



A procura labiríntica por um caminho efémero

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 n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Ana Beatriz Martins Does

Porto, 2023

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Dores, A. (2023). A procura labiríntica por um caminho efémero. Porto: A. Dores. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: MODIFICAÇÕES; CAMINHO; REFLEXÃO; EMPATIA; APRENDIZAGEM.

***Aos meus pais,
à minha irmã,
e à lara***

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me apoiarem incondicionalmente e proporcionarem todas as condições para alcançar o meu sonho, que também era o deles. À minha mãe, voz da razão, por incitar a minha vontade de saber mais e ser melhor, porque “vivemos a aprender e falecemos sem saber”. Ao meu pai, por me mostrar a magia do desporto e me transmitir segurança, mesmo nos momentos menos positivos, ao confiar em mim e manter um pensamento otimista relativamente ao meu futuro.

À minha “Ardi”, por ser a melhor irmã e, coincidentemente, a única. Por fazer jus à típica relação de irmãs. Por ser a medida certa de tontice e conforto. Por ser como uma irmã mais nova para mim, ainda que tenha nascido três anos mais cedo. Por ser um exemplo a nível académico e profissional. Se precisares de um copo de água, provavelmente não to dou, mas não duvides do meu amor por ti.

À Iara, por tornar este agradecimento deveras complexo e desafiante. Por ser paz, agitação, porto seguro. Por me acompanhar nesta etapa, atribuindo-lhe um significado inestimável. Por não me deixar desistir. Pelas lágrimas e gargalhadas compartilhadas. Pelo apoio inabalável. Por me mostrar que sentir as coisas intensamente dá outro sabor à vida. Por toda a paixão que emana relativamente à profissão docente. Obrigada por seres um acaso bonito. *Always*.

À minha titi Zeza, por ser o significado de força e bondade. Por mostrar que, independentemente das adversidades que a vida nos coloque, desistir não é opção. Por sorrir e me fazer rir, com as inúmeras intervenções “engraçadas”. Por ser das pessoas mais importantes na minha vida.

À minha família, por me apoiarem durante a minha formação e por todas as palavras reconfortantes. **Aos meus primos**, por me ajudarem, direta ou indiretamente, e por tornarem as coisas mais bonitas com a ironia. **Aos meus tios**, por me aconselharem e pelo otimismo. **À minha avó**, pelos almoços e conversas, após as aulas. Por todo o apoio e carinho desde sempre e pelo orgulho que demonstra em mim.

À Andreia, que em tão pouco tempo me mostrou o que é uma amizade indispensável. Por tornar a cor amarela mais bonita. Por alinhar nas viagens aleatórias. Por fazer a lara chorar no aeroporto. Especialmente, por ser quem é.

Ao Pedro, pelos abraços reconfortantes. Por me motivar a manter-me fiel àquilo que acredito. Por ser o melhor baterista e *cajoneiro*. Por decidir permanecer amigo, na montanha russa que é a vida.

Aos meus amigos, por me aturarem no meu estado máximo de felicidade e de tristeza. **À Silvina**, por todos os cafés a horas indecentes, quando mais necessitava. Por ser um abrigo. **À Castro**, por me ensinar a lutar por aquilo que queremos. Por estar sempre presente, mesmo distante. **Ao Tomás**, por todo o apoio ao longo destes anos. Por me alimentar o bichinho pela natação.

Às pessoas indispensáveis que a FADEUP me deu, por me ensinarem que o “somos um” não é, às vezes, uma utopia. **À Joana**, por tudo o que me ensinou. Por me transmitir calma na medida certa. Por acrescentar brilho ao meu percurso académico. Por ter um coração bom e não desistir da sua *Bubble*. **À Mariana**, pela sabedoria de vida. Por todas as conversas, abraços e lições. Pelo coração do tamanho do mundo. **À Marta**, por toda a ajuda. Pelas palavras pertinentes, constante influência e apoio. Por se fazer sentir presente.

Ao Professor Cooperante, Eduardo Rodrigues, por ser um profissional de excelência. Pela sabedoria com que me presenteou neste processo. Por desenvolver a minha paixão pela profissão docente. Por ter sido imprescindível na minha formação.

À Professora Orientadora, Paula Silva, por todo o profissionalismo e competência. Pela disponibilidade e incentivo na elaboração deste Relatório de Estágio. Por todos os comentários e empatia.

Ao Departamento de Educação Física, pelo bom ambiente proporcionado. **Aos Professores José Carlos, Sérgio e Cassiano**, por todo o auxílio e ensinamentos.

Aos professores e treinadores, que instigaram a minha vontade de enveredar pelo ensino. **Aos meus atletas e alunos**, que foram preponderantes para nutrir o meu sonho.

À minha turma residente, por me fazerem valorizar a essência de cada um. Por tornarem único este primeiro contacto com a minha futura profissão. Grata!

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	vi
Índice de Anexos	xii
Resumo	xiii
Abstract	xiv
Lista de Abreviaturas	xvi
1- Introdução	1
2- Antes de entrar no labirinto	4
3- A entrada no labirinto	8
4- No labirinto	11
Conflito interior	11
Inércia	12
Procura	14
Subtilmente perspicaz	17
5- Caminho efêmero	20
Receita (in)falível	20
Intencionalidade	23
Instrução	26
Do enigma à sintonia	28
(Des)construções	31
6- Situações Críticas	35
7- Desenvolvimento Profissional – envolvimento na EF	38
Referências Bibliográficas	46
8- A descoberta e o descontentamento – Considerações finais	48
9- Referências bibliográficas	50
Anexos	xvii

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – MODELO DE MEDIAÇÃO BASEADO NA TDA DO ENVOLVIMENTO E DESCONTENTAMENTO EM EF.	42
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL	XVII
ANEXO II – EXEMPLAR DE PLANO DE AULA.....	XIX
ANEXO III – GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE BASQUETEBOL....	XX
ANEXO IV – GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL	XXI
ANEXO V – FICHAS DE OBSERVAÇÃO E RESPETIVOS OBJETIVOS.....	XXII
ANEXO VI – DIAPOSITIVO DO POWERPOINT DA PRIMEIRA AULA	XXIII

Resumo

O presente Relatório de Estágio, intitulado “A procura labiríntica por um caminho efêmero”, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional inserida no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este documento retrata a experiência de uma Estudante-Estagiária, que busca incessantemente o seu próprio caminho, na complexidade subjacente ao ensino em contexto real. Assim, através do confronto com a realidade, sucedem-se transformações indispensáveis na transitabilidade do labirinto, que estão segmentadas em oito capítulos. Ao longo destes capítulos, apresento o ponto de partida e todas as modificações e aprendizagens que ocorreram neste trajeto de riqueza inestimável, reproduzindo fielmente os momentos cruciais vivenciados no Estágio Pedagógico. A bússola orientadora de todo este processo, o Professor Cooperante, ao guiar-me pelo labirinto, transformou cada passo numa aprendizagem única e individualizada, elevando constantemente a dimensão reflexiva. Aliado à descoberta do meu próprio caminho surge a contemplação permanente da necessidade de descontentamento pela própria prática, uma vez que é imprescindível para a responsabilização pelo crescimento integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: MODIFICAÇÕES; CAMINHO; REFLEXÃO; EMPATIA; APRENDIZAGEM.

Abstract

The present Internship Report, titled "The labyrinthine quest for a fleeting path," was prepared as part of the Professional Internship Course within the Master's in Physical Education Teaching for Elementary and Secondary Education at the Faculty of Sports Science of the University of Porto. This document portrays the experience of a Student Intern who tirelessly seeks her own path within the complexity inherent to real-world teaching. Thus, through the confrontation with reality, indispensable transformations unfold in navigating the labyrinth, which are segmented into eight chapters. Throughout these chapters, I present the starting point and all the modifications and learning experiences that occurred on this invaluable journey, faithfully reproducing the crucial moments experienced during the Pedagogical Internship. The guiding compass of this entire process, the Cooperating Teacher, as he led me through the labyrinth, turned each step into a unique and individualized learning experience, consistently elevating the reflective dimension. Alongside the discovery of my own path is the ongoing contemplation of the need for dissatisfaction with one's own practice, as it is essential for the accountability of students growth and development as a whole.

KEYWORDS: MODIFICATIONS; PATH; REFLECTION; EMPATHY; LEARNING.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

CE – Colega de Estágio

DE – Desporto Escolar

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante-Estagiário(a)

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

NEP – Núcleo de Estágio Profissional

OF – Orientador da Faculdade

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

RE - Relatório de Estágio

TDA – Teoria da Autodeterminação

TNPB – Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

UC – Unidade Curricular

1- Introdução

Visando a obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), surge a elaboração do presente Relatório de Estágio (RE), no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio Profissional (EP). Deste modo, este RE expõe de forma crítica e reflexiva o processo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na disciplina de Educação Física (EF).

A riqueza intrínseca ao EP é imensurável, devido à imprescindibilidade que assume na formação dos Estudantes-Estagiários (EE), por ser um “terreno de construção da profissão” (Queirós, 2014). Corresponde a um período marcado por desconstruções e construções permanentes de modos de pensar, agir e ser. De acordo com Queirós (2014, p. 73), “Neste momento o professor sente-se como se de repente deixasse de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, para a qual percebe não estar preparado”. Este excerto, retirado do livro “O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física”, retrata, sucintamente, a vivência do “choque com a realidade”. Pela imersão na cultura escolar, o EP permite que os EE construam, gradualmente, a sua identidade profissional docente. Ainda que, por vezes, me tenha sentido vulnerável ao longo deste trajeto, os EE são acompanhados por um Professor Cooperante (PC) e um Orientador da Faculdade (OF), que assumem um papel crucial na formação dos EE.

A PES desenrolou-se numa Escola Cooperante (EC) situada no concelho de Valongo, na freguesia de Ermesinde, durante o ano letivo 2022/2023. A EC acolheu vários EE, tendo sido selecionados para o respetivo Núcleo de Estágio Profissional (NEP). O NEP I constituído por mim e pela minha Colega de Estágio (CE), foi acompanhado pelo PC e a Professora Orientadora (PO), que ao guiarem-me neste processo de excelência de formação, incitaram, fundamentalmente, a minha capacidade reflexiva, auxiliando a minha prática pedagógica.

Deste modo, e baseando-me nas palavras proferidas pelo PC, no que concerne a descoberta do meu próprio caminho, o RE descreve a procura labiríntica (devido aos confrontos com caminhos sem saída) por um percurso efêmero (necessidade de descontentamento constante com a nossa prática para modificarmos ações e consideração do contexto e necessidades dos alunos). O presente documento encontra-se dividido em oito capítulos, procurando reproduzir os episódios da busca pelo próprio caminho. O primeiro capítulo, a “Introdução”, visa a exposição de uma breve síntese sobre o EP e sobre a preponderância e estrutura do RE. O segundo capítulo, “Antes de entrar no labirinto”, integra o ponto de situação antes de imergir na experiência proporcionada pelo EP, contendo uma contextualização pessoal. “A entrada no labirinto” corresponde ao terceiro capítulo, no qual exponho alguns sentimentos e inquietações iniciais provocados pelo primeiro contacto com o contexto real de ensino. Segue-se o quarto capítulo, “No labirinto”, no qual realço o conflito de papéis, o “período negro” que ocorreu prontamente, a relação entre professor e aluno(s) e a ação subtilmente perspicaz do PC. O quinto capítulo é relativo ao “Caminho efêmero” e nele discorro sobre as tentativas e empenho no sentido de alterar os aspetos que requeriam modificações, de forma a encontrar o meu caminho, adequando-o ao contexto no qual estava inserida. Assim, abordo neste capítulo a elaboração dos planos de aula, a utilidade dos conteúdos e a necessidade de conferir intencionalidade ao ensino, a busca de um “sentido” para a consumação dos objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem, a resolução do enigma relativo à postura dos alunos e as desconstruções relativamente à lecionação de conteúdos e à avaliação. No sexto capítulo, “Situações críticas”, destaco momentos reflexivos preponderantes para o meu crescimento pessoal e que funcionaram como auxílio nesta procura labiríntica. O sétimo capítulo, “Desenvolvimento profissional – envolvimento na EF”, encerra um aprofundamento sobre o tema do envolvimento na EF, promovendo a adoção de estratégias e modificações da prática. Por fim, no oitavo e último capítulo, “A descoberta e o descontentamento – Considerações finais”, saliento a importância dos intervenientes que me guiaram neste processo complexo, da dimensão reflexiva ao longo do EP, da

valorização da essência de cada aluno e da responsabilização pela minha formação contínua.

Concluindo, o RE está estruturado de forma a reproduzir fielmente os momentos cruciais vivenciados ao longo do EP. Importa salientar que o papel do PC foi fundamental na descoberta do meu caminho, ao guiar-me pelo labirinto, essencialmente através das questões pertinentes, da valorização da reflexão e da preocupação pela aprendizagem efetiva e desenvolvimento integral dos alunos.

2- Antes de entrar no labirinto

“...como qualquer céu claro, não sabíamos que éramos apenas a calma antes da tempestade.” Anónimo, s.d.

