

U. PORTO



**FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO**

O Primeiro Jogo da Carreira

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Pedro Jorge Freire Moreira

Porto, 2024

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Moreira, P. (2024). O Primeiro Jogo da Carreira. Porto: P. Moreira. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; APRENDIZAGEM; MOTIVAÇÃO; DANÇA; RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Dedicatória

Para o Professor João,

por ser uma inspiração e um modelo a seguir.

Agradecimentos

Aos meus pais, por sempre me apoiarem e me incentivarem a seguir os meus sonhos. Por me terem possibilitado vivenciar todas as experiências que me despertavam interesse.

Ao Daniel, por ser para além de meu irmão, o meu melhor amigo. Por ser o meu companheiro de crescimento e estar sempre disposto a ajudar-me.

À Catarina, por ser a pessoa que mais me inspira e me faz feliz. Por ser o meu amparo nos maus momentos e me ajudar sempre a levantar. Pelo papel fundamental que teve na minha motivação para a escrita deste relatório e por ter estado sempre ao meu lado.

À Bia, à Iara e ao Tomás, pelas memórias dos momentos felizes e divertidos que me deram ao longo da minha vida académica. Por me terem ajudado a crescer enquanto futuro profissional desta área e pessoa.

Aos docentes da FADEUP, pela paciência, pela promoção constante da reflexão e por todo o conhecimento partilhado.

À Professora Orientadora, Paula Silva, pela sabedoria e pelos conselhos que me foi dando ao longo da construção deste relatório e por ter sempre uma palavra de incentivo e disponibilidade para me ajudar.

Ao Professor Cooperante, José Carlos, por tornar o meu estágio o mais simples e prático possível. Por sabes sempre o que dizer quando as dúvidas surgiam e pela partilha constante de conhecimento prático.

Aos alunos com que tive a oportunidade de trabalhar, por serem a razão pela qual me encontro mais motivado do que nunca. Por confiarem em mim e me terem dado vivências inesquecíveis.

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Índice Geral	V
Índice de Tabelas	VII
Resumo	VIII
Abstract	IX
Lista de Abreviaturas.....	X
1. Introdução	1
2. O Treino: Enquadramento Pessoal.....	4
3. A Chegada ao Pavilhão: Enquadramento Institucional	10
4. As Duas Equipas em Campo: Choque com a Realidade.....	12
5. O Aquecimento: Planeamento Anual	17
6. A Tática de Jogo: Aula Teórica sobre Especialização Precoce e Violência no Desporto.....	22
7. O Grito de Equipa: União da Turma.....	27
8. O Novato em Campo: Turma Partilhada do Quinto Ano	30
9. A Primeira Parte: Planeamento, Execução e Reflexão das Aulas	38
10. O Lance Livre: Atividades Rítmicas Expressivas	48
11. O Desconto de Tempo: Visita de Estudo a Lisboa.....	56
12. A Segunda Parte: Planeamento, Execução e Reflexão das Aulas	59

13. Desenvolvimento Profissional: Perceção de Género nas Atividades Rítmicas e Expressivas – Porque é que os Rapazes não Dançam?	69
13.1. Introdução.....	69
13.2. Objetivo	70
13.3. Metodologia	70
13.4. Desenvolvimento	74
13.5. Conclusão.....	80
13.6. Referências Bibliográficas	82
14. O Fim do Jogo: Conclusões e Perspetivas Futuras	85
Referências Bibliográficas	87

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Sumário dos artigos utilizados.....	71
--	----

Resumo

O presente Relatório de Estágio, intitulado “O Primeiro Jogo da Carreira”, foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de 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 relata os momentos e desafios vividos por um antigo jogador de basquetebol e atual Estudante Estagiário na sua primeira experiência num contexto real de ensino. Ao longo do ano letivo, os seus conhecimentos teóricos, adquiridos durante o primeiro ano de Mestrado, foram colocados em prática e adaptados ao contexto que tinha à sua frente. Este Relatório de Estágio é constituído por catorze capítulos, todos eles referentes a diferentes fases de um jogo de basquetebol, representando os diversos momentos que ocorreram enquanto eram lecionadas as aulas da Turma Residente e da Turma Partilhada em conjunto com outros três colegas do Núcleo de Estágio Profissional, aliados sempre com o auxílio e a orientação dada pelos Professor Cooperante e Professora Orientadora. De modo a enriquecer o conhecimento, foi tratada a temática da perceção de género nas atividades rítmicas e expressivas, encadeada pela fraca adesão dos rapazes a estas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; APRENDIZAGEM; MOTIVAÇÃO; DANÇA; RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Abstract

This teaching practice report, entitled “O Primeiro Jogo da Carreira”, was carried out within the Curricular Unit of the Professional Training, included in the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sports of the University of Porto. This document reports the moments and challenges experienced by a former basketball player and current pre-service teacher in his first experience in a real teaching context. Throughout the academic year, his theoretical knowledge acquired during the first year of the Master's Degree was put into practice and adapted to the context in front of him. This report is made up of fourteen chapters, all referring to different phases of a basketball game, representing the different moments that happened while classes were taught to the Resident Class and to the Shared Class together with three other pre-service teachers from the same course, which were always combined with the help and guidance given by the Cooperate Teacher from school and Advisor Professor from faculty. In order to enrich the knowledge, the topic of gender perception in rhythmic and expressive activities was addressed, linked to the low participation of boys in these classes.

