



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

**A importância da relação professor-aluno na sua formação integral e no
processo de ensino-aprendizagem**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional
com vista à obtenção do 2.º Ciclo de
Estudos conducente ao grau de Mestre
em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário, da
Faculdade de Desporto da Universidade
do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei
nº74/2006, de 24 de março, na redação
dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16
de agosto e o Decreto-lei nº 79/2014 de
14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Susana Soares

Diogo Marques Neiva

Porto, 2023

Ficha de Catalogação

Neiva, D. (2023). A importância da relação professor-aluno na sua formação integral e no processo de ensino-aprendizagem. Porto: D. Neiva. Relatório de Estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: COLETIVIDADE; COOPERAÇÃO; FORMAÇÃO INTEGRAL; EDUCAÇÃO DE AFETOS; RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO;

AGRADECIMENTOS

À FADEUP e a **todos os Professores** que fizeram parte do meu percurso no Mestrado e que contribuíram para a minha formação humana, académica e profissional.

À Escola Básica e Secundária de Pedrouços por me ter acolhido tão bem e por me fazer sentir parte integrante.

À Professora Orientadora, Prof.^a Doutora Susana Soares, pelo apoio, disponibilidade, dedicação e exigência no acompanhamento deste trabalho. Sou-lhe muito grato por este contributo fundamental para a minha evolução enquanto estudante e futuro professor.

Ao Professor Cooperante, Prof. Óscar Teixeira, por ter aceitado um cargo com tanta responsabilidade, pela sua entrega, dedicação, proteção e demonstração de satisfação ao fazer o que mais gosta, ensinar. Foi um prazer ter sido orientado por si.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, Lucas e João, por terem enfrentado este desafio em conjunto. Foi um gosto evoluir ao vosso lado! Fizeram com que fosse um ano de muita aprendizagem.

Aos meus alunos, vocês foram incríveis! Obrigado pelas últimas palavras e pelos presentes. Vocês foram os atores principais desta aventura e foi com um enorme prazer que me dediquei ao vosso crescimento pessoal e escolar. Foi um privilégio aprender com vocês, obrigado pelos desafios colocados, que contribuíram também para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional. A todos vocês, o meu muito obrigado!

À minha família, por todo o apoio e esforço para que este sonho fosse realizado.

À Filipa, por ter sido sempre o meu porto de abrigo. Obrigado por nunca me teres deixado desistir e por me fazeres acreditar que tinha capacidade para enfrentar este desafio.

Muito obrigado a todos!!!

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
1. Introdução	1
2. Dimensão Pessoal	3
2.1 Sobre mim: autodescoberta, medos, receios e dúvidas no percurso académico e desportivo	3
2.2 Entrada no mestrado e estágio profissional: conceções e expectativas	6
3. Dimensão Profissional	11
3.1 Enquadramento legal e institucional	11
3.2 Núcleo de Estágio e Professor Cooperante	13
3.3 Departamento de Educação Física e Sala de Professores	15
3.4 Primeiro dia de aulas	18
3.5 Turma Residente	20
3.5.1 Características da turma	20
3.5.2 Características do professor e a relação com a turma.....	22
3.5.3 Planeamento no contexto escolar	26
3.5.4 Processo de Ensino-Aprendizagem e Avaliação	30
3.6 Turma partilhada	36
3.7 Turma de alunos com necessidades educativas especiais	40
3.8 Eventos não letivos.....	42
4. Dimensão de Investigação.....	57
5. Considerações finais.....	75
6. Referências bibliográficas	79

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 DEDICATÓRIA DA TURMA DE 9.º ANO.....	26
FIGURA 2 DEDICATÓRIA DA TURMA DE 6.º ANO.....	40

RESUMO

A prática de ensino supervisionada que este documento relata decorreu durante o ano letivo 2022/2023, na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, situada no concelho da Maia, escola considerada de Território Educativo de Intervenção Prioritária. O trabalho desenvolvido ao longo do estágio profissional pelo Professor Estagiário não se desligou naturalmente do seu próprio percurso académico e pessoal. O documento pretende dar a conhecer as concepções, as crenças, expectativas e principalmente as experiências vividas durante o ano de estágio. A consciência de que podia fazer a diferença na esfera anímica dos alunos com o intuito de promover o ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Física (EF) conduziu-o a implementar estratégias de reforço do vínculo professor-aluno desde o primeiro dia de aulas. Essas estratégias revelaram-se cruciais na progressão de cada aluno individualmente através da criação de condições para o desenvolvimento de competências técnicas e sociais em âmbito coletivo. Nesse sentido, combateu-se o egoísmo e o individualismo competitivo, que cada vez mais parecem pautar os estudantes da escola de hoje, e de que os alunos da turma eram um evidente exemplo. Todo o processo decorrido ao longo do estágio profissional, guiado pela vontade e empatia do Professor Estagiário nos diversos contextos escolares (formais e não formais), consistiu num número significativo de experiências pedagógico-didáticas que este texto final documenta e pretende sistematizar, o qual culminou na implementação de um programa para a aceitação relacional de alunos com diferentes competências físico-motoras e correspondentes crenças relativas à conceção da disciplina de EF. Por fim, observaram-se resultados positivos na interação dos elementos da turma e na consciencialização da EF como uma área de conhecimento a par das demais onde o ensino-aprendizagem é fruto de esforço e de vontade de evoluir.

PALAVRAS-CHAVE: COLETIVIDADE; COOPERAÇÃO; FORMAÇÃO INTEGRAL; EDUCAÇÃO DE AFETOS; RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO;

ABSTRACT

The supervised teaching practice that this document covers took place during the 2022/2023 school year, at the Pedrouços Primary and Secondary School, located in the county of Maia, a school considered to be in an Educational Territory of Priority Intervention. The work carried out by the trainee teacher during his professional internship was not detached from his own academic and personal career. The aim of this document is to make known the conceptions, beliefs, expectations and, above all, the experiences he had during his year as a trainee. The awareness that he could make a difference to the students' mindset in order to promote teaching and learning in the subject of Physical Education (PE) led him to implement strategies to strengthen the teacher-student bond since the very first day of classes. These strategies proved crucial in the improvement of each individual student by creating conditions for the development of technical and social skills as a group. In this sense, the selfishness and competitive individualism that increasingly seem to guide today's school students were tackled, and of which the students in this class were an absolute example. The entire process that took place during the professional internship, guided by the willingness and empathy of the trainee teacher in the various school contexts (formal and non-formal), consisted of a significant number of pedagogical-didactic experiences that this final text evidences and intends to systematize, which culminated in the implementation of a program for the relational acceptance of students with different physical-motor skills and corresponding beliefs regarding the conception of the subject of PE. Finally, positive results were observed in the interaction of the class members and in the awareness of PE as an area that is founded based on knowledge alongside the other subjects where teaching and learning is the result of effort and a desire to evolve.

KEYWORDS: COLLECTIVITY; COOPERATION; INTEGRAL FORMATION EDUCATION OF AFFECTIONS; TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP.

LISTA DE SIGLAS

EF – Educação Física

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

1. Introdução

O presente Relatório constitui o documento final do Estágio Profissional e visa relatar e analisar as experiências e aprendizagens adquiridas durante o período de Estágio Profissional, no âmbito do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Nele constam todas as vivências do Estudante Estagiário, desenvolvidas numa Escola Cooperante, com o apoio de um Professor Orientador da faculdade e de um Professor Cooperante (PC) da escola, em conjunto com o respetivo Núcleo de Estágio (NE).

O Estágio Profissional visa promover o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e científicas. Desempenha um papel fundamental ao proporcionar aos professores estagiários a oportunidade de aplicar e potenciar os conhecimentos teóricos apreendidos, experimentar diferentes estratégias de ensino, lidar com a diversidade de alunos e enfrentar desafios reais do contexto educacional. Tal como é afirmado por Gomes et. al (2014), os estudantes estagiários reconhecem a importância da vivência do processo de estágio por ser realizado em contexto real de ensino, e deste modo têm a oportunidade de se confrontar com as suas crenças, as suas conceções e conhecimentos. Assim, o processo de estágio é de convergência dos saberes teóricos da formação inicial e dos saberes práticos da experiência profissional, alicerçados no contexto social de ensino.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu durante o ano letivo 2022/2023, na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, situada no concelho da Maia. Durante o estágio foram definidas algumas tarefas e objetivos direcionados para o esperado desenvolvimento das competências e habilidades dos futuros professores. Nelas se incluem a observação e a leção, a experimentação da implementação de unidades didáticas, a análise e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a avaliação dos alunos e a interação com a comunidade educativa.

Este Relatório de Estágio está, dividido em três grandes capítulos, que tocam em três dimensões: a pessoal, a profissional e a de investigação. Na dimensão pessoal, é retratado o percurso académico e desportivo, bem como os medos, receios e dúvidas que surgiram em ambos os percursos. Também constam as conceções e expectativas à entrada do mestrado e do estágio profissional. A dimensão profissional contempla o enquadramento conceptual, a prática profissional e a relação com a comunidade. Por fim, na dimensão da investigação, é descrito e analisado o estudo desenvolvido na turma sobre a aceitação relacional na formação de grupos de trabalho.

Ao longo do estágio, estas três dimensões articularam-se naturalmente entre si e propiciaram a combinação de experiências, saberes e práticas que conduziram à preparação de um futuro professor de EF. Atendendo ao meu próprio percurso, que nunca poderá desligar-se do profissional que serei, comprometi-me em ser um professor atento às necessidades particulares de cada aluno de maneira a promover a vontade de evoluir em cada um deles, desde aquele aluno que já se julgava um ás no desporto até ao outro que alimentava a falsa crença de “não ter jeito” para a disciplina. Esta atenção no fomento de um vínculo seguro entre mim e o aluno foi intencionalmente estimulada porque estou convencido de que a EF deve tornar-se uma disciplina tão importante como as demais na formação de cidadãos preparados para uma cultura democrática que só pode acontecer quando cada indivíduo é respeitado e considerado pela coletividade. Foi esse o meu desiderato e termino este estágio com a felicidade propiciada pelo sentido de missão cumprida.

2. Dimensão Pessoal

2.1 Sobre mim: autodescoberta, medos, receios e dúvidas no percurso académico e desportivo

Comecemos por voltar no tempo e recuar alguns anos na minha vida. A minha ligação ao desporto começou aos 7 anos de idade, através da prática da modalidade de futebol na Associação Recreativa da Matriz, integrada no campeonato de Inter-freguesias da Póvoa de Varzim. Aos 8 anos fui jogar para o Varzim Sport Clube, que representei até aos 17 anos, tendo sido capitão em vários escalões durante o meu percurso. Foram anos muito felizes, pois foi através do futebol que conheci pessoas que hoje fazem parte do meu grupo de amigos. A bola era o objeto que mais me fascinava e foi no contacto com ela que surgiram as mudanças mais sérias na minha vida. Corria atrás da bola com este sonho em mente: ser um dia jogador de futebol profissional.

No terceiro ciclo fui convocado para os estágios da seleção nacional, um momento que fez com que eu obtivesse uma maior visibilidade para os outros clubes e, por isso, à entrada para o secundário, mudei-me para o Rio Ave Futebol Clube. Já no secundário, interrompi o 11.º ano após assinar contrato profissional de futebol, mas no ano seguinte estava de novo na escola para continuar os estudos. Nem tudo corre como imaginámos, embora devamos ser ambiciosos e ousados na construção da nossa história de vida. Esta mudança, que inicialmente encarei como uma oportunidade para evoluir enquanto jogador de futebol, não foi como tinha idealizado. De certa forma, considero que nem sempre conseguimos ter o controlo total da nossa vida e acredito que as melhores histórias são aquelas que têm frases rasuradas. Quando cheguei ao clube fui muito bem recebido pelos treinadores e pelos meus novos colegas e, nesse primeiro ano, tudo correu dentro do expectável. No ano seguinte, na passagem pelos juniores e após estar a jogar a titular, começaram alguns problemas no clube.

Nos dois anos seguintes, entrei numa espiral negativa de pensamentos misturada com ansiedade, desmotivação e perda de confiança nas atividades

diárias, quer no futebol, quer fora deste, e que me fizeram desistir da modalidade, pois já não me sentia feliz com o que fazia. Decerto é que o medo de falhar foi vivido por mim com tal intensidade que desisti por completo do futebol. Apesar de saber que houve fatores externos que influenciaram a minha decisão, vivi durante algum tempo com o amargo sentimento de culpa de que poderia ter efetivamente agido de outra forma. Esta desistência teve impacto após o fim do secundário, pois fiquei sem saber o que iria ou queria fazer.

Na verdade, sabia o que queria, mas ignorava esse desejo, pois sentia que não podia falhar novamente. Esse desejo era ser professor de EF e, para isso acontecer, teria de ingressar no curso de Ciências do Desporto. Durante esse ano, na verdade, continuaram a surgir muitas dúvidas, pois o facto de estar ferido com o mundo do Desporto e o medo de não saber lidar novamente com o meio apoderaram-se de mim. Após vários episódios de luta comigo próprio, ganhei novamente coragem e enfrentei o novo desafio. O meu desejo de um dia ser professor de EF derivava naturalmente do meu percurso: a EF era a disciplina na qual sempre tive mais liberdade relacional com os meus colegas e também a minha maior paixão, o que me levou a praticar desporto fora da escola.

Faça-se agora um salto para a entrada na licenciatura e para o ingresso no curso de Ciências do Desporto, com a entrada na Universidade de Coimbra e, mais tarde, a transferência para a Universidade de Évora. A entrada na Universidade de Coimbra foi o ponto de partida para que me fosse diagnosticado um quadro clínico de ansiedade, cuja necessidade de acompanhamento era crucial para que pudesse continuar os estudos. Uma luta que, para muitos, é pouco valorizada, mas que tanto nos condiciona e nos afeta, com marcas bem profundas se não formos capazes de pedir ajuda ou de não no-la proporem. Este relato parece um pouco desligado do contexto a que este relatório assenta, mas, na verdade, é um ponto chave da história que descrevo. Uma doença que pode ser incapacitante e que pode tornar-nos no nosso maior inimigo, a maior dúvida da nossa vida, mas que também pode despertar em nós características que não sabíamos ter. A experiência desta condição sensibilizou-me para a absoluta necessidade de educarmos, através da disciplina da EF, não apenas para a

destreza motora e a literacia desportiva, mas também, e substancialmente, para a educação afetiva e a promoção da saúde mental.

Com efeito, ao longo da minha licenciatura, a ansiedade esteve sempre presente. E, logo no primeiro ano, pensei mesmo em desistir. Não estava a conseguir lidar com a saída de casa pela primeira vez e a pressão que coloquei nesta minha nova etapa de vida foi tão grande que aquilo que fazia era desvalorizado por mim e cobrava-me sempre cada vez mais e mais. Consegui concluir esse ano e no ano seguinte mudei-me para a Universidade de Évora, para concluir a licenciatura. Os dias eram longos, porque a exigência e a cobrança para comigo era sempre maior. A necessidade de encontrar o conforto na relação com os outros desenvolveu-me em mim a apetência relacional, a preocupação pelo bem-estar do outro, os sentimentos de partilha, de entreaajuda e principalmente de compaixão. Estes valores conjugaram-se com outros que me caracterizavam: o gosto pela observação dos comportamentos humanos, a afetividade, a compreensão, a capacidade de escuta ativa, o bom humor e o dinamismo. Apesar de estar sempre a pensar no futuro e de caminhar, lado a lado, com o medo e a insegurança, começava a sentir que estava na direção certa, no caminho para finalmente iniciar a construção do meu processo de realização. Nesse sentido, a Licenciatura foi o processo através do qual eu reuni conhecimentos, pessoais e académicos, para consolidar o meu sonho de exercer a profissão de professor de EF.

Assim, após o término da Licenciatura, uma etapa concluída com sucesso, consegui entender melhor todos os passos que havia dado para trilhar o meu caminho. Antes pensava que o período em que estive ausente da escola, pela indecisão no percurso a seguir e pela dificuldade em enfrentar um novo desafio, tinha sido um tempo perdido. Mas agora entendo que esses anos tornaram-me a pessoa que sou hoje, e decerto fizeram de mim um futuro professor mais completo no modo de olhar o aluno como um ser humano integral, resultante de um complexo sistema de características e influências.

Quando recebi o resultado da entrada no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, fiquei bastante entusiasmado, pois,

nesta fase académica, a aprendizagem seria direccionada para conteúdos especificamente relacionados com a área que queria seguir. O meu maior desafio à entrada deste mestrado era conseguir abstrair-me do ano de estágio, pois estava receoso com a exigência que o mesmo iria ter e também como me iria expor perante uma turma com mais de vinte alunos, como seria o meu PC e o meu orientador, como iria eu ser capaz de dar várias modalidades, pois agora era preciso ensinar e não apenas saber fazer. Todas as inseguranças, incertezas, perda de confiança, pensamentos negativos, desenvolvidos ao longo do meu processo, entraram mais uma vez em ação, muito antes do início do estágio. Eu precisava de recuperar as minhas estratégias de autocuidado e de bem-estar mental para poder enfrentar mais este novo desafio.

2.2 Entrada no mestrado e estágio profissional: concepções e expectativas

A necessidade de mudar da lente do aluno para a do professor teve de acontecer. A adaptação começou durante o primeiro ano, pois contactei com diferentes modelos teóricos de orientação e refleti sobre diferentes concepções sobre a EF. Dessa variedade, retive como preferencial aquela que preconiza uma visão da disciplina como promotora de desenvolvimento integral do aluno, incluindo desde a performance corporal ao conhecimento teórico ou ao foco na saúde física e mental.

Durante toda a minha escolaridade, a EF foi sempre a minha disciplina de eleição. O facto de ter praticado a modalidade de Futebol foi possivelmente um fator que determinou o meu entusiasmo pela disciplina. Mas não só. Na minha passagem pela escola enquanto aluno, constatei diferentes relações entre professor-aluno. Na verdade, os professores com os quais me senti sempre mais à vontade e com uma menor distância hierárquica foram os de EF. Essa ligação mais próxima proporcionava maior confiança para solicitar o esclarecimento de dúvidas e apresentar as minhas necessidades. Este foi um dado capital para eu conceber o modelo de professor que sustento no presente Relatório de Estágio.

No primeiro ano do mestrado refleti sobre vários conceitos, em particular aqueles que concernem ao desempenho da profissão de professor de EF. Em relação à classe em geral, Alonso (1988), afirma que “A competência profissional do professor define-se pela sua capacidade para criar, organizar ou modificar as condições de aprendizagem com a intenção de facilitar o desenvolvimento de processos de aprendizagem significativa e enriquecedora nos alunos”. Assim, um professor competente deve estar ciente de que a sua profissão tem de ser centrada no aluno e toda a sua dinâmica de trabalho deve coincidir com o sucesso individual. Após várias reflexões e aquisição de novos conhecimentos, considero importante que um professor seja versátil, com uma boa capacidade de organização, de estabelecer relações humanas, com domínio dos conteúdos a serem lecionados, com capacidade de adaptação e superação, e também que procure melhorar a sua formação. As reflexões sobre estes conceitos foram pertinentes, pois permitiram-me perceber a complexidade da profissão (Queirós 2021), pensar nas minhas crenças e concepções prévias, e, posteriormente, confrontar-me com novos conhecimentos e experiências de diferentes docentes.

A capacidade reflexiva é extremamente importante, como refere Alarcão (2013, p. 5): “o conceito de professor não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade (...), os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas”. Enquanto futuro professor, considero imprescindível uma ação reflexiva constante no exercício da profissão. Dessa forma estarei a garantir o meu desenvolvimento profissional e pessoal, e acima de tudo a proporcionar aos meus alunos ambientes de ensino-aprendizagem de qualidade.

A EF diferencia-se das outras disciplinas pelo facto de ser a única que se preocupa com as questões da corporalidade, é nesta disciplina que os alunos conseguem compreender aquilo que o seu corpo consegue e não consegue fazer (Graça, 2015). Podemos afirmar que a EF é a única disciplina que utiliza o corpo como o meio imprescindível para atingir o objetivo educativo. Segundo Graça (2014), a inclusão da EF ou de qualquer outra disciplina no currículo

escolar afirma a sua legitimidade pela evidência do seu valor educativo, pelo seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar com realização pessoal e melhoria da sociedade.

