas rotinas como algo inflexível e repetitivo, mas sim como uma ferramenta essencial àquilo que é o dia-a-dia com a minha turma e algo que pretende, acima de tudo, facilitar o controlo daquilo que são as atividades propostas ou o desenrolar da aula e, inclusive, uma forma de desenvolver a autonomia dos alunos (Bilória & Metzner, 2013, p. 2). Assim, acabei por estabelecer normas de funcionamento basilares, tais como: ter sempre uma palestra inicial e final com os alunos em meia-lua (o que permitia uma comunicação mais eficaz e a visualização da turma inteira), contagens decrescentes para hidratação ou mudança de estações, modos de organização da aula coerentes com a modalidade em questão e com uma familiarização já adquirida pela turma, entre outras.

Senti que todos estes pequenos pormenores começavam a contar e a fazer a diferença naquilo que era o crescente processo de E/A, visto que comecei a visualizar uma maior autonomia na turma em si. Os alunos começavam a entender por eles próprios quais os momentos de relaxamento ou concentração, sem que fosse necessária qualquer indicação. Até pode não parecer uma grande vitória, mas foi nestas pequeninas coisas que me fui agarrando para superar as aulas menos bem-sucedidas. Com isto, a relação de proximidade e confiança foi aumentando, pois sempre quis que todos os meus alunos tivessem abertura para falar sobre tudo o que necessitassem, afinal de contas, o ato de educar vai para lá de uma simples transmissão de conhecimentos, pois muitas vezes é necessário confortar, orientar ou mesmo despertar os sentidos destes jovens, ainda para mais numa fase decisiva como é o finalizar do ensino secundário.

Consciência e sensibilidade foram duas palavras muito presentes em todo este percurso, especialmente nestas primeiras fases do mesmo, uma vez que sem elas nunca conseguiria conhecer de perto os jovens que tinha diante de mim. Aliás, os educadores devem viver alicerçados a estes valores, procurando elevar o pensamento crítico e o conhecimento dos seus alunos, mas também formá-los enquanto cidadão responsáveis e interventivos, afinal de contas, não formamos alunos, mas sim pessoas (Gadotti, 2007, p. 65).

Como as coisas boas nunca andam sozinhas, fui também descobrindo os aspetos menos positivos da turma e percebendo as diversas batalhas que teria pela frente. Após a realização das primeiras avaliações diagnósticas, que tinham como objetivo principal aferir as capacidades técnico-táticas dos alunos e o nível destes face à modalidade em questão, depressa verifiquei claros défices motores e uma evidente falta de prática de atividade física.

Apesar de uma certa preocupação inicial, não deixei que isto me desmotivasse e tentei de imediato olhar para estas dificuldades como uma oportunidade de crescimento para ambos, que iriam obrigar-me a munir de ferramentas para as combater. Ou seja, para além de ter de repensar e alterar o planeamento elaborado, teria de adaptar aquilo que seriam as aulas e as respetivas tarefas de aprendizagem ao contexto e realidade que tinha perante mim. A par disto, rapidamente percebi a importância que teria a minha capacidade de comunicação e interação com os alunos, garantindo não só um “efeito persuasivo” nestes, mas também a manutenção ou aumento da sua motivação para as aulas (Rosado & Mesquita, 2011, p. 69).

Foi também a partir do momento em que apurei um bocadinho mais o olfato, que comecei a sentir um ligeiro “cheiro a esturro”. Desde o primeiro contacto com a turma que frisei a importância de cada um dar o melhor de si, pois da minha parte podiam contar com isso mesmo. Mal eu sabia a importância desta frase, pois só mais tarde me apercebi que muitos dos meus alunos olhavam mais para os outros do que para eles próprios. Aqui, surgiu um outro problema: o relacionamento interpessoal, sobre o qual irei falar adiante.

Assim, no meio de todo este processo entre conhecer e dar-me a conhecer aos meus alunos e a constante procura do melhor processo de E/A, foi-se

desenrolando o 1º semestre, entre altos e baixos e sempre, mas sempre, com novas descobertas sobre aquilo que podia ser melhorado. Existia igualmente uma constante preocupação da minha parte com cada ação que efetuava, eram várias as questões que surgiam dentro de mim: “Será que estou bem posicionada?”; “Terão percebido bem o exercício?”; “Podia ter organizado a aula de outra forma?”. Com o tempo, fui percebendo que não precisava de viver nesta ansiedade e que às vezes, menos era mesmo mais. A Camila confiante foi conseguindo equilibrar a balança com a organização e a responsabilidade, anexadas à sensibilidade e à empatia que pretendia salientar nestes jovens. A partir daí, tudo foi ficando mais fácil e o caminho foi feito em conjunto, numa simbiose de turma-professora, por vezes, sem dar conta disso. Tudo teve o seu propósito e sentido, e foi neste caminho mais calmo que prossegui esta experiência, o que me fez sentir e disfrutar ainda mais dela.

4.4.1. UBUNTU: “Sou o que sou, porque todos nós somos”

“(...) a Educação Física escolar busca a inclusão de todos, sempre respeitando as dificuldades e limites de cada um.” (Hanauer, 2016, p. 2)

Quando digo que a FADEUP foi muito mais que uma faculdade para mim, é nestas “pequenas coisas” em que me baseio. Ainda estava eu a dar os meus primeiros passos nesta mui nobre casa quando os estudantes mais velhos, que nos recebiam de braços abertos, começavam a transmitir esta ideia de “ubuntu”. Palavras como partilha, respeito, entreaajuda, empatia e união estão diretamente ligadas a esta expressão que pretende, acima de tudo, exaltar a importância que a nossa individualidade e o seu desenvolvimento pode ter no crescimento dos outros que nos rodeiam. Com isto, não devemos abdicar de nós mesmos, mas sim estar disponíveis e de mente aberta para apoiar quem está ao nosso lado, sem a necessidade de recorrer, por exemplo, a comparações desnecessárias.

Como é que a ideia de “ubuntu” aparece associada à minha turma? Eu explico. Nos dias que antecederam a primeira aula, o PC informou-me que eu iria ter comigo uma aluna que apresentava um grau de obesidade extrema. Percebi de imediato que iria ser um caso diferenciado em mãos, mas só após a

realização dos testes *FitEscola* é que tive a confirmação propriamente dita. Contudo, descobri também que a grande maioria da turma se mantinha afastada de hábitos de vida saudáveis, com muitos alunos “na corda bamba”.

Sabia que a pandemia tinha deixado as suas marcas, algo que já tinha sentido nas crianças com quem trabalhava no contexto do treino desportivo, só não sabia ainda que também estes jovens adultos se ressentiam, tanto ou mais, dessa privação de interação física e social. Para mim, nunca serviu como desculpa, mas acredito que esses dois anos acabaram por potenciar este distanciamento relacional que fui começando a sentir na turma, com a criação de uma clara divisão em “grupinhos”.

Portanto, enquanto tentava organizar-me para planear as aulas e ir corrigindo aquilo que era o meu desempenho antes e durante as mesmas, começavam a surgir estas problemáticas que mexiam, e muito, comigo. Ainda agora tinha começado esta experiência, mas nada previa que o ritmo fosse abrandar, pelo contrário. Tinha apenas uma coisa muito bem estabelecida na minha mente: “Por mais dificuldades motoras que a turma tenha, tu vais fazê-los perceber que este finalizar de etapa só faz sentido se for feito em conjunto, mesmo perante as diferenças inerentes a cada um deles!”. Estava na hora de seguir o caminho, levando bem pertinho de mim os meus aliados: o tato e o olfato.

O meu 12º era bastante distinto do da Catarina, mas, curiosamente, ambas as turmas mostravam alguns sinais de desmotivação. Contudo, esta manifestava-se de forma diferente. Ao contrário da sua turma, e segundo o que me tinha relatado o PC, os meus alunos baixaram o seu desempenho nas aulas de EF durante o ensino à distância, pelo que este retorno às aulas presenciais deveria trazer consigo um crescendo na motivação deles, algo que aconteceu, mas não da forma plena que contava. As questões na minha cabeça continuavam a multiplicar-se, mas as respostas teimavam em não aparecer.

Diversos autores apontam vários fatores passíveis de afetar aquilo que é a motivação dos alunos para as aulas de EF. Hanauer (2016, pp. 3-5) refere a vergonha à exposição perante os outros, o interesse relativamente às atividades propostas ou até a falta opções e a repetição de conteúdos como pontos que

podem gerar essa desmotivação. Carvalho (2015, p. 550) anexa a estas ideias o peso que o erro pode ter na vontade de um aluno realizar determinada tarefa onde errou anteriormente, o que pode originar situações embaraçosas e frustrantes para este. Já Araújo (2015), indica novamente a vergonha, mas também o medo de falhar ou de ser gozado como aspetos que podem influenciar a motivação. Este mesmo autor inclui outros dois tópicos que devem ser tidos em conta, a imagem corporal e a obesidade, que se encontram diretamente ligados àquilo que é o desempenho motor dos alunos (Araújo, 2015, p. 28).

Foi a partir do momento em que parei para refletir que se “acendeu uma luz”. Analisei e posicionei todos os pontos no contexto onde estava inserida e percebi que esta desmotivação não tinha sido gerada por falta de vontade ou preguiça, mas sim pela carência de um ambiente seguro, onde estes jovens se sentissem confiantes para errar e tentassem aprender com essas mesmas falhas. Todavia, a este receio juntavam-se as questões da imagem corporal que afetavam, particularmente, a aluna que referi, cuja autoestima era escassa. O corpo é facilmente alvo de comparações ou julgamentos, sobretudo por ser algo indissociável àquilo que é o desporto e, conseqüentemente, a EF, daí o aparecimento destes distúrbios (Kerner et al., 2018, p. 256), mas eu não estava disposta a baixar os braços, e foi com pequenos gestos que tentei mostrar a toda a turma que os limites foram feitos para ser ultrapassados.

Recordo com um carinho especial a aula em que foi proposta à turma a realização da milha, uma das provas da bateria de testes *FitEscola*. Lembro-me do terror sentido por alguns dos alunos no momento de revelação, mas também do sentimento de superação e conquista que senti nos seus olhares no final dessa prova. Não obstante, o que mais me tocou foi a capacidade de resiliência da aluna que, mesmo com todos os receios interiores, nunca me disse que não e confiou em mim durante aqueles 100 minutos de aula. O que fiz, foi retribuir na mesma moeda e garantir que ela terminava a prova, mesmo só sendo capaz de a realizar a passo. A primeira série de alunos tinha terminado, a segunda começava a partir e ela continuava, no seu ritmo, e na luta com ela própria, a mostrar que era capaz. A verdade é que foi mesmo!

Podemos comparar o professor a um criador de estímulos, alguém que leva os seus alunos a agir, numa determinada direção, e que consegue “criar ações

concretas que incentivem os alunos a buscar e a realizar” (Oliveira & Alves, 2005, p. 232). Naquele momento, foi precisamente isto que senti. Não tinha apenas conseguido levá-los a realizar a prova em si, mas começava aqui a jornada da superação, da vontade e do companheirismo, mesmo nas batalhas mais duras. Foi este sentimento que fui tentando transmitir, quer nas palestras que iniciavam ou finalizavam a aula, quer durante a mesma perante alguma situação que se sucedia ou numa conversa individual fora do contexto da aula, pois todos os momentos eram uma oportunidade para evoluir esta relação interpessoal.

Entendi que, a partir deste episódio, tinha de fazê-los perceber quem eu verdadeiramente era e aquilo em que acreditava. Assim, com uma atitude assertiva, mas de empatia para com eles, fui ganhando terreno, conquistando o seu respeito e fazendo-os compreender que procurava apenas o melhor de cada um deles, até porque desde o primeiro dia que deixei muito claro que só pretendia o máximo esforço, empenho e dedicação a cada aula. Não queria que eles fossem atletas ou ótimos a nível motor, precisava apenas de os ver a trabalhar nas suas dificuldades, com a vontade de quem as quer superar e não tem medo de tropeçar pelo caminho. A proximidade acabou por ir crescendo, naquilo que se tornou numa relação de amizade mútua, uma ligação que talvez muitos deles não sentiam com professores de outras disciplinas e que é também ela característica da EF (Hanauer, 2016, p. 2), mesmo que esta fosse facilitada pelo intervalo de idades curto que aumentava esta conexão, pois há poucos anos tinha estado no lugar deles.

As aulas iam-se desenrolando e começava, a pouco e pouco, a ver melhorias no seu desempenho motor, principalmente quando decidi alterar o foco e priorizar a componente tática das modalidades. Mudar o “chip” obrigou-os a evoluir a sua capacidade técnica enquanto cresciam dentro do jogo, onde eram obrigados a interpretá-lo e a tomar decisões, tal como fazem no seu quotidiano. Acabaram também por conseguir experienciar de forma mais realista e próxima aquilo que é o jogo formal e, com isso, aumentar a sua competitividade e o seu interesse. Acresce ainda uma mudança que realizei na minha forma de atuação e comunicação, pois a dado momento apercebi-me que tinha tendência para dar um *feedback* quase sempre corretivo, o que deixava para trás o acariciar ou o

elogio por uma boa ação técnica, uma correta leitura de jogo ou um esforço extra, algo que acredito que contribuiu para o crescendo da sua motivação.

Tudo isto contribuiu para que estes alunos, desmotivados no início, conseguissem agora ter um maior sucesso naquilo que eram as atividades propostas, algo que potencia o prazer e bem-estar na aula (Carvalho, 2015, p. 552). É este dinamismo e a alegria durante a prática que Hanauer (2016, p. 4) indica como fator chave para que os alunos, mesmo perante as dificuldades que tenham, continuem a sentir-se incluídos e bem aceites pela turma no decorrer da aula. Essa aceitação e o carinho dos colegas é também ele referido por Betti (1992, cit. in Carvalho, 2015) que reitera a importância desta relação dado que “(...) proporciona maior segurança e a interação proporciona momentos de diversão e socialização”.

Hoje, tenho noção que o meu próprio papel enquanto professora foi-se moldando à turma e às suas necessidades, tendo mesmo existido uma transformação que ia para lá das “quatro paredes”. O facto de me começar a integrar cada vez mais na CE e a partilhar conversas com outros professores mais experientes permitia-me absorver e tatear mentalmente outros acontecimentos e refletir sobre diferentes formas de atuação ou resolução de problemas. Este espírito de entreajuda e cooperação foi essencial nos momentos mais difíceis ou mesmo quando uma aula não corria tão bem como era esperado.

Esta experiência não seria a mesma sem o tato pedagógico, o fiel companheiro de todas as horas que me foi acompanhando de perto na “missão” de incutir o gosto pela aula, por estarmos juntos, por evoluirmos como turma, independentemente da matéria que estivesse a ser lecionada, pois tinha de ser uma atitude comum à aula de EF.

“Agora que termino este primeiro capítulo, posso aferir que não tenho diante de mim as mesmas pessoas e que acredito que daqui para a frente a diferença venha a ser ainda maior. Foi perante as especificidades destes alunos que me apercebi da importância do tato pedagógico e da adaptação de todo o nosso planeamento face a quem temos “à nossa frente”. Afinal de contas, somos os responsáveis por conseguir adequar e adaptar os conteúdos e situações de aprendizagem à nossa turma.”

Em suma, o meu objetivo era atingir aquilo que Araújo (2015) define como “um ambiente estruturado, comprometido com aprendizagem (...)”. Queria que a aula de EF fosse vista como um lugar de trabalho e foco, mas também como um momento de liberdade e respeito, com tarefas de aprendizagem adequadas às características individuais dos alunos, com abertura para sucessos e fracassos, onde cada um pudesse ter a ousadia de ser fiel a si mesmo (Araújo, 2015, p. 30). Este desejo acabou por se ir concretizando e, atualmente, vejo com maior clareza aquilo que foi o crescimento não só deles, mas também meu. Consegui transmitir-lhes que o facto de os outros serem melhores que nós, deve servir como fruto para trabalharmos ainda mais para os igualarmos ou ultrapassarmos, não como motivo para os rebaixar ou nos desvalorizarmos por sermos diferentes, tal como os melhores deveriam continuar a focar-se e procurar a perfeição, pois todos temos aspetos a ser evoluídos, independente do nível onde nos encontramos. No final, todos têm as suas mais valias e foi com esta mensagem bem assente que segui viagem para a restante experiência que se avizinhava.

4.4.2. Os amigos improváveis: O portefólio e o diário de bordo

“O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor.” (Nóvoa, 2009, p. 40)

Desde o primeiro ano do MEEFEBS que os EE são incitados a refletir, redigindo inúmeros documentos sobre aquilo que planearam ou observaram. Durante este EP, a realidade não diferia, pois segundo as suas normas orientadoras³, os EE devem “elaborar a reflexão final escrita de cada aula (...) e das observações realizadas – reflexões autónomas ou inseridas no diário de bordo”.

³ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP.

Ferreira (2017, p. 83) defende que nesta fase inicial da profissão docente, a reflexão acaba por se tornar um hábito, devendo ser encarada com uma aliada para combater o aparecimento de dilemas, frustrações, angústias ou problemas associados à prática. Também Nóvoa (2009, p. 40) acredita na importância desta rotina reflexiva (exterior e interior), uma vez que a profissão não se cinge ao conhecimento científico ou pedagógico, mas reside também ela naquilo que são as “referências pessoais” de cada um.

“(...) era através dela que percebia o que tinha corrido bem ou mal, o que poderia ter sido diferente e se a minha própria forma de estar poderia ou não ter influenciado um determinado acontecimento. Por esse mesmo motivo, a reflexão não se pode dissociar, de forma alguma, deste processo formativo que é o Estágio Profissional (EP).”

Diário de Bordo – O 1º Semestre (31 de janeiro de 2022)

É curioso e peculiar olhar para trás e reler algumas das coisas que vamos redigindo ao longo deste EP, especialmente quando nos apercebemos da evolução que estas sofrem dentro das nossas cabeças. A importância que eu atribuía à reflexão, ainda a meio desta experiência, refletia uma nítida mudança dentro de mim, pois no início não a realizava por iniciativa própria. Não significa isto, que eu não realizava qualquer tipo de reflexão, até porque sempre tive uma veia introspetiva que me acompanhou ao longo do meu desenvolvimento, só não tinha o hábito de passar os meus pensamentos para o papel.