A ingenuidade face ao que se avizinhava, neste meu percurso, assemelha-se à “calma antes da tempestade” e caracteriza o momento prévio à imersão neste labirinto repleto de causalidades eminentes que, incessantemente, vai edificando o meu caminho de formação e profissionalização docente. A Escola, o Desporto e a Faculdade fortaleceram o meu sonho de ser professora. Como se de uma pedra se tratasse, que ao ser lapidada revela a essência distinta das suas camadas, as experiências moldaram-me através de construções e desconstruções constantes de formas de pensar e agir. Lima (2007) refere que as conceções se caracterizam como algo em constante atualização através das situações vividas, pelas dúvidas que naturalmente se colocam e pela busca constante de conhecimento. Deste modo, para além da formação inicial, compreende-se que os professores possuam uma série de conceções fruto de hábitos e atitudes do “senso comum”, e de uma larga impregnação ambiental durante o período em que foram alunos (Gil Pérez, 1994).

Foi relativamente cedo que me fascinei pela profissão docente. Cada professor, ao longo da minha formação escolar, pelas suas peculiaridades, influenciou o meu desenvolvimento e, inerentemente, o meu futuro. Não obstante os exemplos do que considero ser um “bom professor” terem sido escassos. Segundo Nóvoa (2009), a definição do “bom professor” é inexequível, exceto através de listas intermináveis de “competências”, sugerindo o conceito de “disposição” para substituir este último.

As situações vividas originaram a formulação de crenças que influenciaram a minha forma de pensar. Sob o jugo das mesmas, perspectivava que bom professor era aquele que sabia ensinar, que era imparcial e que conferia atenção aos alunos. Pelo contrário, um mau professor não conferia importância à sua profissão e aos alunos, desvalorizando-os e adotando uma política de *laissez-faire*. No que concerne a EF, estimava a sua incumbência na promoção de uma vida saudável e apresentava uma conceção deveras biológica, que segundo

Crum (1993) se caracteriza por tarefas direcionadas à adaptação biológica do “corpo-máquina”, em vez de serem formuladas como tarefas de aprendizagem. O desenvolvimento e sucesso dos alunos estava, inerentemente, dependente das capacidades físicas que detinham, sendo implícito que a classificação atribuída correspondesse às apetências dos mesmos, descurando o enfoque na aprendizagem.

A paixão pelo desporto permitiu-me enveredar pelo mesmo enquanto atleta e treinadora de modalidades diferentes. A riqueza aliada a esta experiência desportiva, ao nível do desenvolvimento pessoal, transcende a complexidade da mesma, relativamente às disparidades existentes. A minha identidade enquanto atleta, visava a superação constante face às adversidades, valorizando tanto a evolução do meu desempenho como o trabalho em equipa. Possuindo apenas controlo das minhas ações, aprendi a desenvolver o controlo emocional e a não me martirizar pelo que me é alheio. As experiências vivenciadas, repletas de momentos positivos e negativos, moldaram-me enquanto pessoa e proporcionaram uma elevação dos valores que o desporto encerra.

À função de treinadora acresce a responsabilização pelo desenvolvimento de cada ser, considerando a sua individualidade, assim como a obtenção de sucesso. Considerando a faixa etária dos atletas, desprezei a ideologia de vencer a todo o custo e atribuí uma conotação própria de sucesso, em que o objetivo primordial era a formação ética de atletas ao nível motor, cognitivo e socioafetivo. Assim, mais importante que o produto, no que concerne o rendimento, estava o processo de ensino-aprendizagem, na minha atuação pedagógica. Segundo Drewe (2000), apesar das distinções consideradas entre as profissões de treinador e professor, é preponderante que os treinadores percecionem a sua ação como ato de ensinar, visto que é o cerne para visarem a educação integral do sujeito.

Considero que sempre tive a aptidão de me relacionar e comunicar com crianças, pelo que é uma sensação singular e profundamente satisfatória testemunhar o seu desenvolvimento enquanto seres humanos. Este facto emergiu um novo desafio, inscrevendo-me numa formação de monitores de um

campo de férias, onde aperfeiçoei habilidades e adquiri novas competências. Para além disso, esta experiência reforçou a minha convicção sobre a importância de contribuir para a formação de pessoas.

A experiência académica ao incitar a minha capacidade de reflexão modificou a minha forma de pensar, tornando-me ciente da complexidade da profissão docente, ainda que permita “um contacto tão direto e intenso com a futura atividade profissional”. Sendo um contexto profissional familiar, a mudança de papéis, implica, consequentemente, “uma mudança de perspetivas e de olhares sobre a profissão” (Queirós, 2014, p. 71-75).

A plasticidade do conceito “concepções”, que Lima (2007) também denomina de “crenças”, assume relevância na transformação provocada pelos contextos que as provocam. No caso específico do ensino, a concepção é considerada como importante elemento de formação e profissionalização docente, tendo em conta que impulsiona a ativação do sistema cognitivo do professor, devotando-se igualmente como mecanismo de apropriação de novos conhecimentos, como meio de renovação e mudança no campo profissional.

Partindo da apropriação do sentido da minha história pessoal e profissional, procurei desemaranhar as peculiaridades das experiências na construção das concepções iniciais sobre EF e o “bom professor”. Denotando as mudanças ocorridas apresento uma nova identidade que reflete um ensino, renascido das limitações observadas numa concepção biologista, focado no desenvolvimento integral do aluno, com consequência na atribuição de significado do “bom professor”. A nova definição assume-se abrangente e engloba as cinco disposições essenciais à definição dos professores de acordo com Nóvoa (2009).

Julgo ser imprescindível considerar a aprendizagem no centro das incumbências da EF, pois possui uma responsabilidade acrescida, ao ser a única disciplina que aborda o corpo enquanto objeto pedagógico. Com efeito, deve ser compreendida como uma disciplina curricular que através do desporto representa uma forma peculiar de lidar com a “corporalidade”. Também é imperativo que se considere a EF como uma disciplina que excede o

desenvolvimento da aptidão física e espaço recreativo, detendo, como refere Crum (1993, *cit in* Batista & Queirós, 2015), um papel fundamental ao nível da aquisição de condição física, da corporalidade consciente e da formação pessoal, cultural e social.

O EP, assume um papel fulcral na nossa formação, pois ao contactar com o contexto real de ensino, vamos conhecendo os contornos da profissão e tornamo-nos progressivamente “um membro da comunidade educativa” (Lave & Wenger, 1991, *cit in* Queirós, 2014). Assim, o equívoco usual de “superfamiliarização” com ensino, não exclui a vivência do “choque com a realidade”, pelo que a construção do meu caminho impõe a entrada no labirinto (Siedentop e Tannehill, 2000, *cit in* Queirós, 2014).

“E eu tenho de partir para saber quem sou”, Sophia de Mello Breyner

Andresen, *in* Poesia 1944

3- A entrada no labirinto

A imersão na etapa final da minha formação académica, o EP, caracterizou o início do encaixe de mais um objetivo. Inevitavelmente, surgiram inúmeras expectativas relativamente à consecução deste percurso. Ciente da ocorrência de um primeiro “choque com a realidade”, devido à imprevisibilidade característica deste processo, as expectativas que possuía centravam-se, essencialmente, no meu desenvolvimento profissional e pessoal. Queirós (2014) salienta a importância da formação inicial no enquadramento do professor no contexto da profissão, dado que, usualmente, os professores iniciantes apresentam expectativas evidentemente ambiciosas ou desajustadas.

Segundo Barros, Pacheco & Batista (2018), os EE visam que o EP seja um contexto potenciador de aprendizagens relativamente à profissionalidade docente. Contudo, considero que apresentei uma visão bastante ambiciosa no que concerne o desenvolvimento da minha identidade profissional descurando, puerilmente, aspetos fundamentais neste processo, como a priorização da aprendizagem dos alunos, as relações estabelecidas com os professores do Departamento de EF e os restantes intervenientes no contexto e meio educativo. Diamond (1991, *cit in* Nóvoa, 1995) menciona que a construção da identidade profissional do docente corresponde a um processo complexo e é através deste que cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

A experiência de lecionação promovida por algumas UCs provocou uma sensação de falsa segurança, uma vez que apesar de permitirem o contacto com os alunos na função de professor, estava sempre acompanhada pelos meus colegas, não reproduzindo fielmente o contexto em que me encontraria em situações reais de ensino. Para além disso, a definição de expectativas mais objetivas e exequíveis foi condicionada pela exigência elevada a que me proponho a nível académico, profissional e pessoal. O efeito do perfeccionismo excessivo, e do constante medo de falhar, foi notório no meu estado inicial, aumentando a minha desmotivação e procrastinação, pelo que considerei estes fatores como limitadores da minha ação. Por conseguinte, revelou-se imperativo que ocorresse a desconstrução deste aspeto.

O primeiro contacto com o PC e a visita à Escola, onde realizei o EP, a Escola Secundária de Ermesinde, intensificou o nervosismo que me dominava. Ao percorrer os espaços da Escola, enquanto o PC efetuava breves apresentações, permiti-me devanear sobre a experiência que se avizinhava, imaginando o primeiro contacto com a turma dentro do pavilhão, que no momento se encontrava silencioso contrastando com “silêncio” ensurdecido na minha mente.

A tomada de decisão relativamente à atribuição da turma residente foi facilitada devido ao contacto com a minha CE. Obtivemos informações sobre as turmas de acordo com os antigos professores, pelo que os comentários efetuados eram deveras díspares. A turma correspondente ao Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais possuía uma reputação bastante pejorativa no que concerne a relação professor-aluno e o envolvimento na aula. Contudo, esse facto não me demoveu da escolha desta turma para efetuar a minha PES. A minha decisão recaiu no meu fascínio pelas artes e pela música e consideração pelas expectativas e interesses da minha CE. Deste modo, considereei que a relação professor-aluno podia ser potenciada pelos interesses comuns.

O cuidado que o Professor Eduardo Rodrigues apresentou desde logo com a formação das EE refletiu-se na minha ação ao longo do ano letivo. No primeiro contacto com a turma determinou que me encontraria sozinha na realização de uma breve apresentação, pelo que, posteriormente, o professor contactaria com os alunos, após a minha saída. Esta decisão teve como objetivo evidenciar a minha função, de modo que os discentes não menosprezassem a minha atuação como figura principal.

No momento prévio à lecionação da primeira aula ponderei bastante acerca da minha postura, considerando a importância atribuída pelos alunos à primeira impressão. Optei por apresentar uma postura assertiva, mas também amigável em certos momentos, sonhando a minha vulnerabilidade intrínseca. Para além disso, a definição dos conteúdos surgiu após vários momentos de reflexão e consideração das características peculiares dos alunos. Deste modo, interagi e introduzi um discurso direcionado à individualidade de cada um, considerando

as suas dissemelhanças na atribuição de um significado à disciplina de EF. Apesar de não contemplar a turma como um todo, uma identidade, desde a primeira aula este aspeto sofreu uma grande evolução ao longo do EP. Alguns acontecimentos intensificaram a minha insegurança, deixando-me absorta, como os olhares perscrutadores, impregnados de julgamento, que me fitavam com uma intensidade profunda, os risos que surgiram em determinados momentos e a intervenção infeliz de um discente aquando a chegada do PC.

Sentindo-me ligeiramente perdida na fase inicial sustentei-me no bom ambiente de trabalho que existia e me fornecia segurança para superar os obstáculos que surgiram. Considerando diversos fatores no EP, como por exemplo as inseguranças sentidas, eleva-se a imprescindibilidade da cooperação e do trabalho de grupo, fase na qual a relação com o PC é crucial e a união do núcleo de estágio se revela indispensável (Queirós, 2014). Assim, a descoberta do meu “caminho” foi bastante incitada pelos intervenientes neste processo.

4- No labirinto

Conflito interior

Costa et al. (2013) referem-se ao processo de transição dos EE do espaço universitário para o contexto profissional, a escola, como um período marcado por um conflito de papéis. Ao discorrerem sobre esse tópico servem-se de Fantilli e McDougall (2009), que advogam que a assunção, simultânea, do papel de estudante e de professor pelo estagiário, o remete para uma vigorosa conflitualidade interna, tendente a ser superada conforme se inicia a sobreposição do papel de professor face ao de estudante.

Não fugindo à regra, ao longo do EP fui dominada por vários episódios de confronto entre os papéis assumidos, motivo pelo qual considero não ter sido, num período inicial, capaz de solucionar este problema, limitando-me a expor os meus pensamentos e momentos de reflexão no diário de bordo.

“Neste processo ocorre um confronto entre o “eu” EE e o “eu” professora-estagiária. O primeiro visa um desenvolvimento integral que possibilite encontrar o meu caminho enquanto futura docente, assim como a obtenção de uma excelente classificação. Relativamente ao segundo é-lhe imprescindível centrar a ação nos alunos, desenvolvendo estratégias que modifiquem a minha atuação no sentido de corresponder às necessidades dos discentes, potenciando a sua aprendizagem. Deste modo, considero desafiante a edificação de uma ponte neste conflito que permita uma troca harmoniosa de aprendizagens e um desenvolvimento recíproco” (reflexão, dezembro, diário de bordo).