Na EF são concebidas três categorias fundamentais ao desenvolvimento humano, nomeadamente o corpo (conhecer e dominar), o movimento (forma de relação, expressão e comunicação) e o jogo (lúdico, socialização, habilidades e estratégias) (Oliveira et. al, 2008). Através dos jogos lúdicos e recreativos desenvolve-se nos alunos o sentido de cooperação e motivação, bem como se desenvolve o conhecimento sobre modalidades desportivas, dado que proporciona, a nível motor, um vasto reportório de ações diferenciadas. O aluno tem a possibilidade de se confrontar com o seu próprio corpo, de se relacionar, de se expressar e comunicar em grupo através do mesmo (Correia, 2006).

A componente lúdica e competitiva permite desenvolver valores como o respeito, empenho, cooperação, superação e partilha. Aliados a estes valores, também são desenvolvidas capacidades cognitivas através da forma como se aplicam as modalidades desportivas. Estas requerem destreza, capacidades coordenativas, desenvolvem a estratégia e a capacidade de compreensão do jogo. Todos estes fatores anteriormente mencionados apresentam especial importância na medida em que na EF estamos a preparar os alunos com capacidade de integração em sociedade.

A minha perspetiva de EF integra-se numa perspetiva holística que visa o desenvolvimento integral do aluno, nomeadamente a nível motor, cognitivo e psicossocial. A disciplina de EF tem sido alvo de vários constrangimentos e desafios, que colocam em causa a sua legitimação no currículo, sendo questionada a sua importância.

Quando o aluno é colocado no centro do processo ensino-aprendizagem, considero inevitável a relação criada entre professor-aluno. Defendo esta perspetiva, pois considero que a relação de confiança entre ambos é um meio fundamental para conseguirmos educar os nossos alunos. O ser humano não foi formatado para viver isolado, as adaptações que foram surgindo ao longo das

várias gerações foram caracterizadas pela interação e partilha (Dias, 2004). O desenvolvimento da relação professor-aluno permitirá ao aluno uma maior disponibilidade de escuta e de trabalho pedagógico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Devemos atentar nas capacidades e necessidades de cada um, porque os alunos são únicos, e cada um constitui um desafio individual. Desta forma, uma educação carregada de significados, sentidos e valores poderá influenciar a formação dos nossos alunos.

Iniciado o mês de agosto, começou a hora de pensar no ano de estágio. Sentia-me bastante ansioso, mas era uma ansiedade boa, a vontade de iniciar o primeiro contacto com a escola. Estranhamente, sentia-me confiante, pois a reflexão após o primeiro ano do mestrado ajudou-me bastante, na medida em que me sentia mais capaz e era a hora de entrar em ação, após ter sido aluno ao longo de todos estes anos. A profissão de professor provavelmente é a única que exige, para que a possamos exercer, um passado de aluno.

Na reunião inicial com os professores cooperantes, após as informações que transmitiram aos dois núcleos de estágio, fiquei a pensar: “Mas espera... não existem pontos positivos nesta Escola?”. Na verdade, o cenário descrito não foi aquele que provavelmente queríamos ouvir. O facto de ser uma escola classificada como de Território Educativo de Intervenção Prioritária fez-me pensar em alunos problemáticos e na forma como eu iria conseguir controlar mais de vinte alunos ao mesmo tempo. Assim, previa um ano de estágio bastante desafiador e trabalhoso. Após esta primeira impressão, lembro-me de os meus colegas comentarem que esta Escola “talvez não tivesse sido a melhor escolha para estagiar”, mas eu sentia-me entusiasmado com o desafio. Julgo que esta reação pode estar relacionada com o facto de eu ser uma pessoa empática, que sempre teve facilidade de relacionamento com as pessoas, que as pessoas procuram para conversar, mas também pelo trabalho que tenho vindo a desenvolver comigo próprio no constante reforço da confiança. Os dados estavam lançados. Eu ia finalmente levar a cabo a minha desejada missão.

3. Dimensão Profissional

3.1 Enquadramento legal e institucional

O Estágio Profissional é uma Unidade Curricular do 2.º ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Está superiormente enquadrado pela Comissão Científica, sendo conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Contempla duas componentes, a Prática de Ensino Supervisionada e o Relatório de Estágio Profissional.

O Professor Estagiário está inserido num NE, constituído por mais estudantes estagiários e pelo respetivo PC. O PC é um docente de EF selecionado pela Escola Cooperante para acompanhar o processo de estágio do professor estagiário. Das turmas que o PC assume, é atribuída uma ao professor estagiário, a turma residente, pertencente ao 2.º ou 3.º Ciclo do Ensino Básico, ou ao Ensino Secundário. O professor estagiário também partilha uma turma com o NE, de um Ciclo diferente, de forma a completar a sua experiência de lecionação.

Em relação ao Relatório de Estágio Profissional, tal como é descrito no Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do 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 (2009), este contempla quatro dimensões: a pessoal, a institucional, a de realização da prática profissional e a investigativa. Posteriormente, será alvo de uma defesa em provas públicas. A classificação final da unidade curricular de Estágio Profissional resulta da classificação que o Professor Estagiário obteve na Prática de Ensino Supervisionada e no Relatório de Estágio Profissional, através da média aritmética de ambas.

Passo, de seguida, ao enquadramento do contexto escolar onde decorreu o estágio profissional. A Escola Básica e Secundária de Pedrouços é a escola sede

do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, inserida no concelho da Maia, Porto. O Agrupamento é constituído por nove escolas, nomeadamente a Escola Básica da Boucinha, a Escola Básica de Enxurreiras, a Escola Básica da Giesta, a Escola Básica da Triana, a Escola Básica de Santegãos, a Escola Básica do Paço, a Escola Básica da Parada e a Escola Básica de Pedrouços.

A Escola Básica e Secundária de Pedrouços está inserida no Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, uma iniciativa do Governo português atualmente em vigor que engloba 146 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, as quais se encontram em território económica e socialmente desfavorecido, caracterizado pela pobreza, exclusão social, violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar. Este programa tem como objetivos nucleares a prevenção e a redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo.

A Escola dispõe dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário, que engloba o Curso de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades, o Curso Profissional, de Técnico de Apoio Familiar e Apoio à Comunidade, de Redes Elétricas e de Auxiliar de Saúde e a Unidade de Ensino Especial. A maioria das atividades letivas decorrem nos Blocos A, B e C. Cada bloco é constituído por dois pisos, existindo ligação entre eles pelo interior. No Bloco A, encontram-se a receção, a secretaria, a sala dos professores, a sala dos diretores de turma, o gabinete da direção, o bar dos alunos e o refeitório.

A disciplina de EF possui quatro espaços destinados à sua prática. No início de todos os períodos letivos, é facultado aos professores o *Roulement* das instalações, um documento a partir do qual cada professor sabe o espaço que deve ocupar nas diferentes aulas. Através deste documento, os professores podem planear, para cada turma, as matérias a abordar e a sua extensão. As aulas de todas as turmas do PC decorreram no Pavilhão 13, sendo este um espaço disponibilizado pela Câmara Municipal da Maia. Considerando esta organização, as matérias da turma que lecionei foram sempre planeadas para este espaço, o que gerou alguns constrangimentos, pois diferentes matérias exigem espaços adaptados a diferentes dinâmicas. Por exemplo, as aulas de

dança poderiam ter sido lecionadas no pavilhão de ginástica, um local mais reservado onde os alunos se sentiriam menos observados, pois, em todas as aulas, apercebi-me de que estes estavam preocupados com o facto de as outras turmas os estarem a observar. Conhecendo as características da turma, a adesão dos alunos à modalidade de dança poderia ter sido melhor e a exploração de dinâmicas focadas na autonomia e trabalho de grupo também mais amplamente aplicadas. Outro exemplo ainda. No 2.º Período lecionei duas aulas no pavilhão da escola, partilhando o espaço com uma turma do 5.º ano. Nessas aulas, o ruído provocado pela euforia destes alunos fez com que, por várias vezes, os meus alunos desviassem a atenção da minha instrução e dos exercícios. Assim, tive de realizar mais chamadas de atenção, estar mais atento à minha colocação durante a instrução, reunir os alunos mais próximos de mim e consequentemente despendeu-se mais tempo para a organização. Por conseguinte, entendo que uma maior diversificação de espaços teria sido benéfica para um processo de adaptação mais vincado.

3.2 Núcleo de Estágio e Professor Cooperante

De acordo com Alves et. al (2017), o estágio profissional constitui uma etapa essencial no contexto dos programas de formação de professores e um articulador de diferentes conhecimentos. Segundo os autores, deve acontecer em grupo. Neste sentido, o estágio deve ter um carácter de trabalho coletivo, no qual tanto os estudantes estagiários como os orientadores da faculdade e da escola desempenham um papel fundamental na construção de novo conhecimento.

O meu Estágio Profissional foi partilhado com mais dois estudantes da faculdade, o Lucas e o João. Quando soube das colocações, fiquei bastante entusiasmado, por já conhecer o Lucas. Conheci-o na Universidade de Évora, embora nunca tenhamos frequentado o mesmo ano durante a licenciatura. Mais tarde, voltaríamos a encontrarmo-nos no primeiro ano do mestrado, tendo trabalhado diversas vezes juntos. Apesar de não conhecer o João, conseguimos

criar uma boa ligação. As diferentes relações interpessoais estabelecidas entre os três direcionavam-se para a colaboração efetiva no trabalho desenvolvido.

Durante o estágio senti que todos estivemos a construir o nosso caminho em prol do mesmo objetivo: aprender na profissão e sobre a profissão. Após algum tempo, foi notória e gratificante a ligação que criámos. Embora tivéssemos obrigatoriamente de observar dez aulas dos nossos colegas, cada um de nós, sempre que possível, esteve presente nas aulas dos colegas. A certa altura, já conseguíamos perceber, através do olhar ou das expressões, o estado de espírito uns dos outros, ou também quando um exercício não estava a correr de acordo com o expectável. Na minha opinião, foi muito importante este trabalho conjunto. Senti que, para além das minhas falhas e conquistas, também consegui aprender muito com os meus colegas. Depois de cada aula, procurávamos a opinião uns dos outros e refletíamos em conjunto na tentativa de procurar uma solução para algo que não havia corrido tão bem. Tenho a certeza de que todos nós contribuímos para o progresso de cada um.

Segundo Batista et al. (2014, p. 355), “(...) parece inequívoco que o PC se destaca como uma peça fundamental e dinamizadora de todo o processo formativo que ocorre na prática real de ensino, sob égide da função de supervisão que assume”. O PC estava a exercer esta função pela primeira vez. Para todos, portanto, seria um ano de muita aprendizagem. E a verdade é que se criou um grupo de trabalho pautado por muita partilha. Tendo como referência os documentos que nos foram fornecidos sobre o estágio, em conjunto com o PC, conseguimos debater e refletir sobre a organização do estágio. Fruto da sua experiência, o professor conseguiu analisar os seus estagiários e pouco a pouco perceber as características de cada um.

Da minha parte, estabeleci de imediato uma grande empatia com o PC, fruto de ver nele um modelo a seguir. Através da minha observação, verifiquei que, apesar de estar há pouco tempo naquela escola, este professor era muito acarinhado e solicitado pelos professores de EF e de outras disciplinas. Expunham dúvidas em relação à direção de turma, função de secretário, problemas tecnológicos, falar sobre um determinado aluno ou sobre assuntos do

departamento de EF. Certamente que a sua sensibilidade, altruísmo, determinação em tudo a que se propõe, o facto de saber a responsabilidade que ser professor acarreta e a ambição de acompanhar os progressos do ensino foram competências identificadas pela direção da escola que determinaram a escolha para desempenhar a função.

Assim, fui identificando algumas características em comum, como a capacidade de estabelecermos relações interpessoais, de sermos empáticos, bons ouvintes e prontificarmo-nos a ajudar os outros. No decurso do estágio estas virtudes do professor foram bastante visíveis, principalmente na relação que tinha com os alunos de quem tinha sido ou ainda era professor. Era evidente o impacto no desempenho das suas funções, junto de alunos e colegas, e era neste registo que eu me queria rever no fim do estágio.

O planeamento das aulas tinha de ser enviado ao PC antes do dia da aula para que este nos pudesse devolver *feedback* e colocar questões e propostas de melhoria para a aula que estávamos a propor. Assim, procurávamos refletir em conjunto sobre os planos de aula antes de os aplicar e, nesses momentos também tive a oportunidade de partilhar o que tinha aprendido sobre modelos de ensino mais atuais e sobre a forma como tínhamos aprendido a elaborar os objetivos da aula em articulação com as funções didáticas. Durante essas sessões de trabalho, este professor pautava o seu discurso e ação pelo otimismo, procurando encontrar soluções para problemas identificados. Em vez de recorrer à culpabilização dos alunos para algumas fragilidades notadas nas aulas, investia o seu esforço em encontrar novas estratégias e metodologias. Este empenhamento em prol do aluno foi, para mim, um verdadeiro exemplo, e o tema do presente Relatório deve muito ao que aprendi com ele.

3.3 Departamento de Educação Física e Sala de Professores

Em relação ao Departamento de EF, fui bastante bem acolhido. Todos os professores se demonstraram disponíveis para me ajudar e senti o ambiente descontraído e divertido do qual já tinha ouvido falar. Após várias semanas de

contacto com os colegas, verifiquei dinâmicas de trabalho diferentes. Alguns professores estão envolvidos em várias funções da escola, demonstrando uma energia incrível, o que me motivou imenso, mas também verifiquei alguma apatia profissional. Entendo que esteja relacionada com o cansaço relativo ao exercício da profissão, nomeadamente deslocações diárias de grandes distâncias e escolas diferentes a cada ano, convivência em ambientes escolares mais desgastantes, mas também por alguns já estarem perto do fim do exercício da profissão.

Durante o 1.º Período, quando estava na sala de professores, havia quase sempre um professor que, em tom de brincadeira, questionava os professores estagiários de EF: “então, ainda por aqui? Não desistiram?”. Apesar de ser apenas uma frase, sem aparente conotação negativa, por ter sido constante, com o tempo, começou a tornar-se incomodativa. Também falavam sumariamente do seu percurso profissional e as descrições eram quase sempre associadas a cansaço mental. De facto, não eram palavras encorajadoras e sentia-as com intensidade. Estava a vivenciar a minha primeira experiência em contexto escolar e ser constantemente confrontado com aquele tipo de perguntas deixava-me desconfortável. Ainda relativamente às questões que nos colocavam, havia um professor que era recorrente a fazê-lo. No 1.º Período, este docente ausentou-se da escola, tendo sido substituído. Pude relacionar-me com este novo docente e, contrariamente ao professor anterior, este partilhou comigo as dificuldades que podem ser encontradas na profissão, relacionadas com as colocações, cansaço inerente e o trabalho burocrático fora de horas, mas o seu discurso era acompanhado sempre por uma visão otimista. Sei que este professor teve um impacto e relacionamento com os alunos bastante diferente do docente anterior, o que me leva a concluir que ambos apresentavam um estado de espírito diferente no ensino. Assim, como eu senti que algo poderia não estar alinhado com o exercício da função, certamente os alunos também o sentem, principalmente quando são confrontados no mesmo ano com dois professores com predisposições diferentes. Posto isto, acredito que o estado de espírito do professor e a energia que transmite aos seus alunos é preponderante

para que exista uma maior aceitação e atribuição de significado do que é ensinado.

À medida que a minha frequência era maior na sala de professores, pude estabelecer mais contactos com a comunidade docente e não docente. O olhar inicial de desconhecimento sobre os professores estagiários tornou-se num olhar de colega de profissão. No dia a dia na escola partilhei as minhas experiências com os professores de EF e também com os de outras disciplinas, levando-os a recordar também as suas. O PC teve um papel crucial nestas relações com a comunidade escolar, pois acompanhou-nos sempre durante o processo de conhecimento da escola. Pouco a pouco, percebi que a barreira inicial que eu sentira tinha sido provavelmente projetada por mim.

O Professor Estagiário deve estar ciente da importância de manter o contacto com os vários intervenientes da escola. Inevitavelmente, com o tempo aproximei-me mais de alguns professores e funcionários, com os quais, nos intervalos, tomei pequenos-almoços ou partilhei um café. Um momento que considero muito gratificante para quem está a dar os primeiros passos na profissão, aconteceu com um professor que ocupa um cargo elevado e que me deu alguns conselhos a ter em conta no futuro. Por exemplo, devemos apresentar um discurso e uma postura confiante numa entrevista na escola, quando o professor vai à direção conhecer os horários, não deve demonstrar descontentamento ou dizer que preferia outro, mas sim afirmar por exemplo: “quais são os horários? Muito bem, estou aqui para ajudar a escola!”, a importância de manter uma boa relação com os membros da direção da escola, na sala de professores conviver com os colegas, mas estar atento ao discurso que se tem, o professor também deve estar consciente que nem sempre vai estar de acordo com o que lhe vai ser proposto fazer, mas deve ter em atenção como se manifesta. Apesar de serem aspetos que podem ser considerados pouco relevantes ou que são poucas vezes tidos em conta podem fazer uma grande diferença.

Depois de meditar sobre alguma apatia profissional de alguns professores, consigo entender o quão desgastante pode ser o exercício da profissão aliada à

incerteza relativa às colocações dos professores. Não obstante, após o ano de estágio, essas adversidades não me desmotivaram para o exercício da profissão. Consciente dos contratempos que possam existir, acredito que conseguirei superar estas eventuais limitações com a minha determinação e vontade.

3.4 Primeiro dia de aulas

Previamente ao primeiro dia de aulas, eu e os meus colegas de estágio tivemos uma reunião de departamento de EF. Nesta reunião foram aprovadas as regras da disciplina, dos alunos e dos docentes. Relativamente às regras da disciplina, os docentes não estavam todos de acordo, alguns achavam que deveria ser obrigatório o banho após a aula e outros afirmavam que não era possível obrigar os alunos. Também partilho da opinião de que não se pode exigir que estes o façam, por diversas razões individuais, podemos sim explicar aos alunos a necessidade da prática de hábitos de higiene. Nas regras da disciplina é referido que o aluno tem de mudar de sapatilhas para realizar a aula. Contudo, ao longo do ano letivo pude verificar que vários professores não cumpriam este critério, o que fez com que, por várias vezes, eu tivesse sido questionado pelos alunos: “mas aquela turma não muda de sapatilhas e nós somos obrigados?” De facto, tinham razão, mas eu seguia as regras estipuladas e, em concordância com o PC e foi assim que procedemos até ao fim do ano letivo. Numa fase inicial, os alunos esqueciam-se das sapatilhas, mas como mantive sempre este critério para poderem realizar a aula, marquei faltas de material pontualmente e esta regra foi bem-sucedida ao longo do ano letivo. Esta foi uma regra da disciplina que transmiti aos alunos e se não tivesse mantido o rigor no seu cumprimento estaria a demonstrar-me facilitador no cumprimento das regras em geral. Acredito que um professor consegue educar os seus alunos e, para tal, a credibilidade deve estar intacta. Se tivesse optado pelo facilitismo, estaria a ir contra a perspetiva de educar. Também foi acordado um guião de apresentação com as informações a serem transmitidas aos alunos na primeira aula do ano letivo. Durante a reunião pude perceber que a preparação deste ano letivo foi realizada no final do ano letivo transato e que existem pessoas responsáveis por diferentes tarefas relativas à disciplina.