Quando a PO nos propôs a criação de um portefólio reflexivo digital (**Anexo VIII**), iniciei quase de imediato a sua construção. Agradava-me a ideia de ter um local onde podia organizar e armazenar todo o meu EP. Foi nele que depus todos os documentos, experiências e aprendizagens que obtive durante o ano letivo, assim como as reflexões sobre os esforços, progressos, dificuldades e desafios que fui encontrando na prática. Este mostrou-se também como um excelente canal de comunicação não verbal para com a PO e o PC, que conseguiam facilmente aceder e acompanhar o trabalho que ia desenvolvendo para comigo e com as minhas turmas. Para além de todo o material inerente ao EP, também o diário de bordo se inseria neste portefólio, alicerçado naquilo que eram as reflexões diárias que realizava.

Fontana e Fávero (2013, p. 1) exaltam a necessidade constante de o professor questionar e reformular aquilo que é o processo de E/A, procurando, acima de tudo, adequar as atividades às exigências e necessidades dos alunos. Para mim, é precisamente através da reflexão que isto acontece. Quando paramos para refletir e perceber o que está a correr bem, o que está a correr mal ou qual é o nosso papel no meio disso tudo... estamos, por vezes sem darmos conta, a realizar essa mesma vertente reflexiva que procura, acima de tudo, uma constante melhoria e progressão naquilo que são as nossas práticas pedagógicas enquanto docentes. Os mesmo autores acrescentam ainda que este processo cíclico de reflexão-aplicação acaba por contribuir para uma “conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (Fontana & Fávero, 2013, p. 4).

Voltando agora a reler muitas das coisas que escrevi, consigo sentir notórias melhorias, não só no meu à vontade para me exprimir, mas principalmente na escrita em si. Inicialmente recorria demasiado à descrição das aulas, com reflexões superficiais e demasiado expositivas, o que acaba por contrastar com os documentos mais recentes, onde já era capaz de especificar as situações problemáticas, contextualizá-las na temática em questão e procurar ou propor soluções para a sua resolução. Também passava a existir um maior rigor e análise àquilo que era o meu desempenho nos vários momentos da aula, o que me obrigava a transcender a cada dia que passava.

“(...) tudo o que vivi e senti não teria os mesmos frutos se não tivesse o auxílio da reflexão, um elemento que se mostrou fulcral e diferenciador durante todo este processo.”

Diário de Bordo – O 2º Semestre (9 de junho de 2022)

Terminei o ano com todas as dúvidas dissipadas sobre a importância da reflexão. Não obstante, o mais bonito que levo deste portefólio reflexivo e do diário de bordo é a oportunidade de poder voltar atrás no tempo sempre que desejar, tendo a sorte de poder rever alguns pensamentos “cor-de-rosa” que tinha no início desta caminhada e a sua evolução perante o que se ia sucedendo pois, como referem Oliveira e Serrazina (2002, p. 9), toda esta ação reflexiva

emancipa o professor, mas é sempre diferenciada, pois nunca existem dois contextos socioculturais exatamente iguais. Mesmo a redação deste RE não seria a mesma se não tivesse tido a oportunidade de (re)viver aquilo que foi a minha verdade e realidade num percurso, acima de tudo, muito feliz, cheio de experiências, conquistas e derrotas que só me fizeram crescer e aprender sempre mais. Este EP não teria o mesmo significado sem o acompanhamento constante dos meus amigos improváveis, amigos esses que levo para a vida.

4.5. O 2º Semestre: “A evolução e dualidade de sentimentos – O processo de E/A em duas turmas distintas”

“Vale ressaltar que quando um professor muda a modalidade ou o nível de ensino onde irá atuar, ele sofre os impactos da mudança.” (Ferreira, 2017, p. 84)

Lembro-me de (re)começar este 2º semestre animada, expectante e com energias renovadas, já com saudades “dos meus meninos”. Inclusive, iniciei a primeira aula com um quebra-gelo, gerando um novo estímulo na turma e procurando com ele uma interação mais próxima entre os alunos.

“Este primeiro momento foi, sem dúvida, um sucesso, com uma excelente reação e animação por parte dos alunos. (...) a aula decorreu como planeado, mantendo-se o bom clima de aprendizagem até ao final da mesma, pois mesmo com o cansaço físico que já era visível, os alunos mostraram-se animados e alegres já na palestra final. Apesar deste aspeto positivo, em certos momentos tive de chamar à atenção para certas conversas paralelas que acabaram por surgir naturalmente após uma pausa letiva e que, por isso, não deverão ser um problema recorrente para as aulas que se seguem.”

Reflexão da Aula nº 34 e 35 – 12º ano (11 de janeiro de 2022)

Agora que leio esta reflexão e perante a recordação que ainda tenho daquela aula, sinto que acabei por me focar no que menos importava, umas conversas alheias que, no caso da minha TR, até não era algo propriamente negativo. Digo isto, porque vendo agora a imagem global do ano letivo, esta foi provavelmente das aulas onde senti a turma “mais leve”, sem preocupações, a disfrutar

verdadeiramente da companhia uns dos outros e a rirem-se em sintonia, perante os enganos que iam ocorrendo na dinâmica de *team building (walk and stop)* que estava precisamente planeada para isso: perceberem que ninguém é imune ao erro e que esse até era o cenário mais natural e provável.

A experiência avançava “de vento em popa”, trazendo com ela o conforto e desconforto simultâneo que o futebol e a dança carregavam consigo, respetivamente, e onde o badminton surgia como meio termo. A verdade é que estes adolescentes me conquistavam a cada dia que passava, pela sua dedicação e vontade que cresciam diariamente. Mostrar-lhes que eram capazes, mesmo quando eles próprios achavam que não, criava em mim um desejo incessante de conquista e uma responsabilidade acrescida de me preparar, a todos os níveis, para que nada lhes faltasse, nomeadamente no aprofundamento do conhecimento nas matérias que não dominava tanto e até mesmo no futebol, não caindo no erro de usar as mesmas estratégias que no treino desportivo e tendo sempre muito cuidado para diferenciar os dois contextos. O ensino da dança foi, também ele, um momento de superação para mim própria, quase como se passasse a calçar os sapatos deles. A verdade é que foi um percurso conjunto, onde eles, sem saberem, também me ajudaram a sair da zona de conforto e a desafiar os meus limites.

Começava a habituar-me a esta rotina que a cada dia me acrescentava mais, quando o PC nos informou que íamos começar a lecionação à TP. Inicialmente, eu e a Catarina não tivemos uma reação muito vincada, pois esta era uma realidade sobre a qual tínhamos conhecimento. Sabíamos desde o início do MEEFEBS que todos os EE teriam a oportunidade de lecionar em distintos níveis de escolaridade, ficando aptos para, posteriormente, também darem aulas nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Fomos, então, presenteadas com uma turma do 5º ano, começando aí o verdadeiro choque, a passagem do “oito para o oitenta” que define tão bem esta dualidade de sentimentos.

Ora, mesmo sendo algo comum à escola, as aulas de EF carregam consigo uma capacidade especial dos alunos lidarem de frente com aquilo que é a realidade fora da instituição, ou seja, há uma ponte que pode ser feita entre aquilo que são os princípios da sociedade e o que é incutido na escola, onde

existem regras a ser respeitadas, o saber vencer ou perder, o cumprimento pelos horários, a empatia para com os outros associada a um *fair-play* ou até aspetos como a superação dos próprios limites (Hanauer, 2016, p. 2). A escola acaba por ser isso mesmo, um reflexo do quotidiano de todos nós, uma micro sociedade onde existem e se promovem os mesmo valores, ou pelo menos assim seria de esperar.

A realidade que tínhamos diante de nós era totalmente oposta à que nos acompanhava desde o início do ano letivo, mas também era a sua maturidade. Se os mais velhos apresentavam dificuldades no relacionamento interpessoal, mas conseguiam respeitar aquilo que era o bom funcionamento da aula e manter uma postura adequada à mesma, do outro lado deparávamo-nos com crianças irrequietas, que usufruíam com relativa facilidade da companhia uns dos outros, mas que revelavam sérias dificuldades no respeito pelas regras da disciplina, não conseguindo separar os momentos de seriedade dos da brincadeira, o que embaraçava o decorrer das aulas ou qualquer intervenção nossa enquanto professoras da turma.

Percebemos que gerir a aula e o clima dela iria ser um verdadeiro desafio, uma experiência com a qual ainda não tínhamos sido confrontadas, pelo menos desta forma. Contudo, mesmo sendo outros os problemas apresentados pelas turmas do 12º ano, sabíamos que poderíamos transportar algumas das rotinas e hábitos que lá aplicávamos, pois eram transversais à aula de EF em si. Fomos também percebendo que, se na atitude existiam certos comportamentos questionáveis, na componente motora os alunos mostravam um nível bastante bom, o que nos admirou face à transição de ciclo em que se encontravam e pela situação pandémica que se intrometeu na sua caminhada.

Como Zimmer e Bohn (2022, p. 107) apontam, o regresso às aulas presenciais trouxe consigo novos desafios e dificuldades, nomeadamente no acompanhamento dos conteúdos ou mesmo nas relações interpessoais, quer entre alunos, quer professor-aluno. A realidade era mesmo esta, a última aula presencial que estas crianças tinham tido foi no seu 3º ano de escolaridade, o que naturalmente teria de trazer consigo alguma sequela. Claramente não tinham incutidas neles as rotinas naturais que nesta idade já se esperam ter sido

adquiridas e que são complicadas de dinamizar através de um ecrã. Por outro lado, o seu desenvolvimento motor não tinha sido comprometido, com a globalidade dos alunos a mostrar um nível de coordenação e agilidade razoável e a capacidade de compreender aquilo que é a prática dos jogos pré-desportivos. Também essa componente de interação social acabou por ser afetada, com muitos alunos a não saber lidar com sentimentos de frustração ou controlar a sua competitividade.

Deste modo, a realidade começava a ficar cada vez mais clara para nós. Tínhamos perfeita noção que a dimensão humana ia ser crucial naquilo que seria a nossa curta passagem por esta turma, algo que se coadunava com as nossas preocupações na TR. De imediato, decidimos também que haveriam pontos não negociáveis no desenrolar das aulas de EF, o respeito e a disciplina eram dois deles pois, como afirma Vasconcellos (2014, p. 25) “a disciplina é uma condição para o crescimento, e não se opõe à liberdade”. O mesmo autor destaca o quão decisivos são estes primeiros momentos, onde fica estabelecido o vínculo entre o professor e os seus alunos e este tenta transmitir a estes o melhor de si, isto é, “(...) o desejo profundo de que eles cresçam, de que aprendam, de que sejam gente, de que se tornem seres humanos cada vez melhores” (Vasconcellos, 2014, p. 24).

Ao reler as reflexões ao longo do semestre, é visível uma clara oscilação de aula para aula, chegando mesmo a ser impossível prever o que iria acontecer. Os alunos tanto podiam chegar calmos e concentrados, como numa euforia e distração máximas. Consigo mesmo afirmar que este foi um verdadeiro “campo de treino” para aquilo que é a nossa capacidade de adaptação e superação.

“De um modo geral, é-nos possível observar uma melhoria significativa nas atitudes e comportamentos dos alunos, que parecem mostrar-se mais calmos e unidos.”

Reflexão da Aula nº 5 – 5º ano (11 de janeiro de 2022)

“Apesar de referirmos em reflexões anteriores que o comportamento da turma estava a melhorar, essa atitude não se verificou de todo nesta aula (...). Estes comportamentos desviantes acabaram por prejudicar o normal decorrer da aula, influenciando negativamente o ritmo e fluidez da mesma. (...) a falta de atenção geral

acabou por interferir no momento de instrução do exercício final. (...) levando a constantes interrupções para explicação (...).”

Reflexão da Aula nº 6 – 5º ano (11 de janeiro de 2022)

Este é apenas um pequeno exemplo da diferença notória entre duas aulas seguidas, mas que acabou por ser recorrente ao longo desta experiência. No entanto, de um ponto de vista formativo, isto obrigava-nos a estar constantemente a repensar as nossas metodologias e a forma como deveríamos organizar e gerir a aula, tentando manter um bom clima de aprendizagem ao longo da mesma.

As minhas ideias e as da Catarina estavam bem alinhadas e sintonizadas, respeitávamos o espaço e a intervenção uma da outra e suportávamos sempre qualquer ação que a outra decidisse como indicada para uma determinada situação. Esta clareza e empatia acabaram por ser elos fundamentais naquilo que era a visão dos alunos sobre nós. Senti que nos olhavam como se fôssemos um, sem menosprezar ninguém e começando, lentamente, a perceber que só queríamos o melhor deles.

Mesmo sendo um contexto distinto, nomeadamente no que à faixa etária diz respeito, existiam várias rotinas das quais não abdicávamos, tais como: a contagem decrescente (para hidratação, um momento de instrução ou transição entre tarefas); um fio condutor entre as atividades propostas (que facilitassem a sua compreensão e permitissem um menor tempo de informação e maior tempo de empenhamento motor) e também a colocação dos alunos em meia-lua para o momento de instrução ou durante as palestras iniciais/finais (que nos permitiam observar toda a turma e repreender/chamar à atenção para algum comportamento desviante). No decorrer das aulas e perante a facilidade dos alunos em ficar desatentos, começamos também a sentá-los durante os momentos de instrução, conseguindo assim garantir uma comunicação mais eficaz e diminuindo o surgimento de dúvidas no decorrer dos exercícios.

Com o tempo, era visível que os alunos compreendiam as dinâmicas e eram capazes de as cumprir, mas existia um “grupinho” de alunos que teimava em destabilizar a aula, principalmente pela vontade de quererem ser

“engraçadinhos” perante os restantes colegas. Por esse motivo, passamos a dar uma especial atenção à divisão da turma durante o planeamento e preparação das aulas, garantindo que estes nunca ficavam juntos na mesma equipa, até porque alguns deles, sozinhos, já não apresentavam o mesmo tipo de comportamento. Este passo foi decisivo, pois a dado momento tornava-se muito frustrante o ter de estar constantemente a chamar à atenção ou interromper a aula, mesmo que isso nunca nos tenha feito atirar a toalha ao chão.

Nos casos em que a indisciplina persistia, inclusive no decorrer de alguma tarefa, optávamos por conversar com o aluno, explicando a este que nada ganhava com aquele comportamento, pelo contrário. Quando percebemos que para alguns, isso não era suficiente, decidimos que a solução seria afastá-los do exercício, colocando-os a “descansar”, o que os levava a refletir sobre as suas atitudes. Aos poucos, fomos visualizando que estes, ao ver os seus colegas a divertirem-se, caíam em si e aí percebiam que talvez compensasse o bom comportamento. Do nada, surgia o toque na perna ou a voz trémula a solicitar o regresso à prática. Vasconcellos (2014, p. 26) salienta a importância de haver um diálogo imediato perante a atitude indesejada e denomina a tomada de posição que se segue como uma “sanção de reciprocidade”, onde o castigo atribuído está diretamente relacionado com o ato que foi cometido e no qual o aluno é capaz de refletir e, posteriormente, repor o vínculo que rompeu.

Finalmente conseguíamos sentir alguma reciprocidade por parte da turma, que percebia cada vez melhor que só queríamos proporcionar-lhes o melhor processo de E/A possível. A sua autonomia ia crescendo e a sua responsabilidade também, pelo que começávamos a pedir-lhes que recolhessem, por exemplo, os sinalizadores ou as bolas, naquilo que pode parecer insignificante, mas que da nossa parte era um voto de confiança e sinal que a sua maturidade evoluía. Este respeito e atenção que cresciam eram fundamentais, não só ao nível da aula e dos conhecimentos que pretendíamos transmitir, mas naquilo que era a nossa autoridade perante os comportamentos desviantes, pois a turma já nos reconhecia essa legitimidade e conseguia perceber que as nossas ações não eram um ato de injustiça, mas sim uma tentativa de chamar à razão aqueles que, direta ou indiretamente, perturbavam

o normal desenrolar na aula e os colegas que se mostravam disponíveis e atentos (Vasconcellos, 2014, p. 22).

“É importante referir que a atitude e comportamento dos alunos ao longo da aula fez com que esta decorresse sem qualquer tipo de constrangimento. Não obstante alguns alunos tenham sido chamados à atenção, este tipo de comportamentos não prejudicou a normal fluidez da aula. (...) De um modo geral, consideramos que os alunos se mostraram empenhados, entusiasmados e cooperativos na execução de todas as tarefas propostas, o que contribuiu eficazmente para um clima propício para a aprendizagem dos alunos.”

Reflexão da Aula nº 9 – 5º ano (19 de abril de 2022)

As aulas começavam finalmente a encaminhar-se, com o empenho, o entusiasmo e o esforço a serem notas dominantes, contudo, a gestão destas duas turmas foi um verdadeiro trabalho diário, tal como exaltam Reina e Silva (2020). Para estes, a gestão é precisamente a criação de um ambiente seguro e estimulante, onde os alunos conseguem atingir uma aprendizagem efetiva (Reina & Silva, 2020, p. 983). Para tal, o professor não se pode dissociar do tato e do olfato, tentando encontrar “o cheiro a esturro” e daí, solucionar os problemas encontrados tendo sempre presente o tato pedagógico e aquilo que este pressupõe.

A meritocracia, a vontade, a superação, a disciplina, o respeito e a alegria tornavam-se condimentos imprescindíveis para a receita que tentávamos confeccionar. O pensamento em estratégias para controlar a sala de aula tinha mudado para como inovar e criar estímulos nestas crianças. O “bom dia”, os agradecimentos e os pedidos de autorização já surgiam naturalmente nos seus vocabulários e, isso, para nós, foi como uma recompensa por todo o árduo percurso que tivemos e um reconhecimento de que o esforço vale sempre a pena.

Há uma expressão que sempre me acompanhou desde a entrada na FADEUP: “Quando eu deixar de te chatear, deixei de acreditar em ti”. E sentia que ambas as turmas foram, a seu tempo, entendendo este mesmo conceito. No 12º ano com maior facilidade, mas mesmo este 5º ano conseguiu deixar de estranhar quando éramos mais duras, pois perceberam que por trás de uma

chamada de atenção, existia também um incentivo, uma palavra amiga ou um elogio quando era merecido, possivelmente algumas das coisas que faziam mais falta a estas crianças e jovens que, no final do dia, talvez apenas precisassem de se sentir acariciados e que nós nos importávamos verdadeiramente com aquilo que pensam, sentem e ambicionam um dia ser.

4.5.1. O processo de instrução e os modelos de ensino

“Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço (...)”. (Alarcão, 1996, p. 177)

Nós, enquanto EE, desde a primeira aula que lecionamos, vemo-nos confrontados com inúmeros fatores que, bem potenciados, podem enriquecer aquilo que é a qualidade das nossas aulas. Daí, advêm diversos obstáculos ou dilemas, problemas esses que são inerentes ao processo de E/A e que se englobam naquilo que é a “complexidade do pensar e agir didático” (Amorim, 2017, pp. 279-280).