No entanto, a referência à edificação de uma ponte no conflito demonstra a predisposição em encontrar um caminho que se apresentasse benéfico para o meu desempenho em ambos os papéis. Segundo Barros et al. (2018), quando indagados relativamente ao que é ser EE, os participantes tendem a direcionar, irrefletidamente, a resposta para a caracterização da experiência de EP. Assim, contornam a atribuição de significado à perspetiva conceitual dos papéis e funções características do que é ser EE. No que concerne a questão da dualidade de papéis, de contextos e funções, esta é evidenciada por Barros et al. (2018) ao referirem “ora como estudantes da faculdade em que estão a

trabalhar para obter uma nota final, ora como professores de uma turma, em um contexto escolar real de ensino e aprendizagem” (p. 620).

Após alguma incerteza no que diz respeito à atenuação do confronto existente, a experiência do exercício docente “força o indivíduo a procurar perceber-se a si próprio enquanto professor” (Machado, 1996 *cit in* Gomes et al., 2014, p. 40), pelo que compreendi que a edificação da ponte se estabeleceria pela valorização da aprendizagem dos alunos e consequente busca pela definição do meu caminho. Ao preconizar a aprendizagem dos alunos, colocando-os no cerne da minha ação, permiti que ocorressem modificações, na minha ação, essenciais ao meu desenvolvimento, à qual, inevitavelmente, seria atribuída uma classificação. O ponto onde me encontrava acentuou a árdua transitabilidade do caminho a percorrer, dado que “começar a ensinar é o momento da transição, muitas vezes difícil, entre o ser aluno e o tornar-se professor” (Machado, 1996, p. 21).

Inércia

“Perdi-me dentro de mim, porque eu era labirinto”, Mário de Sá-Carneiro, in
Dispersão 1913

Tal como o sol se põe, também ele, inevitavelmente, nasce; e a aula destinada à Avaliação Diagnóstica (AD) da modalidade de basquetebol equiparou-se, metaforicamente, a isso mesmo. Apesar dos acontecimentos desfavoráveis no decorrer da mesma e de todos os entraves que me levaram a um momento “escuro”, tal também foi crucial para que ocorressem modificações. Esse acontecimento o qual designei de “*período negro*” foi “*deveras avassalador a nível psicológico para mim*” (reflexão, outubro, diário de bordo). Naquele momento senti-me inútil e incapaz de resolver os problemas com os quais estava a ser confrontada, uma vez que “*por mais que interviesse o exercício não fluía*” (reflexão, outubro, diário de bordo). Várias foram as alterações feitas, mas o resultado revelava-se sempre ineficaz, deixando-me inerte no labirinto, dominada pelo impasse da escolha do melhor caminho.

“Considero que a minha instrução foi o fator propulsor de toda a incompreensão e confusão gerada, uma vez que as instruções careciam de clareza. Não considerei que aquilo que instruo é diferente do que os alunos ouvem, retêm e que, por sua vez, exteriorizam. Confrontada com todos os problemas que surgiram ao longo do exercício, tentei pensar em soluções, porém fui bombardeada com sugestões de exercícios, alterações possíveis, assim como pensamentos negativos. Deste modo, fui incapaz de intervir atempadamente por não conseguir tomar uma decisão concreta face aos obstáculos, optando, posteriormente, por terminar o exercício” (reflexão, outubro, diário de bordo).

Segundo Jomar et al. (2016, p. 345) “o aluno é apontado quase sempre como responsável, pois não quer aprender, não estuda ou não presta atenção na aula”. Optar pelo caminho mais fácil é um passo mais próximo do abismo e, pela inexperiência que possuía, talvez fosse o esperado; contudo, ciente de todos os constrangimentos, em nenhum momento atribuí a culpa do sucedido aos alunos. Por julgar ser uma pessoa consciente relativamente às minhas fragilidades, responsabilizei-me pelas consequências das minhas ações, encarando-as como oportunidades de evolução. Como tal, findo o exercício, pedi aos alunos que se sentassem e, calmamente, conversei com eles sobre o insucesso do mesmo, questionando-os sobre as dificuldades sentidas, o que, posteriormente, me levaram à explicação da situação de aprendizagem subsequente.

Na reunião de núcleo de estágio seguinte, o PC efetuou uma breve análise das aulas lecionadas pelas EE. Após referir os dois pontos fundamentais, aspetos da organização e gestão e aspetos de instrução, expôs a sua perspetiva face ao “período negro” da minha aula. O PC mencionou que ponderou intervir, de modo a diminuir as repercussões do sucedido, contudo, optou por não o fazer, atribuindo-me autonomia total, com o intuito de observar a minha postura e capacidade de resolução de problemas.

Por me encontrar absorta na infinitude de informações súbitas na minha mente, considerei a sua última intenção bastante ineficiente. Não obstante, fiquei surpreendida com a opinião favorável no que respeita à postura por mim adotada, sustentando o seu parecer no facto de ter sido calma a lidar com os alunos e de não lhes ter atribuído a culpa do sucedido em nenhum momento.

Deste modo, apesar de ter ansiado que o PC me auxiliasse, julgo que a sua decisão foi preponderante para a elevação da proficiência do posterior momento de análise.

Schön (*cit in* Alarcão, 1996, p. 21) refere que “não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento”, pelo que à ação do Professor Eduardo subjaz o intento de prezar o valor das minhas decisões e as consequências que delas advêm.

Ao longo da AD senti alguma dificuldade na observação das ações dos alunos e respetivo registo na grelha que elaborei, aumentando aqui, inclusive, a apoquentação da atribuição de um nível a cada aluno, pois temia que tal não se mostrasse eficaz. O tempo passava e deparava-me com as inúmeras colunas na tabela que permaneciam em branco. Recordo-me de conceder autoria à minha inexperiência e insegurança. Ulteriormente, o PC questionou-nos acerca da eficácia da AD, suscitando, novamente, um período de reflexão e diálogo. Apesar de ter compreendido que a conceção do plano de aula apresentava lacunas, não me foquei no aspeto central, pelo que somente após a intervenção do professor, assimilei que não avaliámos aquilo que nos propusemos avaliar. No entanto, o PC não indicou de que forma resolveríamos esse problema, dado que não impôs “nada de concreto no que diz respeito às decisões a tomar” (Rodrigues, 2009, p. 132), considerando a nossa individualidade e incitando a nossa capacidade de introspeção e reflexão, através da subtileza subjacente à sua ação.

Procura

“Numa ânsia de ter alguma coisa, / Divago por mim mesmo a procurar”, Mário de Sá-Carneiro, *in* Dispersão 1913

Segundo Spilt et al. (2011), a preponderância da qualidade afetiva da relação entre professor e aluno é evidente no envolvimento escolar, bem-estar e sucesso dos alunos. Como tal, ansiando desenvolver uma relação professor-aluno positiva, sustentada em princípios como o respeito e a honestidade, procurei o fator determinante que me permitiria despoletar uma mudança na atitude

hermética dos alunos. Contudo, assim que a aula terminava, estes saíam do pavilhão, e quando interpelados, por mais que adotasse uma postura amigável, os discentes não se davam a conhecer e permaneciam reservados e distantes.

Deste modo, visando potenciar a qualidade da relação estabelecida, optei por conceber um questionário de dados anamnésicos mais completo. Considerando a sociedade atual e as questões e problemáticas eminentes, como a identidade de género, determinei a colocação das opções “masculino”, “feminino”, “não-binário” e “outro” na pergunta correspondente ao género. Embora possa ser considerada por muitos uma decisão insignificante, a adição destas opções assumiu um valor considerável para os meus discentes. A admiração face ao que se encontrava escrito foi notória, sentindo-se um clima positivo entre os elementos. Aos alunos que colocaram no questionário uma identidade de género diferente do sexo biológico, perguntei-lhes como pretendiam ser tratados.

Em 2015, na resolução 2048 do Conselho Europeu consta que cada indivíduo deve possuir o direito de reconhecimento da sua identidade de género, assim como de ser tratado e reconhecido de acordo com a mesma (Oliveira, 2021). Tendo conhecimento do nome que consta na lista da turma, decidi referir-me aos discentes como os próprios determinaram. Julgo que tratá-los por outro nome, ainda que socioculturalmente seja “contrário”, deveria assumir a naturalidade de nos referirmos aos mesmos por um hipocorístico do nome próprio, uma vez que não só não se apresenta pejorativo para os intervenientes, como também facilita a afirmação dos alunos. Após o episódio da identidade de género, foi perceptível uma mudança na atitude dos alunos: conquanto permanecessem reservados, tomaram a iniciativa de se despedirem no final da aula.

Embora ainda fosse necessário um enorme trabalho no que respeita ao desenvolvimento da relação professor-aluno, julgo que consegui desvendar o enigma inicial, que me permitiu a criação de um elo de ligação, desbravando as silvas presentes no caminho e facilitando a transitabilidade.

Segundo Rodrigues (2009, p. 12), “... não há duas turmas iguais, não há dois alunos iguais. Cada aluno e cada turma têm as suas formas próprias de se relacionar, de agir, de ser e estar”. As diferenças entre a minha turma e a turma

da minha CE eram evidentes no modo como se relacionavam connosco e, por isso, considero que esta afirmação descreve perfeitamente aquilo que os professores têm de se consciencializar. Inicialmente deixava-me afetar negativamente pelas dissemelhanças; questionava-me sobre a razão pela qual os alunos da turma da minha CE tinham uma atitude extremamente comunicativa connosco e os meus não; se o entrave era a disciplina, se não pretendiam dar-se a conhecer, porque não tiveram uma boa impressão minha, se, se, “ses” ... Cheguei a desejar que os meus alunos fossem iguais aos alunos da minha CE. Contudo, rapidamente aprendi a valorizar a essência, peculiar, dos meus discentes, ficando deveras agradada com o facto de o “génio da lâmpada” não atender às minhas preces.

O dia 11 de novembro representou um momento crucial para o desenvolvimento da proximidade e afetividade, pelo que a partir desse dia, como conjecturei, o número de alunos que permanecia no pavilhão a conversar connosco aumentava exponencialmente. Nesse dia, a ausência de vários alunos devido à participação numa visita de estudo, permitiu a realização de uma aula mais descontraída, efetuando uma situação de jogo de basquetebol com a minha participação e a da lara.

“Considero que esta aula se assumiu importante no desenvolvimento da confiança das alunas em si mesmas. Para além disso, criei um momento de partilha de interesses no final da aula, ficando a conhecer melhor as alunas. Estes momentos de conversa após o término da aula, acontecem frequentemente na turma da professora lara, pois grande parte dos alunos têm interesse em estabelecer este tipo de contacto com a sua professora e também comigo. Na minha turma, foi a primeira vez que vários alunos estiveram presentes neste momento. Julgo que esta situação permitirá que os alunos se mostrem mais recetivos à criação de alguma proximidade entre professora e alunos” (reflexão, novembro, diário de bordo).

Para Frymier & Houser (2000), quando se desenvolve uma relação entre professores e alunos baseada na confiança e afetividade, surge um ambiente de aprendizagem seguro, pelo que me mostrei determinada em conseguir alcançá-lo.

Subtilmente perspicaz

O EP é de suma importância na formação dos estagiários, pois é no contexto real de ensino que estes “vivem experiências que os marcam profundamente” (Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2013; Tardif & Lessard, 2003, *cit in* Lopes 2019, p. 67). Para além disso, Schön (1998, *cit in* Barros et al., 2018) menciona que ao longo do estágio e através de uma autêntica metodologia do *learning by doing*, os estudantes detêm a possibilidade de “construir uma forma pessoal de conhecer e de agir na profissão” (p. 623). Como elementos essenciais no percurso dos estagiários, Lopes & Bastos (2017) salientam a função do PC e do OF, na medida em que auxiliam os EE a ultrapassar os momentos demarcados pela penumbra e a desvendar o sentido da profissão, apresentando-se como “mediadores e parceiros no processo formativo dos futuros professores” (p. 78).

Desde logo que a postura do PC me despertou uma certa admiração, essencialmente, devido à paixão que exibiu relativamente à sua profissão e à qualidade e quantidade exímia de conhecimentos, assim como o facto de “pensar fora da caixa”. Julgo que a sua maneira única de pensar se reflete, por exemplo, na forma como procura compreender questões que, geralmente, são esquecidas ou desvalorizadas. Para além de se mostrar deveras competente no exercício da sua função, o PC dedica-se ao estudo de outras áreas, como a psicologia. Na minha opinião, este facto confere-lhe um olhar único sobre o processo de ensino-aprendizagem e, especialmente, os alunos.

Instigando constantemente a nossa capacidade reflexiva, o PC tem um papel fundamental no desenvolvimento e priorização da dimensão reflexiva. Neste sentido e parafraseando Amaral et al. (1996), “o supervisor/orientador de estágio será encarado como o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros professores o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum*” (p. 91). Segundo Rodrigues (2001), a reflexão não é “natural” e para se estimular, desenvolver e cimentar, requer dispositivos, estratégias e formadores/ mediadores capazes de se visionarem não como modelos a imitar (...), mas capazes de possuir uma atitude mais questionadora e reguladora (...) transformando a prática e a sua respetiva análise no local

primordial de tomada de consciência no que concerne os saberes específicos dos professores profissionais, assinalando o início do desenvolvimento profissional do professor (p. 9).