Concluída a reunião de departamento, chegou o momento de finalizar o planeamento anual da turma e a minha aula de apresentação em conjunto com o PC. A turma do 9.º ano não tinha sido anteriormente do PC, pelo que não me foram dadas muitas informações acerca da mesma, apenas me disseram que era uma boa turma. Embora fosse um pouco receoso, esperando pelo primeiro contacto com os alunos para ajustar as minhas ações e tirar as minhas conclusões, tentar identificar algumas características dos alunos seria difícil. Lembro-me de quando era aluno e na primeira aula, tanto eu e como os meus colegas, tínhamos um bom comportamento e apenas nas aulas seguintes começávamos a estar menos inibidos. Certo é que, no dia da apresentação, ia no carro um pouco apreensivo e com vários pensamentos. Por exemplo, será que os alunos vão olhar para mim da mesma forma que olham para um professor com mais experiência? Quando dei por mim, estava a pensar em vários cenários possíveis, nada de novo para uma pessoa ansiosa a tentar prever o futuro e a tentar controlar tudo.

O PC iniciou a aula de apresentação e, durante a sua intervenção, reparei que os alunos estavam sempre a olhar para mim, talvez a pensar quem seria eu e o que estaria ali a fazer. “Parece ser fixe”, sussurrou um deles ao ouvido de outro. Aquela frase teve impacto em mim, pois não conseguia entender se era numa perspetiva de professor negligente que lhes daria mais liberdade ou se realmente sentiam que lhes estava a transmitir uma postura de empatia e de proximidade mesmo antes de intervir. Quando foi a minha vez de assumir a condução da aula, embora estivesse receoso, tentei transmitir uma postura descontraída e dei espaço aos alunos para intervirem sempre que quisessem.

Posteriormente à transmissão das informações aos alunos, apliquei um questionário sociobiográfico, elaborado em conjunto com os meus colegas do NE. Depois de analisar o questionário, verifiquei que existiam alunos com algumas doenças que necessitavam de atenção especial, como, por exemplo, duas alunas com diabetes tipo I. Alguns alunos também disseram que sofriam de ansiedade, hiperatividade e défice de atenção. Após recolher estas informações, procurei sobre as doenças indicadas, medicação associada e de que forma poderiam condicionar a prestação na aula. Depois de conquistar a

confiança deles, iniciei uma abordagem direta aos alunos, que me explicaram como tomavam a medicação, como se sentiam no dia a dia e quais as suas necessidades durante as aulas. Esta minha preocupação com a saúde física e mental de cada aluno revelou-se uma ferramenta de trabalho educacional determinante, pois o sentimento de confiança e de dedicação transferido por mim a todos os elementos da turma propiciou o terreno seguro e fértil para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e o crescimento pessoal de cada um.

Finalizada a aula de apresentação, entendi que o guião não devia ser tão extenso, pois os alunos estiveram sentados cerca de uma hora a ouvir-nos e por isso, passado algum tempo, já não estavam atentos. Além disso, quando formulei o guião de apresentação, o facto de querer dizer muita coisa fez com que me esquecesse de um ponto importante, a leitura e a explicação do questionário. Por este motivo, durante o seu preenchimento, surgiram dúvidas persistentes, levando a certa desorganização na aula. A postura descontraída e a interação com sentido de humor que tive com os alunos era como eu tinha idealizado para a aula e permitiu-me colmatar algum défice de atenção. O facto de me ter preparado para a aula de apresentação, na análise dos regulamentos sobre o regime de faltas, dispensas de aula, atestados médicos, faltas de material, desporto escolar e avaliação, permitiu-me responder a várias questões durante a sessão, transmitindo segurança, solidez e autonomia perante a turma na presença do PC. Deste modo, os alunos sentiram que era eu o professor. Por meu turno, reforcei a consciência de que é essencial primar sempre a minha atividade profissional por uma escrupulosa preparação prévia.

3.5 Turma Residente

3.5.1 Características da turma

Uma questão premente na minha condição de professor estagiário era a capacidade de manter a disciplina na aula. Para que a minha autoridade não fosse contestada e as aulas decorressem em desejável harmonia e bom ambiente pedagógico, atentei sempre nos meus atos para não dar azo a abusos

comportamentais da parte dos alunos. É satisfatório para mim constatar que, sendo jovem e inexperiente, fui capaz de aliar nas minhas aulas a descontração ao respeito, suscitando assim um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem. Respeito gera respeito, princípio que tentei transmitir, através do exemplo e em que julgo ter sido bem-sucedido. No final deste Relatório confirmar-se-á esta premissa.

Ao longo das aulas fui conhecendo melhor a turma. Comecei a identificar os alunos que tinham comportamentos desviantes, aqueles que necessitavam de mais atenção e incentivo à prática, as relações que estabeleciam entre si, os grupos formados e as relações no próprio grupo. Inicialmente, percebi que a turma era calma, empenhada e com boas relações. Nas primeiras aulas, apesar de já ter identificado alguns alunos mais inquietos, comportavam-se bem, estavam atentos e realizam o que lhes era proposto. Tudo indicava que iria ser um ano de estágio pacífico e o sentimento de inquietude, decorrente da incerteza de ser capaz de gerir uma turma, começou a ficar atenuado. Mas não seria demasiadamente cedo?

Nas reuniões de Conselho de Turma, os docentes que já conheciam a turma caracterizavam-na como sendo muito competitiva, um pouco arrogante e difícil nas relações entre os alunos e, às vezes, com os professores. A visão que eu tinha da turma não coincidia com a dos outros docentes e, de facto, eu não tinha nenhuma reclamação. Confesso que, numa fase inicial, tive um pouco de arrogância depreciativa relativamente aos outros professores da turma, por não conseguir entender o motivo daquelas críticas.

Com o desenrolar do ano letivo, a relação de confiança professor-aluno ganhou força. Os alunos começaram a demonstrar comportamentos que também tinham nas outras aulas. Comecei a observar, por exemplo, capacidade reduzida de atenção e tive de fazer chamadas de atenção constantes por comportamentos menos corretos no espaço de aula. Tive de começar a intervir de forma mais assertiva quando havia troca de palavras mais intensas entre alguns alunos que não tinham uma relação tão boa.

Apesar de alguns erros iniciais na análise da turma, posso caracterizá-la como tendo sido empenhada e constituída por alunos com personalidades fortes. Alguns alunos já tinham objetivos bem definidos e delineados para o seu futuro académico e profissional. Já outros viam a escola como uma obrigação, o que se refletia nas atitudes na sala de aula. Estes alunos eram bastante imaturos em relação à generalidade da turma, e o seu comportamento inadequado em contexto de aula era referido por todos os docentes do conselho de turma.

Surgiu, então, um momento de importante reflexão sobre o que realmente tinha acontecido. Assim como eu estive, durante muito tempo, a analisar e a adaptar-me à turma, também os alunos estiveram num processo de análise do professor. Considero que a relação e as conversas menos formais com os alunos potenciaram a desinibição de alguns elementos da turma. Nas aulas, procurei que todo o processo de ensino-aprendizagem fizesse sentido, não apenas em relação ao que os alunos estavam a aprender a nível motor, mas também que os objetivos psicossociais tivessem significado por parte destes.

3.5.2 Características do professor e a relação com a turma

Sempre me considerei uma pessoa ponderada, empática, sociável, sincera e com bom sentido de humor. Foi com estas características que me quis apresentar à turma, tal como eu era. O meu primeiro objetivo durante o 1.º Período era criar uma boa relação com os alunos. Considero que o controlo da turma pode e deve ser conseguido através da criação de laços empáticos entre professor e aluno em detrimento de uma relação baseada no temor do autoritarismo professoral. Sendo eu um jovem estagiário, claro que foi um risco. Mas a crescente confiança em mim e no meu trabalho, bem como o apoio crucial do PC, fizeram desta estratégia uma aposta certa.

No início do estágio mantive uma postura serena, tal como tinha definido. Ser empático e bom ouvinte eram as características que os alunos começavam a identificar no seu professor. Tive sempre a preocupação de respeitar a individualidade dos alunos, tentei sempre que fossem estes a procurarem-me.

Alguns optavam por se dirigir a mim no fim da aula e, com o passar do tempo, passavam a abordar-me também durante os intervalos. Vinham em busca daquele pequeno momento de conversa que para mim era muito gratificante e que sobretudo gerava comportamentos positivos no decurso das aulas, segundo vim a aperceber-me. Por isso, fui reforçando as manifestações da minha total disponibilidade, quer no período formal das aulas, quer em momentos informais de recreio ou de chegada e saída dos momentos letivos.

Assim, após algumas semanas na escola, os alunos procuravam-me para expor situações do seu dia a dia, contar como lhes tinha corrido um teste, qual a nota que obtiveram ou mesmo para falar sobre um problema que os inquietava na escola. Muitas vezes, eu sabia de comportamentos menos corretos em sala de aula através dos alunos. Passado algum tempo, esses alunos mais agitados vinham por sua iniciativa relatar-me esses comportamentos, e procuravam justificar-se. Depois de ouvir as suas justificações, tentava fazer com que entendessem que estavam errados explicando-lhes o impacto das suas ações. Havia um aluno mais irrequieto que me procurava frequentemente e com este aluno consegui melhorarias significativas nas aulas de EF e das outras disciplinas. Ele conseguiu entender que as suas ações tinham repercussões não apenas para si, mas também para os outros. Nos casos de outros alunos, consegui que melhorassem o comportamento nas aulas de EF, embora nas outras disciplinas se tivessem demonstrado menos receptivos a mudar. Creio que isso se deveu ao facto de serem alunos menos empáticos e muito centrados em si, características que não pude contrariar significativamente.

A ligação com a turma ganhava força e, a certa altura, já não eram apenas assuntos relacionados com a escola, mas também relatos sobre as suas vidas pessoais. Por exemplo, a exigência que os pais tinham com uma aluna em relação às notas e como esta se sentia pressionada, ou contavam-me o que tinham planeado para o aniversário do irmão. Alguns alunos jogam futebol e procuravam-me na escola para me contarem os acontecimentos do fim de semana. Mostravam-me várias vezes os vídeos do jogo. Um episódio que me marcou foi quando um aluno, no fim de uma aula de EF, esperou que toda a gente fosse embora e partilhou comigo que o pai tinha falecido. Mais tarde,

soube que apenas o Diretor de Turma sabia deste acontecimento através da mãe do aluno. Após este acontecimento, tive a certeza de que o meu primeiro objetivo estava a ser cumprido. Permitir que os alunos partilhem connosco aquilo que os inquieta é educá-los. Demonstra que a escuta ativa aliada à tolerância capacita os alunos para uma maior disponibilidade de ação pedagógica.

Numa reunião de NE, o PC disse que os alunos estavam menos inibidos nas aulas. Por vezes, com atitudes mais liberais, o que poderia estar relacionado com o facto de eu lhes dar muita atenção e falar muito com eles. Eu percebi a observação e comecei a ser mais assertivo nas palavras e tom de voz com alguns alunos. Na verdade, havia quatro alunos que, por vezes, gostavam de testar os limites comportamentais. Sei que não o faziam por mal, contudo, a irreverência que tanto os caracterizava fazia com que eu desviasse o foco daquilo que estava a ensinar.

A postura que adotei ao longo do ano letivo facilitou muito a minha abordagem nas aulas. Permitiu-me entender mais facilmente o que me rodeava, nomeadamente quais os descontrolos de cada um, como adequar a instrução face ao horário em que a aula se realizava e a quem atribuir responsabilidades durante a aula, para manter o ambiente controlado. Não encarei o possível risco de os alunos sentirem uma liberdade nociva, pois estive consciente dos limites que impus. Fi-los entender que existe diferença entre uma boa relação de professor-aluno e a relação com os colegas, que era possível existir a boa relação se eles conseguissem adequar as suas ações em sala de aula, através do respeito e a perceção do lugar que ocupam na escola.

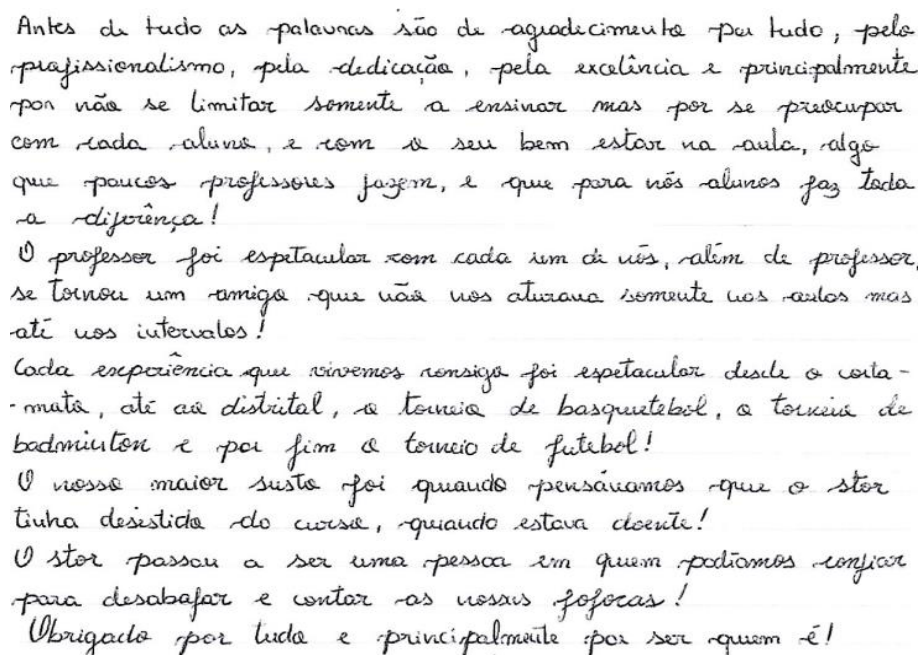
Ao longo do tempo, percebi que, apesar de ter a necessidade de ser mais assertivo com determinados alunos, eles continuavam a demonstrar felicidade sempre que me viam na escola. Nas aulas de Cidadania, quando não podia estar presente, diziam que tinham sentido a minha falta e, quando apresentavam os trabalhos, perguntavam-me se tinha corrido bem e se eu tinha gostado, mas não o faziam com professor titular da disciplina. Estas reações comprovaram que a gestão do comportamento livremente salutar entre professor e alunos beneficia

a implementação de estratégias pedagógico-didáticas, algo que veremos na parte investigativa apresentada mais adiante neste trabalho.

Após refletir sobre a relação que foi criada ao longo do ano letivo com a turma, entendo que a utilização do Modelo de Abordagem Progressiva ao jogo no ensino do voleibol foi bastante importante. Deste modelo, destaco três princípios: a aquisição de competências para jogar ter por base a apreciação e a compreensão do jogo, o ritmo individual dos praticantes ser considerado em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, e o processo de avaliação estar intimamente associado ao processo de ensino-aprendizagem ao longo de todo o período instrucional (Mesquita et. al., 2015). A aplicação destes princípios no seu conjunto fez com que os alunos sentissem que as suas necessidades na modalidade estavam a ser tidas em consideração. Quando ficaram a saber qual a etapa de aprendizagem em que estavam inseridos e quais os conteúdos e objetivos para cada grupo não demonstraram qualquer insatisfação, principalmente aqueles que estavam na etapa inferior. Nas aulas estavam empenhados, sentiam que tinham oportunidade para evoluir e que o processo estava a fazer sentido, o que foi crucial para que o respeito e a confiança entre alunos e professor fossem reforçados.

A relação de amizade, respeito e confiança construída com toda a turma foi inequívoca. Considero que consegui impactar a turma, tal como demonstram as respostas a um questionário aplicado na turma. Através da plataforma *Google Forms*, os alunos escreveram sobre a relação entre professor-aluno. Saliento, a este propósito e a título de exemplo, algumas respostas dadas pelos alunos acerca da relação estabelecida entre eles e o professor: “Muito boa, o professor é muito compreensivo com os alunos.”, “Gosto da abertura do professor com os alunos, talvez por ter uma diferença de idade pequena, mas deixa-nos super à vontade.”, “A aula com o professor é espetacular. Um dos melhores professores, que não se limita a ensinar a matéria.” Estas respostas são corroboradas por uma carta escrita pela turma ao docente e entregue no final do ano letivo (figura 1). Portanto, a perceção positiva dos alunos refletida por estes testemunhos contribuiu para demonstrar a centralidade do vínculo professor-alunos na mobilização de práticas educativas com impacto duradouro na evolução integral

dos alunos na sua qualidade de estudantes, indivíduos e cidadãos. É este o objetivo central deste trabalho, de acordo com uma ação consciente que fui implementando, por meio de diversas estratégias aqui elencadas, ao longo do período do estágio profissionalizante.



Antes de tudo as palavras são de agradecimento por tudo, pelo profissionalismo, pela dedicação, pela excelência e principalmente por não se limitar somente a ensinar mas por se preocupar com cada aluno, e com o seu bem estar na aula, algo que poucos professores fazem, e que para nós alunos faz toda a diferença!

O professor foi espetacular com cada um de nós, além de professor, se tornou um amigo que não nos aturava somente nos aulas mas até nos intervalos!

Cada experiência que vivemos conosco foi espetacular desde a curta-metragem, até ao distrital, o torneio de basquetebol, o torneio de badminton e por fim o torneio de futebol!

O nosso maior susto foi quando pensávamos que o stor tinha desistido do curso, quando estava doente!

O stor passou a ser uma pessoa em quem podíamos confiar para desabafar e contar as nossas fofocas!

Obrigado por tudo e principalmente por ser quem é!

Figura 1 Dedicatória da turma de 9º ano.

3.5.3 Planeamento no contexto escolar

O início do ano letivo pode ser bastante difícil e complexo para o professor estagiário. De acordo com Andrade et al. (2020), o planeamento confere uma intenção pedagógica organizada em função dos objetivos a serem atingidos e das estratégias a adotar. Quer seja de curto, médio ou longo prazo, o planeamento evita que a intervenção dos professores seja aleatória. Na verdade, conforme preconizam Inácio et al. (2014), estas dificuldades podem ocorrer pelo facto de os Professores Estagiários terem de planear, na maioria das vezes, para uma realidade com a qual não estão familiarizados. Apesar de durante o primeiro ano de mestrado termos abordado conteúdos teóricos sobre o planeamento e até o termos concretizado em tarefas práticas, quando estamos em contexto real existe um sentimento de responsabilidade acrescido e a análise documental é bastante extensa.

A Planificação Anual de EF foi-nos fornecida pela escola e analisada cuidadosamente sob a orientação do PC. A Planificação Anual é um documento que tem por base as orientações, contempladas nas *Aprendizagens essenciais* de EF para cada ano de escolaridade. As *Aprendizagens essenciais* são um documento que serve de orientação curricular na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam a promoção do desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para o 3.º Ciclo, são consideradas três áreas de extensão da EF: as Atividades Físicas, em que se incluem as diferentes áreas, subáreas e matérias; a Aptidão Física, com a demonstração das capacidades físicas com referência ao programa FITescola; e os Conhecimentos, relativos aos processos de elevação e manutenção da aptidão física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as atividades físicas (*Aprendizagens essenciais*, 2018).

O Plano Anual de Atividades de EF foi discutido e aprovado em reunião do Departamento de EF antes do início do ano letivo. Inicialmente, manteve-se igual ao do ano anterior, mas posteriormente houve uma reunião para fazer ajustes. Foram retiradas algumas atividades devido às condições meteorológicas e foi discutida a inclusão de novas atividades. A participação num evento de multidesportivo e uma proposta para a realização de um torneio de andebol para os alunos do 5.º ano no final do 3.º Período. As propostas não foram aceites por todos os professores. Com efeito, notei que foram aqueles professores que eu via como os mais dinâmicos e proativos que conseguiram fazer vingar a proposta junto do corpo docente. Ambas as atividades revertiam a favor da Escola, pois na sua participação estava incluída a oferta de material desportivo, o que era uma ótima oportunidade para uma escola com dificuldades financeiras. Mesmo compreendendo a existência de um documento já aprovado e através do qual os professores se guiam no planeamento para as turmas, a realização destas atividades poderia possibilitar novas experiências aos alunos. A única atividade de EF realizada fora da escola foi a participação no corta-mato distrital e a nova proposta teria benefícios para muitos alunos que não tinham a possibilidade de praticar desporto fora da escola, bem como a possível abertura de uma nova

modalidade no desporto escolar, o Andebol, uma modalidade que teria uma boa adesão dos alunos, principalmente do 5.º ano, tal como se verificou no torneio que foi realizado.