Segundo Brophy (2011, cit. in Reina & Silva, 2020, p. 982), à gestão da aula estão associadas todas as ações que o professor realiza no sentido de produzir e conservar um ambiente significativo de aprendizagem, sendo que este não pode ser construído sem regras, motivação, disciplina, capacidade de organização e gestão do espaço e do tempo de aula, conhecimento didático e capacidade de adaptação ao contexto e um comprometimento da turma para com o processo de E/A.

Mesmo antes de iniciar este EP, sabia que a organização e gestão do ensino trariam consigo múltiplos desafios, só não tinha a perceção da realidade complexa que se pôs diante mim. A verdade é que há tantos pontos que temos de ter em conta, que se torna extremamente difícil conseguir conciliá-los em simultâneo e priorizá-los face a quem temos à nossa frente.

“(...) Contudo, apesar das retificações que fui realizando de forma consistente, sinto que poderia ter sido mais eficaz noutros aspetos, como por exemplo, no meu posicionamento, principalmente no exercício de drible e progressão, pois ao explicar a

um grupo acabei por, de forma inconsciente, virar costas aos restantes alunos, não conseguindo deste modo realizar as demonstrações para toda a turma”.

Reflexão da Aula nº 17 e 18 – 12º ano (2 de novembro de 2021)

Este é um pequeno exemplo daquilo que ia acontecendo. Ora, se conseguia dar os *feedbacks* individuais necessários, começava a desfocar naquilo que era o posicionamento durante a exercitação; se conseguia acertar na deslocação, o exercício não surtia o efeito desejado porque o momento de instrução não tinha sido eficaz, e assim continuava. A dado momento, parecia que conciliar isto tudo era mesmo uma missão impossível.

Claro que este era apenas mais um desafio para ser superado. Seguiram-se muitas falhas, mas cada uma delas serviu para eu perceber onde tinha de me focar na vez seguinte. As aulas observadas pelo NE foram basilares neste crescimento, permitindo-me ter um *feedback* de alguém que “olhava de fora” para aquilo que eram as minhas práticas, pois muitas vezes os nossos comportamentos acabam por ser inconscientes e nem damos conta deles. Também as aulas do PC que observávamos eram enriquecedoras, pois mostravam-nos dinâmicas que, eventualmente, poderiam ser adaptadas e aplicadas para com as nossas turmas. Assim, a tentativa-erro era uma das nossas maiores aliadas, mas também o era o tempo, uma vez que os nossos alunos necessitavam dele para poder interiorizar aquilo que eram as rotinas e os hábitos incutidos desde o início do ano letivo.

“(...) Para além do interesse (...), foi mais uma vez notória a autonomia que estes demonstram na recolha do material, na disposição pelos campos e nas respetivas rotações entre campos. Assim, a aula decorreu normalmente, com os objetivos da mesma a serem cumpridos e a ser possível para toda a turma um elevado tempo de atividade motora.

*No que diz respeito ao meu papel, consegui estar permanentemente atenta à prática, circular à volta dos campos com um ângulo de visão sobre toda a turma e ir emitindo *feedbacks* e incentivos ao longo de toda a aula, o que potenciou um bom clima de aprendizagem e, consequentemente, uma aula dinâmica e fluída.”*

Reflexão da Aula nº 66 e 67 – 12º ano (15 de maio de 2022)

São seis os meses que separam estas duas reflexões. Meses de lágrimas, frustrações, vitórias, percalços e de superação diária. A vontade incessante de melhorar foi muito importante nesta experiência sensorial, pois obrigava os meus sentidos a estar constantemente despertos e à procura dos pontos onde podia melhorar. Um dos mais desafiantes foi a instrução que, com a entrada da TP na equação, teve principal relevo ao longo deste 2º semestre e que se mostra essencial naquilo que é a nossa comunicação (verbal ou não verbal) para com os alunos.

Rosado e Mesquita (2011, p. 70) salientam precisamente esta importância inquestionável da comunicação naquilo que é a condução do processo de E/A, independentemente do contexto onde é estabelecida. Os mesmos autores acrescentam ainda que “os processos de comunicação envolvem a transferência e a compreensão de significados entre pessoas”, podendo estes servir para informar, controlar, motivar ou exprimir determinadas emoções (Rosado & Mesquita, 2011, p. 71).

Deste modo, a instrução pode ser definida como “um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem”, sendo crucial que este explique no que é que consistem, como funcionam e porque é que vão ser realizadas (Quina, 2009, p. 90). A exposição, explicação, demonstração e o *feedback* são os comportamentos verbais e não verbais diretamente ligados a esses mesmos objetivos de aprendizagem, existindo ainda outras formas de comunicação (Rosado & Mesquita, 2011, p. 73).

Considerava-me boa comunicadora até descobrir que “só sei que nada sei”. Este processo de instrução mostrava-se muito complexo, pois não bastava utilizar uma linguagem específica e cuidada, era necessário conseguir captar a atenção dos meus alunos, controlar o seu comportamento, selecionar qual a informação mais relevante a transmitir e, se necessário, demonstrar o pretendido. De simples... tinha muito pouco. Talvez por este motivo, Mesquita e Rosado (2011, p. 32) destacam a importância das modalidades visuais, auditivas, táteis e cinestésicas naquilo que é um gradual e metódico processo de instrução.

Também este foi um momento que exigiu paciência e tempo, mesmo tendo a ideia que, à minha maneira, conseguia estabelecer uma comunicação eficaz com a turma. Contudo, podemos sempre ter um desempenho melhor, e era isso que procurava. A confiança com que discursava era muito importante para transmitir segurança à turma, por esse mesmo motivo, garantia sempre um domínio tão bom quanto possível das temáticas a ser abordadas nessa aula. Aliado a todos estes pontos, senti necessidade de recorrer a diversas estratégias instrucionais (Rosado & Mesquita, 2011, p. 93), como por exemplo: a exposição (clara, eficaz e tão breve quanto possível, com maior cuidado e pertinência nas aulas de revisão ou introdução de conteúdos); demonstrações com palavras-chave associadas (tentando que os alunos retivessem a maior informação possível, vendo e escutando os termos específicos do conteúdo em questão, facilitando assim a realização dos respetivos elementos) e o questionamento (orientando o seu pensamento e não respondendo por eles, aproveitando para perceber a eficácia da instrução previamente dada).

Quanto ao *feedback*, apesar de os conseguir transmitir de forma regular e pertinente, o meu PC alertou-me que estes, a dado momento, eram quase sempre corretivos, o que me levava a descurar do incentivo e da motivação que os meus alunos tanto necessitavam. Este facto vai ao encontro das evidências encontradas por Rosado (1985 cit. in Rosado & Mesquita, 2011, p. 89), que revelam que os professores apresentam maior tendência para fornecer *feedbacks* negativos, focados nos erros cometidos ou no que consideram ter sido mal executado, salientando em menor quantidade aquilo que foi bem feito.

“No que toca à aula em si, consegui que os alunos estivessem em constante atividade motora e motivados ao longo da mesma, mesmo quando não conseguiam realizar tudo o que era solicitado, dada a elevada dificuldade técnica e as lacunas motoras que estes apresentam. Isto não se tornou num problema pois fui dando reforços positivos e feedbacks na tentativa de corrigir e incentivar a uma nova tentativa.”

Reflexão da Aula nº 54 e 55 – 12º ano (8 de março de 2022)

A partir do momento em que me apercebi daquela realidade, priorizei os *feedbacks* individuais, principalmente para com os alunos que apresentavam

maiores dificuldades, e balanceei a parte da correção com o elogio, garantindo que os alunos recebiam o incentivo necessário para continuarem motivados a dar o melhor de si. Para além disso, passei também a ter em maior cautela à eficácia dos *feedbacks*, garantindo que as observações que realizava materializavam-se na execução prática do que era pretendido.

Ora, para Vickers (1990, cit. in Rosado & Mesquita, 2011, p. 76) “(...) as decisões tomadas pelo (...) professor são sustentadas pelos modelos de instrução, os quais integram os conteúdos específicos e a organização do processo de instrução”. Portanto, a instrução em si só faz sentido quando se relaciona e tem em conta as metodologias, formas de organização e objetivos inerentes ao processo de E/A.

Foram diversos os modelos instrucionais que nos foram apresentados ao longo do primeiro ano no MEEFEBS. Para além de podermos conhecer os pressupostos em que estes se baseiam e o seu funcionamento, foi igualmente exaltada a importância de não entrarmos em comparações, pois cada modelo é único, sendo que todos eles, à sua maneira, procuram ajudar o professor a construir aprendizagens significativas para os seus alunos. Penso que é por esse mesmo motivo que Metzler (2017, p. 10) olha para cada modelo como uma “ideia”, um esboço no qual o professor vai criando um trilha único alicerçado nas suas decisões, ações e planos para a turma.

Desta forma, é crucial o professor conhecer bem a turma e o contexto onde se insere, sendo capaz de selecionar tantos modelos quanto achar pertinente e, inclusive, usar características de vários em simultâneo. Na tentativa de centrar o processo de E/A nos alunos, mas sem ter medo de seguir caminhos híbridos ou de maior controlo, segui esta mesma realidade e, para as modalidades de atletismo, orientação, basquetebol, dança, futebol e badminton, que lecionei ao longo do ano letivo, decidi recorrer ao Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo de Educação Desportiva (MED), Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC) e Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI), tendo em consideração os objetivos de aprendizagem delineados e os conteúdos para cada modalidade, o domínio psicossocial e a prontidão dos meus alunos (Metzler, 2017, p. 10). A sua aplicação prática encontra-se detalhada na **Tabela 1**.

Modelos de Ensino	Modalidades	Pressupostos Teóricos	Aplicação na Prática
MID	---	▪ Professor no centro da tomada de decisão acerca do processo de E/A; ▪ Estratégias instrucionais de caráter explícito e formal; ▪ Monitorização e controlo acerca do envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. (Mesquita & Graça, 2011, pp. 46-48)	▪ Usado essencialmente nas primeiras aulas perante o desconhecimento sobre a turma e o regresso pós-pandemia (reduzido contacto com a prática desportiva); ▪ Principalmente aplicado na revisão de conteúdos ou na introdução de novas habilidades (facilitando a correção das ações motoras).
MED	Atletismo (1ºS)	▪ Experiências desportivas autênticas, com a competição e componentes social e afetiva no centro do processo de E/A – Mesquita e Graça (2011, p. 47); ▪ Desenvolver desportistas competentes, literatos e entusiastas – Siedentop (1994, cit. in Metzler, 2017, p. 265); ▪ Aluno com papel ativo na sua própria aprendizagem e nas tomadas de decisão – Metzler (2017, p. 265).	▪ Criação de equipas heterogéneas e responsabilização dos alunos (nome, grito, cor e capitão de equipa); ▪ Comunicação com os capitães de equipa via <i>Microsoft Teams</i> e/ou e-mail; ▪ Elaboração de <i>skillcards</i> que eram usadas como recurso para a instrução nas aulas; ▪ Aulas competitivas e com diversas funções (juízes, cronometristas, treinadores, etc.).

MAC	Orientação (1ºS) Dança (2ºS)	▪ Todos os alunos procuram atingir os mesmos objetivos, sendo necessária a colaboração e união de todos os membros do grupo; ▪ Constituição de grupos, interação entre grupos, interdependência entre os membros do grupo, sentido de dever individual, desenvolvimento de habilidades sociais; ▪ O professor funciona como facilitador do processo de E/A; ▪ Todos os alunos têm as mesmas oportunidades de sucesso. (Metzler, 2017, pp. 228-229)	▪ Divisão da turma em grupos heterogêneos (4 a 6 elementos). Na orientação os grupos iam-se alterando, já na dança eram fixos; ▪ Na orientação, as equipas tentavam fazer o percurso no melhor tempo que conseguissem e, numa fase final, competiam entre si. Na dança, numa fase inicial, cada grupo aprendia um estilo de dança e ensinava os restantes grupos, enquanto para a coreografia final cada grupo, por si, fazia a melhor coreografia possível; ▪ Desenvolvimento de capacidades de cooperação, comunicação e entreajuda.
MEJC	Badminton (2ºS)	▪ O contexto de jogo e o significado das ações, “os porquês”, têm precedência sobre a técnica, justificam a sua oportunidade e adequação – Graça e Mesquita (2017, p. 18); ▪ Recurso a formas de jogo e sequência de atividades semelhantes ao jogo e que se concentram em problemas táticos para os alunos resolverem – Metzler (2017, p. 359);	▪ A componente técnica aparecia consoante as necessidades impostas pelo jogo; ▪ Livre exploração dos batimentos, mas com objetivos de jogo delineados – pontuar ou cooperar; ▪ Foco principal na tomada de decisão e leitura de jogo.

		▪ Alunos com papel ativo no processo de aprendizagem (grandes construtores da sua aprendizagem) – Mesquita e Graça (2011, p. 136).	
MCJI	Basquetebol (1ºS) Futebol (2ºS)	▪ Perceção, compreensão e tomada de decisão são valorizados, a par dos aspetos afetivos e sociais. Garantia de uma participação equitativa de todos os alunos e maior autonomia no processo de E/A – Mesquita e Graça (2011, p. 137); ▪ Fusão do MED e do MEJC – alunos competentes como participantes nas formas modificadas no jogo e no desempenhar de funções complementares – Mesquita e Graça (2011, p. 141); ▪ Confronto com problemas reais do jogo, contexto desportivo autêntico; competição, <i>fair-play</i>, carácter festivo, papéis de apoio (árbitro e/ou treinador) – Graça e Mesquita (2017, p. 35).	▪ Divisão da turma em equipas heterogéneas; ▪ Instrução ativa da professora no decorrer das aulas, nomeadamente durante o jogo formal; ▪ Recurso a formas simplificadas do jogo e estruturas parciais do mesmo; ▪ Alunos totalmente envolvidos e comprometidos com o processo de E/A e oportunidades de participação para todos os elementos das equipas; ▪ Atribuição de papéis diversificados ao longo das aulas (árbitros com direito a <i>skillcards</i> com a principal sinalética); ▪ Realização de um torneio final, com quadro competitivo formal.

Tabela 1 – Aplicação dos Modelos de Ensino no Processo de Ensino-Aprendizagem da TR

No rescaldo, tenho a consciência tranquila, guardo dentro de mim um sentimento de dever cumprido perante aquilo que tentei proporcionar e criar para com a minha turma. A aplicação destes modelos de ensino é, de facto, um desafio, mas, simultaneamente, uma ajuda preciosa naquilo que é a tentativa de o professor alcançar uma prática pedagógica tão eficaz quanto possível.

A minha missão foi, desde o início, romper os desacatos que separavam a turma em diversos grupos, aumentar a autonomia, responsabilidade e o empenho destes adolescentes e, no final do dia, fazê-los perceber que têm sempre capacidade para dar mais e melhor, principalmente quando pensam pelas cabeças deles e tentam questionar-se sobre o que estão a fazer, isto é, perceber porque é que faz sentido “fazer A e não B” e dar-lhes ferramentas para eles próprios procurarem e encontrarem essas respostas. Estas ideias são realçadas por Mesquita e Rosado (2011, p. 33) que salientam a importância de gerir a interação e as expectativas dos alunos enquanto, simultaneamente, transmitimos crenças positivas acerca das suas capacidades e dos seus comportamentos, o que reforça o ambiente positivo da aula e otimiza as suas relações interpessoais.

Os modelos de ensino são, por si só, uma ferramenta crucial no planeamento das UD e das aulas, mas de nada servem se os remetentes dos seus princípios e fundamentos não estiverem recetivos às suas práticas, daí a importância de conhecermos extremamente bem os destinatários e conjugarmos diferentes estratégias e abordagens, tendo igualmente em conta a modalidade que abordamos. Portanto, a tomada de decisão da minha parte em centrar o processo de E/A nos alunos foi só mesmo isso, uma escolha da pessoa que lhes ia lecionar as aulas, mas a qual necessitava de um reconhecimento e aceitação do outro lado, o que perante alguma estranheza inicial, acabou mesmo por acontecer.

Aplicar, observar, refletir, adaptar, voltar a aplicar e readaptar sempre que necessário. Foi por este caminho que enveredei e acredito que foi ele a chave para o crescimento que pude ir assistindo. O interesse dos alunos ia subindo, pois finalmente percebiam que nada era feito por acaso e que, deste lado, havia um genuíno esforço e uma entrega especial para tudo o que lhes era apresentado. Para além disto, sempre que possível, tentava equiparar situações

criadas pelo jogo (ou conversas que surgiam na nossa interação...) ao dia-a-dia deles, o que fez com que percebessem que todo o meu papel ia para lá de lhes tentar ensinar a jogar ou a realizar alguma habilidade. Isto originava a criação de “(...) pontes, ligações, entre as atividades propostas e a vida fora da escola, situando as aprendizagens nos seus contextos autênticos” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 75), o que acabou por potenciar um maior reconhecimento dos alunos face à utilidade e credibilidade das metodologias selecionadas e atividades realizadas.

Numa visão global, é perceptível que não os “atirei logo aos lobos”. Na realidade, fiz de tudo para garantir que esse caminho era gradual, pois sabia que tirá-los da zona de conforto não ia ser fácil e, se fosse demasiado repentino, não traria proveito. Por esse mesmo motivo, no 1º semestre recorri a três modelos distintos e tentei usar características uns dos outros em simultâneo, tirando o melhor proveito de cada um. O objetivo era precisamente ir regando a turma com umas “gotinhas” de autonomia, melhorar as suas relações afetivas e sociais e aumentar a sua competitividade, fazendo-os sentir parte integrante do seu crescimento, mas garantindo que não deixava de controlar esse “conta gotas” e que lhes dava suporte quando mais precisavam.

Estaria a mentir se dissesse que inicialmente eles não estranharam a exigência que coloquei, por exemplo, na modalidade de atletismo, mas como referido tudo foi progressivo, inclusive a sua visão e predisposição face ao que lhes era solicitado. Aos poucos, começaram a dar valor àquilo que tentava construir para melhorar a sua prática pedagógica, tal como os *skillcards* (**Anexo IX**) ou o *quizz* que já era indissociável das aulas de orientação. Eles próprios estabeleciam as suas rotinas e reconheciam “o passo seguinte” com relativa facilidade. A autonomia crescia e também o seu desenvolvimento motor evoluía de aula para aula, o que se tornou especialmente notório no 2º semestre, com muitos alunos a mostrarem-se capazes de realizar uma transferência de aprendizagens de uma modalidade para outra.