O professor mencionava, frequentemente, a necessidade de sairmos de nós e observarmos a nossa atuação como uma pessoa exterior, colocando-nos no papel dos alunos. “É necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós”, esta frase de José Saramago vai ao encontro do estímulo que o PC nos proporcionou e serviu como mote para o meu papel. Para além disso, considero que ao referir a necessidade de um descontentamento constante com a nossa ação subjaz também a imprescindibilidade do desenvolvimento em *continuum*.

No início fui dominada pelo receio em sair da minha zona de conforto, pelo medo constante de falhar. Para Perrenoud (2004b, *cit in* Perrenoud, 1996c), à especialização dos professores está intrínseca a tomada de decisão na incerteza e a ação na urgência. Assim, de modo a ir além na minha atuação, necessitei de arriscar e mostrar recetividade à aprendizagem através de erros, visando desenvolver a minha confiança nos momentos decisivos. Como refere Steve Harvey, se permanecermos na nossa zona de conforto é lá que vamos falhar, deste modo um progresso a este nível revelou-se imperativo para permanecer confortável com o desconforto, de modo a alcançar o sucesso. Bourdieu (1972, 1980, *cit in* Perrenoud, 2004a) faz referência ao *habitus*, caracterizando-o como o “sistema de estruturas de pensamento, de perceção, de análise e de ação, das nossas práticas” (p.79). Nesse sentido, para Perrenoud (2004a) a formação do *habitus* sucede-se pelo desenvolvimento de uma postura reflexiva, colocando ênfase na urgência e improvisação com que por vezes se realiza a ação pedagógica.

A ação do PC assumiu-se essencialmente como descoberta guiada, conferindo-me autonomia no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, senti-me ligeiramente perdida, como se me encontrasse num caminho sem rumo. Contudo a sua ação subtilmente perspicaz representou um papel fundamental na construção do meu próprio caminho, ao permitir que frísse de

oportunidades de errar e de descoberta das minhas próprias soluções. O papel que o PC desempenha, em coadjuvação com outros intervenientes no processo, manifesta-se, geralmente, por um conjunto de funções “subordinadas ao verbo ajudar” e associada a essa função emerge a de “espicaçar” o EE a encontrar as suas próprias soluções, procurando conduzi-lo à autonomia decisional (Alarcão & Tavares, 2003; Tickle, 2000; Batista e Borges, 2015, *cit in* Batista et al., 2017).

No momento não consegui valorizar devidamente esse facto, porém agora compreendo que o PC foi a chave de ouro para a minha formação enquanto futura professora de EF, auxiliando a definição do meu próprio caminho.

5- Caminho efêmero

“Le vrai voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux”, Marcel Proust

Sirvo-me desta frase para discorrer sobre as principais modificações que ocorreram ao longo do EP, pois apesar de me confrontar com diversas situações (“paisagens”), julgo que o elemento chave foi olhar para as mesmas de forma distinta. O fator principal que suscitou essas modificações está subjacente à forma excecional com que as observações foram organizadas pelo PC. A priorização de determinados objetivos consoante as vivências experienciadas, permitiu a descoberta, gradual, de um caminho adequado ao contexto.

A sequência lógica de momentos de observação, constituiu-se por três momentos: momento de controlo, com o objetivo de ganhar confiança e estabelecer o controlo; momento de gestão, visando rentabilizar o tempo de aula; momento de instrução, com o intuito de melhorar a qualidade da informação. Valorizei imenso a definição dos momentos e distribuição das observações, uma vez que ao priorizar o que era necessário em cada etapa, o PC potenciou o nosso desenvolvimento.

Receita (in)falível

No que concerne ao plano de aula, este era elaborado, no início, de acordo com o modelo tripartido, através de uma junção de exercícios, semelhantes a situações de aprendizagem que experienciei ou lecionei ao longo da minha formação. Contudo, os exercícios, ainda que não fossem maus ou pejorativos, não coincidiam com os inúmeros e desajustados objetivos da aula e com os conteúdos propostos. A ausência de uma articulação coerente entre as três partes da aula, a descrição exaustiva das situações de aprendizagem e a vasta lista de componentes críticas causavam constrangimentos à minha atuação.

Recordo-me perfeitamente dos sentimentos que afluíam no momento de lecionação da aula. A insegurança, as dúvidas e a hesitação nos momentos de

intervenção eram evidentes, no que concerne a pertinência do momento, (quando?), e do fornecimento da informação, (o que dizer?).

De acordo com o PC a incerteza com que os objetivos da aula estavam formulados provocava vários constrangimentos na decisão do feedback a fornecer e, conquanto que as atividades fossem agradáveis e adequadas ao nível dos alunos, o pendor deveras analítico e desligado da modalidade, convertiam-nas em atividades pouco adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos. O PC e a PO foram essenciais para alterar este aspeto, na medida em que me questionavam relativamente às minhas escolhas, pretendendo ter conhecimento do propósito das mesmas e incitar a minha capacidade de reflexão. A liberdade conferida não se fundia num excesso de permissividade, pelo que se mantiveram sempre participativos no processo.

“Não existem receitas infalíveis”, mencionava, ocasionalmente, o professor, e considerando o meu método inicial de realização do plano de aula arrisco afirmar que muito menos resultaria uma “receita” desenvolvida pela combinação arbitrária de “ingredientes”. Bento (1987) advoga que, sendo a aula o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor, os resultados de aprendizagem dos alunos dependem, consideravelmente, da sua correta organização e estruturação e dos seus acontecimentos. Como tal, tornou-se premente a modificação do método de conceção do plano de aula, pelo que esta se sucedeu de forma gradual, consoante a intervenção do PC e o desenvolvimento da minha capacidade reflexiva.

A definição dos exercícios passou a ser realizada após a determinação do(s) objetivo(s) da aula, a descrição das situações de aprendizagem tornou-se sucinta e a quantidade de componentes críticas diminuiu significativamente. Devido à consciencialização da preponderância do momento de conceção e planeamento da aula, a articulação entre as partes da mesma sucedeu-se de forma mais coerente. No entanto, este aspeto requereu mais alterações ao longo do EP, relativamente à sequência organizativa da aula.

A motivação dos discentes na participação e envolvimento na aula era reduzida. Para além disso, revelavam pouco interesse, empenho e vontade de aprender, não se responsabilizando pela sua própria aprendizagem. Julgo que os exercícios ao apresentarem um pendor muito analítico e desligado da modalidade e, conseqüentemente, serem desadequados às necessidades de aprendizagem dos alunos, representaram, de modo intrínseco, um obstáculo à manifestação e desenvolvimento da motivação dos alunos. Segundo Goudas et al. (2000, cit in Hassandra et al., 2003), é expectável ocorrer um aumento da motivação intrínseca, quando os discentes constatarem que das aulas de EF advêm resultados úteis e importantes. Deste modo, no sentido de potenciar a motivação dos alunos optei por atribuir uma componente competitiva a exercícios estratégicos ao longo das aulas.

“Por considerar que o envolvimento dos alunos no exercício poderia ser superior, conferi ao mesmo uma vertente competitiva e foi notório o aumento do empenho dos mesmos. O feedback que recebi por parte de alguns alunos, mencionando que a competição nos exercícios é positiva, corrobora a minha ideia de que a competição promove a sua motivação” (reflexão, outubro, diário de bordo).

A inserção da componente competitiva em certos exercícios e respetivas variantes foi efetuada de forma conscienciosa. Arruda Junior (2009) refere que, se colocarmos a competição numa posição de destaque, os alunos “menos preparados” tendem a sentir-se desmotivados. Ao contextualizar a competição de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, enalteci a sua configuração como uma tarefa pedagógica e refutei a ideia do seu desenvolvimento “como um fim em si mesma” (Arruda Junior, 2009). Considero que a competição pode ser benéfica ou pejorativa para a aprendizagem dos alunos, contudo o “problema” não reside na competição *per se*, confluindo nas palavras de Ferraz (2002, cit in Arruda Junior, 2009) ao mencionar que “a competição em si não é boa ou má, ela é o que fazemos dela” (p. 41).

A utilização da competição sucedeu-se devido ao conseqüente aumento da motivação dos alunos e predisposição para a prática, envolvendo-se de forma mais ativa nas atividades propostas. Geralmente efetuava competições

mantendo os grupos de trabalho previamente formados e enfatizava a cooperação entre os vários elementos, em vez da priorização excessiva da vitória, de modo a evitar obstáculos. Rink (2001, *cit in* Mesquita, 2004) afirma que o professor está indiretamente a fomentar a própria aprendizagem, se gerar envolvimento de aprendizagem que promovam a motivação para a aprendizagem e que estejam apropriados ao conteúdo, assim como às capacidades cognitivas e motoras dos alunos. Assim, considero que a minha decisão foi deves importante para potenciar a aprendizagem dos alunos, consciente de que ainda subsistia um longo caminho a percorrer no labirinto.

Intencionalidade

Para Graça (2014), “a orientação para uma conceção de ensino e aprendizagem parece não estar garantida no início da formação e parece igualmente ter alguma dificuldade em se afirmar no terreno da prática” (p. 97). Ao visar uma realização dos alunos que, na sua totalidade, aprendem a ser, creio que o verdadeiro desafio representou o caminho de perceber a utilidade dos conteúdos de ensino e de conferir intencionalidade ao mesmo. Segundo Bento (1987), a EF deverá estimar três domínios na transmissão de experiências e produção de resultados de aprendizagem, sendo estes o aspeto técnico-motor ou dimensão operativa, o aspeto interpessoal ou dimensão comunicativa e o aspeto cognitivo-reflexivo ou dimensão discursiva.

“A utilização de exercícios de trabalho coletivo para trabalhar conteúdos técnicos individuais retira o foco da habilidade pretendida, sendo o número de repetições por discente bastante reduzido. Assim, é essencial separar o trabalho de componentes táticas em formas jogadas e o trabalho de conteúdos técnicos em exercícios específicos” (reflexão, outubro, diário de bordo).

O carácter esvaziado de sentido dos exercícios, na medida em que não estavam apropriados às necessidades de aprendizagem dos alunos, destacava-se no foco, ingénuo, do desenvolvimento de aspetos deves tecnicistas e analíticos. O desenvolvimento de habilidades técnicas requer muito trabalho, tempo e treino, o que significa que, tendencialmente, o número de repetições de

um gesto num treino de um atleta é superior ao número de repetições efetivas numa Unidade Didática. Graça (2014) advoga que o ensino das habilidades isoladas suscita, gradualmente, “sentimentos de improdutividade, de conformismo e de cansaço” (p. 104). Ora, claramente, o caminho a seguir recaía em perceber que, como sublinhou o PC, “para compreender como devemos ensinar, precisámos de saber como é que os alunos aprendem”.

Conferir intencionalidade ao ensino implica procurar respostas nas aprendizagens dos alunos. Ao descurar o foco das habilidades técnicas, consegui ensinar conteúdos efetivamente importantes para o desenvolvimento dos alunos, com uma exceção, a modalidade de salto em comprimento.

“... apesar de ter conseguido retirar conteúdos “acessíveis” e “úteis”, considero que não consegui ensinar algo que seja efetivamente importante para o desenvolvimento dos alunos, contrariamente ao que aconteceu nas outras modalidades” (reflexão, março, diário de bordo).

Porém, consciente da fragilidade da definição dos objetivos e do número de aulas, de forma a não prejudicar os alunos, optei por não avaliar as capacidades da área das atividades físicas da modalidade em questão. Inicialmente considerei que se tivesse optado por alterar o planeamento anual, novamente, aumentando o número de aulas destinadas ao salto em comprimento, eventualmente teria conseguido colmatar este aspeto, superando mais um desafio. Não obstante, não voltaria atrás na decisão, pois fui confrontada com diversos desafios no desenrolar do planeamento anual, que foram preponderantes na descoberta labiríntica do meu caminho.

Remetendo novamente para o problema de não ter conseguido adequar os conteúdos de salto em comprimento às necessidades de aprendizagem dos alunos, penso que na altura fui incapaz de ir além na reflexão, de modo a encontrar soluções efetivas. Ainda que estivesse consciente das limitações na minha ação, nos momentos de reflexão apenas considerei as razões e fatores externos à minha ação, justificando, essencialmente, a minha ineficácia com a escassez de tempo. Apesar desse fator ser preponderante, agora julgo que, se anteriormente visasse procurar soluções relativamente à definição dos

conteúdos e à minha atuação, teria conseguido enveredar no labirinto por um caminho mais próximo daquilo que de momento defendo. Por outro lado, e renegando o meu ceticismo acérrimo, talvez não estivesse pronta para essa modificação e por essa razão os eventos seguiram um curso inevitável.