O *Roulement* não teve impacto na elaboração do Planeamento Anual da Turma pela qual estive responsável. No 2.º Período, devido às greves e as atividades de outras disciplinas que não estavam inicialmente previstas, tive de reajustar o plano anual da turma. Procedi à análise do plano anual de EF referente aos 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos e verifiquei que as modalidades de Ginástica, Dança e Atletismo contemplavam poucos tempos letivos de prática e os alunos não tinham tido ginástica por causa da pandemia Covid-19. Sugeri ao PC encurtar a Unidade Didática da modalidade de futebol, dado que a mesma iria ser também lecionada no 3.º Período. Com estes ajustes foi possível proporcionar aos alunos o número de tempos letivos pré-definidos para Ginástica, Dança e Atletismo.

Na continuação do processo de planeamento surgiu a necessidade de elaborar Unidades Didáticas. Segundo Pais (2013), as unidades didáticas servem de planeamento e de método de organização da prática do docente. Neste sentido, após a realização da avaliação diagnóstica de cada modalidade, procedi à elaboração da respetiva Unidade Didática. Procurei sempre que estas fossem ao encontro das necessidades dos alunos, adequando, portanto, os conteúdos ao seu nível e ajustando a temporalidade de cada função didática. Inicialmente tive dificuldade em colocar os alunos por níveis. Depois enfrentei o desafio de prever o tempo necessário para lecionação de cada conteúdo, desafio acrescido pela tentativa de perceber como iria conseguir ajudar cada um dos alunos, pois estava a realizar uma organização para um determinado nível e cada aluno tinha a sua especificidade. Com ajuda do PC e da professora orientadora, consegui consciencializar-me de que era muito complicado planear para cada aluno. Depois da identificação dos níveis, era inevitável realizar uma previsão da sequencialidade de lecionação dos conteúdos e em que aula o *feedback* individual seria a chave para a especificidade. A flexibilidade é uma característica transversal aos três níveis de planeamento. Após assimilar este conhecimento, à medida que se ia tornando uma tarefa complexa, eu ia

consolidando a minha qualidade operativa. Assim, os mesmos fatores que motivaram as alterações do Planeamento Anual da turma também fizeram com que os objetivos tivessem de ser reajustados e, conseqüentemente, os conteúdos a serem reestruturados, bem como a sua duração.

A elaboração de uma Unidade Didática no processo de ensino-aprendizagem é bastante importante e a sua concretização foi deveras útil ao longo do ano letivo, principalmente nas modalidades de voleibol e futebol. Nestas modalidades, a turma dividia-se visivelmente em dois grupos com níveis muito diferentes e situados em etapas distintas de aprendizagem. Um resultado de observação que pude integrar com proficuidade na conceção da Unidade Didática. A organização das aulas ficou mais simplificada, pois a Unidade Didática serviu de guião no processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente ao plano de aula, decidi utilizar um que tinha construído nas aulas práticas da unidade curricular de Didática Geral do Desporto, porque considerei que era completo e prático. Quando comecei a planear as aulas, não senti dificuldades na sua realização, entendia que estava a planear tal como me tinham ensinado no 1.º ano do mestrado. Numa das reuniões com a professora orientadora sobre os planos de aula dos professores estagiários, percebi que para cada aula estava a colocar muitos conteúdos e critérios de êxito. Naquele momento consegui refletir e perceber que na fase inicial do estágio eu tentava lecionar todos os conteúdos do plano, o que inviabilizava a prossecução de todos os exercícios destes conteúdos. Tal fazia com que eu estivesse sempre muito acelerado e preocupado nas aulas. Quanto aos critérios de êxito também pude constatar empiricamente que era impossível um aluno conseguir focar-se em quatro ou cinco critérios num mesmo exercício. Na verdade, quando reduzi o número de conteúdos e ajustei os critérios de êxito, não só pude atentar mais ao desempenho dos alunos e ao *feedback* individual como verifiquei que eles estavam a aprender e que conseguiam atribuir significado aos que lhes solicitava.

3.5.4 Processo de Ensino-Aprendizagem e Avaliação

A complexidade em torno da avaliação foi-nos mostrada durante o primeiro ano de mestrado por vários docentes e mais concretamente na unidade curricular teórico-prática de Didática Geral do Desporto. Nessa disciplina, o meu grupo efetuou um trabalho cujo objetivo consistia na avaliação sumativa dos alunos de uma turma do 1.º ano do curso de Ciências do Desporto da Faculdade, através de uma aula gravada, em que os alunos realizavam jogo de voleibol 4x4. Foi perceptível, desde logo, a dificuldade que o meu grupo viria a demonstrar na avaliação, dificuldade essa que se manifestou desde logo na construção do instrumento de avaliação e na definição dos critérios. Posteriormente, a maior dificuldade foi o momento da observação para avaliação. Verificámos que, durante o jogo, ocorriam muito mais ações do que aquelas que realmente conseguíamos observar, tornando difícil a atribuição da respetiva nota a cada aluno. Não foi para nós difícil reconhecer que estávamos a observar o vídeo sem qualquer rigor e objetividade. Apesar deste episódio adverso, a avaliação dos alunos foi realizada e conseguimos atribuir as notas a cada aluno nos diferentes conteúdos a serem avaliados. Mesmo tratando-se de uma prática simulada de avaliação, deduzimos a nossa inexperiência neste processo e pudemos, assim, treinar competências avaliadoras. Este exercício didático, de facto, tornou-me muito mais atento à avaliação como componente desafiante no decurso do processo de ensino-aprendizagem.

No 1.º Período, as modalidades abordadas foram o badminton e o voleibol. Para avaliar estas modalidades foram utilizadas as rubricas do Projeto Maia – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Este Projeto visa contrariar uma avaliação de referência normativa, no sentido de desenvolver uma avaliação de referência criterial e assim comparar o que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento (Fernandes, 2021). Opera-se através de rubricas de avaliação que constituem um procedimento de apoio ao desempenho dos alunos. Tais rubricas pretendem ser um auxílio, quer para os professores, quer para os alunos, na avaliação da qualidade do que é essencial aprender e saber fazer. Existem rubricas de avaliação para diversas modalidades, contemplando os conteúdos a

desenvolver num determinado ano de escolaridade, associados a uma escala avaliativa que pode variar entre 1 e 5 valores ou de 1 a 20 valores. Para cada valor está discriminado o critério que traduz o que se quer que seja aprendido.

Por conseguinte, para realizar a avaliação diagnóstica na modalidade de badminton, recorri às rubricas de avaliação. Os conteúdos, critérios e níveis de desempenho foram utilizados com algumas adaptações, decorrentes de análise prévia. Entendi que os critérios e a descrição dos níveis de desempenho não eram tão objetivos quanto eu pretendia, contendo critérios exaustivos para o tempo de aula de que dispunha para avaliar e uma diferenciação subjetiva de níveis expressos por advérbios como “geralmente”, “raramente”, “algumas vezes” e “muitas vezes”. Decidi efetuar esta avaliação diagnóstica a pares e através de sequências, seguindo o método utilizado na Faculdade pelo docente da unidade curricular de Estudos Práticos I de badminton.

Considero que a avaliação diagnóstica para a modalidade de voleibol foi bastante mais objetiva e mais fácil, pois durante as aulas da unidade curricular de Didática Geral tivemos acesso a muita informação referente à problemática, nomeadamente a conteúdos e respetivos critérios de êxito, e utilizamos também o manual *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (Mesquita et. al, 2015). Este manual rege-se por etapas de aprendizagem caracterizadas de forma específica. As diretrizes de ensino da modalidade assentam numa maior preocupação com a componente tática comparativamente com a rubrica de voleibol, o que me permitiu observar o jogo de uma perspetiva diferente, focada numa abordagem holística que coloca a técnica em função da tática. Este modelo permitiu agrupar os alunos mais facilmente, tendo em conta os seus conhecimentos prévios. Comparativamente com a avaliação realizada para o badminton, a avaliação diagnóstica foi mais rigorosa, realista e completa, com impacto no desenvolvimento da Unidade Didática, que sofreu menos alterações e promoveu a evolução dos alunos.

Durante o processo de ensino-aprendizagem do badminton houve vários momentos de avaliação formativa que me permitiram observar a prestação dos alunos e a sua evolução aula a aula. Contudo, apercebi-me *a posteriori* que esta

não foi a melhor opção, porque eu estava mais direcionado para o controlo da turma do que para a prestação dos alunos, acabando as observações por ser ineficazes. Esta dificuldade, sentida logo na 1.^a Unidade Didática, teve impacto na aprendizagem dos alunos, porque não consegui adequar tão bem quanto desejava as tarefas realizadas ao seu nível de desempenho, uma vez que ainda estava numa fase de professor-observador, sem entrar na prática propriamente dita. Nesse sentido, ganhei consciência de que os alunos com mais dificuldades não evoluíram expressivamente e que os alunos que já tinham um maior nível de capacidade conseguiram realizar com sucesso o que lhes pedia, sobretudo devido às competências que já tinham.

O início da lecionação do voleibol coincidiu com a aula observada pela orientadora. Após a aula, a docente considerou que eu já tinha o controlo da turma e que era necessário um novo desafio, o de me focar no *feedback*. Tendo realizado uma avaliação diagnóstica com as características já mencionadas, o desafio colocado pela docente consistiu em começar a planear para a aprendizagem, ou seja, alinhando a função didática com os conteúdos e definindo objetivos comportamentais em função das necessidades de aprendizagem dos alunos. Como consegui agrupar os alunos por etapas de aprendizagem de forma eficiente, no momento da avaliação formativa realizada no final do 1.º Período (note-se que no 2.º Período a modalidade iria continuar a ser lecionada), constatei que os alunos estavam a evoluir e que seria possível avançar com os conteúdos das etapas seguintes.

A avaliação sumativa realizada para cada modalidade também foi diferente. Pelo facto de no badminton a avaliação diagnóstica ter sido pouco eficaz, com consequências sobre o ensino-aprendizagem, também a avaliação sumativa se verificou pouco eficaz. Como forma de não prejudicar os alunos com a minha inexperiência avaliativa, decidi atribuir notas elevadas. No voleibol, pelo facto de ter sido realizada uma avaliação diagnóstica eficaz, com efeito positivo no ensino, as notas atribuídas aos alunos foram mais concordantes com as suas capacidades e respetiva evolução.

Na última aula do 1.º Período, um aluno expressou uma dúvida em relação à sua nota na modalidade de voleibol. Não compreendia porque tinha tido a mesma nota do que uma colega, que “tem menos capacidade que eu, se jogar contra ela ganho por muitos e não lhe dou hipótese a jogar”. As afirmações do aluno mostraram a clássica associação entre o resultado da avaliação e a percepção sobre o rendimento, que é natural pela forma como os alunos vêem o desporto de competição, sem ter em conta o processo de evolução. Apesar de eu ter explicado prontamente ao aluno todo o processo que defini para o ensino da modalidade e a minha visão sobre a avaliação, ele não se mostrou convencido, talvez influenciado por vivências anteriores. E não é natural que assim tenha sido? Claro que sim. Se a avaliação tem vindo a sofrer alterações e se os alunos se veem confrontados com as conceções distintas dos seus diferentes professores, a sua conceção será aquela em que queiram acreditar e a que mais os favorecer. Não convencido com a minha explicação, o aluno perguntou-me se poderia ir falar com o PC. Sem hesitar, disse-lhe que sim, pois talvez a experiência do professor permitisse uma explicação mais eficaz. O aluno ouviu o professor e também os meus colegas, que estavam a observar a minha aula e, de certa forma, ficou mais recetivo ao perceber que todos partilhávamos a mesma opinião.

O 2.º Período ficou caracterizado por um maior empenho da turma, tendo sido lecionadas as modalidades de dança, ginástica e atletismo. Apesar de os alunos com mais capacidade motora estarem conscientes da sua superioridade, depois de perceberem que as notas não estavam referenciadas às habilidades que já dominavam, passaram a mostrar-se ativamente interessados em colher o meu *feedback* e em progredir, pois tinham adquirido consciência do imperativo didático da evolução. A este ganho pedagógico, verificou-se ainda outro tão valioso: uma forma de estar na aula bastante melhorada. O aluno que havia questionado o resultado da sua avaliação da modalidade de voleibol melhorou o seu empenho nas aulas, mudou o comportamento e mostrou mais tolerância para com os colegas, tendo sido valorizado por tal. Assim, deste episódio resultou mais uma constatação dos benefícios pedagógicos do estabelecimento assertivo da relação professor-aluno, pois o vínculo de transparência e de

consideração promovido pelo professor foi crucial para que o aluno tomasse consciência do método de avaliação e do seu valor pedagógico. Ao entender que o aluno merecia ser atendido no seu pedido de explicação pude reforçar os laços de cooperação e de respeito de forma bilateral, e tratando-se um caso individual, a tendência foi para se estender, a título de exemplo, aos demais elementos do grupo que dele tomaram conhecimento.

Reconheço que fui muito frontal na relação com a turma e que isso trouxe mais vantagens ainda. Os alunos que tinham mais dificuldades, por exemplo, sentiam que o seu esforço era valorizado. Percebi que a sua crença anterior era a de que, por mais que se empenhassem, não teriam os mesmos resultados que os colegas mais aptos. Foi mais um desafio que tive de ultrapassar. Por vezes em grupo, mas mais individualmente, tive conversas com os alunos no sentido de cada um querer ser melhor do que era e, aula a aula, fi-los entender que estavam a melhorar. A melhor predisposição e confiança destes alunos em aula ficou comprovada durante o 2.º Período, altura em que assisti à evidência de muitas progressões decorrentes da aplicação deste método avaliativo.

Aquando do término do 2.º Período, dois alunos da turma tiveram nota final 5 a todas as disciplinas, exceto a EF. Devido à personalidade de ambos, compreenderam a razão pela qual isso aconteceu. Eram alunos muito empenhados e conscientes das suas limitações. Caso não o fossem, tal poderia ter constituído um problema. A ideia de que os alunos excelentes à maioria das disciplinas também têm de o ser a EF poderá ser alimentada também pelo corpo docente. Exemplo disso foi a reunião final do 2.º período, em que um professor, num tom persuasivo, perguntou ao professor de EF se ele não queria reconsiderar, alegando que estes alunos não gostavam da disciplina, algo que ele mesmo não sabia ser mentira. O facto de a disciplina utilizar instrumentos de avaliação que assentam menos no cognitivo e mais no motor poderá promover este preconceito, mas não deixemos que a EF seja por isso descredibilizada e contrariemos a associação entre não gostar da disciplina e resultados menores. Com efeito, estes dois alunos obtiveram a nota 4 no 1.º e no 2.º Períodos e conseguiram atingir a nota 5 no final do 3.º Período. Por terem sido muito

empenhados durante o ano letivo, foi notória a sua evolução, a somar à assiduidade e ao comportamento irrepreensíveis.

Neste contexto de transparência e abertura suscitada pelo professor, os alunos sentiram sempre espaço para dar a sua opinião sobre as aulas e a avaliação, e foi no seguimento de tal que lhes propus o preenchimento de um questionário anónimo no início do 3.º Período. Neste questionário existia um item sobre os métodos de ensino e de avaliação do professor: “O que pensas do método utilizado pelo professor nas aulas para a aprendizagem dos alunos e na avaliação?”. Passo a citar algumas das respostas: “Justo. Todos os alunos têm dificuldades diferentes uns dos outros e desta forma a avaliação é feita através do potencial de cada um, sem prejudicar os com mais dificuldades ou menos em cada matéria dada.”; “acho que é bom usar parâmetros diferentes para níveis de execução diferentes, pois assim é melhor para avaliar e dar notas justas a todos.”; “Muito bom, acho que ajuda os alunos de uma maneira muito boa e nota-se que está sempre com disposição para ajudar na progressão de cada um dos seus alunos tanto a nível da aula como fora dela.”; “Acho que o professor tem um bom método de ensino, acho que os alunos têm desenvolvido, pelo menos falo por mim e acho que consegui desenvolver em relação ao ano anterior!”; “Não tenho nenhum ponto negativo a colocar. Acho que o método que o professor utiliza para os vários alunos é excelente! Nem todos os professores têm esse método de aprendizagem e de avaliação para os alunos com mais dificuldades, acho que assim os alunos com mais dificuldades conseguem melhorar a sua nota e o seu esforço é reconhecido.” De acrescentar que nenhum aluno identificou pontos negativos quanto ao método de ensino e de avaliação do professor.

Não obstante, estes exemplos servem o propósito de demonstrar que os alunos sentem e valorizam o trabalho dos professores quando ele é direccionado para o seu desenvolvimento. Também reconhecem quando o seu esforço é valorizado e quando o ensino é adequado às suas necessidades, para que possam evoluir. Em suma, no processo de ensino-aprendizagem que procurei desenvolver com os alunos tive como objetivo ir ao encontro daquilo que defendo ser uma aula de EF e o seu propósito: contribuir para uma educação plena que

forneça ferramentas para que o aluno ative uma crença positiva na sua constante evolução, princípio que é transversalmente válido em todo o projeto educativo.

Na verdade, tal como os alunos, eu próprio estive em constante aprendizagem. Apesar de, numa fase inicial, me concentrar mais no meu desempenho, consegui pouco a pouco proporcionar momentos de ensino-aprendizagem significativos aos alunos, os quais, por sua vez, demonstravam consciência da necessidade da aprendizagem e da autoconfiança para a sua evolução. Enquanto professor, eu estava ali para os ajudar a adquirir essas competências académicas e pessoais, e eles sabiam que podiam contar comigo porque eu transmitia-lhes intencionalmente essa disponibilidade através de diversas ações de proximidade que foram cruciais para o estabelecimento desta relação, a saber: tratar sempre cada aluno pelo nome próprio, praticar a escuta ativa, manter a credibilidade cumprindo invariavelmente a palavra dita, explicar procedimentos educativos e clarificá-los sempre que necessário, distinguir descontração e empatia de camaradagem e indisciplina, conhecer o mais possível a pluralidade de contextos de influência de cada aluno singular, conversar em momentos informais não letivos, exemplificar com a minha conduta que o respeito gera respeito.

3.6 Turma partilhada

Quando já me encontrava num ambiente aparentemente controlado, eis que surgiu um novo estímulo denominado “turma partilhada”. Este desafio teve início no 2.º Período, com uma turma de 6º ano, à qual havia que lecionar dez tempos de 50 minutos de ginástica de aparelhos. Assim que o nosso NE foi informado pelo PC sobre o nível de ensino ao qual iríamos lecionar, o meu pensamento remeteu-se para o primeiro ano de Mestrado, durante o qual ministrámos algumas aulas de andebol e ginástica a duas turmas de 6.º ano completamente diferentes. De certa forma, sentia-me entusiasmado com este novo repto, porque, apesar de ser de curta duração, eu sabia que iria contribuir para a minha progressão como professor estagiário. Na verdade, pelo facto de a minha turma residente ser de 9.º ano e por ter conseguido assumir o seu controlo, encarei

com alguma confiança esta etapa no estágio, contando alguma vantagem para o meu envolvimento com a turma.

Chegado o momento de preparar o planeamento para as aulas de ginástica de aparelhos, trampolim, boque e trave, decidimos, em NE, que iriam estar os três professores estagiários ao mesmo tempo na aula, pois, como tínhamos de ensinar três aparelhos, cada um dos professores iria estar num e a turma iria ser dividida em três grupos de trabalho que passariam pelas três estações. A boa dinâmica de trabalho criada no NE revelou-se importante nesta colaboração profissional entre os três professores estagiários.