A tomada de decisão já não era aleatória, a técnica não era o foco, mas era consequentemente trabalhada a partir do jogo, que também ele se aproximava cada vez mais de contextos autênticos e desafiantes, onde todos os alunos se encontravam envolvidos na prática. A cooperação e a entreaajuda eram uma nota

dominante e, cada vez mais, os alunos comunicavam entre si, sem hesitações ou pensamentos desviantes. Durante esta experiência, e já perto do final do ano letivo, a modalidade de dança surgiu como um espelho que refletia o desenvolvimento destes adolescentes enquanto pessoas. Mesmo perante o receio inicial, permitiram confiar-se mutuamente e superaram aquilo que eram diversas barreiras mentais. Na penúltima aula reinava o orgulho e a felicidade estampada no meu e nos seus rostos, por mostrarem a eles próprios que eram capazes.

“Outro aspeto que me deixou bastante orgulhosa foi a adesão ao dresscode que tinha sido previamente combinado entre todos, existindo assim uma clara melhoria na responsabilidade e interesse destes adolescentes. (...) pude finalmente ver uma turma cooperativa, empenhada, com cada um a dar o seu melhor em prol do coletivo e com um sentimento de união que parecia não ter vista quando embarquei nesta viagem.

Reflexão da Aula nº 82 – 12º ano (3 de junho de 2022)

Em suma, ficou bem retida em mim a pertinência e importância destes modelos naquilo que foi o processo de E/A da minha turma. Não obstante, é crucial termos em conta o quão mutáveis eles são e não abdicar das nossas ideias, usando-os como ferramentas complementares àquilo que é a nossa “base” delineada para a prática pedagógica, ou seja, eles devem ser usados como uma adaptação às necessidades que temos diante de nós e não o inverso, daí a relevância de, por vezes, existir uma mistura destes entre si. No final, só posso terminar este EP com um sentimento de realização e crescimento, não só por poder experimentar e contactar com tantas estratégias diferenciadas, mas também por ter a garantia interior de ter dado o melhor de mim a cada um daqueles jovens.

4.6. A Avaliação

“A análise e avaliação ligam-se, em estreita retroação, à planificação e realização. Nenhuma destas três atividades é dispensável, se o professor pretender assumir corretamente as suas funções.” (Bento, 2003, p. 175)

Mesmo sendo uma função obrigatória para todos os EE e qualquer docente, o processo avaliativo sempre me deixou receosa e ansiosa. Visto de fora parecia extremamente complexo, e quando tive de o realizar, essa ideia em nada mudou, apenas se confirmou. Para mim, a avaliação acaba por ser uma tarefa de extrema importância, mas algo subjetiva, uma vez que está dependente da visão e conceção de cada professor que, dentro do seu processo de E/A, tem liberdade para eleger a forma como irá avaliar os conteúdos de cada modalidade, sem nunca poder descurar dos critérios de avaliação previamente estabelecidos. No entanto, e tal como refere Carvalho (1994, p. 151), “assumir a subjetividade não significa renunciar à objetividade e rigor da avaliação”, pelo que a sua preparação e planificação deve ser realizada de forma cuidadosa.

A mesma autora caracteriza este ato de avaliar como um “processo que nos permite recolher e interpretar informações para tomar decisões” (Carvalho, 1994, p. 136). Araújo (2017, p. 122) acrescenta ainda que, independentemente da função, a avaliação serve não só para balancear entre aquilo que são os objetivos de aprendizagem e as capacidades e conhecimentos efetivamente adquiridos pelo aluno, mas também para auxiliar a recolha de dados que, posteriormente, permitem planear e perspetivar o processo de E/A dali para a frente. É neste último ponto que reside a essência da avaliação diagnóstica (AD).

“(...) Eis que me apercebi que a própria Avaliação Diagnóstica trazia consigo toda uma “montanha” de novas inquietações e questões. (...) foi a partir daí que, com a Catarina, comecei a descer a montanha (...). Construimos, em conjunto, uma tabela simples, clara e o mais objetiva possível, para que no difícil momento de avaliação e registo, não houvesse lugar para segundos pensamentos.

Ali, apercebi-me do quão difícil e complexa é esta tarefa. Parecia que dois olhos não chegavam para recolher toda a informação necessária. Contudo, no meio desta tempestade, “o céu foi ficando mais limpo” e foi aí que percebi que não valia a pena ficar sobressaltada, porque era perfeitamente normal o que estava a sentir e que só com o tempo e experiência é que esta “aura” iria desvanecer (...).”

Reflexão da Aula nº 7 – 12º ano (8 de outubro de 2021)

A Catarina foi um elemento indispensável ao longo de todo o EP em diversas vertentes, destacando-se ainda mais o seu papel em todo o processo de

avaliação, no qual caminhamos lado a lado, o que facilitou a superação dos medos e aumentou o prazer das conquistas. Também as UC do mestrado nos prepararam devidamente e foram essenciais na construção das ferramentas que nos auxiliaram nesta tarefa.

No início de cada semestre, decidi que o mais pertinente seria realizar uma AD, procurando aferir quais as aprendizagens já adquiridas pelos alunos e as suas dificuldades, o que me ajudou, posteriormente, a estruturar o seu processo de E/A. Como Carvalho (1994, pp. 137-138) explica, a AD serve essencialmente para “orientar o processo de ensino-aprendizagem”, auxiliando na definição dos objetivos de aprendizagem e ajudando o EE a “(...) saber qual a direção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos”. Perante esta lógica, e ao encontro das ideias de Quina (2009, p. 128), é através da AD que conseguimos recolher as informações que nos vão permitir tomar as “primeiras decisões sobre as valências e as prioridades a atribuir aos diferentes conteúdos e blocos programáticos, a organização geral da turma e o estilo de aula a criar”.

Assim, planeei as primeiras aulas com o intuito de observar e analisar as capacidades e conhecimentos dos meus alunos, selecionando os exercícios que me pareciam mais convenientes para o efeito, tendo sempre em conta as modalidades que ia lecionar. Para auxiliar esta tarefa e ter uma base por onde seguir, construí, juntamente com a minha colega de NE, diversas grelhas de observação (**Anexo X**) onde registávamos uma determinada pontuação para cada conteúdo que estava a ser analisado. Mesmo com esta ajuda, o momento avaliativo veio-se a mostrar bastante complexo, uma vez que era extremamente difícil focar a visão tendo simultaneamente muitos alunos em prática. Isto obrigou-me, por vezes, a diminuir o número de alunos que estava a ser observado em simultâneo. O facto de termos estabelecido previamente as componentes críticas e delineado concretamente o que queríamos observar também ajudou neste processo, assim como a definição dos critérios de desempenho numa escala curta e concisa, que nos auxiliou naquilo que foi a perceção do nível de cada aluno e, posteriormente, no planeamento de cada UD.

Todo este processo avaliativo só fazia sentido, para mim, se fosse realizado de forma contínua. Não me refiro a constantes avaliações formais para controlar e quantificar o desempenho dos meus alunos, mas sim a ter um cuidado especial

em “(...) prestar uma atenção contínua aos comportamentos dos alunos em todas as aulas e em registrar os aspetos mais significativos” (Quina, 2009, p. 127). Isto foi a base daquilo que foi a avaliação formativa (AF) que fui realizando na minha turma. Como define Carvalho (1994, p. 144), a AF consiste numa recolha contínua de informações com as quais o professor é capaz de nortear e adaptar a sua atividade pedagógica, conseguindo assim controlar aquilo que são os seus efeitos, ou seja, as aprendizagens dos alunos.

Acima de tudo, procurei aferir se os objetivos de aprendizagem estavam a ser alcançados ou se era necessário ajustar alguma coisa no planeamento ou, inclusive, na minha intervenção. Informalmente, fui realizando apontamentos sistemáticos daquilo que eram as reações dos alunos aos exercícios propostos e até sobre a própria participação destes durante a aula. Por esse motivo, construí uma grelha que me acompanhava e onde ia registando as suas intervenções e o quão ativos tinham sido na respetiva sessão. Melhorar era a palavra de ordem e a AF mostrou-se como a aliada certa para um acompanhamento lado a lado e constantes ajustes e acertos naquilo que era o processo de E/A do meu 12º.

Já no final de cada UD, decidi que seria oportuno realizar uma avaliação sumativa (AS), isto é, realizar um “balanço final sobre a aprendizagem”, o qual deve ser global e expresso através de uma classificação, devendo para tal existir determinados critérios previamente estabelecidos que permitem a apreciação e qualificação do desempenho de cada aluno (Araújo, 2017, p. 125).

“(...) na dita Avaliação Sumativa (AS), o nosso “calcanhar de Aquiles”, com o qual sentíamos uma enorme responsabilidade, pois estava “nas nossas mãos” a classificação final de cada aluno, ainda para mais num ano que determina o final de um ciclo e posterior ingresso no Ensino Superior. Contudo, à semelhança de todos os outros desafios, este superou-se, pois mais uma vez pude contar com a ajuda e colaboração imprescindível da Catarina, com a qual tudo se tornou mais fácil.”

Diário de Bordo – O 1º Semestre (31 de janeiro de 2022)

O objetivo da AS prendia-se, então, com a observação, e posterior quantificação, das aprendizagens obtidas pelos alunos no decorrer do semestre.

Mesmo estando receosa por não querer ser injusta, sempre tive ciente que esta AS nunca seria usada de forma isolada para atribuir uma classificação final, pois desse modo não teria em conta todo o percurso realizado pelos alunos. Para além disso, estes momentos formais de avaliação trazem consigo certas pressões e influências negativas nos jovens, pelo que nunca poderia ser a única base para a atribuição de uma nota. Por todos estes motivos, a AF tinha de entrar nestas contas.

Houve ainda uma preocupação na seleção dos exercícios usados na AS, uma vez que para além de me permitirem observar os comportamentos delineados nos objetivos de aprendizagem, teriam de ser situações fidedignas àquilo que tinha sido a sequência metodológica da respetiva UD. Assim, não recorri apenas ao jogo formal, mas também a formas parciais de jogo ou, inclusive, de superioridade numérica mediante o que tivesse sido trabalhado ao longo das aulas (por exemplo, no basquetebol, as habilidades técnicas e táticas dos alunos foram avaliadas em situações de jogo de 3x1, 3x2 e 3x3 em meio-campo, existindo diferentes ponderações para cada situação/jogo, mediante a sua complexidade). À semelhança da AD, também para a AS foram construídas grelhas de observação cujos dados foram, posteriormente, migrados para as grelhas de avaliação final (**Anexo XI**).

O momento de observação em si, continuou a mostrar-se complexo, mas interiormente já me sentia mais calma, ajudando bastante o facto de já conhecer muito melhor cada um dos meus alunos, o que acredito que foi um dos motivos para diminuir a diferença entre as minhas classificações e as notas atribuídas pelo PC. Esta foi a demonstração que o esforço é sempre recompensado e, para mim, era uma prova viva da minha evolução.

Importa apenas salientar que a nota final não residia apenas na componente motora, pois os critérios de avaliação definidos pelo grupo de EF e o seu respetivo departamento (**Anexo XII**) valorizavam bastante a componente das atitudes e valores, assim como o conhecimento específico da disciplina, afinal de contas, tal como Quina (2009, p. 130) ressalva, a AS tem como objetivo “formular um juízo de valor globalizante sobre a aquisição dos conhecimentos, das competências, das capacidades e das atitudes dos alunos”. Perante os

valores obtidos, refleti ainda se a nota se adequava ao aluno tendo em conta a avaliação do ciclo, ou seja, as notas do 10º e 11º ano, pois não me poderia basear apenas no meu contacto com a turma nestes dois semestres do 12º ano.

Por fim, faltava ainda um elemento avaliativo crucial: a autoavaliação. Esta procurava “consciencializar os alunos dos seus erros” (Araújo, 2017, p. 122), mas também me permitia aferir a sua perceção acerca dos seus valores e desempenho na aula. A dado momento, mais importante do que “ajuizar da forma como os alunos estão, realmente, a aprender” (Carvalho, 1994, p. 137), tornou-se fundamental compreender a visão honesta que estes tinham do seu processo de evolução. A bola estava do lado deles, era momento de se envolverem e ajuizarem aquilo que tinham sido as suas aprendizagens.

Com a ajuda da Catarina, elaborei uma ficha de AA (**Anexo XIII**) que cada aluno preencheu no final do semestre. Era através destas que podia ter noção se estes compreendiam quais eram as suas virtudes e as suas fragilidades ou se priorizavam a obtenção de uma nota melhor a qualquer custo. Mesmo com alguns alunos a não conseguir coincidir a sua nota com a realidade, a grande maioria mostrou um elevado nível de maturidade e sinceridade para comigo e com eles próprios, uma verdadeira evolução desde o primeiro dia. Inclusive, certos alunos partilharam pensamentos e opiniões sobre as aulas, elucidando pontos que iam tentar melhorar.

Terminei mais esta etapa com a calma que não parecia ter vista no início deste processo. Acredito ter sido justa naquilo que foi o culminar de diversos momentos formais e informais de avaliação, tentando sempre elevar os alunos dentro dos respetivos patamares. Tal como lhes prometi no primeiro dia: “Tudo aquilo que derem, receberão de retorno!”. A exigência, o compromisso, a autonomia e a vontade de todos os dias ser melhor foram ganhando forma e, hoje, penso que eles próprios concordam que valeu a pena, pelo menos foi o que senti no momento da despedida e são essas as recordações que levo, juntamente com uma bagagem cheia de aprendizagens, onde a observação, a análise e a avaliação são, também elas, itens imprescindíveis para aquilo que se avizinha no meu futuro.

4.7. Valorizar o que me rodeia: A comunidade e o desporto escolar na ESE

Nóvoa (2009, p. 42) vê as escolas como “lugares da relação e da comunicação. Quando iniciei este EP, trazia esta convicção, mas só hoje, consigo perceber na plenitude o que este autor pretende exaltar.

Depois de encontrar uma segunda casa chamada FADEUP, o destino tinha-se encarregado de me fazer cruzar com uma terceira casa, a ESE. A mudança tinha acabado de acontecer, o espaço ainda era novo, mas toda a envolvência gerava um sentimento de pertença. Não me refiro aos espaços ou edifícios que por lá se encontravam, apesar de agora associar a cada um deles boas memórias, mas sim a alma e essência daquilo que é a CE desta escola, onde englobo os professores e alunos, mas os próprios pais, funcionários e assistentes operacionais. Todos tinham um papel bem definido nesta dinâmica, mas todos convergiam no carinho e na palavra amiga que era trocada diariamente.

O bom dia que inicialmente dava a medo, passou a ser recorrente e um sinal de rotina e conforto. A importância dos “nossos” assistentes operacionais no pavilhão era fortemente sentida aquando da sua ausência. O à vontade na partilha e troca de opiniões com os colegas de profissão (pediam mesmo que os tratássemos assim) tornou-se num hábito, e assim foi crescendo a minha relação com a escola enquanto EE. Tudo isto criava em mim um desejo ainda maior de trabalhar a minha componente socioafetiva, mas também a dos meus alunos, aproveitando todos os momentos, dentro e fora do pavilhão, para lhes proporcionar um crescimento não só a nível motor e intelectual, mas também no que diz respeito à sua identidade enquanto futuros adultos e cidadãos autónomos, responsáveis e emancipados.

Para além deste foco social, que me fazia sentir genuinamente abraçada por cada membro da CE, a outra imagem de marca da ESE era o desporto escolar (DE). Este é um programa do Ministério da Educação que pretende não só estimular a prática de atividade física e fomentar hábitos de vida saudáveis, mas também promover um maior êxito no percurso escolar dos alunos e incutir nestes as atitudes, valores e princípios que se associam a uma cidadania ativa, tais

como: a solidariedade, o respeito, a verdade, a tolerância, entre tantos outros (Prudente et al., 2017, pp. 43-44).

Na ESE há uma oferta muito abrangente de DE (**Anexo XIV**), com diversas modalidades à escolha, sendo o voleibol a modalidade mais reconhecida e procurada pelos alunos, nomeadamente por ser um desporto com equipas federadas em concelhos vizinhos, não existindo opções para a sua prática em Ermesinde. Este foi dos pontos que o nosso PC mais vezes destacou, dizendo que só iríamos perceber o verdadeiro papel deste desporto na ESE mais para a frente nesta experiência.

A verdade é que, enquanto aluna, nunca dei a devida importância ao DE como agora dou. Só depois de estar minimamente dentro de toda esta dinâmica é que valorizo não só a sua existência, mas igualmente todos os profissionais que nele estão envolvidos. O DE caracteriza-se pela paixão e vontade destes docentes em ter um papel ativo no desenvolvimento integral destes jovens, abdicando muitas vezes das suas vidas pessoais em prol dos compromissos a ele associados. Azevedo (2012, p. 79) defende mesmo que esta é uma das atividades que “(...) mais enriquece os estabelecimentos escolares, pela dinâmica que impõe, pelo elevado número de alunos que a solicitam, pela diversidade de atividades desportivas que oferece e por se fazer chegar a todos, sem exceção”.

Ora, podemos então falar de igualdade e oportunidade, mas também de um lugar seguro e facilitador da dinâmica familiar, uma vez que sendo uma atividade realizada na escola, torna-se mais simples para as famílias organizar o seu dia-a-dia e ocupar os tempos livres dos seus filhos (Azevedo, 2012, p. 81). Também para os alunos acaba por ser algo benéfico, não só pelos pontos acima elencados, mas também pelo contacto mais frequente que estes têm com a escola, passando a nutrir um maior gosto pela mesma, por frequentá-la, pela capacidade de autoanálise no que toca às suas habilidades e, inclusive, pela oportunidade de futuramente integrarem alguma estrutura federada e, quem sabe, prosseguir um futuro desportivo (Jacob, 2015, p. 1).

Infelizmente, não tive a oportunidade de me envolver no DE como desejava, devido à incompatibilidade horária com as minhas ocupações laborais, mas fica

assente a certeza de que, no futuro, é uma função à qual me irei dedicar. Também a minha relação com a CE tem margem de progressão, mas para um primeiro impacto como foi este EP, acredito que foi um bom aquecimento para os próximos anos de carreira docente que se seguem!

4.7.1. Momentos de crescimento: As atividades promovidas pelo grupo de EF

Todo o papel do EE na sua relação com o meio onde está envolvido não se reside à globalidade da CE ou à especificidade do DE, inserindo-se nesta equação aquilo que foram as atividades organizadas pelo grupo de EF. No PAPA estavam contemplados diversos eventos, tais como: a prova de orientação, o corta-mato escolar, o torneio de voleibol de Natal e o torneio de gira-vôlei. Devido à situação pandémica, apenas o primeiro e o último evento puderam ser realizados, o que nos deixou algo desiludidas, mesmo percebendo que não estava ao nosso alcance um desfecho diferente.