Atribuo a razão principal à ineficiência da ligação das aprendizagens preconizadas através da prática com os domínios cognitivo e socioafetivo. Para Bento (2001), a presença do desporto na escola sinaliza a anuência desta a um conceito de educação assente na unidade das dimensões cognitivas, afetivas e motoras. A EF promove a formação de indivíduos literados intelectualmente, mas essencialmente, literados fisicamente, uma vez que é a única disciplina escolar que visa preferencialmente a corporalidade. A elevada importância do desenvolvimento da corporalidade reflete-se na resposta do confronto com as seguintes questões: “Somos alguém sem o nosso corpo?”; “O corpo é separável do nosso «eu»?”; “O sentir é separável do corpo?”; “A aprendizagem é independente do corpo?”. Não! É imprescindível que não se efetue a dissociação do cérebro/ mente e do corpo, assim como a contemplação do movimento *per se*, uma vez que ao não lhe atribuir intencionalidade, o movimento pelo movimento esgota-se em si próprio.

Tavernard (2021) advoga que a presença da dualidade corpo e mente é inegável nas escolas e a esta subjaz o “primado da lógica cartesiana” e o seu “esquematismo binário”, ou a mente, ou o corpo. Ao considerar que o contacto com diversos artefactos e o movimento são os dois processos comunicacionais determinantes da aprendizagem, como refere M Quennerstedt et al. (2011), surge um modo de olhar a aprendizagem que desconstrói o dualismo corpo/ mente. Segundo Batista & Queirós (2015), a edificação da ponte entre a aprendizagem cognitiva e o “*embodied learning*” (abordagem somática da educação), ocorre através da ação comunicativa, perfilhando que “quase todas as nossas experiências são fundadas no corpo”, considerando então que a verdadeira aprendizagem se sucede pela “interação do eu com o meio”. Deste modo, é de suma importância valorizar uma educação que vise o desenvolvimento dos alunos na sua globalidade.

Por exemplo, nos planos de aula de badminton os objetivos da aula e os conteúdos das situações de aprendizagem encontravam-se adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos. Valorizei a (intenção da) colocação estratégica do volante em vez da execução técnica dos batimentos. Considerei mais importante que os alunos compreendessem o jogo e desenvolvessem a tomada de decisão, tendo conhecimento do objetivo dos batimentos e da sua aplicação lógica no jogo, do que se efetuavam o impacto por cima da cabeça com a raquete, formando um ângulo de cerca de 45 graus atrás em relação à vertical, no clear defensivo.

“O conteúdo do processo de ensino e aprendizagem não é uma matéria externamente dada (...) é o que é entendido pelos alunos, o que mobiliza a sua atenção, o seu esforço, a sua compreensão, a sua aplicação, o seu pensamento e a sua ação” (Graça, 2015, p. 23). Assim, ao lecionar conteúdos de acordo com as necessidades de aprendizagem dos discentes, também visei o desenvolvimento da autonomia, cooperação e motivação. Ames (1992, *cit in* Ntoumanis, 2001) sugere que climas motivacionais que enfatizam a cooperação promovem a entreaajuda entre os alunos, no sentido de aprenderem e melhorarem mutuamente. Relativamente à autonomia, Goudas et al. (1994, *cit in* Hassandra et al., 2003) mencionam que na EF os alunos que se sentem autónomos nas suas ações estão mais motivados intrinsecamente.

Instrução

Segundo Kirk (2005, *cit in* Graça, 2014) “os modelos de instrução ligam as estratégias de ensino e a matéria aos objetivos visados para a aprendizagem” (p. 111). Graça (2014) salienta a importância dos modelos instrucionais na formação de professores, pois auxiliam a construção de uma visão de conjunto, o alinhamento das tarefas da aula, a articulação de aulas com funções distintas, “para visarem algo mais que uma adição de estímulos repetidos ou de atividades fragmentárias que se esgotam no horizonte de cada aula” (p. 112). Deste modo e de acordo com Cohen & Ball (1999, *cit in* Graça, 2015), o modo como acolhi e

interpretei as orientações para o ensino influenciaram o trabalho na aula e as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Desde cedo que o PC se mostrou determinado em individualizar a procura do nosso próprio caminho, ao mencionar que não pretendia que reproduzíssemos a sua atuação, a sua forma própria de ensinar e de se relacionar com os alunos. Perante situações mais complexas, em que a nossa ação é determinante, a existência do fator avaliação podia ter-me induzido a optar pelo caminho mais fácil de reprodução dos modelos que considerasse mais aprazíveis para o PC, um atalho desprovido de significado. No entanto, julgo que é nos momentos mais complexos e desafiantes que decorre o verdadeiro crescimento, que compreendemos o nosso propósito e descobrimos a nossa essência. Para além disso, sempre que a escuridão velava o labirinto, intensificando a minha inquietação, como se de uma estrela intermitente se tratasse, esperando orientar-me, surgia o PC. Intermitente, porque a pertinência da sua ação assumia formas diferentes, fornecendo orientação de forma direta ou indireta, consoante a situação requeria. Deste modo, progressivamente, principiei a alteração da caracterização do PC, que de “mestre modelo” passou a “mestre de pensar”, ao valorizar toda a reflexão perante o ato de ensino (Durand, 2000, Villers, 1998, *cit in* Albuquerque, 2003).

De acordo com Baumgartner (2004) existem três modelos prototípicos do papel do professor: transmissor, tutor e *coach*. Considero que, apesar de os três papéis estarem presentes, o papel do PC se remete, essencialmente, para o primeiro, quando me refiro à atuação nas suas turmas, e para os dois últimos, quando está em causa a sua função de orientar as EE. Graça (2015) tipifica o papel de transmissor, de tutor e de *coach*, mais associado ao modelo de instrução direta, aos modelos de instrução que favorecem a descoberta guiada e à criação de climas de trabalho responsabilizante, respetivamente. Um modelo é desenhado para ser utilizado em toda a unidade de instrução e inclui o planeamento, a implementação e avaliação funcional para essa unidade, o que significa que inclui métodos, estratégias e estilos de ensino (Metzler, 2000).

Inicialmente, sentia-me presa às decisões que tomava relativamente à minha atuação, pois julgava que, caso não me mantivesse “firme” às minhas convicções, o meu papel seria desvalorizado aos olhares dos restantes elementos. No entanto, logo que compreendi que era indispensável que ocorressem modificações, de modo a potenciar as aprendizagens dos discentes, não demonstrei inflexibilidade para que estas ocorressem. Esta recetividade à “mudança” possibilitou experiências de confronto com caminhos sem saída, que incitaram a dimensão reflexiva na busca de um “sentido” que me levasse a transitar no labirinto, visando a descoberta de um caminho que fosse mais adequado às necessidades momentâneas. Assim, ao longo do EP recorri a diversos modelos e estilos de ensino estando intrinsecamente relacionados com os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem.

Do enigma à sintonia

Considerando a importância das relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, assumiu-se premente a resolução do enigma subjacente à postura dos alunos. De acordo com Klafki (1995), o ensino e a aprendizagem devem ser compreendidos como processos de interação, nos quais as relações entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, desempenham um papel central. Assim, necessitei de mostrar determinação no desenvolvimento não só da relação professor-aluno, mas também dos alunos entre si.

Como acima referi, inicialmente, ao resolver o enigma inicial consegui descobrir um elo de ligação que potenciase a recetividade dos alunos. Não obstante, as barreiras existentes entre “professor” e “aluno(s)” ainda se apresentavam gélidas e intermináveis, impondo sombras lúgubres que dificultavam a mobilidade no labirinto. Julgo que os comentários efetuados pelo professor anterior, relativamente à turma em questão, cimentaram as barreiras existentes, pois tinha bastante receio de vivenciar uma “má” experiência no EP. Assim, no início, penso que de forma inconsciente optei por agir com prudência, com receio de me afirmar perante o meio no qual estava inserida. A postura

insegura e hesitante também se deveu a esse facto, pelo que o PC e a PO desempenharam um papel fundamental nessa modificação, através das análises efetuadas.

Ao permitir-me deambular pelo labirinto, compreendendo o significado e as consequências de cada caminho, constatei que não estava a considerar, realmente, os alunos com que me deparava. Essa constatação desconstruiu significativamente o meu pensamento no concernente à individualidade de cada um e emergiu uma forma própria de me relacionar com os mesmos. Não posso considerar que todos estejam dispostos a participar com interesse nas minhas aulas, que os conteúdos sejam do agrado de todos... Não é correto visualizar os discentes como marionetes ou como nós gostaríamos que eles fossem, de forma a facilitar o ensino. Posto isto, ao abraçar, verdadeiramente, a essência de cada um aceitei as dificuldades intrínsecas no desafio que é o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma relação única com os alunos.

A reduzida motivação, o desinteresse, a apatia e a elevada sensibilidade dos discentes, foram fatores que condicionaram as aulas. Por vezes, quando fornecia instruções ou feedback, os discentes, que estavam distraídos, não assimilavam as informações e permaneciam imóveis, ou não alteravam comportamentos. Tive alguma dificuldade em compreender que não o faziam de forma propositada, mas que, fundamentalmente, por razões de saúde, as competências motoras, cognitivas e sociais dos mesmos se encontravam condicionadas. No início, ao julgar que me ignoravam, proferia instruções num tom mais assertivo, pelo que, ocasionalmente, os alunos se mostravam tristes e começavam a chorar. Uma vez que não era esse o efeito pretendido, sentia-me ligeiramente desconfortável e, posteriormente, apresentei um cuidado excessivo no modo como comunicava com os alunos. Deste modo, nos momentos em que os meus sentimentos negativos se intensificavam, sentia-me assoberbada e como se estivesse a sufocar, devido à possibilidade de despedaçar os frágeis “cristais” a cada “passo” executado.

A saúde mental exerce influência no rendimento escolar (Puskar & Marie Bernardo, 2007, Suldo et al., 2014). Como tal, os fatores, que referi inicialmente,

decorreram, em grande parte, dos problemas de saúde mental com que vários discentes estavam diagnosticados. Assim, para além de visar aprendizagens efetivas, comprometi-me a exercer uma influência positiva na vida dos discentes, pois só assim, a construção da minha identidade profissional, nesta profissão de valor inegável, faria sentido. Afinal, “mais do que ensinar, (...), conteúdos científicos ou técnicos, o professor vê como sua a função de educar, (...), e a profissão como o meio para contribuir para o crescimento integral do aluno e, por esta via, da sociedade” (Santos, 2008, p. 7).

Quanto mais se davam a conhecer mais compreendia os “porquês” das questões que precedentemente me angustiam. O desenvolvimento da relação professor-aluno permitiu a deteção de determinados conflitos entre alguns alunos, pelo que adotei estratégias para aperfeiçoar esse aspeto, como por exemplo, conversar com a delegada de turma e formar grupos de trabalho premeditadamente. Foi bastante satisfatório observar melhorias significativas nas relações estabelecidas entre os próprios alunos. Aqueles que anteriormente eram excluídos, passando os intervalos sozinhos, começaram a fazer parte integrante dos grupos que, naturalmente, se formam nas turmas. Consciente de que vários assuntos no ensino podem ser caracterizados como “um lençol curto, para uma cama longa”, expressão muitas vezes adotada pelo PC, em determinados momentos decidi conferir mais atenção àqueles que considereis necessitarem mais de mim, os alunos reservados e introvertidos. Inicialmente, mostraram-se resistentes às minhas intervenções, como se não pudessem proferir mais que três palavras ou mostrarem um sorriso, após as tentativas, falhadas, de encarnar o papel de Jerry Seinfeld. No entanto, penso que o meu esforço foi recompensado, uma vez que, no segundo semestre, as diferenças foram abismais. Outrora os que ficavam no seu canto tomavam iniciativa de participar nas aulas, de conversar comigo e com os colegas e os sorrisos eram visíveis.

Ao longo do EP desenvolvi uma forma única e própria de lidar com os discentes, que foi essencial para o sentimento de objetivo concluído, após o término desta etapa. A empatia demonstrada nas aulas, o equilíbrio entre o

feedback corretivo, fornecido de forma cuidadosa, e o encorajamento e reforços positivos, a disponibilidade para ouvir e aconselhar, a manifestação de confiança nas capacidades dos alunos, motivando-os a não desistirem, e a adequação das atividades às necessidades de aprendizagem dos discentes, constituíram parte fundamental dos fatores que possibilitaram a conquista dos alunos, que me respeitavam e admiravam.

Considero que é preponderante não atentarmos os alunos como “coisas” ou “mentes vazias” ávidas por conhecimentos, predispostas a aceitarem de bom grado os conteúdos de ensino, e, essencialmente, como aquilo que gostávamos que eles fossem, mas antes aprendermos a “falar a mesma língua”. Se o processo de ensino-aprendizagem fosse fácil, perderia a sua magia, os alunos perderiam a sua essência.