A turma do 6.º ano era constituída por dezanove alunos, nove do sexo masculino e dez do sexo feminino. As informações prévias que tínhamos indicavam que era uma turma com bom comportamento, bom desempenho motor e elevado empenhamento. Após a elaboração da Unidade Didática, procedemos à leção. A primeira aula teve como objetivo realizar a avaliação diagnóstica, sabendo que os alunos nunca tinham experienciado a ginástica de aparelhos. Nesta aula foi possível confirmar as características da turma referidas pela professora titular. Sempre atentos à nossa instrução, os alunos tiravam dúvidas e queriam sempre fazer melhor. Após refletir sobre esta aula, percebi que a terminologia utilizada estava desajustada. Por querer realizar uma boa instrução e avançar sem demora para os exercícios, não adequiei a minha instrução ao ano de escolaridade e, enquanto falava, apercebi-me, através das reações dos alunos, que estes não estavam a entender-me. Por outro lado, ainda na primeira aula consegui identificar uma característica comum na turma, a falta de confiança neles próprios. O “não consigo” era a expressão mais utilizada pelos alunos. De facto, é natural que o medo estivesse associado à prática, pois nunca tinham estado em contacto com a modalidade.

Lembrei-me, então, de uma conversa que tive com o PC numa das reuniões de NE, em que este nos disse que a relação de confiança entre professor e aluno era muito importante, muito mais em modalidades em que existe risco e a necessidade de os alunos estarem expostos a situações às quais não estão habituados. Por que razão iriam os alunos confiar em nós sem nunca terem tido

contacto connosco? Foi com o intuito de entender e comprovar o impacto da relação de confiança entre professor-aluno que, aula a aula, me foquei em desenvolver esta relação, consciente de que, por vezes, o tempo de empenhamento motor não era o esperado. Procurei aproximar os alunos dos aparelhos, familiarizando-os com estes. Exemplificava várias vezes o elemento gímico, apresentava-lhes cenários hipotéticos e explicava-lhes o que iria fazer para garantir a sua segurança. De certa forma, os poucos tempos letivos associados a uma prática reduzida de uma vez por semana preocupavam-me, porque sentia que poderíamos não conseguir dar aos alunos o tempo de empenhamento motor e potencial de aprendizagem suficiente para que estes atingissem os objetivos.

A verdade é que, aula após aula, a relação que ia sendo criada tinha efeito direto na prestação dos alunos. Quando olhavam para mim, sentia a sua confiança e que o meu discurso tinha impacto na sua subsequente reação. Os alunos começaram assim a enfrentar os desafios da aula e, conseqüentemente, a confiança individual foi crescendo. A determinada altura, procuravam a minha validação para aquilo que faziam e perguntavam o que estava mal e o que poderiam melhorar. Mas não estaria eu a considerar-me demasiado importante naquele processo? De facto, apercebi-me de que não. Os alunos que tinham mais dificuldades, quando não estavam na minha estação, faziam questão de chamar por mim e diziam entusiasmados: “Professor Diogo, já consegui!”.

A par dos alunos com falta de confiança na modalidade, acho também notável o caso de um aluno que, apesar do excesso de peso, se sentia bastante estimulado nas aulas. Durante as aulas, observei que, por parte dos colegas, existia pouca tolerância para com ele, pois riam-se da sua prestação, devido aos movimentos pouco controlados, e também ficavam impacientes pelo facto de ele necessitar de mais tempo na tarefa. Lamentavelmente, considero que não tive capacidade para resolver este problema. Tentei falar com os colegas, mas não consegui que estes fossem mais compreensivos e, por isso, deveria ter procurado ajuda junto da professora da turma e do PC de modo a procurar estratégias de intervenção.

Com intuito de melhorarmos as nossas aulas, no fim de cada sessão, solicitávamos um parecer ao PC e à professora da turma. Das várias análises da professora titular, existiu uma com a qual não concordei integralmente. Por este motivo, refleti sobre essa análise com os meus colegas de NE. A professora disse que na aula seguinte queria que os alunos saltassem mais tempo no boque e no minitrampolim, pois achava que eles tinham saltado pouco e que as suas outras turmas já estavam a saltar mais e sem ajudas. De certa forma, concordo que nas primeiras aulas os alunos não saltaram muito tempo nos dois aparelhos. Contudo, após analisarmos o desempenho dos alunos e os seus níveis de confiança, entendemos que deveríamos, durante algum tempo, continuar com as progressões pedagógicas. Pelo facto de ser uma modalidade com a qual estávamos menos familiarizados poderemos ter-nos refugiado mais nas progressões pedagógicas que considerávamos importantes, antes de avançarmos para os saltos, de modo a garantir uma taxa maior de sucesso dos alunos e de segurança. Todavia, se não considerarmos que todas as turmas têm as suas particularidades e as suas necessidades, segundo o meu juízo, muitos alunos desta turma não teriam evoluído. Se fosse hoje, admito que teria partilhado esta minha opinião com a professora, pois desperdicei a oportunidade de uma partilha construtiva que decerto incrementaria o desenvolvimento das minhas competências profissionais.

Um momento que penso ter sido crucial para a nossa evolução foi a reunião com a professora orientadora sobre os planos de aula. Percebi que, se fizesse uma melhor gestão e articulação entre o número de conteúdos por aula e os objetivos comportamentais, podia envolver-me mais na aula e confirmar que os alunos realmente estavam a aprender. Consequentemente, o nosso *feedback* estaria mais direcionado para o que pretendíamos ensinar na aula. Esta alteração foi efetuada na altura certa. Por se tratar de uma turma de 6.º ano, pude pedir aos alunos, de forma sequencial, para se focarem num critério de êxito, em dois e em três, e percebi que, à medida que solicitava mais um critério, os alunos se esqueciam por completo dos anteriores e realizavam mal os conteúdos porque apenas se focavam no novo critério. Neste sentido, não foram só os alunos que aprenderam, decerto fui eu quem mais aprendeu. E parece-me

que a humildade de aluno, na permanente disponibilidade para se corrigir e para aprender, deve acompanhar sempre a carreira de um professor.

Ao lecionar a esta turma tive a mesma dedicação e exigência para comigo no trabalho desenvolvido, como se estivesse a lecionar a minha turma residente. Por este motivo, a relação desenvolvida com os alunos através das estratégias supramencionadas revelou-se muito positiva. Apesar da passagem fugaz, senti que lecionei mais aulas do que aquelas que realmente aconteceram e que, mesmo em pouco tempo, é possível fazer a diferença. Na figura 2, reprodução de uma carta escrita pela turma do 6.º ano, atesta-se o impacto gerado pelo professor nos alunos durante esta breve vivência pedagógico-didática.

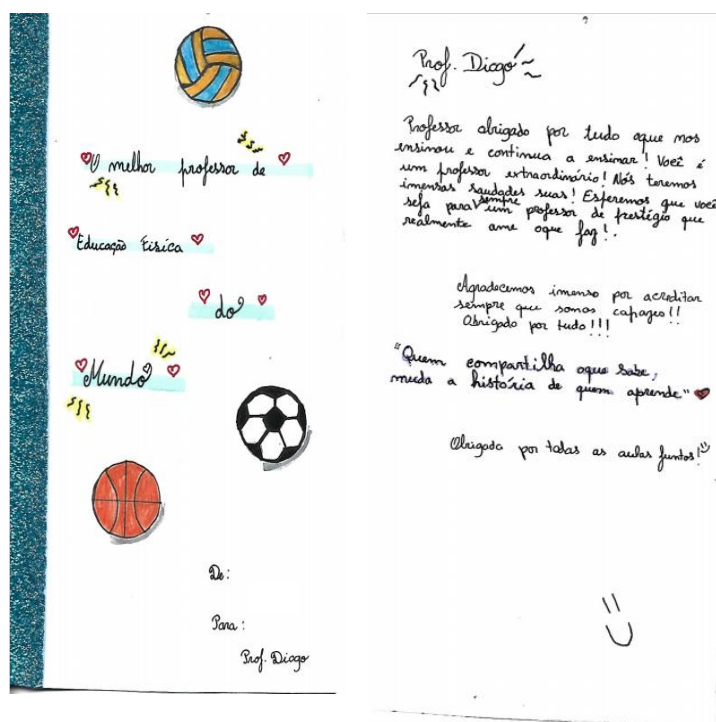


Figura 2 Dedicatória da Turma de 6º ano.

3.7 Turma de alunos com necessidades educativas especiais

Durante o estágio, também participei nas aulas de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, destinadas aos alunos com necessidades educativas especiais. Quando iniciei estas aulas, juntamente com os meus

colegas do NE e o PC, a turma era constituída por três alunos que durante grande parte do dia se mantinham numa sala própria. Todas as quintas-feiras, durante cinquenta minutos, eram levados para o pavilhão pelos professores estagiários e PC para realizarem atividade física. Iniciei a prática com estes alunos com a expectativa de aprender como lidar com esta população e como preparar exercícios para desenvolver para estes alunos. Alguns meses depois, senti que as minhas expectativas não se estavam a concretizar, porque verificava que os alunos realizavam o que queriam em cada momento. Contudo, observava que cada um deles estava ocupado e feliz a realizar a atividade que tinha escolhido.

No decurso dos primeiros meses de estágio, não estava a entender o propósito daquelas aulas. Depois de despender mais tempo na escola e de estar mais integrado, procurei informação e fiquei a saber que estes alunos tinham mais aulas no horário, com a particularidade de estarem acompanhados por uma fisioterapeuta e um professor de EF. Nessas aulas, os alunos realizavam atividades em função das suas necessidades. Também pude observar que alguns destes alunos frequentavam as aulas de EF de turmas do ensino regular. Posteriormente, procurei assistir mais frequentemente a essas aulas e, ao longo do ano letivo, contactei com quase todos os alunos de Necessidades Educativas Especiais. Tive a oportunidade de conversar com as funcionárias e terapeutas que estão no dia a dia com estes alunos, e entender melhor as suas dinâmicas.

Depois de perceber que tinha ajuizado mal, dediquei-me a investir numa outra perspetiva. Comecei a ter uma melhor interação com estes alunos e, por vezes, dei por mim simplesmente a observar um aluno que tinha trissomia 21. Aqueles momentos de observação e análise foram extraordinários e gratificantes. Apesar das dificuldades que o aluno tinha, realizava numa só aula muitas atividades que ele próprio definia. Por exemplo, andava de skate, trotinete, bicicleta e jogava basquetebol e futebol. Mais gratificante ainda do que ver o que este aluno conseguia fazer, era presenciar a sua felicidade e satisfação antes, durante e depois das aulas. Esta experiência conduziu-me a um longo processo reflexivo acerca das exigências formais e técnicas da implementação do nobre conceito da “escola inclusiva”. Tratando-se de uma tarefa bastante

complexa, exige, sem dúvida, qualificações profissionais muito específicas além de uma vocação especial. Pois estes alunos merecem realizar-se tanto quanto os alunos que frequentam o ensino regular. Eis a escola da igualdade.

3.8 Eventos não letivos

3.8.1 Atividade Erasmus

A Escola EB 2,3 e Secundária de Pedrouços recebe, todos os anos, alunos de Erasmus de diferentes nacionalidades e faixas etárias. Os alunos realizam várias atividades organizadas pelo agrupamento, sendo uma organizada pelo departamento de EF.

A atividade organizada pelos professores EF consistiu na preparação de jogos tradicionais portugueses. A professora organizadora pediu a colaboração dos professores estagiários para dinamizar a atividade, pelo que tivemos a oportunidade de explicar e demonstrar os jogos preparados. Os alunos de Erasmus foram separados por nacionalidades, tendo-se realizado uma competição entre os diferentes países. Após cada jogo, um professor registava no quadro a classificação de cada grupo.

Os alunos de nacionalidades diferentes apresentavam, inicialmente, uma postura e atitude diferenciadas. Alguns mais extrovertidos e comunicadores, e outros mais introvertidos. Sendo este o meu primeiro contacto com alunos cuja língua materna não era a portuguesa, tive de me adaptar para conseguir que todos fossem integrados, pois não queria ser demasiado invasivo. Primeiro, tentei observar os alunos e, aos poucos, através de expressões de motivação, aproximei-me deles. Com a participação dos professores, a atividade enriqueceu-se, principalmente pelas relações interpessoais que se criaram entre os intervenientes. Este exemplo carece do merecido destaque, pois os alunos sentiram a energia que os docentes trouxeram para a atividade e envolveram-se de forma entusiasta, concluindo-se que uma presença ativa associada a uma boa energia por parte do professor pode ter um impacto muito positivo face a uma atitude passiva e de pouco comprometimento com a atividade.

Em suma, foi uma atividade muito bem conseguida, resultante de uma boa organização, da seletiva escolha dos jogos e do envolvimento dos professores na atividade.

3.8.2 Corta-Mato Escolar

Na manhã do último dia de aulas do 1.º Período, dia 16 de dezembro de 2022, ocorreu o corta-mato escolar. Organizado pelo Departamento de EF, a prova teve a participação dos alunos dos escalões de infantis, juvenis e juniores.

Antes de falar em concreto sobre os acontecimentos, é relevante abordar a organização e o envolvimento necessário da comunidade escolar. Tal como em todas as atividades previstas no Plano de Anual de Atividades do departamento de EF, existem dois a três professores responsáveis pela organização do evento. Admito que não tinha noção da complexidade subjacente à organização de um evento desta envergadura, cuja finalidade é envolver toda a escola. Existe não só a necessidade de preparar as provas, mas também de orientar todo o meio envolvente, alunos, pessoal docente e não docente.

Enquanto professor estagiário, tive a responsabilidade de transmitir as informações sobre a atividade aos meus alunos e de apelar à sua participação. Relativamente a este apelo, a primeira pergunta que surgiu, colocada por vários alunos, foi: “Professor, conta para a nota?”. Informei-os de que a participação era voluntária e não influenciaria a nota de EF. Um aluno replicou então: “Nos outros anos, quem participava no corta-mato, a professora subia a nota”. Como eu já tinha abordado este assunto com o PC, mantive a resposta. De certa forma, o incentivo através da nota de EF é vantajoso, pela envolvimento de mais alunos, mas após a conversa com o PC, foi possível perceber que muitos alunos, no dia da prova, não se aplicavam. Constatou-se que a participação tinha apenas como finalidade a avaliação, pelo que a escola acabou por deixar ao critério dos alunos a sua participação. No meu entender, a avaliação ainda constitui o principal foco dos alunos nesta escola, pois é vista como um instrumento poderoso que dita a passagem de ano. No caso da minha turma, a avaliação era o ponto culminante da competitividade que tanto os caracterizava.

Como discernir com justeza esta espécie de negociação entre aluno e professor do tipo “se participares...tens uma bonificação...”? Eis um tema que merece ponderada consideração. Tendo em conta o contexto educativo atual, apercebo-me de que cada vez mais os alunos se focam na nota final. O processo, para eles, é irrelevante, e a sua aprendizagem, consequentemente, também assim o é. Ora, como professor, procuro que o processo de ensino-aprendizagem constitua o âmago da Educação escolar e, portanto, a ideia de trocar uma participação num evento desportivo por uma classificação é algo no qual não me revejo. O foco do discente deve manter-se na aprendizagem e no gosto pelo evoluir e pelo aprender. Por isso julgo que este tipo de negociações pervertem as diretrizes de uma Educação, e nomeadamente de uma EF, bem orientada. Os meios (o ensino-aprendizagem) contam muito mais do que os fins (a classificação atribuída), ainda que por maioria de razão estes devam naturalmente decorrer daqueles. Portanto, o aluno deve ser envolvido ao máximo e até mesmo comprometido com o seu processo de aprendizagem. Todas as estratégias que contribuam para alimentar o egoísmo e a alienação do discente relativamente ao seu processo de aprendizagem são por isso, a meu ver, inválidas do ponto de vista holístico que compreende o aluno como um ser integral em construção. Com isto, pretendo dizer que se prepararmos os nossos alunos para que estes sejam capazes de definir objetivos de acordo com o seu autoconhecimento, teremos decerto uma maior participação nas atividades de EF. Ou seja, importa definir a sua participação não pelo “Já sei que não vou ganhar ou ficar nos três primeiros e por isso não vale a pena”, mas sim pelo desafio e pela descoberta de si mesmo.

Em virtude disso, enquanto professor, optei por apostar noutras formas de cativar os alunos para a aprendizagem, nomeadamente através do reforço de ligação entre professor e aluno, dado que, ao longo do meu estágio, esse vínculo provou ter retornos pedagógicos muito valiosos. Por exemplo, no início constatei que apenas alguns alunos da minha turma realizavam a aptidão física com prazer, influenciados pelas vivências desportivas fora da escola. Decidi então pensar numa estratégia que pudesse motivar os demais alunos, levando-os a envolverem-se mais nas aulas. Dividi a turma em grupos de cinco elementos e,

nas aulas, apresentei-lhes alguns exercícios através de cartas. Durante o tempo que estipulei para o desenvolvimento da aptidão física, cada grupo de alunos, chefiados por um capitão, tinha de determinar os seus objetivos a alcançar em função dos exercícios e do tempo disponível para a prática. Esses objetivos eram determinados em função das características dos vários elementos que compunham os diferentes grupos, mas tinham de ser desafiantes. Por exemplo, para a corrida de resistência estipulavam o número de percursos que o grupo, em conjunto, teria de atingir. Foi dito aos alunos que tinham liberdade relacional enquanto estavam a trabalhar em grupo e verifiquei que, para além de alguns se conseguirem ajudar, também diminuíram a sua perceção de aptidão física enquanto castigo.

O número de participantes no corta-mato foi menor do que a organização esperava, talvez pelo facto de ser a primeira prova pós-pandemia da Covid-19. Possivelmente, a escassa participação também foi influenciada pela data da sua realização, o último dia de aulas, uma vez que nesse dia não se marcam faltas.

Durante a preparação e o acompanhamento da prova, pude perceber que é importante existir uma boa articulação entre a comunidade escolar, pois o cumprimento de todas as tarefas pré-estabelecidas é fundamental para o êxito do evento. No dia da prova foi notória a envolvimento do pessoal não docente, sempre disposto a ajudar, sendo, sem dúvida um elemento-chave da organização. Relativamente ao pessoal docente de outras disciplinas, também tinham tarefas definidas pelo departamento de EF, demonstrando assim que as atividades que decorrem na escola apenas fazem sentido se a participação for interdisciplinar e se os seus responsáveis se envolverem para o bem comum.

Perante alguns percalços de organização, tais como a necessidade de inscrições de última hora ou o movimento disperso dos atletas na zona de partida, os professores estagiários demonstraram uma boa capacidade de entreajuda e rapidamente definiram uma estratégia, validada pelo professor organizador, o que permitiu acelerar o início da prova.

Após esta atividade, pareceu-me lícito fazer algumas sugestões para uma maior implicação das outras disciplinas na organização do evento. Pensei, por

exemplo, na elaboração de cartazes apelativos à participação, na colocação de adereços alusivos ao desporto dentro e fora da escola, na música, na entrega de medalhas para futura recordação, bem como no envolvimento dos alunos no apoio anímico aos colegas que competem na prova.

3.8.3 Corta-Mato Distrital

No dia 27 de janeiro de 2023 decorreu, no Parque da Cidade de Santo Tirso, a prova de corta-mato distrital do Porto. O Agrupamento de Escolas de Pedrouços contou com 28 alunos participantes nos escalões de infantis, iniciados e juvenis, incluindo alunos do desporto adaptado e com lesões funcionais. Um dos alunos que participaram na prova de desporto adaptado ficou em 3.º lugar, ganhando uma medalha para a escola.

Na reunião da Equipa Disciplinar, a professora responsável pelo Desporto Escolar explicou todos os procedimentos aos professores responsáveis por acompanhar os alunos neste evento, sendo eu um deles. Após a reunião, fiquei convicto de ser um evento de grande responsabilidade para os professores que acompanham os alunos em atividades fora da escola.

Durante a minha participação em provas de corta-mato como aluno, não tinha a consciência da logística implicada, mas agora, enquanto professor, tive a oportunidade de estar envolvido e com responsabilidade acrescida. Apesar de todo o cuidado na organização de um evento desta dimensão, existem ocorrências que são difíceis de controlar, como, por exemplo, o atraso de alguns autocarros que transportam os alunos das escolas, o que fez com que a primeira prova tivesse de ser atrasada cerca de 1h30. Um aspeto positivo da organização do evento foi a capacidade de adaptação ao constrangimento que o atraso de algumas escolas causou, conseguindo captar a atenção dos alunos mais jovens, que estavam impacientes, através de um aquecimento com música.