“Tudo correu pelo melhor, os alunos divertiram-se, tiveram sucesso nas suas provas e não houve nenhum incidente desviante ao longo da prova. Apesar das inseguranças iniciais, quis sempre dar o meu melhor e foi isso mesmo que aconteceu. No entanto, sinto que numa próxima atividade poderei tentar interagir mais com os outros professores e mostrar-me mais disponível para ajudar no necessário, em vez de esperar que me venham atribuir alguma função, levando comigo esta vontade para a próxima atividade que venha a ser realizada!”

Portefólio Reflexivo Digital – A Prova de Orientação (5 de dezembro de 2021)

A prova de orientação foi o primeiro “teste” que tivemos em mãos. Depois de divididas as tarefas, ficou incumbido a mim e à Catarina vigiar uma das partes da prova que ocorria no exterior da escola. Apesar de simples, tínhamos em mão uma função importante, que se mal executada, colocaria em risco a integridade física dos participantes. Conscientes deste ponto, mantivemo-nos focadas e concentradas durante toda a manhã. Contudo, esta nossa intervenção trouxe um sentimento agri-doce, pois como tinha sido elucidado mais tarde pelo nosso PC, tínhamos ficado na nossa zona de conforto, aguardando por instruções e

mostrando pouca proatividade na procura de tarefas e, por exemplo, na interação com os outros professores. Era-nos exigido mais do que boa disposição, pois ambas tínhamos noção que esperavam de nós uma dinâmica e disponibilidade diferente. Assim, agarramos nestas falhas e levamos como ensinamentos para a grande tarefa que se avizinhava, onde a nossa capacidade de organização ia ser posta à prova.

“Em suma, só posso realizar um balanço extremamente positivo destas semanas, desde a preparação até ao “dia D”, onde conseguimos exaltar o nosso foco, concentração e paixão. Seria impossível não realçar a diferença da nossa postura neste evento face às atividades previamente desenvolvidas, pois conseguimos ter uma atitude constantemente ativa e dinâmica e, mais importante ainda, ter a capacidade de solucionar e antecipar problemas que pudessem surgir, o que, em última instância, culminou num evento bem-sucedido e onde foi possível dignificar esta modalidade, tão importante para os nossos alunos e para a escola em si.”

Portefólio Reflexivo Digital – O Torneio de Gira-Vôlei (7 de abril de 2022)

Este EP só faz sentido quando chegamos à altura da redação do RE e temos o privilégio de poder (re)ler aquilo que foram as nossas frustrações e conquistas. Tudo isto permite-nos visualizar, quase como se voltássemos ao dia e local do evento, aquilo que foi a nossa evolução.

O torneio de gira-vôlei foi o “menino dos nossos olhos” nesta fase final do EP. Não me refiro apenas a mim e à Catarina, pois nesta tarefa íamos colaborar com o outro NE da ESE, com quem elaboramos o cartaz da prova (**Anexo XV**). Assim, estava-nos encarregue a organização e dinamização de todo o torneio, sendo o passo seguinte orientar as inscrições dos alunos (que cada professor registava após a sua aula) e organizar as equipas por grupos, facilitando a posterior construção do calendário e quadro competitivo. Todo este processo foi metódico e exigiu de nós uma boa capacidade de organização e trabalho em equipa, tendo todo este processo sido recompensado quando começamos a ver os primeiros sorrisos das crianças e jovens que participavam no torneio, principalmente pela extrema importância deste evento, não fosse o voleibol o “desporto rei” da ESE.

Desde o momento em que pisamos o pavilhão que a adrenalina aumentou e a predisposição que tinha falhado na primeira prova não mais desapareceu. Entre cadeiras, mesas, redes, bolas, folhas de registo e marcadores de pontuação, o evento ia começando a compor-se, juntamente com a chegada dos árbitros (alunos do 12º ano) e das equipas que ansiavam saber qual seria o seu adversário. Todo o ambiente que nos rodeou ao longo dos dois dias do torneio serviu para mostrar que o esforço vale sempre a pena. Intensidade, paixão, entreaajuda e competição saudável são as palavras que melhor descrevem este evento, que culminou no aumento do sentimento de pertença e orgulho que já residia dentro de mim.

Daqui adiante fica a bonita imagem da bancada cheia, a verdadeira prova do que o voleibol representava para esta CE. Junta-se o amor que era visível entre mais novos e mais velhos que se ajudavam mutuamente como se conhecessem desde sempre. Fica a sensação de missão cumprida, mas a noção que o que vem aí será ainda melhor, pois tudo isto trouxe-me as aprendizagens que precisava para a minha evolução profissional.

5. Desenvolvimento Profissional

5.1. A EF e o seu papel no relacionamento interpessoal dos alunos: Uma revisão de literatura

5.1.1. Resumo

O presente estudo procura responder a questões decorrentes da Prática de Ensino Supervisionada realizada durante o Estágio Profissional, tendo como problemática principal o relacionamento interpessoal dos alunos. São diversos os estudos que comprovam a importância e influência da prática desportiva na manutenção de estilos de vida saudáveis e na promoção do bem-estar, principalmente numa fase como a adolescência, onde os jovens se encontram sujeito a mudanças e oscilações não só físicas, mas também mentais e sociais. Assim, foi explorada a temática do relacionamento interpessoal e do papel da escola e da Educação Física neste mesmo desenvolvimento, procurando-se identificar quais os problemas que lhe estão associados e que estratégias poderão ser implementadas para os solucionar, pretendendo-se, em última instância, promover o melhor processo de ensino-aprendizagem possível.

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

5.1.2. Abstract

This study seeks to answer questions that result from the Supervised Teaching Practice carried out during the Professional Internship, having as its main problem the students' interpersonal relationships. There are several studies that prove the importance and influence of sports in maintaining healthy lifestyles and promoting well-being, especially in a phase such as adolescence, where young people are subject to changes and oscillations, not only physical, but also mental and social ones. Thus, the theme of interpersonal relationships and the role of the school and Physical Education in this same development was explored, seeking to identify which problems are associated with it and which

strategies could be implemented to solve them, intending, ultimately, to promote the best teaching-learning process as possible.

KEYWORDS: INTERPERSONAL RELATIONSHIP; PHYSICAL ACTIVITY; WELL-BEING; ADOLESCENCE; PHYSICAL EDUCATION.

5.1.3. Introdução

O presente estudo de revisão surge no âmbito do Estágio Profissional (EP), realizado na Escola Secundária de Ermesinde (ESE) durante o ano letivo de 2021/2022. Este assenta numa problemática identificada em duas turmas distintas, no decorrer da Prática Pedagógica (PP), pelas duas Estudantes Estagiárias (EE) do mesmo núcleo de estágio (NE) que, no decorrer do EP, realizaram um constante trabalho cooperativo, sem nunca pôr de parte as particularidades e individualidades do contexto que tinham diante de si.

O EP, no sentido de desenvolver as competências profissionais do EE, encontra-se dividido em três distintas áreas de desempenho (Batista & Queirós, 2015, p.38): a Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem – que engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, ou seja, aquilo que é a condução do processo de ensino-aprendizagem (E/A) na disciplina de Educação Física (EF); a Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade – onde se encontram inseridas as atividades não letivas e é desenvolvida a relação do EE com o meio escolar e a comunidade envolvente; e, em último mas não menos importante, a Área 3 – Desenvolvimento Profissional – que diz respeito às questões da reflexão, investigação e ação, numa busca incessante do EE por mais conhecimento e na construção da sua identidade profissional.

Deste modo, podemos enquadrar este estudo na Área 3, onde se procura, através de um processo de reflexão crítica e pesquisa, identificar problemas e encontrar respostas para a sua resolução, tendo sempre em conta a prática e as vivências da mesma. Neste caso em particular, procurou-se entender quais os motivos e problemas associados ao relacionamento interpessoal dos alunos das

turmas residentes (12º ano) das EE, e quais as estratégias que poderiam ser aplicadas para a sua dissolução.

Longo e Pereira (2011, p.191) chamam à atenção para a singularidade de cada Ser Humano, referindo que “cada pessoa é, e sempre será, um verdadeiro universo de individualidades”, o que culmina em motivações, atitudes, ações e formas de sentir únicas. Mesmo perante esta realidade intrínseca a cada um, a maturidade vai evoluindo e, desde os tempos de crianças até à fase adulta, todos os indivíduos vão amadurecendo aquilo que são as suas competências sociais, ou seja, desenvolvendo a sua capacidade de se relacionar com outras pessoas, também denominado por relacionamento interpessoal (Ângelo et al., 2020, p.11). Ora, esta é uma temática para com a qual a Escola e os seus alunos não se podem dissociar, pois “a educação escolar pressupõe o encontro pessoal” (Vasconcellos, 2014, p.21).

Toda esta envolvimento torna-se mais complexa quando falamos em jovens que se encontram na fase da adolescência. Como referem Hamm e Zhang (2010, cit. in Kiuru et al., 2020, p.1058), este é um “período de desenvolvimento caracterizado pelo desejo elevado de “encaixar-se” com os colegas”, o que se encontra associado às tão familiares oscilações e mudanças físicas, psicológicas e, muitas vezes, sociais, uma vez que estes jovens ainda procuram formar a sua personalidade, estando as suas características intimamente ligadas às relações interpessoais (Carvalho & Novo, 2013, p.34). Deste modo, torna-se importante garantir um acompanhamento próximo destes jovens, respeitando o ritmo do seu crescimento e procurando diagnosticar e identificar quais os problemas a ser ultrapassados, contando com o auxílio do professor.

Neste parâmetro, a EF, e a prática desportiva que lhe está subjacente, parece surgir como aliada e facilitadora do desenvolvimento socioafetivo destes jovens (Rosado, 1998), não só pelas suas características idiossincráticas, mas também pela abordagem e preocupação que é tida para com as componentes motoras, cognitivas e sociais que são promovidas através de “atividades desportivas, culturais e cooperativas” que incutem uma constante interação social (Castagnoli, 2003) e, consequentemente, um desenvolvimento das relações interpessoais entre alunos e, inclusive, dos alunos para com o professor da disciplina.

Todos estes pontos levantaram diversas questões ao longo do ano letivo e que agora, com a realização deste estudo, se pretendem responder. Todavia, há uma questão basilar que resume todo o propósito desta pesquisa: Afinal, que papel desempenha a EF naquilo que é o relacionamento interpessoal destes alunos?

5.1.4. Revisão de Literatura

5.1.4.1. A Prática Desportiva e a sua relação com o Bem-Estar

A prática de atividade física regular é preponderante na manutenção de um estilo de vida ativo e saudável. Nos jovens, esta prática desportiva é um direito que lhes está universalmente subjacente, mas mais do que isso, é uma necessidade que lhes permite obter indicadores positivos tanto ao nível da saúde como do rendimento (Prudente et al., 2017, p.43). É através de uma vida ativa que o Ser Humano potencia as suas interações, não só com outras pessoas, mas também com a própria comunidade ou o ambiente, conseguindo, através do desporto ou de ocupações ativas de lazer, “desenvolver novas habilidades e conhecer novas pessoas” (Cavill et al., 2008, p.7).

Infelizmente, nos tempos que correm, não é esta a realidade que temos diante de nós, com cada vez mais jovens a adotar estilos de vida sedentários, potenciados pela situação pandémica que viveram, mas também pela evolução dos recursos tecnológicos, contribuindo todas estas características para maiores dificuldades nos seus relacionamentos interpessoais (Ângelo et al., 2020, p.11). Alguns exemplos que influenciam negativamente a relação dos jovens com amigos, pais ou familiares são apresentados por Campos et al. (2018, cit. in Ângelo et al., 2020, p.11), que destaca “o uso excessivo de novas tecnologias” e “a falta de tempo dos pais”.

Contudo, é precisamente através do desporto que podemos tentar combater estas problemáticas. Tal como refere Rosado (1998, cit. in Ângelo et al., 2020, p.11), é através de uma prática desportiva regular que as crianças e jovens adolescentes desenvolvem diversos aspetos, tais como: o sentimento de pertença, união e entreajuda; a capacidade de cooperação e o espírito de grupo

em busca de objetivos comuns ou a aptidão para superar e cumprir determinadas regras que tenham sido impostas por um mediador. Tudo isto, quando é transportado para o quotidiano destes jovens, facilita aquilo que é a sua interação social com outros pares, ou seja, todo este processo complexo de relacionamento interpessoal.

Apesar de tudo isto, os benefícios da prática desportiva não ficam por aqui, pois a atividade física regular é também ela importante na promoção do bem-estar e na prevenção de doenças crónicas, sejam elas do foro cardiovascular, físico ou mental (Direção-Geral da Saúde [DGS], 2020, pp.21). Este último ponto tem de ser particularmente destacado após o confinamento e isolamento social a que estes adolescentes estiveram sujeitos, um período “(...) potencialmente desencadeador de maior ansiedade, medo e depressão”, assim como de outras patologias, como a obesidade, diabetes, hipertensão ou doenças cardiovasculares (DGS, 2020, pp.20).

Cavill et al. (2008, p.6) também refere a forma como a atividade física pode reduzir os sintomas de depressão, stress ou ansiedade, conferindo de igual modo outros benefícios sociais e psicológicos, nomeadamente: uma melhor interação social; uma autoimagem mais positiva; maior autoestima em crianças e adultos e, em suma, uma melhor qualidade de vida. Este exalta ainda que todos estes benefícios resultam “(...) de uma combinação da prática, em si mesma, e dos benefícios sociais e culturais da atividade física”. Correia et al. (2015, p.276) destaca ainda o seu papel no desempenho escolar, uma vez que a atividade física “(...) “melhora a circulação, aumenta o fluxo sanguíneo para o cérebro eleva os níveis dos neurotransmissores endorfina e noradrenalina, o que leva à redução do stress, a melhoria do humor e provoca um efeito calmante após o exercício” (Taras, 2005, cit. in Correia et al., 2015, p.276), que tanto poderão manifestar-se em melhores resultados académicos, como também num desenvolvimento das habilidades sociais destas crianças e jovens.

Perante todos estes pontos, é evidente que os professores de EF, enquanto promotores de estilos de vida saudáveis e de hábitos desportivos regulares, têm um papel essencial naquilo que é o bem-estar físico, mental e social dos seus alunos (Correia et al., 2015, pp.276-277) , o que, em última instância, se irá

refletir no desenvolvimento do seu relacionamento interpessoal para com os outros.

5.1.4.2. O Relacionamento Interpessoal nos Jovens

É de conhecimento geral que a adolescência é uma fase fundamental do desenvolvimento humano, estando esta relacionada com um “(...) amplo conjunto de mudanças físicas e psicossociais”, sobressaindo-se o domínio interpessoal, que sofre alterações visíveis e preponderantes (Carvalho & Novo, 2013, p.27).

Podemos definir o relacionamento interpessoal como a capacidade de um certo indivíduo se relacionar e influenciar positivamente outras pessoas, independente do seu estatuto profissional ou social e tendo sempre presente o respeito pela individualidade, a empatia para com o outro e a tolerância perante algum desentendimento interpessoal (Baccarelli et al., 2010, p.29). Este tipo de relações, e a forma como se sucedem, estão inteiramente dependentes daquilo que é o “(...) desenvolvimento interpessoal estabelecido ao longo da vida” (Macedo & Medina, 2017, p.95). O desenvolvimento interpessoal por sua vez, inserido na área das habilidades sociais, caracteriza-se pela “capacidade para estabelecer e manter interações sociais simultaneamente produtivas e satisfatórias diante de diferentes interlocutores, situações e demandas” (Prette & Prette, 1998, pp.205-206).

Perante tudo isto, torna-se crucial perceber o contexto e a realidade onde os adolescentes desenvolvem as suas aptidões interpessoais, mas também aquilo que são os seus conflitos interiores nesta fase de transição. Rodrigues et al.(2010, p.833) definem o conflito como uma “manifestação natural”, destacando algumas vantagens da sua existência, tais como: a regulação das relações sociais; o desenvolvimento da empatia e o reconhecimento das diferenças. Todos estes pontos acabam por proporcionar a estes jovens um maior crescimento e amadurecimento social que se mostram essenciais naquilo que é a sua formação integral.

Soares & Campos (1985, p.152) realizaram uma investigação precisamente neste sentido, procurando entender quais as grandes dificuldades apresentadas no relacionamento interpessoal durante a adolescência, um período onde os jovens buscam a “(...) construção da identidade e da autonomia”, não só para com a sociedade, mas também perante familiares e amigos. Coleman (1980, cit. in Soares & Campos, 1985, p.152) destaca três pontos onde o relacionamento entre pares se mostra significativo: nas mudanças internas (sobretudo devido às constantes alterações corporais que jovens diferentes partilham entre si); nas relações familiares (cujo afeto e ligação à família é reestruturado, sendo o apoio dos pares essencial na coesão e confiança que transmitem entre si) e na vontade de explorar coisas novas (formas de estar, vestir ou de interagir com os outros, onde o adolescente procura “experimentar, ensaiar novos papéis”).

No que toca às relações familiares, é natural que os adolescentes, na tentativa de ganhar maior independência, comecem a dedicar mais tempo e energias nas relações com outros pares (Steinberg e Morris, 2001, cit. in Kiuru et al., 2020, p.1058), contudo, o papel dos pais continua a ser preponderante naquilo que é a construção da identidade e ajuste a novos papéis e responsabilidades destes jovens (Castro et al., 2015 cit. in Kiuru et al., 2020, p.1058). Não obstante, e como referem Paiva & Costa (2015, p.2), as novas tecnologias representam cada vez mais um “(...) alicerce da manutenção das relações sociais”, o que poderá dificultar esta interação tão única e singular, que em nada pode ser substituída por uma troca de mensagens.

Estes mesmo autores indicam que, na fase da adolescência, há uma crescente dependência dos recursos tecnológicos, tendo daí surgido diversas questões sobre a influência desta “evolução” no desenvolvimento motor, social e mental destes jovens (*Idem*, p.3). No entanto, há algo facilmente perceptível, se as crianças e jovens do século XXI começam a despende mais tempos em frente a ecrãs, substituindo as tradicionais brincadeiras e jogos de rua por um jogo ou vídeo no seu telemóvel ou *tablet*, com o passar do tempo, começarão a ser notórios certos atrasos motores e cognitivos, não só ao nível da coordenação, mas também da agilidade e, inclusive, da própria criatividade, o que acabará por dificultar “o desenvolvimento das experiências sinestésicas

(audição, visão, paladar, olfato, tato) as quais são decorrentes da relação da criança com o mundo real” (*Idem*, p.3).