“O ensino não é uma atividade que se baste a si própria, é uma atividade relacional e tem que atender não apenas a especificidade da matéria, mas também às particularidades dos aprendentes e dos contextos, das situações e das circunstâncias”

Graça (2015, p. 23)

(Des)construções

O primeiro confronto surgiu através da consciencialização de que aquilo que eu ensinava não correspondia, inexoravelmente, àquilo que os alunos aprendiam. A desconstrução do pensamento relativamente aos conteúdos a lecionar e o trabalho a realizar em aula pelos discentes deu lugar à consideração do modo como lecionaria, adequando os conteúdos e atividades às necessidades de aprendizagem dos alunos, e como estes iriam aprender. De acordo com William (2011), os professores desempenham um papel crucial na conceção de situações onde a aprendizagem ocorre, mas “*only learners create learning*”. Deste modo, apesar do professor assumir um papel central, o aluno representa a chave do processo de ensino-aprendizagem.

A prática desportiva da turma onde realizei o EP era bastante reduzida, pelo que apenas dois alunos realizavam desporto federado. A diferença ao nível das capacidades e habilidades dos alunos que praticavam desporto era deveras notória comparativamente aos restantes elementos. Bento (2004) refere que a escola deve promover um clima motivacional para a prática desportiva dos alunos “mais fracos e carenciados em termos motores”. Considerando que os alunos não se encontravam no mesmo ponto de partida, necessitei de adotar estratégias e métodos que potenciasssem a aprendizagem de todos os discentes, conquanto que, como referi, não existem receitas infalíveis – “*All models are wrong, but some are useful*” (Box, 1976, p. 2).

A avaliação assumiu-se como o calcanhar de Aquiles deste processo, visto que apresentava inúmeras fragilidades que pela ação do PC foram desconstruídas, gradualmente. O momento de realização da avaliação intermédia suscitou-me dúvidas e inquietações, na medida em que os alunos mais “aptos” apresentavam, consideravelmente, uma classificação superior. O confronto com esta situação e a pertinência da intervenção do PC induziram a reflexão sobre os critérios de avaliação definidos. Julgo que o processo de avaliação não se apresentou justo, uma vez que não garanti que o alvo da avaliação fossem os conteúdos que me propus a ensinar, pelo que as aprendizagens externas exerceram influência nos resultados. Deste modo e de acordo com Falchikov (2013), para que a avaliação seja válida esta requer que se avalie aquilo que nos propomos a avaliar.

A sobrevalorização da avaliação no concernente à mera atribuição de uma classificação, menospreza, de grosso modo, toda a imprescindibilidade do processo, priorizando, excessivamente, o produto. Clarke (2001), serve-se de uma analogia para se referir às avaliações formativa e sumativa. O autor advoga que se considerarmos as “crianças” como “plantas”, a avaliação sumativa das plantas representa o processo de medição, sem que os resultados influenciem o crescimento das mesmas. Por outro lado, a avaliação formativa corresponde ao processo de rega das plantas que influencia diretamente o seu crescimento. Segundo Rowntree (1987), a literatura existente concentra-se em contemplar a avaliação com o propósito de “*grading*” e “*ranking*”, mencionando que apenas

uma reduzida porção considera a avaliação como forma de potenciar o crescimento educacional do aluno.

Moura et al. (2021) servem-se de vários autores para referirem que a avaliação tem sido, consistentemente, alinhada com o propósito de atribuir notas aos alunos, resultando numa avaliação da aprendizagem, ou seja, uma avaliação sumativa, geralmente, caracterizada pela atribuição de notas. Para Torrence & Pryor (1998), a avaliação formativa ocorre, frequentemente, durante o processo com o propósito explícito de desenvolver a aprendizagem do aluno. Utilizar a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem (avaliação para a aprendizagem) assume-se mais eficaz na promoção de aprendizagens significativas para os alunos, comparativamente a métodos de avaliação mais tradicionais na EF (MacPhail et al., *cit in* Moura et al., 2021).

Considero que é imprescindível que se considere uma avaliação legítima, que permita a autorreferenciação do desempenho dos alunos, não se regendo, exclusivamente, pela natureza normativa. Por exemplo, um aluno que apresente um empenho e força de superação exemplares, que possua limitações ao nível das competências motoras, devido a problemas de saúde, nunca conseguirá executar o teste de *Cooper* de forma a obter um resultado, que seja considerado de nível excelente, ainda que progrida a cada tentativa. Se tiver em consideração o desempenho do aluno, se delinear objetivos de aprendizagem desafiantes e adequados ao nível deste, acrescentando valor às suas experiências, promovo a criação de oportunidades de aprendizagem.

O primeiro momento de autoavaliação foi fundamental para a melhoria do processo de ensino e avaliação. A maioria dos discentes autoavaliou-se com, aproximadamente, três valores a menos do que a nota que constava no meu documento, a minha proposta de avaliação. Definitivamente, a autoestima dos alunos teve bastante influência no sucedido, contudo, julguei que necessitaria de intervir no sentido de mostrar mais confiança nos alunos, encorajando-os e motivando-os para a prática. Visei que expectativa da eficácia e a competência pessoal destes fosse desenvolvida, de modo a aumentar o seu envolvimento na aula, uma vez que, segundo Bento (2001), o grau das expectativas se revela “um

fator central na motivação para o investimento de esforços, para o empenhamento em tarefas difíceis e também para a exercitação desportiva” (p. 116). Deste modo, a minha atuação sofreu algumas alterações e também permitiu a afirmação da empatia na relação professor-aluno. Considero que consegui contribuir positivamente na autoestima dos alunos, dado que na última autoavaliação a classificação por eles proposta foi bastante mais precisa.

A recusa de critérios de avaliação unicamente técnicos e analíticos, permite enfatizar o contributo da prática desportiva para a realização de objetivos, que como refere Bento (2004), “vão muito para além do domínio puramente motor e corporal e integram dimensões cognitivas, afetivas e sociais” (p. 30). Deste modo, mais importante que efetuar o gesto técnico corretamente está a preponderância e a intenção da utilização desse gesto, a cooperação entre os elementos, o respeito, a autonomia, a capacidade de superação, a tomada de decisão, entre outros.

“enquanto uma bola saltitar frente aos olhos de um jovem, jamais alguém precisará de muitas vezes, «castigar» os alunos com sistemas retrógrados de avaliação, pelo facto da dita bola, volto a ironizar, por um desajeitado pontapé, não ter entrado na baliza, no quadro dos superiores objetivos definidos na complexa Unidade Didácticopedagógica”

Escórcio (2004, p. 291).

6- Situações Críticas

Considerando que a minha atuação e consequente contribuição para o desenvolvimento dos alunos necessitava de um “eu” sempre a “cem por cento”, a lecionação das aulas na turma residente, na sua grande maioria, tornava-se exasperante, sentindo-me inclusive completamente assoberbada quando me encontrava na presença de momentos menos positivos.

Por este motivo, a experiência de lecionação na turma complementar, à qual inicialmente atribui a conotação de “lufada de ar fresco”, foi fundamental para a transformação desse aspeto. As diferenças de empenho e motivação eram significativamente díspares, assim como a receptividade às instruções fornecidas.

Na turma complementar, a facilidade em lidar com as “birras” e a familiaridade com os alunos, mesmo que tal possa ter derivado de experiências profissionais anteriores (enquanto monitora e treinadora), também se tornou evidente, o que, por sua vez, promoveu em mim uma sensação de segurança e conforto. Talvez por esse facto, tenha superestimado a experiência deveras positiva nesta turma, desconsiderando a experiência desafiante e a riqueza subjacentes à turma residente.

Contudo, após refletir sobre todo processo, ganhei motivação para imergir totalmente nas duas situações, minimizando a hesitação e insegurança no que diz respeito à minha atuação. Ao invés de me focar nos aspetos negativos, que considerava serem problemas, decidi concentrar-me na procura de soluções, de modo a tornar esta experiência o mais enriquecedora possível.

Assim sendo, o reconhecimento da singularidade dos meus discentes ocorreu rapidamente e o envolvimento nas aulas de dança assumiu-se como o ponto culminar de afirmação dos alunos. O estilo de ensino adotado nestas aulas, apesar de representar um desafio, uma vez que o resultado pretendido poderia não corresponder ao obtido, visou, essencialmente, desenvolver a autonomia e cooperação, que, por sua vez, devido a um envolvimento excecional por parte dos alunos, conseguiu superar as minhas expectativas. Deste modo, posso afirmar que os conteúdos de dança conseguiram promover aprendizagens

efetivas e contribuíram, consideravelmente, para o desenvolvimento integral dos alunos.

Por seu turno, é ainda de referir o Desporto Escolar (DE), que também representou um marco importante na minha formação. Apesar de não ter disponibilidade para participar no DE, devido à sobreposição horária dos meus treinos de futebol, após reconhecer esta experiência como uma mais valia na minha formação e conversar com a minha CE, que já executava a função de treinadora, tomei uma decisão. O desfecho, de certa forma previsível, dado que sempre coloquei a minha educação em primeiro lugar, recaiu em priorizar a experiência subjacente a este novo desafio do DE, diminuindo a minha presença nos treinos de futebol. Assim, fui integrada na equipa de voleibol liderada pelo Professor Cassiano e trabalhei com a minha CE, exercendo a função de treinadora adjunta, na equipa feminina. Inicialmente, por não considerar possuir as competências e habilidades técnicas no que respeita a sua execução e demonstração em determinados exercícios, optei por intervir num assunto que carecia de atenção - a saúde mental. Apesar da minha abordagem ser limitada, assentando esta apenas em auxiliar e aconselhar (referindo sempre que tais assuntos devem ser explorados por um profissional qualificado para tal), senti que foi bastante positiva e que resultou numa melhoria em variados aspetos por parte das alunas.

Por conseguinte, e com a ajuda da minha CE, que esteve sempre presente e me apoiou durante todo o processo, permanecendo inclusive várias vezes no pavilhão para me auxiliar nos exercícios, consegui, com muito esforço, empenho e resiliência, desenvolver as minhas habilidades técnicas, o que, por sua vez, me permitiram sentir mais apta e assumir um papel mais próximo ao de treinadora. Aqui, apesar de algumas vezes ter tido a necessidade de assumir uma postura mais rígida e assertiva, devido ao incumprimento de horários de treino e/ou regras por parte das alunas, penso que tive um impacto significativo na vida das mesmas e que fui efetivamente capaz de as ensinar.

Todas estas situações e vivências no decorrer da minha formação foram importantes para o aumento do meu repertório de competências, que, por sua

vez, me auxiliou (e certamente continuarão a auxiliar), na descoberta do caminho a seguir.

7- Desenvolvimento Profissional – envolvimento na EF

O envolvimento dos alunos nas aulas representou um tema que carecia de atenção e, como tal, considerei fundamental efetuar um aprofundamento do mesmo, através da pesquisa e análise de literatura que, como se de uma bússola se tratasse, guiasse a minha ação prática, delineando o caminho (reflexivo) a percorrer.

O artigo elaborado por Thomas Curran e Martyn Standage, publicado em 2017, tem como título *“Psychological Needs and the Quality of Student Engagement in Physical Education: Teachers as Key Facilitators”*. Através de uma revisão sistemática, os autores abordam a relação entre as necessidades psicológicas dos alunos e a qualidade do seu envolvimento na EF, enfatizando o papel dos professores como facilitadores. Considerando que a promoção do envolvimento deveria representar o foco das intervenções de EF, os autores fornecem uma visão geral teórica e empírica do constructo do envolvimento, recorrendo à Teoria da Autodeterminação (TDA), como linha orientadora da revisão. Os autores estruturam a revisão em três partes: descrição do envolvimento e do seu oposto conceitual (descontentamento) em EF; incorporação do envolvimento e descontentamento no âmbito da TDA, descrevendo como as condições das aulas promovem ou impedem a motivação intrínseca e o envolvimento dos alunos; apresentação de recomendações práticas para auxiliar os professores de EF a apoiarem o envolvimento dos alunos, concluindo com a revisão de intervenções pertinentes.

Segundo Curran & Standage (2017), várias revisões têm sido desenvolvidas tendo por base o tema do envolvimento escolar, pelo que o nome de Skinner se destaca. Skinner e diversos autores apresentam duas dimensões de envolvimento que têm implicações distintas para a participação na EF. Traduzindo as palavras de Skinner & Belmont (1993), o envolvimento inclui componentes comportamentais e emocionais. O envolvimento comportamental implica uma participação ativa nas situações de aprendizagem, incluindo certos comportamentos como, por exemplo empenho e persistência. O envolvimento emocional implica reações cognitivas e afetivas na sala de aula, compreendendo

reações como interesse e concentração (Skinner et al., 2009). Para além das componentes comportamentais e emocionais, Curran & Standage (2017) advogam que o envolvimento compreende as dimensões cognitivas e *agentic*. O envolvimento cognitivo refere-se à busca constante por conhecimento conceitual na sala de aula. Por outro lado, o envolvimento *agentic* refere-se à contribuição do aluno na sua aprendizagem, tentando enriquecer a experiência de aprendizagem, em vez de aceitá-la, passivamente, como um dado adquirido (Reeve, 2012). Esta dimensão é única, dado que reflete a proatividade do aluno para se envolver, de forma a tornar o seu contexto social mais favorável ao envolvimento.