Considero que existiu uma boa articulação entre os professores que acompanharam os alunos do Agrupamento de Pedrouços. Quando chegámos ao Parque da Cidade, uns professores procederam à chamada dos alunos de cada escalão, enquanto outros ajudavam os alunos a vestir as camisolas da

escola e a colocar os dorsais. De seguida, uns professores ficaram responsáveis pelos alunos que aguardavam pelas respetivas provas, outros foram destacados para ficar na partida, e outros na chegada, para receberem os alunos que terminavam a prova. Este modo de organização funcionou bem, pois, assim que os alunos acabavam a prova, os professores levavam-nos para o local destinado à sua escola, para que estes pudessem descansar e alimentar-se, enquanto os alunos da prova seguinte já estavam na zona de partida, sempre acompanhados. O facto de terem ido 11 professores da escola de Pedrouços foi importante para o controlo de todos os alunos e garantia da segurança, pois eram de diferentes faixas etárias e cada uma com as suas necessidades de atenção.

A experiência com os alunos fora do espaço escolar foi mais desgastante do que a participação no corta-mato da escola, pois havia responsabilidades acrescidas, desde vestir as camisolas e colocar os dorsais aos alunos das escolas primárias e 5.º ano a certificar que estes, após a prova, eram acompanhados até ao local destinado e que se alimentavam, ou mesmo contrariar a sua impaciência e garantir a sua segurança durante todo o evento.

Todas estas dinâmicas permitiram-me compreender ainda melhor a ligação que nós, enquanto professores, podemos desenvolver com os alunos, porque muitas das suas experiências somos nós que as proporcionámos, quer enquanto agentes quer enquanto mediadores. Assim, considero que pelo facto de não ter participado diretamente na organização deste evento, este teve mais impacto em mim ao nível das relações interpessoais, quer durante as viagens, através da conversa com alunos com os quais ainda não tinha estabelecido contacto, quer durante todo o evento, nas várias tarefas de acompanhamento desempenhadas.

3.8.4 Torneio de Basquetebol

No dia 23 de fevereiro de 2023, estive presente no meu primeiro torneio enquanto professor: o torneio de basquetebol 3x3 para o 2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário.

A organização deste evento teve início nas duas semanas anteriores, primeiro com a partilha da informação do torneio e com as inscrições. De modo que os alunos relembrassem algumas habilidades motoras da modalidade, destinei três tempos letivos à sua abordagem. Estes tempos letivos, destinados à preparação do torneio, foram decididos em conjunto com o PC, pois os alunos não tinham tido contacto com o Basquetebol neste ano letivo. Aproveitei também para relembrar as regras da modalidade e do torneio, enviadas pela professora organizadora. Após as aulas, procedi à inscrição dos alunos. Com a equipa do sexo feminino não houve problemas, pois as voluntárias a participar igualavam o número de vagas. Já em relação à formação da equipa masculina, a tarefa foi mais complicada, porque existia mais um aluno do que o número de vagas. Após conversa com o PC, ficou decidido que cada aluno voluntário escreveria num papel, de forma anónima, o nome do colega a não participar. Este procedimento, de certa forma, resultou bem, uma vez que os alunos pertenciam todos ao mesmo grupo de amigos, embora tenha sido evidente que o aluno excluído ficou desanimado. Como existia outra prova a decorrer ao mesmo tempo que o torneio, denominada “Skills”, foi proposto ao aluno participar individualmente na mesma, o que ele prontamente aceitou. Contudo, posteriormente foi-nos informado que apenas poderiam participar na prova de “Skills” turmas com equipas de cinco elementos. Coube-me informar o aluno de que não poderia participar. Na minha opinião, poderiam ter existido mais vagas para as equipas do torneio 3x3, apelando assim a uma maior participação dos alunos, pois apenas existia um aluno no papel de suplente. A participação na prova de “Skills” também poderia ter decorrido de forma diferente, ou seja, nas turmas de 5.º e 6.º anos, que conseguiram formar equipa, a respetiva prova poderia ser de equipa, e no 3.º Ciclo e Secundário, de forma individual, porque nenhuma turma conseguia formar equipa, havendo alunos que queriam participar. Durante este tempo de estágio, percebi que os alunos não aderem muito às atividades, algo de que os professores se queixam. Por conseguinte, considero que, ao não adaptarmos as atividades de modo a que mais alunos participem, embora seja mais trabalhoso, corremos o risco de o número de alunos a envolverem-se seja

cada vez menor. Esta tendência assinalável torna ainda mais digna de atenção a circunstância destes alunos que não tiveram alternativa para participar.

Neste torneio estive a arbitrar os jogos das turmas do 6.º e 7.º anos. Após o torneio, em conversa com o PC, disse que senti que estive a dar aulas durante o torneio. Os alunos tinham muitas dificuldades em entender o jogo e não conheciam as regras. Pensei várias vezes se deveria parar o jogo e realizar uma explicação coletiva ou se deveria deixar os alunos apenas desfrutarem do momento e viverem aquela experiência na sua completa ingenuidade. Embora pudesse continuar o jogo sem interrupções, considero que as minhas intervenções foram ajustadas, porque também somos responsáveis pela formação da cultura desportiva dos alunos, não podemos apenas entregá-los ao ludismo do jogo propriamente dito. Optei então por não dar *feedback* em relação à forma de jogar, mas em relação às regras, interrompi algumas vezes para uma explicação geral.

Neste contexto, tive uma equipa que me confrontou relativamente às regras que eu estava a ensinar, pois a equipa estava habituada à adaptação das regras que o professor utilizava nas aulas para evitar conflitos, nomeadamente não deixar que os alunos tirem a bola das mãos dos colegas da equipa adversária. Ora, teria sido importante informar os alunos de que se tratava de uma medida didática, evitando-se assim a normalização do desconhecimento da cultura desportiva, de cuja existência me tenho lamentavelmente vindo a aperceber.

Durante o torneio, para além de desempenhar o papel de árbitro, tive de explicar aos secretários de cada equipa como se fazia o preenchimento da ficha de jogo e chamar pelas equipas que não estavam no local à hora do jogo. Todo este trabalho fez com que, algumas vezes, os jogos se atrasassem, pois tratava-se de equipas de alunos de 6.º e 7.º ano, com pouca autonomia e conhecimento.

Após refletir, considero que poderia e deveria ter solicitado ajuda neste torneio. Fruto da minha exigência comigo próprio, achei que conseguia estar presente em todos os momentos necessários, e tal fez com que acabasse o torneio exausto. Num próximo evento, e de modo a evitar o trabalho individual

excessivo, sugiro a existência de mais professores ativos nos campos dos alunos do 6.º e 7.º anos, para acompanharem os secretários nas várias tarefas de mesa, bem como um professor responsável por preparar as equipas e, desta forma, responder às tantas perguntas que estes alunos tão curiosos e impacientes fazem. Apesar do sentimento final de dever cumprido, devia ter sido assertivo quanto à distribuição das tarefas, pois o trabalho em equipa, nos eventos desta natureza, é fundamental para resultados de sucesso, valor e significado.

3.8.5 Torneio Gira-Volei

Na última semana letiva do 2.º Período, nos dias 30 e 31 de março, decorreu na escola o torneio de Gira-Volei, para os alunos do 2.º Ciclo, e de badminton, para os alunos de 3.º Ciclo e Ensino Secundário.

Segundo o documento das *Normas orientadoras do estágio* (s.d., pp. 6-7), o professor estagiário, na área 2 denominada “Participação na escola e relação com a comunidade”, tem como tarefa promover, pelo menos, uma ação no âmbito das atividades desportivas, que facilite não só a integração e a sociabilização dos alunos, como também a promoção de sinergias com a comunidade. Deste modo, o meu NE ficou responsável pela organização do torneio de Gira-Volei.

Começo por afirmar que nenhum de nós, professores estagiários, tinha alguma vez organizado um torneio. Por isso, e apesar de termos ajudado em todos os torneios desde o início, necessitávamos de apoio. Portanto, para a organização do torneio, tivemos a colaboração do PC e de mais dois professores do grupo de EF. Como já havia ocorrido em eventos anteriores, foi necessário realizar uma reunião para definir os moldes em que este iria ser realizado. Na reunião, foi acordado o regulamento, a constituição das equipas, a pontuação, as classificações e a data-limite de inscrição. Também foram distribuídas as tarefas necessárias para o torneio, bem como a discussão de dúvidas.

Finalizada a reunião, compreendi que existem inúmeras tarefas a realizar para o bom funcionamento do torneio, sem as quais não seria possível um evento de qualidade. Desde logo, a organização de um torneio requer a

entreadajuda de vários intervenientes, não apenas dos responsáveis pela organização, mas também daqueles que devem transmitir as informações às respetivas turmas e promover o evento para que possamos abranger o maior número possível de alunos. O *feedback* dos professores que nos acompanharam foi de que, em anos anteriores, a adesão dos alunos do 2.º Ciclo foi maior do que no 3.º Ciclo e Secundário e tal veio a comprovar-se à medida que as fichas de inscrição nos iam sendo entregues.

Como já referido em reflexões relativas a outros eventos, a sua realização deve servir o propósito de promover a prática desportiva e a participação dos alunos e foi com este intuito que se elaborou o regulamento do torneio. Contrariamente ao torneio de basquetebol, o torneio de Gira-Volei permitiu a participação de vários alunos da turma e todas as turmas estiveram representadas no torneio. Através do relato de alguns alunos, pude perceber que em alguns casos foram os professores que escolheram os participantes, uma tarefa delicada, porque em determinadas turmas é quase necessário coagir a participar e noutras há que excluir. Esta dificuldade foi por mim vivenciada, e cabe ao docente arranjar a melhor estratégia para que os interessados possam participar em pelo menos um dos torneios organizados na escola. Caso contrário, estaremos a contribuir para que a taxa de participação em anos subsequentes seja ainda menor e, desse modo, não servimos o nosso propósito.

A complexidade organizativa de um torneio não permite que o façamos sem que exista uma grande colaboração do departamento de EF. No dia da sua concretização, todos os professores estiveram presentes para ajudar, com tarefas individuais previamente acordadas. Assim, de modo a não cometer os erros vivenciados noutros torneios, a distribuição de postos foi efetuada e reforçada a ideia de que todos tinham um papel importante a cumprir.

Relativamente à importância de envolver o máximo de alunos, julgo que devíamos ter incluído na ficha de inscrição a presença de um secretário e de um árbitro por turma e, assim, atenuar a exclusão de alunos, possibilitando um aumento da cultura desportiva em idades mais jovens. A participação como secretário e árbitro nos torneios, para alguns alunos, é vista como uma

possibilidade para faltar às aulas. Em todo o caso, será um risco que a escola terá de assumir, acreditando que a respetiva envolvência terá benefícios para os alunos face à disciplina de EF e ao desporto. Devido a este constrangimento, foi necessário, dois dias antes do torneio, apelar à participação de alunos das turmas do 9.º ano do PC, os quais, sem dúvida foram imprescindíveis no dia, devido à grande sobrecarga de tarefas que os docentes estavam a acumular.

Durante um torneio, um professor não é um assistente, existe a necessidade de se envolver e de entrar no torneio, cativar os alunos para um evento que se pretende que seja festivo e de partilha social, mas que acarreta uma vertente competitiva, sendo as emoções dos alunos mais difíceis de controlar. Pude observar estas emoções desde o início do torneio, como a impaciência dos alunos para que este comesse ou a reação às decisões tomadas pelos árbitros ou pelos seus companheiros de equipa. No fim dos jogos foi necessário, muitas vezes, ir ao encontro daqueles alunos mais tristes com o desfecho, e deixá-los vivenciar aquelas emoções e escutá-los.

Contrariamente ao torneio de basquetebol, os alunos que participaram no torneio de Gira-Volei tinham um nível superior de cultura desportiva relativa à modalidade. Contudo, evidenciaram-se algumas características na minha turma do 9.º ano, como a dificuldade em interpretar o jogo, deslocar-se no campo e jogar em equipa. Estas características eram comuns nos quatro campos no pavilhão em que estive presente, que correspondiam aos alunos do 5.º ano: jogos de 2x2, em que os alunos jogavam de forma individual, rebatendo a bola para o campo adversário sem que existissem dois toques por equipa. O ponto era esperado até que uma das equipas falhasse o arremesso da bola para o campo adversário ou a colocasse fora do mesmo. De acordo com Mesquita et al. (2015), estes alunos estariam inseridos na 1.ª etapa de aprendizagem da modalidade de voleibol, caracterizada pela forma de jogo 1x1 e que, na minha opinião, seria a mais indicada face às fragilidades dos intervenientes e possibilitaria uma maior intervenção de cada aluno no jogo. Na forma de jogo 2x2 é mais fácil compensar as fragilidades de um dos elementos da equipa. Já no jogo 1x1, o aluno com um menor nível de capacidade estaria mais vulnerável, mas considero que a sua evolução seria mais notória pelos constrangimentos a

que estaria exposto. Consciente da complexidade organizativa que acarretaria um torneio 1x1, considero que, se durante o ensino da modalidade não existiu a preocupação em considerar as etapas de aprendizagem, este torneio não teve efeitos na aprendizagem, pois não existiu qualquer *transfer*, e possivelmente, tal poderá justificar o observado no torneio de 5.º ano.

Terminado o torneio de Gira-Volei, chega o dia do torneio de badminton, destinado aos alunos do 3.º Ciclo e Secundário. Na organização deste torneio, estiveram envolvidos o NE n.º 1 e mais alguns professores do departamento. Assim como o nosso núcleo teve uma reunião para debater o torneio, também os nossos colegas tiveram.

No dia do torneio foram disponibilizados os quadros competitivos, para os alunos conhecerem os horários, e foram distribuídas as tarefas a cada um dos professores. Eu fiquei responsável por coordenar os jogos do 9.º ano feminino. Pelo facto de existirem secretários e árbitros, também tive de explicar o preenchimento das fichas de jogo e acompanhar as decisões dos árbitros. Durante o torneio foi evidente que muitos alunos desconheciam algumas regras da modalidade, como não saberem onde realizar o serviço (qual o lado a servir em função da pontuação). Por este motivo, tive de intervir algumas vezes para fornecer explicações às jogadoras. Como já referido, a minha experiência na escola tem-me demonstrado que um grande número de alunos apresenta uma reduzida cultura desportiva. Por momentos poderia pensar que os professores se têm descuidado neste ponto, contudo, neste torneio, estiveram envolvidos alunos da minha turma, da turma dos meus colegas e do PC e tenho a certeza de que estas regras foram trabalhadas várias vezes. Mesmo assim, no dia do jogo, pareciam desconhecer-las. O que estará então de errado? Deveríamos questionar-nos se, nas nossas aulas, os alunos realmente aprendem. Por vezes, poderemos acreditar que todos os alunos aprendem, sem que tal aconteça.

Tal como no torneio de basquetebol, para o qual sugeri adaptações, neste também fui um pouco crítico quanto à definição da constituição das equipas por turma. Mesmo consciente de que se trata de um departamento que, na sua generalidade, está recetivo a sugestões, confesso que esta minha reflexão não

foi partilhada com os restantes membros do departamento, apenas com o PC, tal como fizemos em todos os eventos. O facto de estar há pouco tempo na escola intimidou-me em relação à proposta de alterações.

Reforçando uma vez mais que estes eventos devem implicar o maior envolvimento possível dos alunos, a estratégia definida para a inscrição, de apenas dois alunos por sexo de cada turma, não vai ao encontro do objetivo definido. Por exemplo, na minha turma oito alunos do sexo masculino queriam participar, mas eu só podia inscrever dois alunos. Pelo facto de os alunos não conseguirem estabelecer quem deveria representar a turma, decidiram formar pares e fazer a seleção através de um sorteio. Contrariamente ao que se sucedeu no torneio de Gira-Volei, o facto de existir inscrição para secretário e árbitro permitiu que fosse atenuada alguma frustração, mas considero que, se o torneio fosse de cariz individual, isso permitiria um maior número de inscrições e que todos os anos houvesse potencialmente mais alunos a participarem. Desta forma, evitar-se-ia uma menor adesão aos torneios no 3.º Ciclo e Secundário.

3.8.6 Multiatividades

De forma a cumprir o Plano Anual de Atividades aprovado no dia 25 de maio, mais concretamente no 3.º Período, decorreu no pavilhão da escola o encontro Multiatividades.

A atividade é de caráter desportivo e foi dinamizada em parceria com o desporto escolar. O público-alvo são os grupos de desporto adaptado das escolas da região do Porto. O grupo de EF esteve responsável por colaborar com a coordenadora do desporto escolar na organização deste evento. O meu NE também esteve presente e participou com a proposta e dinamização de uma atividade. Também colaboraram na proposta e organização os alunos do Curso Profissional Técnico de Apoio Familiar e Apoio à Comunidade do Agrupamento. É, ainda, digna de nota a imprescindível presença dos funcionários e terapeutas, que habitualmente acompanham o evento, bem como dos alunos voluntários.

Desde o 1.º Período que tive a oportunidade e o privilégio de, nas aulas de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, estabelecer contacto e partilhar diversos momentos com alguns alunos que compareceram neste evento. Estava, portanto, consciente de que alguns deles necessitariam de muita atenção e ajuda nas tarefas. Apesar de os professores residentes nos terem alertado para algumas situações que poderiam ocorrer e para o seu porquê, na chegada dos alunos ao pavilhão fui confrontado com as diferenças apresentadas pelos grupos das várias escolas e fiquei feliz por poder proporcionar um dia prazeroso aos envolvidos. De certa forma, senti-me também um pouco receoso, pois teria de ser capaz de me adaptar aos variados grupos sem conhecer as capacidades e incapacidades dos alunos e adaptar a atividade proposta, caso fosse necessário, de modo a envolver o máximo de participantes.

Eu e o meu colega de núcleo decidimos abordar primeiro os responsáveis que acompanhavam estes grupos, para que pudéssemos perceber capacidades e incapacidades do grupo. Esta foi uma abordagem essencial para o bom funcionamento da atividade, pois estes responsáveis têm um conhecimento profundo sobre cada um dos alunos. Muitas vezes os professores responsáveis realizaram os grupos e noutros prontificaram-se a explicar a atividade àqueles cujo nível cognitivo assim o exigia. A minha sensibilidade para as relações interpessoais foi uma vez mais importante para a dinamização desta atividade. Esta característica permitiu-me estar muito atento ao que me rodeava e assim pude memorizar muitos nomes dos alunos que passavam pela minha estação. De facto, no decurso da atividade, pude perceber que alguns alunos, pelo facto de os chamar pelo nome, ficavam alegres ao sentirem-se considerados como indivíduos e estimados. Essa alegria manifestou-se também na vontade manifesta de colaborarem comigo na reposição das garrafas e na distribuição das bolas pelos colegas.

À medida que a atividade decorria, sentia-me cada vez mais confiante no papel que estava a desempenhar. Cada vez mais compreendia que o propósito da atividade fazia sentido e que os desafios eram diferentes a cada 10 minutos. E lá estava com a minha confiança, mas ao mesmo tempo com o receio sempre à espreita, pois queria estar em todo o lado e com todos os alunos para que

estes não fossem confrontados com algum episódio indesejado, isto sem querer ser invasivo e sem que a minha intervenção fosse despropositada. Apesar de toda a cautela, houve um momento marcante, que tenho bastante presente, relativo à minha dificuldade em identificar inicialmente um aluno que tinha baixa visão. Só percebi quando vi que este aluno não estava a ter uma intervenção tão ativa no jogo quanto a dos colegas. Disse então ao aluno que, após lançar as bolas, poderia ir buscá-las para lançar novamente, quando o professor que o acompanhava me disse que o mesmo tinha baixa visão e que por isso necessitava de mais tempo e ajuda para identificar o alvo e o local onde as bolas poderiam estar. Assim, comecei a apanhar as bolas no jogo e a dar-lhe na mão e foi neste momento que, enquanto me agradecia, me disse que não era necessário dar-lhe a bola na mão, que bastava colocá-las no chão perto de si e que assim já sabia identificar onde estavam. Naquele momento senti que o meu maior receio tinha acontecido. Apesar de não ter qualquer experiência com situações deste tipo, percebi que não teria sido a melhor abordagem e que foi imprescindível adaptar-me à situação. Dirigi-me de imediato ao professor deste aluno para perceber como a minha intervenção poderia ser útil. Deste modo, tal como o aluno me solicitou, coloquei as bolas perto de si, de forma a identificar a localização dos alvos dispostos no chão e estive a bater palmas para que o som o ajudasse. Terminado o tempo de exercitação, o aluno dirigiu-se a mim e agradeceu-me pelo empenho e pediu-me desculpa pelo trabalho que me tinha dado. Respondi-lhe somente que não tinha de me agradecer, pois fiquei bloqueado, a pensar que tinha cumprido apenas o meu dever de professor.