Mesmo havendo o perigo da tecnologia substituir “(...) silenciosamente os hábitos tradicionais que envolvem a interação física com as pessoas e o meio ambiente” (*Idem*, p.5), estes autores não negam que o uso correto e sustentado da tecnologia também providencia benefícios a longo prazo, como por exemplo, uma maior estimulação para a leitura, um despertar de curiosidade para explorar o mundo ou uma maior vontade e prazer em querer aprender dentro e fora da escola, o que leva a querer que a “(...) tecnologia aplicada com eficácia favorece o relacionamento interpessoal entre os alunos e mantém o foco de atividades escolares com a ajuda dos professores” (*Idem*, p.8).

Deste modo, podemos aferir que a qualidade das interações que o adolescente tem com os seus pares, tal como com os seus familiares, “(...) potencia o desenvolvimento de trajetórias mais ou menos bem-sucedidas” (Carvalho & Novo, 2013, p.28). Os respetivos autores destacam ainda a preponderância das relações interpessoais no percurso académico destes jovens, pois a preocupação dada a esta temática poderá promover um melhor desenvolvimento de competências sociais que enriquecem as relações e o ambiente escolar e, inclusive, na gestão de conflitos, com uma especial atenção a potenciais comportamentos problemáticos, sejam eles por conflito de personalidades ou timidez/isolamento dos alunos (*Idem*, p.34).

Assim, é perceptível que os jovens, durante a sua adolescência, procuram manifestar a sua independência e ter maior liberdade e responsabilidade nas suas decisões, mas sem descurar do seu círculo íntimo, onde procuram o apoio e o conforto de quem lhe é próximo. No meio de todo este processo, surge também a escola. Del Prette & Del Prette (2006 cit. in Macedo & Medina, 2017, p.95) destacam o quão recorrente se têm tornado as questões das relações interpessoais, nas quais a escola começa a ter um papel predominante, com “(...) a responsabilidade de ampliar o seu papel além do ensino (...) para atender as demandas que os problemas sociais impõem”, algo natural dada a missão desta instituição que, para além de ser o local onde os professores transmitem os conhecimentos específicos das várias disciplinas, é também ela o espelho da formação integral destes jovens, naquilo que concerne a transmissão de valores,

atitudes e formas de conviver em sociedade que, em última instância, são também elas essenciais para um relacionamento interpessoal saudável.

5.1.4.3. Influência da Escola e da EF no Relacionamento Interpessoal dos Alunos

A educação é a “chave mestra” para todas as mudanças e evoluções. Para Sancho (2020, p.7), a educação é “(...) a atividade mais importante de uma sociedade para garantir o desenvolvimento pessoal e social de todos e cada um dos seus indivíduos para que possam participar de uma forma responsável na sociedade”. Esta ideologia é corroborada por Rosado (1998), que acredita igualmente no papel facilitador da educação para com “(...) o desenvolvimento socioafetivo das novas gerações”, isto é, no desenvolvimento de atitudes, valores e regras que se adequem à sociedade onde estão inseridos, destacando o papel que a EF tem nesta função.

Sendo a escola um dos locais onde a educação encontra maior expressão, também a ela é imputada a responsabilidade do desenvolvimento pleno do Ser Humano e da evolução das suas relações interpessoais. Como refere Basch (2011, p.594), uma parte significativa do dia-a-dia das crianças e jovens é passado na escola, pelo que o contexto social desta, serve como um molde daquilo que será a próxima geração de jovens. Também Longo & Pereira (2011, p.191) acreditam que a escola “(...) como um espaço digno e acolhedor deve fazer com que os (...) alunos, família e comunidade sintam-se respeitados, valorizados, incluídos e acolhidos”.

Deste modo, o papel da escola na formação da responsabilidade social é indubitável, assim como o auxílio sistemático que esta presta na obtenção de bons desempenhos académicos (Correia et al., 2015, pp.26-277). Curiosamente, tanto as questões da aprendizagem como das relações interpessoais possuem uma necessidade comum: a presença mínima de duas pessoas para que essa relação seja possível (Longo & Pereira, 2011, p.192), da qual são facilmente destacados o professor e o aluno. Tal como exaltam Rodrigues et al. (2010, p.838), “os professores são os principais agentes da comunidade escolar”, pelo

que são fundamentais não só para o desempenho escolar e desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também naquilo que é a desenvoltura socioafetiva destes jovens. Também Campos et al. (2021, pp.105-106) destaca o papel do professor, afirmando que este tem uma interferência direta naquilo que é “o bem-estar e qualidade de vida do jovem adolescente”, realçando mesmo que este surge como facilitador de certas *skills* sociais, como opiniões, sentimentos ou atitudes, que se mostrarão imprescindíveis numa idade adulta, mas também durante esta etapa da vida.

Todos estes pontos assumem especial relevância no atual ambiente escolar, onde em diversas ocasiões se tem dado conta de episódios de violência ou indisciplina que resultam, por vezes, de desentendimentos interpessoais (Castagnoli, 2003). Daqui advém a importância do relacionamento interpessoal, pois este “(...) é capaz de exercer significativa influência na formação integral do aluno, possibilitando reduzir a agressividade, melhorar a aprendizagem e a formação da personalidade, desenvolvendo suas potencialidades para o exercício consciente da cidadania” (Castagnoli, 2003).

Já não é novidade que a EF, e a prática desportiva que lhe está implícita, é uma das disciplinas que mais prioriza a componente social e mental, guiando todos os seus membros a ultrapassar obstáculos, ter um espírito resiliente, de autocontrolo e entreajuda, aprendendo também a saber ganhar e perder. Acima de tudo, a EF permite a uma transferência das suas atitudes e valores para o quotidiano destes alunos (Rosado, 1998). Por isso mesmo, Castagnoli (2003) afirma que a EF deve intervir neste contexto, providenciando “atividades desportivas, culturais e cooperativas” que representam para os alunos um “(...) meio de negociar e resolver esses conflitos, colaborando para que as atitudes entre os alunos, professores e demais membros da comunidade escolar sejam de respeito mútuo e solidariedade (...). Este mesmo autor destaca ainda a componente afetiva que é desenvolvida através destas tarefas específicas, onde estes jovens e adolescentes aprendem “a conviver harmoniosamente uns com os outros” (Castagnoli, 2003).

Para que todo este processo seja eficiente, torna-se essencial o professor conhecer profundamente quem tem diante dele e as relações que são estabelecidas entre si, pois só com esse conhecimento é que poderá haver uma

intervenção “mais assertiva e profícua”, sempre na tentativa de dar um “verdadeiro sentido ao contexto educativo” (Ângelo et al., 2020, p.18). Afinal, como aponta Verschueren (2015, cit. in Kiuru et al., 2020, p.1058), os professores, juntamente com os amigos da escola, constituem bases de suporte essenciais para o contexto escolar, sendo vistos como “um porto seguro” para os alunos. Em suma, e como referem Correia et al. (2015, p.289), cabe ao docente estimar esta vertente interpessoal, procurando “estruturar a sua atuação com base nos interesses dos alunos”.

Perante todos estes pressupostos, surge a EF, cuja responsabilidade assenta na transmissão de atitudes e valores, como a cooperação e a autonomia, mas também no desenvolvimento da personalidade de cada jovem e da sua capacidade de interagir com outros intervenientes (Rosado, 1998). Juntamente a estes aspetos, este autor junta ainda outros objetivos, como: a evolução da autoestima e da autoimagem corporal; o desenvolvimento do gosto pela prática das atividades físicas, da cordialidade, da entreajuda e, inclusive, da iniciativa e responsabilidade pessoal (Rosado, 1998).

São diversas as estratégias ilustradas e que têm como objetivo estimular o relacionamento interpessoal alicerçado em aprendizagens significativas. Campos et al. (2021, pp.105-106) acredita que o “desempenho de papéis mais ativos, interventivos e dinâmicos” potencia o interesse e a motivação dos alunos para as aulas, servindo também para os preparar para aquilo que é um mundo “complexo e incerto”. Já Ângelo et al. (2020, p.18) sugere a realização de certas tarefas entre “alunos com indicadores de rejeição recíproca”, trabalhando assim a sua comunicação e coesão grupal, sempre com o professor como facilitador dessa mesma interação. Anexado a estas ideias, Fonseca & Silva (2013, p.589) defendem o recurso a jogos cooperativos, com o objetivo de fortalecer as relações de cooperação e promover uma maior aproximação entre pares, conseguindo simultaneamente enfatizar o fator competitivo, onde um certo grupo trabalha para atingir a mesma meta, envolvendo todos os participantes naquilo que é a superação de barreiras e obstáculos em busca do mesmo objetivo.

É precisamente baseado neste último ponto que surge a vertente mais vezes destacada por diversos autores, o jogo, uma ferramenta que se mostra cada vez mais relevante naquilo que é a promoção e o desenvolvimento das componentes

motoras, cognitivas e socioafetivas. Campos et al. (2021, p.118) assegura que “o jogo é uma das práticas mais ricas e potenciadoras do relacionamento interpessoal”, exaltando a cooperação e o relacionamento entre pares que este tipo de jogos cooperativos ou coletivos exigem na busca por um objetivo comum. Fonseca & Silva (2013, p.589) concordam com esta visão acerca do jogo, realçando as diversas componentes que o jogo promove, mas destacam igualmente outros fatores, como o autoconhecimento, a interação grupal ou o respeito pela igualdade, todos eles aspetos valorizados e procurados no ambiente escolar, mas simultaneamente nos diferentes setores da sociedade (Fonseca & Silva, 2013, p.596).

Contudo, Muñoz-Arroyave et al. (2020, cit. in Campos et al., 2021, pp.118-119) chamam à atenção para a necessidade de um conhecimento aprofundado sobre o efeitos dos jogos e do seu modo de aplicação, sendo crucial que o professor consiga inserir variantes (tipo de jogo, conteúdo em questão, modo competitivo ou não) e condicionar o mesmo com o objetivo de promover “emoções positivas”. Por este mesmo motivo, “(...) o professor não deve estar apenas atualizado, mas ser um participador dos acontecimentos, desenvolvendo a inter-relação entre professor e aluno” (Longo & Pereira, 2011, pp.194-195).

Resumidamente, é inegável a preponderância da escola, do professor e da disciplina de EF, trabalhando todos numa simbiose que tem, como objetivo final, o desenvolvimento da relação interpessoal dos alunos, adjacente àquilo que é a assimilação de novos conhecimentos e à interiorização de hábitos, atitudes e valores implícitos à sociedade.

5.1.5. Contexto Real: duas turmas que se encontram numa problemática

Após uma contextualização teórica sobre a problemática do relacionamento interpessoal e os fatores e meios que a envolvem, surge a necessidade de ilustrar e refletir sobre o caso particular de duas turmas de 12º ano, com as quais eu e a minha colega de NE tivemos contacto ao longo de todo o ano letivo.

Desde as primeiras aulas decorridas neste EP que houve uma partilha de preocupações mútuas, que se iam tornando cada vez mais visíveis e que se baseavam na má relação que os alunos estabeleciam entre si. Mesmo quando ainda conhecíamos muito pouco de cada turma, era notório e perceptível o distanciamento entre certos grupos de alunos. No caso da minha turma nunca chegou ao ponto de se recusarem a formar grupos com os elementos com quem tinham menor ligação, mas sei que no caso da minha colega de NE, estes episódios chegaram a acontecer.

Mesmo com as diferenças entre as turmas, a problemática não se distinguia e era necessária uma intervenção neste sentido, até porque nos questionávamos como é que depois de uma situação pandémica havia na mesma esta frieza entre pares, quando na verdade o esperado seria um entusiasmo e uma abstração dos alunos por poderem, finalmente, regressar ao ensino presencial e ao contacto físico e social que este promove. Perante esta realidade, e sem um esforço ou vontade por parte destes adolescentes para a reestruturar, decidimos que algo teria de ser feito, pois a dado momento estes constrangimentos prejudicavam aquilo que era o normal decorrer da aula. Já não se tratava de conflitos ou intrigas típicas desta idade, mas sim de picardias desnecessárias ou sentimentos interiores de injustiça/revolta.

Assim, a primeira abordagem que ambas adotamos foi uma conversa aberta e sincera com cada uma das turmas, na tentativa de perceber a fonte destes problemas. Contudo, não me fiquei apenas por este diálogo geral, pois sabia que certos alunos não fariam perante toda a turma, guardando para si aquilo que verdadeiramente sentiam, pelo que com o avançar do tempo e da sua confiança, fui promovendo algumas conversas individuais, sempre com o intuito de decodificar as suas mentes. Foi através de todo este processo de comunicação e análise que me fui apercebendo da existência de um pequeno grupo, liderado por dois a três alunos que teimavam em “plantar sementes da discórdia”. Segundo estes, esta segregação acontecia por dois grandes motivos: um sentimento de injustiça face às notas atribuídas no ano anterior e, de alguma forma interligado com este primeiro, na existência de alunos preferidos.

Foi a partir daqui que fui percebendo que tinha na minha turma algumas personalidades complicadas, que não conseguiam ver para além desta estreita

visão, quando, pessoalmente, sentia que as lacunas deste relacionamento iam muito além dos pontos por eles explanados. Não obstante, e mesmo que com uma certa relutância por parte dos alunos, fui conseguindo manobrar as aulas e garantir que todos participavam na prática, sem nunca deixar que alguém se recusasse a fazer qualquer tarefa por simples desacatos entre si. Acredito que esta situação me ajudou a não deixar vencer pela frustração e o cansaço. Outro ponto essencial, foi a partilha de todo este processo com o Professor Cooperante, que rapidamente nos fez perceber que a solução para tudo isto era a EF em si.

O recurso ao MED e ao MAC, por exemplo, foi essencial naquilo que era a tentativa de desenvolver sentimentos de cooperação, entreajuda e espírito de equipa. Também o jogo em si, principalmente quando cooperativo, trazia consigo o benefício do trabalho coletivo, juntamente com a responsabilidade e a autonomia necessitadas para o cumprimento de diversos papéis que permitiam manter todos os alunos ativos e envolvidos na aula. Com o tempo, a curiosidade e a dinâmica destes jovens ia aumentando e, em direção contrária, decresciam os pensamentos e julgamentos sobre as capacidades uns dos outros, pois todos buscavam o mesmo fim, por vezes de forma cooperativa, noutras competitiva, mediante o estímulo que pretendia dar.

Deste modo, os alunos foram-se desinibindo e rompendo as pressões que exerciam neles próprios, algo que fui tocando em vários diálogos que tinha nas palestras iniciais ou finais, onde tentava sempre reforçar a importância dos seus “umbigos” no processo coletivo, sem nunca ter de recorrer a comparações, pois cada um era diferente à sua maneira e, acima de tudo, procurava o máximo empenho e esforço, sem nunca dar apenas ênfase à componente motora. O ambiente mudou drasticamente, o que culminou num maior sentido de pertença e união entre todos, pois sentiam-se seguros e livres para poder tropeçar pelo caminho, sem receio de olhares alheios. O próprio aproveitamento dos alunos acabou por ser impactado, o que culminou numa maior predisposição para a prática e uma proatividade distinta na realização das tarefas propostas, assim como nas próprias relações que tinham entre si.

Um dos episódios que mais me marcou e que representa, todo ele, aquilo que foi o desenvolvimento das suas relações interpessoais, foi a apresentação

final da modalidade de dança. Desde começar com um plano e uma ideia, até perceber que a dinâmica não funcionava na minha turma e que precisava de modificar e reestruturar toda esta conceção previamente delineada, cheguei ao momento da coreografia final com o coração verdadeiramente preenchido, ao ver os alunos a sorrir entre si, felizes e orgulhosos daquilo que tinha sido um processo conjunto e de entreajuda durante todas as aulas de construção da coreografia. Mesmo com muitos alunos fora das suas zonas de conforto, nunca viraram a cara à luta, e tentaram, cada um, à sua maneira, representar-se naquilo que foi um momento culminante e de superação, face a todos os obstáculos encontrados pelo caminho.

Em jeito de conclusão, resta apenas deixar bem assente a importância de conhecermos quem temos diante de nós, começando por perceber a nascente dos problemas e procurando, ao longo do tempo, implementar diversas estratégias para os solucionar. Ambas as turmas acabaram por ser um caso de sucesso, com um desfecho que demonstra aquilo que foi a evolução destes adolescentes nas diversas componentes que a EF procura desenvolver, mas sobretudo ao nível do relacionamento interpessoal que se tornou mais empático, humano e saudável.

5.1.6. Considerações Finais

Este capítulo da experiência que foi o EP mostrou-se, também ele, extremamente enriquecedor e um verdadeiro testemunho daquilo que a EF pode representar no percurso destes jovens. De todas as questões levantadas pela PP, esta era a que mais sentido fazia para mim explorar, pois a dimensão humana é algo inegociável naquilo que é a minha forma de estar e interagir com os outros.

Este foi mais um momento de aprendizagem e de onde retiro ilações que certamente me serão muito úteis no meu futuro docente, principalmente no mundo atual onde o tempo familiar segue um rumo decrescente e a tecnologia vai evoluindo e ganhando cada vez mais preponderância no quotidiano das crianças e jovens que, com o passar do tempo, começam a demonstrar sérias

dificuldades não só a nível motor, mas também naquilo que é a construção de relações sociais saudáveis e necessárias para o desenvolvimento das suas personalidades e criação de laços afetivos duradouros.

Assim, termino este EP mais consciente da abordagem futura a ter perante problemas nas relações interpessoais dos jovens onde, num primeiro momento, irei procurar conhecer a turma que tenho diante de mim, tentando analisar e compreender o problema e as suas raízes, respeitando sempre as individualidades inerentes ao contexto onde estou inserida. De seguida, torna-se crucial ter a capacidade de adaptação dentro daquilo que é o processo de ensino-aprendizagem, procurando aplicar modelos de ensino que apresentem soluções e estratégias que se coadunam com as problemáticas encontradas e de onde devem sobressair valores como a entreajuda, a responsabilidade e a cooperação perante uma dinâmica coletiva. Por último, mas não menos importante, garantir que todas as minhas intervenções são realizadas no intuito de promover as componentes motoras, afetivas e cognitivas dos meus alunos, com um sentimento de empatia, liberdade e compreensão para com eles.

Perante todos os desafios que foram surgindo, sinto-me realizada e orgulhosa por poder estar associada a uma disciplina como a EF, que para além de potenciar a atividade física e o bem-estar destes adolescentes, procura também ajudá-los a evoluir enquanto Homens e Mulheres, tendo por base a sua formação integral e plena enquanto cidadãos responsáveis e emancipados, capazes de manter relações interpessoais com a comunidade de forma saudável e sustentável.