Se considerarmos o envolvimento num continuum, o descontentamento surge no polo oposto a este. Skinner & Belmonte (1993) referem que crianças com baixos níveis de envolvimento (*disaffected children*) são passivas, pouco empenhadas e desistem perante desafios. Podem ficar entediadas, deprimidas, ansiosas e até irritadas com a sua presença na aula, para além de que, podem desviar-se de oportunidades de aprendizagem, assim como rebelarem-se contra os colegas e professores. Os comportamentos mencionados correspondem ao descontentamento comportamental (*behavioral disaffection*). O descontentamento emocional (*emotional disaffection*) caracteriza-se por emoções que refletem exaustão, alienação e distorção cognitiva, e pode ser considerado um importante indicador emocional da irritabilidade e ausência de envolvimento das crianças na EF. Tendo em conta a postura dos alunos numa primeira instância, julgo que o termo *disaffected children* permite caracterizá-los face à EF, demonstrando descontentamento quer comportamental quer emocional, pela sua alienação, passividade, entre outros.

Curran & Standage (2017) efetuam uma síntese na qual salientam a importância do constructo do envolvimento na sustentação de uma participação de qualidade na EF. Mencionam que crianças envolvidas (*engaged children*) são participantes ativos, enquanto que crianças descomprometidas (*disaffected children*) são participantes passivos. Também salientam a importância da compreensão de como é que a EF se torna envolvente ou insatisfatória. Deste modo, consideram útil que se pondere o *engagement* e *disaffection* das crianças,

no âmbito de uma fundamentação teórica. A TDA surge no seguimento desta afirmação, por ser deveras útil no entendimento do envolvimento das crianças.

Segundo Deci & Ryan (2017), a TDA é uma teoria organísmica, fundada empiricamente sobre o comportamento humano e desenvolvimento da personalidade. A análise desta teoria foca-se, principalmente, ao nível psicológico e diferencia tipos de motivação num *continuum*. A TDA analisa a influência de componentes biológicas, sociais e culturais no aumento ou diminuição das capacidades humanas inerentes ao crescimento psicológico, envolvimento e bem-estar. Esta teoria fornece recomendações aos professores no que diz respeito a promoção de recursos motivacionais inerentes, com o intuito de facilitar o envolvimento dos alunos ou contornar o descontentamento em EF (Reeve, 2012).

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB), incorporada na TDA, formaliza o papel dos recursos motivacionais intrínsecos ao envolvimento. As três necessidades psicológicas, subjacentes à motivação intrínseca, são autonomia, competência e relacionamento. Esta teoria representa um princípio unificador ao interligar fatores socio-contextuais, facilitadores ou inibidores da satisfação das necessidades psicológicas, às experiências cognitivas, afetivas e comportamentais que essas necessidades catalisam. Para além disso, relata a razão pela qual certas crianças estão envolvidas no contexto da EF e outras não. Por fim, Curran & Standage (2017), mencionam que esta teoria permite que se formulem hipóteses, considerando aspetos específicos do ambiente das aulas de EF, que promovam ou reneguem o desenvolvimento das crianças e o seu envolvimento.

Os autores referem que os estudos realizados por McDavid et al. (2014) e Taylor et al. (2010), demonstram que uma elevada satisfação das necessidades psicológicas não corresponde apenas a um aumento do envolvimento na EF ao nível *between-person*, mas também ao nível *within-person*. Taylor et al. (2010), postula que estas conclusões podem apoiar a prática dos professores de EF, mostrando que aprimorar a satisfação das necessidades dos alunos, particularmente o seu senso de competência, e a motivação autodeterminada,

pode facilitar o seu empenho nessas aulas. A elevada satisfação das necessidades psicológicas contribui para o envolvimento na EF, contrariamente a reduzida satisfação das necessidades psicológicas favorece o descontentamento. Ao adotar uma postura assertiva nas primeiras aulas, considero que a emissão de *feedback* residia, essencialmente, em correções, comprometendo o senso de competência dos alunos e, consequentemente o seu envolvimento nas aulas.

Segundo Curran & Standage (2017), à medida que as crianças se envolvem na procura de autonomia, competência e relacionamento, simultaneamente, recebem e internalizam fontes de motivação dos professores. Esta relação recíproca reside no cerne do dialeto professor-aluno da TDA (Reeve, 2012). Na medida em que os jovens podem desenvolver competências, expressar opiniões, entre outros, a consequência da interação professor-aluno será sinérgica, resultando num envolvimento elevado. Caso o professor não permita esse desenvolvimento a consequência da interação será antagónica.

No âmbito da TDA, a estrutura fornece aos jovens esquemas internos que explicam a ligação entre as suas ações e resultados. De acordo com Jang et al. (2010), é somente pela estruturação moderada que os alunos aprendem tanto habilidades prévias como a experiência de causalidade pessoal que promove o envolvimento. Os estilos motivacionais acompanham aspetos de estrutura no dialeto professor-aluno. O estilo motivacional, apoio à autonomia, é o que o professor faz e diz durante a instrução para facilitar as perceções de autonomia e experiências de satisfação de necessidades psicológicas dos alunos (Reeve, 2012). Curran & Standage (2017), afirmam que a componente psicológica do apoio à autonomia está conectada com a noção de empatia do professor. O estilo motivacional em questão fornece várias disposições que ao desenvolverem as necessidades psicológicas resultam no envolvimento.

Em ambientes educacionais, a pesquisa relatou apoio a um modelo de medição de envolvimento e descontentamento fundamentado na TDA (Figura 1).

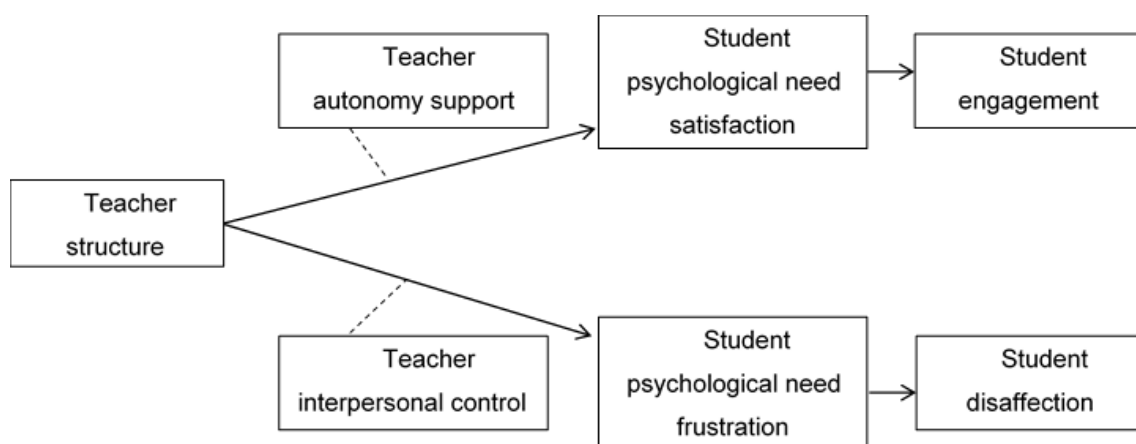


Figura 1 – Modelo de mediação baseado na TDA do envolvimento e descontentamento em EF.

Jang et al. (2009), concluíram que o apoio à autonomia por parte dos professores apresentava uma correlação positiva com a autonomia e competência em sala de aula que, por sua vez, estavam positivamente correlacionadas com o envolvimento comportamental. Curran & Standage (2017) referem não só a relação recíproca entre satisfação das necessidades psicológicas e envolvimento, mas também entre estilos motivacionais e envolvimento. Nesse sentido, o aumento no envolvimento e no descontentamento dos alunos prevê, respetivamente, aumentos no apoio à autonomia e controlo por parte do professor (Jang et al., 2016).

No que concerne as recomendações para os professores se tornarem *autonomy supportive*, os autores referem cinco recomendações efetuadas por Reeve (2006): nutrir recursos motivacionais internos; utilizar linguagem informativa e não controladora; comunicar valores e fornecer explicações; reconhecer e aceitar as expressões de afeto negativo dos alunos; comportamentos de apoio à autonomia. Para além disso, sugerem que alguns comportamentos, por exemplo ouvir atentamente, apresentam resultados benéficos no aumento da satisfação das necessidades psicológicas que sustentam o envolvimento dos alunos na EF. Segundo os autores, a estrutura e o apoio à autonomia interagem de modo sinérgico para prever uma maior satisfação das necessidades psicológicas e, conseqüentemente, o envolvimento. Servem-se, novamente, de Reeve (2006), para caracterizar as

três subcomponentes de estrutura que ocorrem em diferentes etapas do processo de aprendizagem: apresentar objetivos claros, regras e expectativas, antes das atividades; oferecer ajuda, orientação e supervisão durante as atividades; fornecer feedback positivo, construtivo e informações orientadas para a tarefa depois das atividades. Apesar de certos elementos de estrutura, como regras, parecerem antagônicos dos aspectos de apoio à autonomia, Curran & Standage (2017) indicam que é possível que os professores proporcionem uma sensação de estrutura sem comprometer a autonomia.

De seguida, Curran & Standage (2017), mencionaram intervenções, recorrendo à TDA, que visaram desenvolver o apoio à autonomia dos professores. Cheon et al. (2016) revelaram que pelo menos duas sessões de instrução com apoio à autonomia do professor de EF podem provocar um aumento do envolvimento dos alunos e uma diminuição do descontentamento. Para além disso, mudanças no envolvimento e descontentamento são atribuídas ao aumento da satisfação das necessidades psicológicas e à redução da frustração das necessidades psicológicas que resultam da intervenção, culminando em dois importantes benefícios para os alunos – nomeadamente o aumento do envolvimento e diminuição da amotivação na sala de aula.

Os autores concluem a revisão referindo a influência que as necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento exercem no envolvimento, dado que a sua satisfação promove a integração comportamental e emoções e comportamentos associados. Assume-se fundamental assegurar que as crianças percebam que possuem oportunidades adequadas para desenvolver competências, direcionar comportamentos e relacionar-se com os outros. Na EF essas oportunidades são profusas, quando os professores promovem contextos estruturados e de apoio à autonomia.

Ora compreendendo que o envolvimento dos alunos depende de diversos fatores, procurei promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos meus alunos, de forma a aumentar o seu envolvimento nas aulas. Para além disso, considerei que era premente o desenvolvimento de uma relação empática. Segundo Aldrup et al. (2022), a empatia, do ponto de vista afetivo, descreve as

reações emocionais às experiências afetivas de outra pessoa. No que diz respeito ao ponto de vista cognitivo, a empatia reflete a capacidade de uma pessoa em entender como outros se sentem, adotando a sua perspectiva e interpretando os seus sinais não verbais. Os autores referem que a capacidade de entender as razões para os constrangimentos nas aulas poderia facilitar a gestão do comportamento. Considerando as perturbações provocadas por estados psicológicos negativos dos meus alunos, julguei que a potenciação da relação professor-aluno também ocorreria através do apoio conferido aos mesmos.

Após refletir sobre os temas analisados, adotei algumas estratégias visando tornar as aulas mais agradáveis e adequadas às necessidades e interesses dos alunos. Por exemplo, em orientação, determinei certos pontos onde os alunos tinham de efetuar um esboço do local, aliando, assim os conteúdos de orientação aos interesses dos alunos e conferindo-lhes autonomia no desenvolvimento do esboço. Os resultados foram bastante interessantes, pelo que em determinados grupos efetuaram desenhos com ângulos e de diversas perspetivas. Posteriormente, visei que as aulas de dança fossem o elemento-chave no desenvolvimento integral dos alunos. Deste modo, adotei um estilo de descoberta guiada e divergente.

Kleinman (1972, *cit in* Block, 2014), menciona que é o nosso dever lidar com a experiência do movimento e compete-nos torná-la o mais significativa possível. De acordo com Block (2014), formas de movimento da dança, improvisação de movimento e ioga, entre outros, representam candidatos viáveis para um cenário de movimento expandido. Considerando o desenvolvimento dos alunos, a formação da sua identidade e questões de género, a autora sugere que os professores enfatizem a importância de demonstrar sensibilidade para com os outros, através da seleção de atividades e práticas de ensino, e dotem os alunos com competências sociais que estes necessitam para interagir de forma inclusiva e compassiva. De acordo com as características da turma este aspeto não necessitou de muita atenção, uma vez que os alunos desde logo se mostraram inclusivos e respeitadores com todos, independentemente da orientação sexual e género. Nas aulas de dança exploraram a criatividade, os

movimentos, as relações com os outros e assumiram-se responsáveis pela própria aprendizagem. A inserção de exercícios de ioga numa das aulas teve como objetivo a dispersão de sentimentos negativos e também a exploração de movimentos.

Aldrup et al. (2022), refere que os resultados obtidos não corroboram as suposições teóricas da associação da empatia do professor com a qualidade das interações professor-aluno e os seus respetivos resultados. Contudo, considero que a empatia demonstrada ao longo do EP foi um fator fundamental para que os alunos se dessem a conhecer e estabelecessemos uma relação única e positiva.