Face à complexidade organizativa dos eventos desportivos em contexto escolar, esta foi a atividade em que fui mais desafiado e estimulado a sair da minha zona de conforto e a ter de adaptar-me. Com efeito, este evento elucidou-me sobre a multiplicidade de requisitos que um bom professor necessita de aportar, como a sensibilidade, a tolerância, a empatia e uma boa capacidade adaptativa, não descurando todas as outras características e competências que, a seu tempo, vão sendo requisitadas e desenvolvidas.

4. Dimensão de Investigação: Aceitação Relacional da turma na formação de grupos de trabalho nas aulas de Educação Física

4.1 Resumo

O objetivo deste estudo foi o de promover a aceitação relacional da turma na formação de grupos de trabalho nas aulas de EF. Participaram 21 alunos do 9.º ano de escolaridade, nove do sexo feminino ($14,78 \pm 0,63$ anos) e doze do sexo masculino ($14,25 \pm 0,43$ anos). O estudo decorreu durante a Unidade Didática de Futebol. A primeira aula foi filmada e posteriormente foram analisados os comportamentos de exclusão manifestados pelos alunos aquando da formação dos grupos. Nessa sequência, foi desenhado e aplicado um programa de intervenção com base nos comportamentos registados. Assim, constituiriam-se dois grupos de alunos, os “ajudantes” (nível superior de competência) e os “ajudados” (nível inferior de competência). Aos alunos de nível superior de competência foram atribuídas tarefas de responsabilidade e aulas de atividades de cooperação. Após a aplicação do programa de intervenção, procedeu-se à filmagem da última aula da Unidade Didática, com o intuito de atestar alterações comportamentais. Os resultados obtidos da aplicação do programa de intervenção permitiram inferir melhorias na aceitação dos grupos de trabalho. Com efeito, os alunos de nível superior demonstraram-se mais tolerantes, empáticos e recetivos a colaborar com os colegas de nível inferior, os quais também beneficiaram dessa mudança atitudinal em termos cognitivos, práticos e afetivos.

PALAVRAS-CHAVE: GRUPOS; RESPONSABILIDADE; COOPERAÇÃO.

4.2 Abstract

The aim of this study was to promote the relational acceptance within the class during the formation of working groups in Physical Education classes. Twenty-one ninth-grade students participated, comprising nine females (average age 14.78 ± 0.63 years) and twelve males (average age 14.25 ± 0.43 years). The study took place during the Football Didactic Unit. The initial class was recorded, and subsequently, exclusionary behaviors exhibited by the students during the formation of groups were analyzed. Following this, an intervention program was designed and implemented based on the observed behaviors. Consequently, two groups of students were formed: the "helpers" (higher competence level) and the "assisted" (lower competence level). Students with higher competence levels were assigned tasks of responsibility and cooperative activities. After the intervention program was applied, the final class of the Didactic Unit was filmed to assess behavioral changes. The results obtained from the intervention program indicated improvements in the acceptance of working groups. Indeed, students with higher competence levels demonstrated greater tolerance, empathy, and receptiveness to collaborating with their lower-competence peers, who also benefited from this attitudinal change in cognitive, practical, and emotional terms.

KEYWORDS: GROUPS; RESPONSIBILITY; CO-OPERATION.

4.3 Introdução

De acordo com o ponto n.º 1 dos objetivos gerais das *Aprendizagens essenciais* (2018, p. 3) para o 9.º ano de escolaridade, os alunos devem procurar participar de forma ativa no êxito pessoal e coletivo. Contudo, na minha turma, por ser bastante competitiva, característica transversal a todas as disciplinas e reconhecida pelo conselho de turma, os alunos focavam-se quase exclusivamente no êxito pessoal.

Durante as aulas lecionadas no 1.º e 2.º Períodos, os alunos demonstraram menos receptividade para cooperar entre si quando eram formados grupos de trabalho espontâneos. Quando o professor solicitava a formação de grupos espontâneos, os alunos tendiam a fazê-lo maioritariamente por motivo de afinidade. Caso implicasse competição, a escolha do grupo também era influenciada pelo nível de competência. Os alunos com nível superior de desempenho reagiam mal para com os de menor desempenho através de comentários negativos e expressões faciais e corporais depreciativas, durante e após a prática dos exercícios. Evidenciavam, assim, o seu desagrado e influenciavam negativamente o clima da aula, o empenho do aluno depreciado e a sua motivação. Esses alunos nunca rejeitaram realizar uma tarefa proposta, mas aceitavam mal os pares impostos de acordo com a sua inapetência.

Segundo Rosado (1998), a educação mantém, por finalidade, auxiliar o desenvolvimento socioafetivo, contribuindo para que o processo de socialização dos alunos se processe num contexto de desenvolvimento de atitudes, de valores e de comportamentos sociais ajustados. O autor preconiza que um dos objetivos fundamentais da EF é a facilitação do desenvolvimento socioafetivo, pessoal e social. A escola deve, portanto, perceber o seu papel e o dos seus intervenientes na regulação deste processo de socialização. Também é necessário conhecer os alunos e o modo como estes interagem. Deste modo, a EF pode favorecer a formação integral do aluno, melhorar o seu processo de aprendizagem e de formação da sua personalidade, reduzir a agressividade e desenvolver as suas capacidades inter-relacionais. Estes são alguns dos benefícios que as experiências positivas de relacionamento interpessoal no

ambiente escolar podem proporcionar aos alunos e em que a EF pode ter mesmo um papel de relevo (Castagnoli, 2003)

Segundo Marmeleira et al. (2015), a estratégia pedagógica utilizada na formação de grupos nas aulas de EF é muitas vezes aplicada para evitar perdas de tempo. O autor refere que grupos formados pelo professor induzem maiores níveis de interação e de aprendizagem dos alunos. Também afirma que a interação e o trabalho com diferentes indivíduos são cruciais para fortalecer o seu comportamento pró-social. Não obstante, nem sempre as decisões de selecionar os grupos terão de ser realizadas pelo docente, dando-se oportunidade à turma. Desta forma, o professor deve estar ciente de que irá sacrificar a eficiência do tempo de prática neste processo (Lynn et al.1999).

A aceitação relacional em grupos de trabalho é fundamental para o sucesso do trabalho em equipa. No entanto, pode ser um desafio quando o grupo é formado por membros com diferentes níveis de competência. Quando os alunos se agrupam de forma espontânea, é comum que estes grupos sejam compostos por alunos que compartilham os mesmos interesses, personalidades e níveis de habilidade. Por conseguinte, também pode levar à exclusão de alunos que não se encaixam nesses grupos pré-existentes, o que pode prejudicar o clima da aula e o desempenho desses alunos excluídos. O trabalho empírico aqui apresentado visou colmatar este problema diagnosticado numa turma que se distinguiu pelo seu elevado grau de competitividade. Foi, então, minha preocupação desenvolver uma atividade que promovesse a interação entre alunos e a aceitação de diversas composições grupais. Uma estratégia que poderá atenuar os problemas de aceitação relacional na formação de grupos é a utilização de atividades de cooperação nas aulas de EF. Estas atividades visam impulsionar a aprendizagem através da cooperação e da aproximação dos alunos, não se focando na vertente competitiva. Os grupos terão de enfrentar e superar obstáculos e desafios estimulando a participação de todos os intervenientes (Fonseca et al., 2013). Assim, e por ter considerado que a resolução deste problema era importante para a formação integral do aluno, propus como objetivo a aceitação relacional da turma na formação de grupos de trabalho.

4.4 Metodologia

4.4.1 Contexto e Participantes

O estudo foi desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Pedrouços. A amostra foi constituída por vinte e um alunos do terceiro ciclo de uma turma residente de um professor estagiário, sendo nove alunos do sexo feminino ($14,78 \pm 0,63$ anos) e doze do sexo masculino ($14,25 \pm 0,43$ anos).

4.4.2 Instrumentos e Procedimentos de recolha de dados

Com o intuito de aferir a aceitação relacional na formação de grupos de trabalho na aula de EF, procedeu-se à filmagem (*iPhone 12 Pro Max*) da primeira e da última aula da Unidade Didática de Futebol lecionada no 3.º Período. Previamente à realização das filmagens, os encarregados de educação assinaram um consentimento informado autorizando a participação dos seus educandos no estudo.

A Unidade Didática teve a duração de doze tempos letivos, três tempos por semana, dois de cinquenta minutos às terças-feiras e um de cinquenta minutos às quintas-feiras. A primeira aula foi filmada para determinar a aceitação dos alunos na formação de grupos, tendo-se registado os comportamentos de exclusão evidenciados pelos alunos. Posteriormente, foi aplicado um programa de intervenção desenhado com base nos comportamentos observados que se pretendiam corrigir. Terminada a aplicação do Programa de Intervenção, procedeu-se à filmagem da última aula da Unidade Didática com o intuito de reanalisar o comportamento de aceitação. Ambas as filmagens foram realizadas em aulas com a duração de 100 minutos.

Para a filmagem das primeira e última aulas da Unidade Didática de Futebol aplicaram-se dois planos de aula idênticos. Na parte principal da aula, ocorreram dois momentos de formação de grupos espontâneos (grupos realizados pelos alunos) e com diferentes níveis de competência (grupos realizados pelo professor). No primeiro exercício da parte principal da aula, os alunos realizaram formação de grupos de forma espontânea. Este exercício denominado de “Bola ao Capitão” foi adaptado à modalidade de futebol. Neste jogo havia duas áreas,

correspondentes a cada uma das equipas. Um elemento de cada equipa (capitão) tinha de estar dentro da área do lado do campo adversário. As equipas tinham como objetivo, através do passe ou condução de bola, deslocarem-se no campo conseguindo colocar a bola no respetivo capitão. Depois de um dos capitães receber a bola dentro da área, a equipa ganhava um ponto e a bola passava para a equipa adversária. Para a formação de grupos, foi solicitado aos alunos que realizassem três equipas de cinco e uma de seis elementos. Também foi transmitido aos alunos que as equipas iriam jogar todas contra todas.

No segundo exercício da parte principal da aula, o professor realizou a formação de grupos com diferentes níveis de capacidade, através de uma situação de jogo 2 vs 2 com o objetivo de marcar golo na baliza da equipa adversária e impedir que marcassem na sua. De modo a propiciar e aferir comportamentos desajustados nos alunos com nível superior de capacidade, o jogo foi condicionado de duas formas. A primeira condição consistia em a equipa só poder marcar golo passando com a bola em condução entre a baliza da equipa adversária. A segunda obrigava a equipa a poder apenas finalizar depois de realizar dois ou três passes consecutivos entre os dois elementos da mesma equipa. Os grupos formados pelo professor eram constituídos por um aluno de nível superior e um de nível inferior.

4.4.3 Programa de Intervenção

O programa de intervenção teve a duração de oito tempos letivos. Após análise dos comportamentos exibidos pelos alunos, a turma foi organizada em dois grupos de trabalho denominados de “Ajudantes” e “Ajudados”. O grupo dos alunos ajudantes era constituído por nove alunos, com nível superior de competência na modalidade de futebol, e o grupo de ajudados, por doze alunos com nível inferior de competência. Em todas as aulas, a turma era organizada em pelo menos seis grupos, de três a quatro elementos. Cada grupo era constituído por dois elementos do grupo de ajudantes e um a dois elementos do grupo de ajudados. Foram mantidos os pares de alunos ajudantes, que trabalharam em conjunto com diferentes alunos ajudados.

As aulas foram planeadas de acordo com os conteúdos que estava previsto lecionar para os diferentes níveis de alunos na modalidade. Nas sessões de 100 minutos, o primeiro momento da aula era constituído pelo aquecimento e uma atividade de cooperação. No segundo momento, os alunos realizavam um exercício de competição (jogo) e as equipas eram definidas pelo professor. No terceiro, os alunos eram agrupados de acordo com o nível de competência. Nas sessões de 50 minutos, os alunos realizavam exercícios de cooperação. Os exercícios aplicados nas aulas foram em cada uma destas explicados previamente aos alunos “ajudantes”, para que fossem estes a explicar aos colegas ajudados. Também foram transmitidos os objetivos e critérios de êxito a estes alunos ajudantes. Assim, durante as aulas, os alunos ajudantes tinham como função explicar os exercícios ao respetivo grupo, observar os colegas e corrigi-los, sob a orientação do professor.

Na aula n.º 1 do plano de intervenção, o exercício de aquecimento tinha como objetivo os alunos exercitarem a condução de bola e passe. Os alunos “ajudantes” de cada grupo tinham de ajudar os colegas segundo os critérios de êxito de “manter a bola perto do pé durante a condução de bola” e de “olhar para o colega antes de realizar o passe”. No segundo exercício, os alunos agrupados nos mesmos grupos do exercício anterior realizaram uma situação de jogo de 3 vs 1 e 3 vs 2. Os alunos sabiam previamente que, no exercício seguinte, iam realizar jogo contra outros grupos, pelo que os alunos ajudantes deviam preparar a sua equipa. De forma a propiciar o jogo coletivo, foram definidos três condicionantes no exercício. Na primeira, os alunos tinham de passar com a bola controlada pela baliza; na segunda, a bola tinha de passar por todos os elementos que estavam a atacar e só depois podiam finalizar; por fim, os alunos tinham de realizar três passes consecutivos e depois rematar. Os “ajudantes” deviam explicar aos colegas como realizar a cobertura ofensiva e qual a melhor definição quando os alunos “ajudados” tinham a bola.

Na 2.ª aula (50 minutos), os alunos tinham como tarefa a construção de um circuito em grupo. Previamente, foi indicado aos alunos a formação dos grupos, bem como a natureza dos exercícios que poderiam selecionar. No circuito, os alunos podiam incluir quatro dos seis exercícios que foram propostos. No circuito

os alunos deveriam incluir um exercício de passe, de condição física, de condução de bola, de pares ou de orientação do colega. Todos os alunos deveriam intervir e contribuir para a construção do circuito. Posteriormente, um dos alunos ajudantes de cada grupo tinha como função explicar aos outros grupos o circuito que o seu grupo tinha construído.

Na aula n.º 3 (100 minutos), no exercício de aquecimento, os alunos, sob a orientação dos alunos ajudantes, tinham de realizar um exercício de condução de bola, passe e de combinação direta. Os alunos “ajudantes” de cada grupo tinham de ajudar os colegas segundo os critérios de êxito de “manter a bola perto do pé durante a condução de bola” e “olhar para o colega antes de realizar o passe”. No segundo exercício, os alunos agrupados nos mesmos grupos do exercício anterior realizaram uma situação de jogo de 3 vs 1 e de 3 vs 2. Os alunos sabiam previamente que, no exercício seguinte, iam realizar jogo contra os outros grupos, pelo que os alunos ajudantes deviam preparar a sua equipa. Os “ajudantes” tinham de explicar aos colegas como estes deveriam realizar a cobertura ofensiva e a cobertura defensiva, e qual a melhor definição quando os alunos “ajudados” possuíam a bola. Assim, de forma a propiciar o jogo coletivo e respetivo *feedback* aos atacantes, foi definida uma condicionante em que os alunos tinham de realizar três passes consecutivos e depois rematar. Relativamente ao *feedback* para os defesas, foram definidas duas condicionantes. Na primeira, os alunos que eram defesas não podiam retirar a bola aos atacantes (“defesa passiva”), e depois já podiam recuperar a bola (“defesa ativa”).

Na aula n.º 4 (100 minutos), o exercício de aquecimento consistiu num jogo de cooperação. O jogo consistia em conseguir o máximo de material para a sua equipa. De acordo com as capacidades dos seus elementos, cada grupo tinha de definir uma pontuação desafiante que pretendiam alcançar. Após cada ronda, cada grupo contava a sua pontuação e reunia-se para manter ou reformular a pontuação definida. No exercício seguinte, os alunos realizaram situação de jogo 2 vs 2 + Joker, sendo os alunos ajudantes os “Jokers”. Os alunos ajudantes desempenhavam o papel de treinadores / jogadores orientando os alunos ajudados durante o jogo. De forma a privilegiar o jogo coletivo e a exercitar o

passar, os atacantes tinham de realizar três passes antes de finalizar, enquanto os defesas exercitavam a intercepção e o desarme, recebendo dois pontos e três pontos respectivamente.

Na aula n.º 5 (50 minutos), durante o aquecimento, os alunos realizaram um jogo lúdico de cooperação da “apanhada”. Em cada grupo composto pelo professor, um dos elementos estava identificado com um colete e outro estava do lado de fora da roda. Ao sinal do professor, o aluno que estava fora da roda tinha de apanhar o aluno de colete enquanto os restantes elementos do grupo definiam uma estratégia de forma que o aluno de colete não fosse apanhado. No segundo exercício, organizaram-se dois campos, ambos divididos por um corredor central. No corredor central, estava uma equipa e em cada um dos lados do campo, a outra equipa. A equipa que não ocupava o corredor central tinha como objetivo inicial conduzir a bola até ao outro lado do campo sem que a outra equipa conseguisse retirar-lhes a bola. A outra equipa tinha de impedir a sua passagem através da intercepção e / ou desarme. Posteriormente, a condução de bola foi substituída pela introdução do passe. A cada cinco minutos, os alunos trocavam de funções e de campos. Antes de iniciarem os jogos, as equipas reuniam nos grupos para definir os objetivos tendo em conta as características da própria equipa e do adversário. Precisavam de definir objetivos quando estavam em tarefa defensiva, ou seja, contavam o número de intercepções e desarmes, e também quando estavam em tarefa ofensiva, somando o número de passagens em condução de bola e em passe. Desta forma, não havia vencedores após cada jogo, mas sim a concretização de objetivos por equipa.

4.5 Resultados

A partir da análise das imagens da primeira aula percebeu-se que, no momento da formação de grupos, os alunos com nível superior de competência se agregavam rapidamente, enquanto os alunos com nível inferior de competência acusavam morosidade na composição das duas equipas.

O primeiro jogo foi disputado por equipas de igual nível de competência: superior com superior e inferior com inferior. O jogo das equipas de nível superior foi bastante disputado, mais intenso na recuperação da bola, pois, sempre que

esta saía do campo, os alunos iam rapidamente buscá-la. O jogo das equipas de nível inferior foi mais lento e com pouca dinâmica. Iam buscar a bola a passo. Quando o professor colocou em confronto equipas de nível diferente, alguns alunos de nível inferior de competência fizeram comentários como “O professor gosta de nos ver a passar vergonhas” ou “Eu não quero com estes brutamontes”, entre outros. As equipas mais fortes de cada campo apoderaram-se rapidamente da bola, de modo a iniciar o jogo. Depois da introdução da condicionante “três passes entre a equipa e só depois é que podem passar a bola ao capitão”, os alunos de nível superior não tiveram nenhuma reação. Contudo, quando foram colocadas as condicionantes facilitadoras para as equipas de nível inferior de competência, nomeadamente “depois de realizarem dois passes entre a equipa podem passar ao capitão” e “o passe para o capitão também conta”, alguns alunos de nível superior reagiram de forma agressiva, usando expressões como “Fogo” e “Injusto”, acompanhadas de braços abertos e ombros encolhidos.