5.1.7. Referências Bibliográficas

- Ângelo, E., Campos, F., Silva, E., & Rama, L. (2020). Análise das relações interpessoais dos alunos em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 10-19.
- Baccarelli, M. T., Ruella, L., Galatti, L., & Silvestre, C. (2010). Relacionamento interpessoal professor-aluno na educação física. *Conexões*, 8(2), 19-32.

- Basch, C. E. (2011). Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Journal of School Health*, 81(10), 593-598.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Porto: FADEUP.
- Campos, F., Mendes, P., Martins, F., & Ângelo, E. (2021). Bem-estar, estilo de vida e relacionamento interpessoal nas aulas de educação física. *Revista de Educação e Humanidades*(19), 103-122.
- Carvalho, R. G., & Novo, R. F. (2013). Características da personalidade e relacionamento interpessoal na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 27-36.
- Castagnoli, C. A. (2003). Atividades esportivas, culturais e cooperativas como meio de superação no relacionamento interpessoal na escola.
- Cavill, N., Kahlmeier, S., & Racioppi, F. (Eds.). (2008). *Atividade física e saúde na europa: Evidências para a acção*. Porto: CIAFEL - Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer.
- Correia, J. F., Canedo, A. V., Ribeiro, J. C., & Queirós, P. (2015). A influência da atividade física e da motivação no desempenho escolar: estudo com alunos do 12º ano. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 275-293). Porto: Editora FADEUP.
- Direção-Geral da Saúde. (2020). *Programa nacional para a promoção da atividade física*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Fonseca, F. R. d., & Silva, E. A. P. C. d. (2013). Os jogos cooperativos na educação física escolar: Favorecimento das relações interpessoais. *ConScientiae Saúde*, 12(4), 588-597.
- Kiuru, N., Wang, M.-T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1057-1072.

- Longo, M., & Pereira, Z. C. (2011). O papel do orientador educacional na promoção do relacionamento interpessoal entre alunos e professores contribuindo no processo ensino aprendizagem. *Perspectiva*, 35(132), 183-196.
- Macedo, A. M. B. d., & Medina, G. B. K. (2017). O que dizem os estudos brasileiros sobre o relacionamento interpessoal no ambiente escolar: Uma revisão de literatura. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 6(1), 93-114.
- Paiva, N. M. N. d., & Costa, J. d. S. (2015). A influência da tecnologia na infância: Desenvolvimento ou ameaça? *Psicologia.pt*, 1-13.
- Prette, Z. A. P. D., & Prette, A. I. D. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: O enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), 205-215.
- Prudente, J., Lopes, H., Fernando, C., & Sousa, D. (2017). Contributos para uma reflexão sobre o desporto escolar. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 43-45.
- Rodrigues, M. C., Dias, J. P., & Freitas, M. d. F. R. L. d. (2010). Resolução de problemas interpessoais: Promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 831-839.
- Rosado, A. (1998). Desenvolvimento sócio-afectivo em educação física: Perceção da importância da educação física e estratégias de intervenção no domínio sócio-afectivo por parte de professores experientes. *Millenium* (10).
- Sancho, J. M. (2020). Investigación para transformar y mejorar la educación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 5-15.
- Soares, I., & Campos, B. (1985). Dificuldades de relacionamento entre jovens e programas de desenvolvimento interpessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica* (1), 151-161.

Vasconcellos, C. d. S. (2014). Gestão da sala de aula. In C. d. S. Vasconcellos (Ed.), *Desafio da qualidade da educação: Gestão da sala de aula* (pp. 21-33). São Paulo: Libertad.

6. PALADAR – Conclusões e Perspetivas Futuras

“Estaria longe de imaginar que o Tempo se tornaria o meu melhor amigo. Calmo, passageiro e com os timings incertos, mas sempre certos. Nada aconteceu por acaso, e desta aventura levo Seres Humanos excepcionais, uma Aprendizagem inqualificável e a Vontade de continuar este meu percurso, pois, no final do dia, este foi apenas o começo desta minha aventura pelo mundo do Ensino.”

Diário de Bordo – O 2º Semestre (9 de junho de 2022)

O *throwback* que realizamos ao longo da escrita deste RE é, realmente, um “espelho” recompensador daquilo que foram estes meses de esforço, dedicação e superação. A ESE foi muito mais que um local de trabalho, pois visualizo-a como um espaço de formação. Esta será sempre a casa onde pude dar os primeiros passos na minha carreira docente e nunca a irei desvincular dessa realidade.

Iniciei esta experiência lado a lado com os meus aliados e termino a mesma com todos os sentidos ainda mais apurados. Cada vitória, derrota, obstáculo e desafio serviu, de forma diferente, para auxiliar aquele que foi o meu crescimento não só profissional, mas mesmo pessoal. Adjacente a isto, acredito que deixei a minha marca em cada lugar que passei e em cada pessoa com quem tive oportunidade de interagir. Penso que todos sabem quem eu sou e que tudo o que fiz, foi sempre na esperança de lhes acrescentar algo.

A TR, a TP, o NE, o PC, a PO e todos os atores desta CE tiveram o seu papel ao longo do ano letivo, obrigando-me todos os dias a evoluir e inovar. O meu grande foco foi sempre o processo de E/A da turma que deu razão a este EP, o meu 12º ano, mas com o tempo percebi que toda esta caminhada trazia consigo tantas outras paisagens. O planeamento, a gestão da aula, o processo de instrução, análise e avaliação foram enriquecedores no que toca ao meu desenvolvimento didático-pedagógico, mas também o foram as atividades promovidas pelo grupo de EF, o convívio na sala de professores, as reuniões de conselho de turma ou grupo disciplinar e todas as sessões com o PC e/ou a PO, naquilo que são as componentes, por vezes, “invisíveis” desta disciplina.

A EF carrega consigo valores, princípios e regras que acredito ter transmitido a cada um dos jovens que por mim passou. Acima de tudo, procurei um desenvolvimento pleno das suas capacidades, fossem elas motoras, cognitivas ou afetivas, o que também trouxe consigo momentos difíceis, onde o caminho parecia ser uma estrada sem saída, mas que perante a resiliência e capacidade de adaptação foi sendo iluminado, mesmo quando essa pequena “lanterna” parecia ficar esquecida. Já *Dumbledore* dizia “*“Happiness can be found, even in the darkest of times, if one only remembers to turn on the light”*” (Rowling, 1999).

A ESE trouxe o melhor de mim à superfície, por isso só posso terminar esta etapa de consciência tranquila, de quem sabe que tudo fez para tornar estas crianças e jovens em adultos responsáveis, autônomos e, primordialmente, fazer deles melhores pessoas, numa sociedade onde urge a tolerância para com o outro, onde a inveja deveria dar lugar à empatia e o “virar a cara” deveria ser trocado pelo “estender” de uma mão amiga.

O passado e o presente não ficam esquecidos, mas que o futuro traga novas oportunidades para que possa continuar esta bonita viagem pelo mundo docente!

7. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 173-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora.
- Amorim, M. M. T. (2017). O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. *Revista @mbienteeducação*, 10(2), 276-288.
- Anversa, A. L. B., Bisconsini, C. R., Teixeira, F. C., Barbosa-Rinaldi, I. P., & Oliveira, A. A. B. d. (2015). O estágio curricular em educação física - bachelerado. *Kinesis*, 33(1), 25-39.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 119-149). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Araújo, W. R. d. (2015). *Desmotivação e educação física: Um estudo bibliográfico*. Brasília: Wagner de Araújo. Dissertação de Licenciatura em Educação Física apresentada a Universidade Aberta do Brasil - Polo Buritis - MG.
- Azevedo, C. A. M. d. (2012). *A escola como oficina de humanidade: O contributo do desporto escolar*. Porto: C. Azevedo. Dissertação de Mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Desporto de Crianças e Jovens, apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Porto: FADEUP.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*(2014/S1A), 353-375.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bilória, J. F., & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na educação infantil. *Revista Fafibe On-line*(6), 1-7.
- Borssoi, B. L. (2008). *O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão*. Comunicação apresentada em 1º Simpósio Nacional de Educação: XX Semana da Pedagogia. Unioeste - Cascavel.
- Carvalho, L. C. V. d. (2015). Fatores para a motivação ou desmotivação à participação nas aulas de educação física. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 7(27), 548-553.
- Carvalho, L. M. D. d. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(10/11), 135-151.
- Carvalho, M. A. A., & Moura, D. L. (2023). A entrada na carreira docente: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação*, 28.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: O “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Ferreira, L. G. (2017). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Diálogos sobre professores iniciantes. *Acta Scientiarum. Education*, 39(1), 79-89.
- Fontana, M. J., & Fávero, A. A. (2013). Professor reflexivo: Uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17), 1-14.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor : Paulo Freire e a paixão de ensinar* (1ª ed.). São Paulo: Publisher Brasil.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª ed., pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Hanauer, F. C. (2016). Fatores que influenciam na motivação dos alunos para participar das aulas de educação física [Versão eletrônica]. *Unidade Central de Educação Faem Faculdade*. Consult. 01-06-2023, disponível em <http://www.seifai.edu.br/artigos/Fernando-MotivacaonasaulasdeEdFisica.pdf>.

- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-61): Porto Editora.
- Jacob, J. L. (2015). O desporto escolar ao alcance dos alunos portugueses. *PROFFORMA*(16), 1-15.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Kerner, C., Haerens, L., & Kirk, D. (2018). Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. *European Physical Education Review*, 24(2), 255–265.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da educação física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-38). Lisboa: Edições FMH.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3^a ed.). Nova Iorque: Routledge.
- 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 uma formação de professores construída dentro da profissão. In A. Nóvoa (Ed.), *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, C. B. E. d., & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: Papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15(31), 227-238.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.

- Patrício, M. F. (1998). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Prudente, J., Lopes, H., Fernando, C., & Sousa, D. (2017). Contributos para uma reflexão sobre o desporto escolar. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 43-45.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Reina, F. T., & Silva, W. G. F. d. (2020). A gestão da sala de aula de professores de educação física na educação básica [Versão eletrónica]. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 979-994. Consult. 05-06-2023, disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766276004>.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Rowling, J. K. (1999). *Harry potter and the prisoner of azkaban* (1 ed. Vol. 3). Londres: Bloomsbury Publishing.
- Silva, F. d. C. T. (2006). Cultura Escolar: Quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*(28), 201-216.
- Vasconcellos, C. d. S. (2014). Gestão da sala de aula. In C. d. S. Vasconcellos (Ed.), *Desafio da qualidade da educação: Gestão da sala de aula* (pp. 21-33). São Paulo: Libertad.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Zimmer, T. G. P., & Bohn, J. A. (2022). Resolução de conflitos na sala de aula. *Revista Acadêmica Licencia&acturas*, 10(2), 107-108.

ANEXOS

Anexo I - Ficha de Caracterização Individual

	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO
---	---	---

Ficha de Caracterização Individual

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

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

III. Saúde e Bem-Estar

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

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

 Epilepsia ☐ Bronquite asmática ☐ Problemas cardíacos ☐ Outro:

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

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

IV. Ocupação dos Tempos Livres e Hábitos Desportivos

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

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

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

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

Há quanto tempo? N° treinos semanais Duração

Outros Desportos que já tenhas praticado (Federado ou não)

V. Relativamente à Educação Física

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

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

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

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

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

Quais são as tuas modalidades preferidas? / /

Em que modalidades sentes maiores dificuldades? / /

Costumas participar nas atividades desportivas extra curriculares promovidas pelo grupo de Ed.

 Física? Sim ☐ Não ☐

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

Anexo II - Plano Anual e Plurianual de Atividades do Departamento de EF

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

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

1º SEMESTRE

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

2º SEMESTRE

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

2º SEMESTRE

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

2º SEMESTRE

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

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

*

P- Presencial
D – Digital
M – Misto

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

Anexo III - Calendário Escolar



Calendário Escolar 2021/22

	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul
3ª							1 Carnaval				
4ª	1			1 Início 1º Sem			2			1	
5ª	2			2			3			2	
6ª	3	6		3 29			4	1		3	1
5ª	4	2		4	1 Início 2ª Sem		5	2		4	2
6ª	5	3		5	2		6	3	1 Dia São	5	3
2ª	6	4	1 Dia São	6	3		7	4	2	6	4
3ª	7	5	17+18	7 30+31	4 35+36	1 46+47	8	5	3	7	5
4ª	8	6	3	8 Início 3ª Sem	5	2	9	6	4	8	6
5ª	9	7	4	9	6	3	10	7 Início 4ª Sem	5	9	7
6ª	10	8	5 19	10 32	7 37	4 48	11	8 Início 5ª Sem	6	10	8
5ª	11	9	6	11	8	5	12	9	7	11	9
6ª	12	10	7	12	9	6	13	10	8	12	10
2ª	13	11	8	13	10	7	14	11	9	13	11
3ª	14	12 8+9	9 20+21	14 33+34	11 38+39	8	15	12	10	14	12
4ª	15	13	10	15	12	9	16	13	11	15	13
5ª	16	14	11	16	13	10	17	14	12	16	14
6ª	17 Início 2ª Sem	15 10	12 22	17	14	11	18	15 Início 3ª Sem	13	17	15
5ª	18	16	13	18	15	12	19	16	14	18	16
6ª	19	17	14	19	16	13	20	17	15	19	17
2ª	20	18	15	20	17	14	21	18	16	20	18
3ª	21 1+2	19 11+12	16 23+24	21	18	15	22	19	17	21	19
4ª	22	20	17	22	19	16	23	20	18	22	20
5ª	23	21	18	23	20	17	24	21	19	23	21
6ª	24 3	22 13	19 25	24	21	18	25	22	20	24	22
5ª	25	23	20	25 Início 4ª Sem	22	19	26	23	21	25	23
6ª	26	24	21	26	23	20	27	24	22	26	24
2ª	27 Início 5ª Sem	25	22	27	24	21	28	25 Dia São	23	27	25
3ª	28 4+5	26 14+15	23 26+27	28	25	22	29	26	24	28	26
4ª	29	27	24	29	26 Início 6ª Sem	23	30	27	25	29	27
5ª	30	28	25	30	27 Início 7ª Sem	24	31	28	26	30	28
6ª		29 16	26 28	31	28 Início 8ª Sem	25		29	27		29
5ª		30	27		29	26		30	28		30
6ª		31	28		30	27			29		31
2ª			29 Início 9ª Sem		31 Início 10ª Sem	28 Carnaval			30		
3ª			30 Início 11ª Sem						31		
4ª											
5ª											

Semestre	Início	Termo	Dias Letivos	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Total
1ª	17/jan	31/jan	Geral	16	16	15	16	17	80
2ª	10/abr	07/jun (9ª, 11ª e 12ª)	Anos c/ Exame	15	17	16	15	15	78
		15/jun (1ª, 6ª, 7ª, 8ª e 10ª)	Restantes	16	18	18	16	15	83
Total				Anos c/ Exame	31	33	31	32	158
				Geral	32	34	33	32	163

SEMANA A

SEMANA B

1ª S	45 aulas
2ª S	50 aulas

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

Anexo IV - Roulement de Instalações

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS

INICIO	FIM	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA			
		PAV.	PAV..	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.
8.00	8.50					10ºB	8ºA	10ºC		10ºD	12ºEI		11ºEM	8ºC	12ºEI	8ºB		12ºH		10ºE	
8.50	9.40	10ºJ			8ºD	10ºB	8ºA	10ºC	10ºG	10ºD	12ºEI	8ºF	11ºEM	8ºC	12ºEI	8ºB		8ºG	12ºE	10ºE	10ºF
9.40	10.30	10ºJ	11ºDG	11ºC	8ºD	10ºA	12ºH	12ºC	10ºG	12ºE	11ºEI	8ºF	12ºDG	12ºC	12ºG	10ºA	10ºAE	8ºG	10ºB	12ºB	10ºF
10.40	11.30	10ºI	11ºAE	8ºE	11ºH	10ºA	12ºH	12ºD	12ºB	12ºE	11ºEI	11ºG	12ºDG	12ºC	12ºG	7ºD	10ºAE	10ºH	12ºA	12ºB	10ºD
11.30	12.20	9ºF	11ºG	5ºC	11ºH	7ºC	12ºG	12ºD	9ºA	5ºA	12ºF/I	11ºG	9ºE	12ºD	5ºD	7ºD	9ºC	5ºB	12ºA	7ºE	12ºF/I
12.20	13.10	5ºD	7ºB	5ºC	7ºA	5ºB	9ºG	12ºA	9ºB	5ºA	11ºE	5ºC	11ºF	11ºI	5ºD	11ºH	9ºD	5ºB	5ºA	11ºD	12ºF/I
14.20	15.10																				
15.10	16.00	9ºC	11ºA	11ºF	11ºB	11ºD	9ºD	7ºD	7ºE	7ºB		11ºB	11ºC	9ºF	11ºA	9ºB	9ºG	9ºA	11ºE	9ºE	7ºC
16.10	17.00	9ºC		11ºF	11ºB	11ºD	9ºD	11ºI	7ºE	7ºB		7ºA	11ºC	9ºF	11ºA	9ºB	9ºG	9ºA	11ºE	9ºE	7ºC
17.00	17.50	10ºH	8ºB	10ºDG			6ºD	11ºI	10ºF	6ºA	10ºE	7ºA	8ºG	6ºC	8ºA		6ºB	10ºI		10ºE	8ºE
17.50	18.40	10ºH	8ºF	10ºEM	8ºC	6ºC	6ºD	6ºB		6ºA	10ºE	8ºD	10ºJ	6ºC	6ºD	10ºG	6ºB	10ºI	6ºA	10ºC	8ºE