Assim, a pesquisa relativa ao envolvimento dos alunos na EF apresentou diversos benefícios neste processo de formação, suscitando curiosidade relativamente a outros temas, pelo que o desenvolvimento do conhecimento auxiliou e influenciará a minha ação no futuro.

Referências Bibliográficas

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177-1216.

Block, B. A. (2014). Supporting LGBTQ students in physical education: Changing the movement landscape. *Quest*, 66(1), 14-26.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 217-235.

Curran, T., & Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of teaching in physical education*, 36(3), 262-276.

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and instruction*, 43, 27-38.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588.

McDavid, L., Cox, A. E., & McDonough, M. H. (2014). Need fulfillment and motivation in physical education predict trajectories of change in leisure-time physical activity in early adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(5), 471-480.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, 106(3), 225-236.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Boston, MA: Springer US.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and psychological measurement*, 69(3), 493-525.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 99-120.

8- A descoberta e o descontentamento – Considerações finais

A transitabilidade no labirinto presenteou-me com a beleza das oportunidades de crescimento e descoberta. Assim, esta jornada, que por si só se assumiu profunda e significativa, proporcionou momentos em que me perdi na procura por um caminho efêmero, para me reencontrar novamente, através da ação dos intervenientes do NEP, essencialmente, do PC.

A recetividade às modificações é preponderante para o nosso desenvolvimento. Não devemos recear sair da nossa zona de conforto, pelo medo do desconhecido, mas sim, enveredar por diversos caminhos que nos permitam descobrir o nosso sentido. Neste processo, a reflexão é de suma importância e deve ser encarada como uma ferramenta de crescimento pessoal e alteração de práticas. Revela-se fundamental que qualquer EE aprenda a refletir, sobretudo sobre o ensino, pois, caso não o faça, “atua de acordo com a rotina” (Oliveira & Serrazina, 2002). Assim, segundo as autoras, o professor reflexivo visa o equilíbrio entre a ação e o pensamento. Também Alarcão (2005) discorre sobre este tema, mencionando, ao enaltecer a reflexão como forma especializada de pensar, que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 175).

O confronto com caminhos sem saída, as transformações inerentes e a constante construção da minha identidade profissional ressaltaram a valorização do processo de ensino-aprendizagem, priorizando a aprendizagem dos alunos e respetiva responsabilização pelo seu desenvolvimento total enquanto pessoas que aprendem a ser. Ao desenvolvimento da relação-professor aluno subjaz a imprescindibilidade da consideração da individualidade de cada aluno. É crucial desenvolver uma relação empática e mostrar sensibilidade na compreensão dos alunos. Devemos entendê-los como seres em desenvolvimento e não como mentes vazias ávidas por conhecimento, descurando todos os fatores que influenciam o seu desenvolvimento e a essência de cada um. Como tal, é preciso ir mais além, compreender as razões pelas quais ocorrem determinados acontecimentos e conduzir os alunos a compreenderem a “língua” que aprendem.

A responsabilização pela nossa ação e o descontentamento constante com a nossa prática são fundamentais para a construção da nossa identidade profissional e para a definição do nosso próprio caminho – efêmero – no contexto no qual estamos inseridos. Efêmero, porque ao ser-se reflexivo proporcionam-se alterações constantes na nossa prática que nos vão guiando pelo labirinto. Além disso, devido à inexistência de receitas infalíveis, a consideração de cada turma e de cada aluno implica necessariamente uma modificação de pensamento e de atuação. Por fim, termino com a máxima de Isabel Alarcão, que considero retratar a magia do processo de ensino-aprendizagem.

“Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos”

Alarcão (2005, p. 187)

9- Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.

Albuquerque, A. (2003). Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Desporto.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (1996), *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*. Porto Editora, 89-122.

Arruda Junior, N. A. (2009). *A competição e a educação física escolar*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99, 605-632.

Batista, P. M. F., Graça, A. B., & Silva, T. M. L. S. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de educação física: A perspectiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-29.

Batista, P., & Leite Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro de educação física. In Rolim Marques, R., Batista, P., & Leite Queirós, P., *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.

Baumgartner, P. (2004, September). The Zen Art of Teaching-Communication and Interactions in eEducation. In *Proceedings of the International Workshop ICL2004, Villach/Austria* (Vol. 29, No. 01.10).

Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, Livros Horizonte, Lisboa.

Bento, J. O. (2001). Da crise da Educação Física no contexto internacional. *Olho mágico: O cotidiano, o debate e a crítica em Educação Física escolar*. Canoas, ULB RA, 93-120.

Bento, J. O. (2004). Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In: *Desporto para Crianças e Jovens. Razões e Finalidades*. UFRGS EDITORA, Porto Alegre, 21-56.

Box, G. E. (1979). MRC Technical Summary Report# 1954: Robustness in the Strategy of Scientific Model Building. In *Army Research Office Workshop on Robustness in Statistics* (pp. 1-36).

Clarke, S. (2001). *Unlocking formative Assessment: Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. Hodder Education.

Costa, M., Batista, P., & Graça, A. (2013). Práticas de ensino em contexto de estágio: Reflexões e experiências do estudante estagiário e do orientador da Faculdade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(3).

Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.

Drewe, S. B. (2000). An examination of the relationship between coaching and teaching. *Quest*, 52(1), 79-88.

Escórcio, A. (2004). No ano europeu da educação pelo desporto: a urgência de uma reformulação organizacional e programática da educação física curricular implica: criatividade, inovação e qualidade pedagógica. *Povos e Culturas*, (9), 279-299.

Falchikov, N. (2013). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.

Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication education*, 49(3), 207-219.

Gil Pérez, D. (1994). Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 154-164.

Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Diretor Editorial*, 4, 36.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.

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

Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of sport and exercise*, 4(3), 211-223.

Jomar, S. V., Garcia, L. A., & Silva, J. C. (2016). O fracasso escolar e o processo de ensinoaprendizagem: múltiplos olhares. *AF Neves, MH de Paula, & PHR dos Anjos, Estudos interdisciplinares em humanidades e letras*, 343-357.

Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Studies*, 27(1), 13-30.

Lima, M. G. S. B. (2007). As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-8.

Lopes, N. (2019). Supervisão pedagógica: função do professor cooperante na escola durante o estágio. *Revista Practicum*, 4(1), 55-69

Lopes, N., & Bastos, A. M. (2017). La práctica de enseñanza supervisada en la formación inicial de profesores del 1º ceb: dinámicas en la UTAD.

Machado, C. M. S. P. G. (1996). *Tornar-se professor-Da idealização à realidade*. Universidade de Évora (Portugal).

Metzler, W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allynand Bacon.

Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401.

Nóvoa, A (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: *Professores: imagens do futuro presente* Lisboa: Educa, p. 25-46.

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. *Profissão professor*, 2, 13-34.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.

Oliveira, C. M. F. D. (2021). *Uma abordagem à terminologia do domínio da sexologia: identidade de género* (Doctoral dissertation).

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29(29-42).

Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.

Puskar, K. R., & Marie Bernardo, L. (2007). Mental health and academic achievement: Role of school nurses. *Journal for Specialists in Pediatric nursing*, 12(4), 215-223.

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

Quennerstedt, M., Almqvist, J., & Öhman, M. (2011). Keep your eye on the ball: Investigating artifacts-in-use in physical education. *Interchange*, 42, 287-305.

Rodrigues, Â. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. *Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*.

Rodrigues, E. (2009). Supervisão Pedagógica – desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários Porto: Eduardo Rodrigues. Dissertação de 2º Ciclo de Estudos apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Rowntree, D. (2015). *Assessing students: How shall we know them?*. Routledge.

Santos, J. M. F. (2008). Valores e deontologia docente. Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-14.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23, 457-477.

Suldo, S. M., Gormley, M. J., DuPaul, G. J., & Anderson-Butcher, D. (2014). The impact of school mental health on student and school-level academic

outcomes: Current status of the research and future directions. *School Mental Health*, 6, 84-98.

Tavernard, J. (2021). O corpo na filosofia de Nietzsche: uma perspectiva para pensar a educação.

Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*. McGraw-Hill Education (UK).

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution tree press.

Anexos

Anexo I – Ficha de Caracterização Individual

I. Dados Pessoais
Nome: Data de Nascimento: ... / ... /
Género: M F Não-binário Outro Idade: Nacionalidade:
Morada: Código-Postal: -
Concelho: Distrito:
Email: Tlm:
Nome da Mãe: Idade: Tlm:
Profissão: Habilitações literárias:
Nome do Pai: Idade: Tlm:
Profissão: Habilitações literárias:
Situação dos pais: Casados Separados Ausentes Pai Falecido Mãe falecida
Nº de irmãos: Idades: Frequenta(m) esta escola?
Com quem vives? Pai Mãe Irmão(s) Outro
(Caso o Encarregado de Educação não seja nem o pai nem a mãe preenche a seguinte informação)
Nome do EE: Idade: Tlm:
Grau de Parentesco: Profissão: Habilitações literárias:
II. Informações Gerais
Gostas de andar na Escola? Porquê? (Escolhe a mais importante) Amigos Aprender
Obrigação Outro
Já reprovaste alguma vez? Quantas vezes? Porquê?
Como vens para a Escola? Transportes Públicos Carro A pé Outro
Qual a profissão que gostarias de ter no futuro?
Pretendes ingressar num estabelecimento de ensino superior? Sim Não
Conheces bem os teus colegas de turma? Sim Não
Se respondeste Não explica o(s) motivo(s)
O teu Encarregado de Educação costuma vir à Escola? Nunca Uma vez por período Duas ou mais vezes por período
Beneficias do SASE? Sim Não Se Sim, qual o escalão?
III. Saúde e Bem-estar
Tens alguma dificuldade ao nível dos sentidos? Qual?

Tens algum dos seguintes problemas? Asma Diabetes Desvios na coluna Epilepsia
 Bronquite asmática Problemas cardíacos Outro
 Tomas algum medicamento regularmente? Qual?
 Tens alguma doença impeditiva da prática de Educação Física? Qual?
 Em média quantas horas dormes por dia? Em média quantas refeições fazes por dia?

IV. Ocupação dos Tempos Livres

Em média, quantas horas livres tens por dia? 2-4h 4-6h 6-8h >8h
 Como ocupas esse tempo livre? Jogar computador Ler Estudar Ver televisão Fazer
 desporto Estar com os amigos Ouvir música Desenhar Outro

V. Hábitos Desportivos

Praticas algum desporto com regularidade? Qual/ Quais?
 Federado? Há quanto tempo? Quantas vezes por semana?
 Quantas horas por semana?
 Já praticaste alguma modalidade desportiva? Qual/ Quais?

VI. Relativo à disciplina de Educação Física

Que importância tem o desporto para ti? Nenhuma Pouca Muita
 Porquê? Saúde Estética Prazer Outro
 Quais são as tuas modalidades favoritas? Andebol Basquetebol Futebol Voleibol
 Atletismo Ginástica Dança Orientação Badminton Outras
 Em que modalidades sentes mais dificuldades?
 Qual a nota que tiveste a EF no final do ano passado?
 Numa escala de 1 (nenhuma) a 10 (máxima), qual é a tua motivação para a prática de EF?
 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
 Costumas participar nas atividades desportivas extracurriculares promovidas pelo grupo de EF?
 Sim Não
 Quais as modalidades que gostarias que fossem abordadas ao longo do ano?

VII. Outras informações

Tens outra informação que consideres importante e que gostasses de partilhar?

Anexo II – Exemplar de Plano de Aula

Professor:	Ano: Turma:	Data: Aula n°:	N° de Alunos:
Unidade Didática: Função Didática: Sessão n° em	Local: Espaço:	Hora: Duração:	Material:

Objetivos da Aula:

Parte	TP	Conteúdos	Situações de Aprendizagem/organização	Componentes Críticas
Inicial				
Fundamental				
Final				

Grupos de trabalho:

Anexo III – Grelha de Avaliação Diagnóstica de Basquetebol

[illegible]

Anexo IV – Grelha de Avaliação Final

[illegible]

Anexo V – Fichas de observação e respetivos objetivos

OBSERVAÇÃO – 1º momento

Data: 08/11/22	Observador:	Observado:	Nº da Obs:	Ano:
Turma:	Nº de alunos:		Unidade Didática:	
1º Momento – Objetivo: <i>Ganhar a confiança e estabelecer o controlo (Controlo)</i>				
O professor				
As atividades da aula				
Os alunos				

OBSERVAÇÃO – 2º momento

Data:	Observador:	Observado:	Nº da Obs:
Ano: Turma:	Nº de alunos:	Unidade Didática:	
2º Momento – Objetivo: <i>Rentabilizar o tempo de aula (Gestão)</i>			
O professor (estagiário)			
Atividades da aula			
Interações			

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Data:	Observador:	Observado:	Nº da Obs:
Ano: Turma:	Nº de alunos:	Unidade Didática:	
3º Momento – Objetivo: <i>Melhorar a qualidade de informação (Instrução)</i>			
Os alunos			
Atividades da aula			
Interações			

Anexo VI – Diapositivo do PowerPoint da primeira aula