No segundo exercício da parte principal da aula, o professor formou as equipas dizendo: “Agora sou eu que vou formar os grupos e, por isso, vou alterar”. Após a formação dos grupos, os alunos de nível superior de competência, demonstraram-se desagradados por ficarem com os alunos de nível inferior, tendo-se registado um comentário depreciativo como: “A sério que fiquei com ele(a)?”. Os alunos de nível superior assumiram o controlo do jogo. Por seu turno, os alunos de nível inferior não estavam a conseguir participar ativamente no jogo. Intervinham só quando a bola saía do terreno de jogo e tinham de a colocar novamente jogável. Naquelas situações, os alunos de nível superior diziam para os respetivos colegas de equipa reporem a bola em jogo, aproximando-se rapidamente do seu colega para terem novamente o controlo do jogo. Os jogos não eram realizados 2 vs 2, mas sim 1 vs 1, entre os elementos de nível superior. Quando os alunos de nível inferior conseguiam participar no jogo mas erravam, verificava-se o desagrado dos alunos de nível superior, gesticulando e denotando expressões faciais depreciativas. Faziam também comentários como estes: “Podemos ser só nós os dois a jogar?”, “Assim não dá para jogar, preciso de alguém para passar a bola”, “Assim não consigo jogar”.

Quando o professor colocou a condicionante “a bola tem de passar por todos os elementos da equipa para poderem finalizar” um aluno de nível superior disse: “Oh!... A sério?”. Durante o jogo, verificou-se que os alunos de nível superior depois de passarem a bola ao colega de equipa, aproximavam-se rapidamente para receber ou lhe retirar a bola. Os alunos de nível superior também diziam aos colegas para se aproximarem e pisarem a bola, contabilizando desta forma a sua participação deste. Como os alunos de nível inferior precisavam de mais tempo para receber a bola e voltar a passá-la, os alunos de nível superior eram mais ríspidos a pedir a bola. Após a introdução da condicionante “têm de realizar três passes entre equipa, antes de finalizar”, verificaram-se comentários como: “Oh, stôr, fogo... Três passes?!”, “Fogo, oh, stôr” e “Assim não consigo”, de braços abertos. Durante o jogo, os alunos de nível superior pressionavam os colegas para que fossem mais rápidos a receber e a passar a bola. Observou-se um maior nervosismo nas ações dos alunos de nível inferior porque havia pouca tolerância para com os erros cometidos. Durante os jogos, não se escutavam incentivos positivos entre os elementos das equipas.

A análise das imagens da última aula mostrou que, no momento da formação de grupos, quatro alunos de nível superior de competência iam realizar as equipas. Estes alunos iam formar equipas com diferentes níveis de competência. Após algum tempo de indecisão, os alunos de nível superior decidiram juntar-se e formar duas equipas e os alunos de nível inferior formaram outras duas equipas. Assim, o primeiro jogo foi disputado por equipas de igual nível de competência: superior com superior e inferior com inferior. O jogo das equipas de nível superior foi bastante disputado e mais célere na recuperação da bola sempre que esta saía do campo. No jogo entre as equipas de nível inferior, apesar de uma dinâmica mais lenta, verificou-se que todos estavam empenhados e motivados. Quando o professor trocou as equipas de campo, os alunos não tiveram reações depreciativas. Os alunos de nível inferior iniciaram os jogos e apenas num jogo foi a equipa de nível superior a iniciar. Depois da introdução da condicionante “três passes entre a equipa antes de passar a bola ao capitão”, os alunos não exibiram qualquer reação negativa. Contudo, quando foram colocadas as condicionantes facilitadoras de competência “depois de

realizarem dois passes entre a equipa podem passar ao capitão” e “o passe para o capitão também conta” em benefício das equipas de nível inferior, observou-se que alguns alunos de nível superior ficavam exaltados com os colegas de equipa, uma vez que as equipas de nível inferior também tinham sucesso.

No segundo exercício da parte principal da aula, foi o professor quem compôs as equipas. Após a composição dos grupos, os alunos dirigiram-se para os campos mostrando-se entusiasmados e sem reações desagradáveis. Durante o jogo, os alunos de ambos os níveis estavam a participar de igual forma. Verificou-se que os alunos de nível superior, cuja intervenção era capital para a boa dinâmica dos jogos, não deixavam de envolver os colegas. Havia alunos de nível inferior que não tinham entendido o exercício e os respetivos colegas de equipa disponibilizaram-se para lhes explicar. Quando a bola saía do terreno de jogo, era indiferente quem a repunha novamente em campo. Contudo, havia dois alunos de nível superior que, frequentemente, tornavam os jogos de 2 vs 2 em 1 vs 1, assumindo o controlo do jogo e aproximando-se do colega para receber a bola. Um destes alunos, por vezes, era mais impaciente em relação ao erro do colega de equipa. Quando os alunos de nível inferior intervinham no jogo, foi perceptível que não eram pressionados pelos colegas quando erravam. Quando o professor introduziu a variante “a bola tem de passar por todos os elementos da equipa para poderem finalizar”, os alunos não reagiram mal. Também se observou que os alunos de nível superior falavam com os colegas para os ajudar. Durante o jogo, os alunos interagiram muito uns com os outros. Quando foi introduzida a condicionante “três passes entre equipa, para finalizar”, os alunos escutaram a instrução e organizaram-se de imediato para iniciar o jogo. Os alunos de nível superior foram pacientes e compreensivos, ajudando os outros e usando expressões didáticas e motivadoras do tipo: “passa com esta parte do pé” (apontando para a zona do pé), “agora, segura a bola” e ainda “tudo bem, não faz mal”. Apenas um aluno de nível superior esteve várias vezes a correr com a bola e a fintar os adversários, impedindo que o colega estivesse mais interventivo no jogo.

Em suma, na comparação dos resultados obtidos entre a primeira e a última aula, verificou-se uma maior recetividade dos alunos de nível superior de

competência na formação de equipes com alunos de diferentes níveis de capacidade. No jogo da “Bola ao Capitão”, observou-se uma melhoria no empenho de todas as equipes e uma maior receptividade dos alunos de nível superior quando o professor introduziu as condicionantes de facilitação para os alunos de nível inferior.

Na composição de grupos pelo professor verificou-se uma melhoria na atitude dos alunos, pois na última aula não se registaram comentários ou reações depreciativas dos alunos de nível superior. Comparativamente à primeira aula, nos jogos reduzidos 2 vs 2, observaram-se melhorias na relação entre os alunos. Quando o professor introduziu as condicionantes, constatou-se uma maior participação dos alunos de nível inferior no jogo e um assinalável decréscimo dos comportamentos de exclusão ocorridos durante a primeira aula. Os alunos de nível superior aumentaram a sua capacidade de tolerância para com os colegas e mostraram-se mais receptivos ao erro, ajudando os colegas de equipe. Os alunos de nível inferior, durante o jogo, sentiram-se menos pressionados e motivados.

4.6 Discussão

Pretendia-se, com o programa de intervenção promover a aceitação relacional da turma na formação de grupos de trabalho na disciplina de EF. Após a sua aplicação foi possível verificar que existiram melhorias na relação entre os alunos.

A atribuição de responsabilidades aos alunos de nível superior de competência fez com que estes entendessem que poderiam contribuir para o sucesso dos colegas. Assim, ao longo da aplicação do programa, os alunos de nível superior de competência não estavam tão focados em si próprios, pois tinham funções e tarefas atribuídas. Encorajar os alunos a assumirem a responsabilidade pela aprendizagem dos seus colegas sustenta a ideia construtivista de aprendizagem social (Dyson, 2002). Desta forma, os alunos de nível superior, através da observação e interação com os colegas, puderam

experienciar as dificuldades e emoções que estes sentiam durante a aprendizagem.

A necessidade de os alunos de nível superior serem capazes de escutar as informações do professor, bem como as dificuldades que os colegas tinham, propiciou o desenvolvimento de habilidades de comunicação. Como afirma Dyson (2002), as interações sociais em aula poderão aumentar a capacidade de ouvir e comunicar com os colegas, permitindo que haja uma promoção das capacidades interpessoais. O autor afirma que a capacidade de escutar o outro é muito importante para a boa comunicação. Ao longo do programa implementado, os alunos de nível superior ficaram mais predispostos a ouvir as dificuldades dos alunos de nível inferior, não se restringindo apenas a exigir que executassem as habilidades. Os alunos de nível superior tiveram a oportunidade de observar os colegas, identificar os erros e, posteriormente, ajudá-los a corrigir com a orientação do professor. Ao longo do programa de intervenção, perceberam que os colegas não erravam propositadamente e que tinham dificuldades. Assim, foi perceptível que estes alunos se tornaram mais sensíveis na ajuda aos colegas e mais tolerantes aos seus erros. Num estudo desenvolvido por Goudas et al. (2013), os alunos que participaram num programa cooperativo, melhoraram as suas habilidades de cooperação e empatia e diminuíram as atitudes mais explosivas. No fim do programa cooperativo deste estudo, constatou-se que os alunos esbateram as suas preferências acerca dos colegas cooperadores e diminuíram o desconforto em trabalhar em grupo.

Ao longo da Unidade Didática de futebol, os alunos de nível inferior de competência melhoraram as suas habilidades motoras, técnicas e táticas. Os alunos de nível superior conseguiram não só ajudar os colegas nas habilidades técnicas, mas também na compreensão do jogo. Deste modo, a evolução dos alunos de nível inferior poderá ter sido estimulante para que os alunos de nível superior continuassem a colaborar positivamente com os colegas. A estratégia de utilização de momentos de cooperação e posteriormente de competição, mantendo os grupos, poderá ter auxiliado o processo de reflexão dos alunos de nível superior. Os alunos desenvolviam os conteúdos da modalidade em grupo e, posteriormente, aplicavam-nos em contexto de competição. Ao longo do plano

implementado, todos os alunos de nível inferior melhoraram as suas capacidades e tal facto terá contribuído para que os alunos de nível superior percebessem que os colegas também conseguem aprender e melhorar.

Durante o programa, os alunos de nível superior de competência demonstraram-se bastante empenhados, principalmente na aula em que os grupos tinham de construir um circuito para a turma. Depois dessa aula, os alunos de nível superior referiram que gostaram de trabalhar em conjunto. Já alunos de nível inferior de competência questionaram o professor se, nas aulas, poderiam realizar jogo juntamente com os alunos de nível superior, mas salientaram a necessidade de o professor intervir quando estes não lhes passassem a bola. Estes episódios revelam que, apesar de em determinados momentos a vertente competitiva não desaparecer, os alunos entenderam que o trabalho cooperativo entre eles era exequível.

Embora, na última aula, não se tenham manifestado os comportamentos desajustados da primeira aula, existiram dois alunos de nível superior que não evidenciaram os resultados positivos registados na maioria. Durante o programa de intervenção, estes alunos apresentaram-se persistentemente menos recetivos ao trabalho cooperativo. Ao contrário dos outros colegas de nível superior, não conseguiram estar concentrados nas funções e tarefas atribuídas, afirmando numa aula: “Não tenho paciência para os ajudar”. Apesar de estes alunos terem melhorado na aceitação e relação com os colegas, não mantiveram o padrão de comportamento durante o programa de intervenção.

4.7 Conclusão

O estudo evidenciou que o programa de intervenção promoveu uma maior aceitação relacional na turma na formação de grupos espontâneos e com níveis diferentes de competência. A atribuição de tarefas de responsabilidade aos alunos de nível superior e a colaboração em jogos de cooperação entre os alunos permitiram que os alunos de nível superior desenvolvessem as

habilidades interpessoais, promovendo uma maior tolerância, empatia e altruísmo com os colegas.

A estratégia implementada também promoveu, por parte de ambos os perfis de alunos, a consciencialização interna do facto de a EF ser uma disciplina que, como todas as demais do currículo escolar, implica uma forte dimensão de aprendizagem, e que por isso todos os alunos, independentemente dos seus conhecimentos prévios e das suas naturais habilidades, podem progredir na sua proficiência. Esta é também uma forma de dignificar esta área disciplinar que se vê constantemente obrigada a legitimar-se diante das outras áreas da educação escolar. Porque a EF veícula diversos tipos de saber, ao recolocarmos a necessidade de aprender como tarefa central da EF (Batista & Queirós, 2015), estamos a permitir uma reavaliação das sinergias educativas que esta disciplina pode aportar ao contexto escolar e educativo no seu conjunto. E, com isto, a contribuir para o desenvolvimento de seres humanos preparados para exercerem uma cidadania plena e ativa refletindo no mundo social a sua disposição pessoal para uma evolução permanente.

5. Considerações finais

Ao longo do estágio, aprendi a desenvolver estratégias para ensinar as diferentes matérias de acordo com as características da turma. Pude verificar que estas estratégias requerem constante reflexão e consequente adaptação, pois nem sempre resultam. À medida que fui envolvendo os alunos nas aulas, estes sentiram-se mais incluídos no seu processo de ensino-aprendizagem, atribuindo mais facilmente significado ao que estava a ensinar.

Na verdade, uma das minhas maiores preocupações como estagiário e futuro professor foi a de transmitir aos alunos que a EF é uma disciplina como todas as outras e que, como todas as outras, implica a aquisição e progressão de conhecimentos. Nesse sentido, o bom aluno é aquele que se empenha cada vez mais em evoluir não apenas na sua performance técnica como na sua capacidade de interagir com o grupo, pois a partilha coletiva potencia aprendizagens concretas e desfaz ideias pré-concebidas que distorcem o valor central do ensino-aprendizagem nesta disciplina.

Para responder a esta minha preocupação, implementei desde o início do estágio uma série de estratégias que visavam o reforço da relação professor-aluno com o final intuito de contribuir para o maior envolvimento da turma no espírito coletivo que, creio, caracteriza uma visão educativa de qualidade e com sentido. Face ao individualismo crescente a que assistimos na sociedade dos dias de hoje, a escola é o lugar por excelência para fomentar nos alunos não a divisão e o egoísmo, mas a partilha e a comunicação.

Nesse sentido, investi intencionalmente numa educação de afetos (Guerra, 2006) para melhorar a autoimagem dos alunos, lhes reforçar a confiança e a auto-estima, e transmitir que o professor é e será sempre um aliado na sua formação e na sua vida. Este vínculo permitiu numa fase posterior, já no 3.º período, aplicar um programa de intervenção que diminuiu a competitividade entre os alunos da turma e promoveu relações salutaras de cooperação na aprendizagem de conteúdos programáticos. De facto, esta conquista foi-se desenhando lentamente desde o primeiro contacto com os alunos.

Tendo principiado o estágio profissional com o receio de falhar, no início o planeamento das aulas garantia a necessidade de me encontrar numa zona de conforto. Mas à medida em que fui superando os meus próprios receios e dúvidas, passei a ter em vista a realidade do aluno como ator principal do processo de ensino-aprendizagem. Aprendi, portanto, a planear para os alunos e não para mim. E também aprendi que um planeamento em função dos alunos se traduz num maior impacto do meu *feedback*. Além disso, a devida articulação entre as sessões de aprendizagem e os momentos avaliativos contribuiu para resultados pedagógicos eficazes, dado que os alunos conquistaram uma maior consciência do seu próprio processo de aprendizagem no âmbito da disciplina.

Estas vitórias não teriam certamente ocorrido se não me tivesse dedicado ativamente à observação e recolha de informação sobre a ampla esfera de interesses, valores e influência que cada aluno, na sua singularidade, traz consigo. Sempre que, em espaços e momentos formais ou informais, me dirigia a um aluno tratando-se pelo seu nome, esse aluno reconhecia-se respeitado pelo professor e individualizado. A transmissão da consciência da sua individualidade trouxe simultaneamente o sentido de autorresponsabilidade ao aluno visado. Estou, claro, a referir-me a uma elementar estratégia de fomento da relação professor-aluno que comecei logo por introduzir no início do ano letivo. A esta estratégia, seguiram-se muitas outras de que o presente Relatório deu conta.

O ano de estágio permitiu-me desenvolver a nível pessoal, aprendi que na formação da nossa identidade profissional não devemos abandonar a nossa identidade pessoal, pois ambas estão interrelacionadas. Assim, algumas das minhas características, no decurso do estágio, permitiram comprometer-me afincadamente com os meus alunos e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e escolar. Tendo eu próprio passado por um percurso árduo na minha vida académica e profissional com fortes contornos pessoais, apresentei-me como um professor escrupuloso e atento à necessidade de educarmos para a saúde mental e o bem-estar psíquico e emocional, sem esquecer, bem pelo contrário, os conteúdos programáticos da disciplina relativos à capacitação física ou à literacia desportiva.

Após esta vivência na escola, encaro o futuro com a certeza de que estou no caminho certo para o exercício da profissão. Os conhecimentos que adquiri permitir-me-ão ingressar na profissão com uma perspectiva otimista em relação ao ensino, pois acredito que agora disponho de ferramentas para colocar em prática a minha concepção de EF. Termino o estágio profissional com o sentimento de dever cumprido. Fruto do meu rigor, exigência e responsabilidade, consegui dedicar-me à minha formação profissional. Foi um ano bastante trabalhoso, mas o compromisso com estes alunos e a escola não poderia ser outro senão o de juntos contribuirmos para o seu desenvolvimento.

O contributo que o estágio profissional teve para o meu desenvolvimento profissional e pessoal permitir-me-á encarar o futuro como sendo de constante aprendizagem e a vontade de fazer a diferença no percurso escolar e vivencial dos alunos. Porque a educação hoje, e cada vez mais, deve ser humanização.

6. Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alonso, M. L. G. (1987). A avaliação do professor como instrumento de inovação: Um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. *O Ensino: Revista galega de Sócio-Pedagogía e Sócio-Lingüística* (18), 103-111.

Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159. <https://doi.org/10.21814/rpe.12275>

Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: Visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 62-67.

Aprendizagens essenciais / Articulação com o perfil dos alunos: 9.º ano | 3.º ciclo do ensino básico Educação Física (2018). S.l.: República Portuguesa.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Ed.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-43). 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. <https://doi.org/10.5628/rpcd.14.S1A.353>.

Castagnoli, C. A. (2003). Atividades esportivas, culturais e cooperativas como meio de superação no relacionamento interpessoal na escola. Consult. 24 agosto 2023, disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/389-4.pdf>.

Correia, M. M. (2006). Jogos cooperativos: Perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 27(2), 149-164.

Dias, F. N. (2004). *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.

Fernandes, D. (2021). *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Consult. 24 agosto 2023, disponível em https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%205_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf.

Marmeleira, J., Costa, M., Baracho, M., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2015). Como formar grupos de trabalho em Educação Física?. *I Congresso Internacional de Atividade Física*. Consult. 24 agosto 2023, disponível em https://www.researchgate.net/publication/329402652_Como_Formar_Grupos_de_Trabalho_em_Educacao_Fisica

Fonseca, F. R., & Silva, E. A. P. C. (2013). Os jogos cooperativos na Educação Física escolar: Favorecimento das relações interpessoais. *ConScientiae Saúde*, 12(4), 588-597. Consult. 24 agosto 2023, disponível em <https://doi.org/10.5585/conssaude.v12n4.4219>

Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 1(3), 37-47.

Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of applied sport Psychology*, 21(3), 356-364.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Ed.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11-27). Porto: FADEUP.

Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos Sentimentos: Estratégias para uma educação de afectos*. Porto: ASA.

Mesquita, I., J. Afonso, Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In Tavares, F. (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: FADEUP.

Lynn, S., & Ratliffe, T. (1999). Grouping Strategies in Physical Education. *Strategies*, 12(3), 13-15. <https://doi.org/10.1080/08924562.1999.10591386>

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. (s.d.). S.l.: s.ed.

Oliveira, M. A. T., Oliveira, L. P. A., & Vaz, A. F. (2008). Sobre corporalidade e escolarização: Contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. *Pensar a Prática*, 11(3), 303-318.

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: Crítica da razão didática. In Azevedo, F., & Sardinha, M. G. (Ed.), *Didática e práticas: A língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Opera Omnia.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In Graça, A., P. Batista & P. Queirós (Ed.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.

Queirós, P. (2021) Profissionalidade Pedagógica. Consult. 24 agosto 2023, disponível em https://moodle2122.up.pt/pluginfile.php/77228/mod_resource/content/3/Teo_Profi_11_out_21_22.pdf