INICIO	FIM	SEGUNDA				TERÇA				QUARTA				QUINTA				SEXTA			
		PAV.	PAV..	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.	PAV.	PAV.	EXT.	EXT.
8.00	8.50					10ºC		10ºB	8ºA		11ºEM	10ºD	12ºEI	8ºB		8ºC	12ºEI	10ºE		12ºH	
8.50	9.40		8ºD	10ºJ		10ºC	10ºG	10ºB	8ºA	8ºF	11ºEM	10ºD	12ºEI	8ºB		8ºC	12ºEI	10ºE	10ºF	8ºG	12ºE
9.40	10.30	11ºC	8ºD	10ºJ	11ºDG	12ºC	10ºG	10ºA	12ºH	8ºF	12ºDG	12ºE	11ºEI	10ºA	10ºAE	12ºC	12ºG	12ºB	10ºF	8ºG	10ºB
10.40	11.30	8ºE	11ºH	10ºI	11ºAE	12ºD	12ºB	10ºA	12ºH	11ºG	12ºDG	12ºE	11ºEI	7ºD	10ºAE	12ºC	12ºG	12ºB	10ºD	10ºH	12ºA
11.30	12.20	5ºC	11ºH	9ºF	11ºG	12ºD	9ºA	7ºC	12ºG	11ºG	9ºE	5ºA	12ºF/I	7ºD	9ºC	12ºD	5ºD	7ºE	12ºF/I	5ºB	12ºA
12.20	13.10	5ºC	7ºA	5ºD	7ºB	12ºA	9ºB	5ºB	9ºG	5ºC	11ºF	5ºA	11ºE	11ºH	9ºD	11ºI	5ºD	11ºD	12ºF/I	5ºB	5ºA
14.20	15.10																				
15.10	16.00	11ºF	11ºB	9ºC	11ºA	7ºD	7ºE	11ºD	9ºD	11ºB	11ºC	7ºB		9ºB	9ºG	9ºF	11ºA	9ºE	7ºC	9ºA	11ºE
16.10	17.00	11ºF	11ºB	9ºC		11ºI	7ºE	11ºD	9ºD	7ºA	11ºC	7ºB		9ºB	9ºG	9ºF	11ºA	9ºE	7ºC	9ºA	11ºE
17.00	17.50	10ºDG		10ºH	8ºB	11ºI	10ºF		6ºD	7ºA	8ºG	6ºA	10ºE		6ºB	6ºC	8ºA	10ºE	8ºE	10ºI	
17.50	18.40	10ºEM	8ºC	10ºH	8ºF	6ºB		6ºC	6ºD	8ºD	10ºJ	6ºA	10ºE	10ºG	6ºB	6ºC	6ºD	10ºC	8ºE	10ºI	6ºA

Anexo V - Exemplo da Planificação Anual do 2º Semestre

Mês	Dia	Nº Aula	Local	Sessão nº	Matéria / UD	OBS
FEV	1	42 e 43	Pavilhão	1 de 6 / 1 de 12	Aptidão Física / Badminton	
	4	44	Pavilhão	2 de 12	Badminton	
	8	45 e 46	Exterior	1 e 2 de 18	Futebol	
	11	47	Exterior	3 de 18	Futebol	
	15	48 e 49	Pavilhão	2 de 6 / 3 de 12	Aptidão Física / Badminton	OBS
	18	50	Pavilhão	4 de 12	Badminton	
	22	51 e 52	Exterior	4 e 5 de 18	Futebol	
	25	53	Exterior	6 de 18	Futebol	
MAR	1	CARNAVAL				
	4	VISITA DE ESTUDO - 12º ANO				
	8	54 e 55	Pavilhão	3 de 6 / 5 de 12	Aptidão Física / Badminton	OBS
	11	56	Pavilhão	1 de 9	Dança	
	15	57 e 58	Exterior	7 e 8 de 18	Futebol	OBS
	18	59	Exterior	9 de 18	Futebol	
	22	60 e 61	Pavilhão	6 e 7 de 12	Badminton	
	25	62	Pavilhão	2 de 9	Dança	
	29	63 e 64	Exterior	4 de 6 / 10 de 18	Aptidão Física / Futebol	
ABR	1	65	Exterior	11 de 18	Futebol	
	5	66 e 67	Pavilhão	8 e 9 de 12	Badminton	
	8	68	Pavilhão	3 de 9	Dança	
		FÉRIAS PÁSCOA				11/abr - 18/abr
	19	69 e 70	Pavilhão	5 de 6 / 10 de 12	Aptidão Física / Badminton	OBS
	22	71	Pavilhão	4 de 9	Dança	
	26	72 e 73	Pavilhão	11 e 12 de 12	Badminton	AVALIAÇÃO
	29	74	Exterior	14 de 18	Futebol	OBS
MAI	3	SEMANA ACADÉMICA				
	6					
	10	75 e 76	Exterior	6 de 6 / 15 de 18	Aptidão Física / Futebol	OBS
	13	77	Exterior	16 de 18	Futebol	AVALIAÇÃO
	17	PROVAS DE AFERIÇÃO (AULAS CANCELADAS)				
	20	GREVE FUNÇÃO PÚBLICA - ESCOLA FECHOU				
	24	78 e 79	Exterior	5 e 6 de 9	Dança	
	27	PROVAS DE AFERIÇÃO (AULAS CANCELADAS)				
	31	80 e 81	Pavilhão	7 e 8 de 9	Dança	
	3	82	Pavilhão	9 de 9	Dança	AVALIAÇÃO
JUN	7	83 e 84	Exterior	17 e 18 de 18	Futebol - Aula Livre	

Matéria	Nº Sessões
Aptidão Física	6
Futebol	18
Badminton	12
Dança	9
Nº Aulas	45

Anexo VI - Exemplar de uma Unidade Didática



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE



UNIDADE DIDÁTICA			Modalidade: <u>BASQUETEBOL</u>								Nível: <u>INTRODUTÓRIO</u>													
12º H	Aula nº		7	8 e 9	12	13	17 e 18	19 e 20	21 e 22	23	28 e 29	30	38	39										
	Sessão nº		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17					
	Data		08/10/2021	12/10/2021	19/10/2021	22/10/2021	02/11/2021	09/11/2021	16/11/2021	19/11/2021	07/12/2021	10/12/2021	18/01/2022	21/01/2022										
	Espaço		Pavilhão	Exterior	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Exterior	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão	Pavilhão						
	Duração		50'	100'	50'	50'	100'	100'	100'	50'	100'	50'	50'	50'										
Habilidades Motoras	Técnica	Pega Bola / Posição-Base		AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA		I/E	E			E	C		AVALIAÇÃO SUMATIVA											
		Recepção				I/E	E	E		C														
		Passe	Peito			I/E	E	E				E/C												
			Picado			I/E	E	E				E/C												
			Por cima da cabeça					I/E			E	E/C												
		Lançamento	Em apoio			I/E			E	E														
			Passada					I/E	E	E		C												
		Drible (Progressão)				I/E	E	E	E	E		C												
		Rotações (Pé-Eixo)								I/E	E	E/C												
		Ressalto				I/E	E				E	E/C												
	Tática	Passe e Corte / Desmarcações				I/E	E	E	E		C													
		Tomada de Decisão					I/E		E	E														
		Defesa Individual						I/E	E	E		E/C												
		Mudanças de direção (s/bola)						I/E		E	E	C												
	Forma de Jogo					2x0/2x1	2x1	-	3x2	3x2	3x3	3x3												
Cultura Desportiva	História					Quizes de Orientação																		
	Regulamento e Terminologia					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓												
	Regras e Sinais de Arbitragem										✓	✓												
	Capacidades Coordenativas	Orientação Espacial								✓	✓	✓												
		Equilíbrio				✓				✓	✓	✓												
		Agilidade				✓	✓	✓																
	Capacidades Condicionais	Velocidade					✓	✓	✓	✓														
		Força				✓	✓				✓	✓												
Conceitos Psicossociais	Empenho					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓												
	Responsabilidade					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓												
	Fair-Play					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓												
	Comunicação					✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓												
	Autonomia									✓	✓	✓												
LEGENDA			I - Introdução; E - Exercitação; C - Consolidação																					

Anexo VII - Exemplar de um Plano de Aula

 Agrupamento de Escolas de Ermesinde Escola Secundária de Ermesinde				
Plano de Aula				
Professor: Camila Silva Unidade Didática: Aptidão Física / Badminton Função Didática: Introdução/Exercitação Sessão nº 2 de 6 / 3 de 12	Ano: 12º Turma: H	Data: 15/02/2022 Aula nº: 48 e 49 Hora: 09h40-11h20 Duração: 100'	Nº de Alunos: 19 Material: Apito, volantes, 19 raquetes e redes de badminton, sinalizadores, 4 halteres, 4 cordas e 4 bolas medicinais.	
Objetivo(s) da Aula: - Desenvolver a capacidade de execução das ações técnico- técnicas (posição-base, batimentos – serviço curto e comprido); - Melhorar as capacidades motoras condicionais e coordenativas (agilidade, força, velocidade e coordenação); - Promover a autonomia, cooperação e empenho dos alunos.				
Parte	TP	Conteúdos	Situações de Aprendizagem / Organização Metodológica	Componentes Críticas
Inicial	10'	- Introdução da aula; - Verificação do "TPC".	→ Breve explicação dos objetivos da aula e respetivos conteúdos; → Campo e Regulamento da modalidade.	---
	20'	- Força; - Agilidade; - Velocidade; - Coordenação.	Treino Funcional – Circuito (6 estações) → 6 grupos de 3, um em cada estação. Rotação para a <u>esquerda</u> . → 2 séries de 45" exercício e 30" de descanso (troca de estação). ESTAÇÕES 1. Polichinelos; 2. Agachamento (c/ bola medicinal); 3. Saltos à corda; 4. Saltos de canguru; 5. <i>Skipping</i> (c/ halteres); 6. Deslocamentos ("vaivém").	→ Intensidade alta durante a exercitação

 Agrupamento de Escolas de Ermesinde Escola Secundária de Ermesinde				
Fundamental	15'	- Sustentação do volante.	→ Os grupos formados distribuem-se pelas 2 redes; → Cada campo deverá ter 2/3 alunos em fila, de cada lado da rede. → O exercício <u>INICIA-SE SEMPRE COM SERVIÇO</u> , sendo o objetivo manter o volante no ar. A cada batimento, o aluno deve deslocar-se rapidamente para a fila do lado contrário (passar debaixo da rede). Campos: 1. Ana, Mónica e Sofia F. / David e Oliveira 2. Gabriel, José e Laranjo / Inês e Joana S. 3. João e Sofia M. / Abreu, Daniel e Flávio 4. Clara e Daniela / Carolina e Luciana	→ Sustentar o volante o máximo de tempo possível.
	25'	- Posição Base; - Serviço (curto e longo).	Jogo – Zonas Interditas → 9 campos com 2 alunos a jogar (grupos abaixo formados). NOTA: Se houver um campo com 3 alunos, o 3º elemento está sempre a alternar com os outros dois. → Os alunos realizam jogo de singulares, tendo em conta as seguintes condicionantes: - Serviço Longo (SL) + Zona de fundo do campo; - Serviço Curto (SC) + Zona perto da rede; - SC ou SL + zona de fundo ou meio do campo; - SC ou SL + zona de perto da rede ou meio do campo; - SL sem zonas interditas.	→ Realizar o serviço na respetiva área; → "Mantém a perna do lado da raqueta mais avançada e os braços elevados"; → "Após realizares o batimento, regressa sempre ao meio do campo".

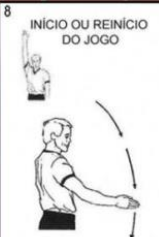
Fundamental	20'	- 1x1.	Jogo de Singulares (1x1) → 9 campos com 2 alunos a jogar; No campo com 3 alunos, o 3º fica a contar os pontos (rotação a cada 5'). Grupos: 1. Ana x Mónica x Sofia F. 2. Clara x Daniela 3. Gabriel x Laranjo 4. Inês x Joana S. 5. João x Sofia M. 6. Abreu x José 7. Daniel x Flávio 8. David x Oliveira 9. Carolina x Luciana	→ Realizar o serviço na respetiva área; → “Mantém a perna do lado da raqueta mais avançada e os braços elevados”; → “Após realizares o batimento, regressa sempre ao meio do campo”.
Final	5'	- Reflexão sobre a aula.	- Breve reflexão com os alunos sobre a aula e o seu aproveitamento.	---

Anexo VIII - Portefólio Reflexivo

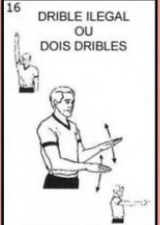


Anexo IX - Exemplar de um Skillcard (Sinalética Arbitragem – Basquetebol)

Skill Card – Sinalética Arbitragem

INÍCIO JOGO	RESULTADO				
8 INÍCIO OU REINÍCIO DO JOGO  Corte com a mão	1 UM PONTO  Movimento de um dedo para baixo	2 DOIS PONTOS  Movimento de dois dedos para baixo	3 TENTATIVA DE TRÊS PONTOS  Três dedos (estendidos)	4 TRÊS PONTOS OBTIDOS  Três dedos (estendidos) em cada mão	5 CESTO ANULADO OU JOGO INTERROMPIDO  Movimento dos braços em tesoura à frente do peito

Skill Card – Sinalética Arbitragem

15 "PASSOS"  Rotação dos punhos	16 DRIBLE ILEGAL OU DOIS DRIBLES  Batimentos alternados	23 PÉ NA BOLA DELIBERADO  Apontar o pé com o dedo	24 BOLA FORA E/OU DIRECÇÃO DO JOGO  Dedo apontado paralelo às linhas laterais
Se um jogador dá três passos com a bola nas mãos, comete violação por "Passos".	Se um jogador dribla, agarra a bola e volta a driblar, comete violação por "Dribles".	Se um jogador, parar ou bater, intencionalmente, com a bola com qualquer parte da perna comete esta violação.	Quando a bola estiver fora do campo, levanta o braço e indica a equipa de quem segue a bola.

Anexo X - Exemplo da Grelha de Observação de AD



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
 ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE



Avaliação Diagnóstica - Futebol					
Nº	12ºH	Jogo 5x5			
		Organização Ofensiva	Organização Defensiva	Tomada de Decisão	TOTAL
1					
2					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

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

Anexo XI - Exemplar da Grelha de Avaliação Final



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE



Avaliação Sumativa - Basquetebol																		
Nº	12ºH	3x1 (20%)			M1	3x2 (30%)			M2	3x3 (50%)					M3	MÉDIA FINAL	NOTA AVALIAÇÃO	NOTA FINAL
		Tomada de Decisão		Ressalto		Tomada de Decisão		Ressalto		Tomada de Decisão		Passe e Corte (Desmarcação)	Defesa Individual	Ressalto				
		Passe/Drible	Laçamento			Passe/Drible	Laçamento			Passe/Drible	Laçamento							
1																		
2																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		

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

LEGENDA	
0	Não realiza
1	Realiza com dificuldades
2	Realiza sem dificuldades

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

* Avaliação Contínua

Anexo XII - Critérios Gerais de Avaliação (Secundário)

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MUSICAL - GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO – SECUNDÁRIO

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS	PONDERAÇÃO					PERFIL DE DESEMPENHO
		ALUNOS SEM LIMITAÇÕES		*ALUNOS COM LIMITAÇÃO TEMPORÁRIA	**ALUNOS COM LIMITAÇÃO TOTAL		
		%	OPERACIONALIZAÇÃO PRÁTICA				
Área das Atividades Físicas	Concretizar e aplicar os diferentes elementos técnicos, táticos e regulamentos nas modalidades individuais e coletivas descritos nas aprendizagens essenciais. Competências do PA: A, B, C, D, E, F, G, I, H, J.	60%	CAPACIDADES	40%	25%	-	0 – 4,4 valores – Nunca concretiza nem aplica 4,5 – 9,4 valores – Raramente concretiza e aplica 9,5 – 13,4 valores – Concretiza e aplica algumas vezes 13,5 – 17,4 valores – Concretiza e aplica quase sempre 17,5 - 20 valores – Concretiza e aplica sempre
			CONHECIMENTO	10%	25%	50%	
			ATITUDES E VALORES	10%	10%	10%	
Área da Aptidão Física	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e sexo. Competências do PA: A, B, D, E, G, J	20%	CAPACIDADES	10%	10%	-	0 – 4,4 valores - Não desenvolve as capacidades motoras, enquadráveis na ZSAF 4,5 – 9,4 valores – Desenvolve deficientemente as capacidades motoras enquadráveis na ZSAF 9,5 – 13,4 valores – Desenvolve razoavelmente as capacidades motoras enquadráveis na ZSAF 13,5 -17,4 valores – Desenvolve bem as capacidades motoras enquadráveis no PAAF 17,5 – 20 valores – Desenvolve muito bem as capacidades motoras enquadráveis no PAAF
			ATITUDES E VALORES	10%	10%	20%	
Área dos Conhecimentos	Concretizar as aprendizagens relativas aos conhecimentos descritas nas aprendizagens essenciais. Competências do PA: A, B, D, F, I	20%	CONHECIMENTO	10%	10%	10%	0 – 4,4 valores - Não conhece nem concretiza 4,5 – 9,4 valores – Conhece e concretiza deficientemente 9,5 – 13,4 valores – Conhece e concretiza razoavelmente 13,5 -17,4 valores – Conhece, concretiza e compreende 17,5– 20 valores - Aplica e critica
			ATITUDES E VALORES	10%	10%	10%	

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Observação Direta, Questionários, Inquéritos, Relatórios, Testes de avaliação práticos, escritos e/ou orais, Trabalhos de investigação.

NOTA: A escolha dos instrumentos de avaliação a utilizar, em cada situação, é da inteira responsabilidade do professor, devendo este informar os alunos de tudo o que se refere com esta questão.

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

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

AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE

GARANTIA DA QUALIDADE
na Educação e Formação Profissional

ANQEP
Associação Nacional de Escolas
Profissionais

SINAVEP
Instituto Nacional de Avaliação
Educacional

ESCOLA 2009

ESCOLA EUROPEIA
PRINCÍPIO: LEARNER
2009/2011

TUTORING
SCHOOL

REPÚBLICA
PORTUGUESA
educação

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE – EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTOAVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Secundário

Aluno(a): _____ N.º _____ Ano: _____ Turma: _____

Esta ficha pretende ajudar-te a fazer uma reflexão autocrítica acerca dos teus progressos na disciplina de Educação Física, no presente ano letivo.

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

1º Semestre – Avaliação Sumativa Data: _____

Domínios	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Área das Atividades Físicas													
Área da Aptidão Física													
Área dos Conhecimentos													
Global													

Observações/Sugestões: _____

2º Semestre – Avaliação Sumativa Data: _____

Domínios	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Área das Atividades Físicas													
Área da Aptidão Física													
Área dos Conhecimentos													
Global													

Observações/Sugestões: _____

Anexo XIV - Horários do Desporto Escolar (ESE e Escola EB2/3 D. António Ferreira Gomes)

Escola Secundária de Ermesinde

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

Escola EB2/3 D. António Ferreira Gomes

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

TORNEIO DE DUPLAS DE VOLEIBOL Gira +



06.ABRIL.2022 (quarta)

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

9h00 – Confirmação da participação das equipas
9h30 – Início do Torneio
12h30 – Final dos jogos e entrega de prémios

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

15h00 – Confirmação da participação das equipas
15h30 – Início do Torneio
18h30 – Final dos jogos e entrega de prémios

INSCREVE-TE JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

até ao dia 01 de Abril de 2022