KEYWORDS: TEACHING EDUCATION; PHYSICAL EDUCATION; LEARNING; MOTIVATION; DANCE; TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

Lista de Abreviaturas

ARE - Atividades Rítmicas Expressivas

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Curricular

ESE - Escola Secundária de Ermesinde

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

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

NEP - Núcleo de Estágio Profissional

PC - Professor Cooperante

PO - Professora Orientadora

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RE - Relatório de Estágio

TP - Turma Partilhada

TR - Turma Residente

UD - Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional (EP), inserida no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento retrata o meu percurso como Estudante Estagiário (EE) durante o ano letivo de 2022/2023, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na disciplina de Educação Física (EF).

O EP corresponde ao início da prática profissional, onde todo o conhecimento académico adquirido nos últimos anos de ensino superior pode ser colocado em prática num contexto real de ensino, aprofundando-o e obtendo novas aprendizagens. Tal como refere Batista e Queirós (cit. por Gomes et al., 2019, p. 6), o EP “permite aos estudantes mobilizarem os seus conhecimentos e as habilidades adquiridas anteriormente, para a prática diária da escola”. Para além disso, este foi o início da construção da minha personalidade como docente, mais concretamente, como professor de EF. Assim, este RE tem como objetivo descrever, de forma crítica e reflexiva, a minha experiência, os desafios sentidos e os novos conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano letivo como futuro professor de EF.

O EP decorreu numa Escola Cooperante (EC), mais concretamente, na Escola Secundária de Ermesinde (ESE), sediada no concelho de Valongo, no distrito do Porto, integrando um Núcleo de Estágio Profissional (NEP) composto por outros três EE. O processo foi acompanhado por dois elementos, que têm um papel imprescindível na formação dos EE, o Professor Cooperante (PC), sendo este o professor titular da Turma Residente (TR), e a Professora Orientadora (PO), pertencente à FADEUP e que orienta todo o percurso dos EE.

De modo a realçar detalhadamente o meu caminho ao longo do ano letivo, este RE está dividido em catorze capítulos. O primeiro capítulo, “Introdução”, tem como objetivo apresentar brevemente o EP e descrever a estrutura do RE.

Seguidamente, no segundo capítulo, “O Treino: Enquadramento Pessoal”, retrato o meu percurso de descoberta do gosto pelo desporto, da experiência com docentes de EF ao longo da minha juventude e, posteriormente, do surgimento de um sonho profissional. No terceiro capítulo, “A Chegada ao Pavilhão: Enquadramento Institucional”, apresento o local de EP e descrevo os motivos pela escolha do mesmo, contextualizando também a situação em que este ocorreu. O quarto capítulo, “As Duas Equipas em Campo: Choque com a Realidade”, aborda o primeiro contacto com a TR e todos os sentimentos e dúvidas que surgiram. O quinto capítulo, denominado de “O Aquecimento: Planeamento Anual”, descreve todo o processo de criação do planeamento anual, das decisões inicialmente tomadas e todos os fatores que o influenciaram. Já no sexto capítulo, “A Tática de Jogo: Aula Teórica sobre Especialização Precoce e Violência no Desporto”, abordo a aula teórica lecionada à TR que foi propícia à partilha de experiências e também a minha conseqüente aproximação à turma. No sétimo capítulo intitulado “O Grito de Equipa: União da Turma”, discorro sobre a importância que este momento teve para a melhoria da relação da turma. O oitavo capítulo, “O Novato em Campo: Turma Partilhada do Quinto Ano”, descreve a experiência vivida com a TP, comparando as expectativas iniciais com a realidade vivenciada. No nono capítulo, nomeado “A Primeira Parte: Planeamento, Execução e Reflexão das Aulas”, abordo globalmente o primeiro semestre de aulas, mencionando as principais dificuldades sentidas e as oportunidades de aprendizagem que surgiram ao longo do mesmo. O décimo capítulo, intitulado “O Lance Livre: Atividades Rítmicas Expressivas”, retrata a leção da unidade didática (UD) de Atividades Rítmicas Expressivas (ARE), que teve um papel importante na valorização por parte dos alunos da TR das aulas de EF. O décimo primeiro capítulo, “O Desconto de Tempo: Visita de Estudo a Lisboa”, descreve a viagem de estudo com os alunos da TR e o fortalecimento da relação professor-aluno que originou. O décimo segundo capítulo, intitulado “A Segunda Parte: Planeamento, Execução e Reflexão das Aulas”, semelhantemente ao nono capítulo, retrata os desafios e aprendizagens vivenciados no segundo semestre. No décimo terceiro capítulo, denominado “Desenvolvimento Profissional: Perceção de Género nas Atividades Rítmicas e

Expressivas – Porque é que os Rapazes não Dançam?”, retrato através de uma análise da literatura uma problemática identificada nas minhas aulas e procuro encontrar respostas para a sua resolução. Por último, o décimo quarto capítulo, “O Fim do Jogo: Conclusões e Perspetivas Futuras”, termina este RE com um parecer final de todo o ano letivo e o papel fundamental que este teve para a projeção daquilo que será a minha carreira profissional.

2. O Treino: Enquadramento Pessoal

O treino, enquanto momento de evolução, proporciona a um atleta todas as ferramentas necessárias para a preparação do jogo e, assim, permite que este seja capaz de tomar decisões acertadas ao longo do mesmo. Do mesmo modo, enquanto uma criança passa por experiências de vida e é preparada para o futuro que lhe espera, a sua personalidade, os seus gostos e os seus sonhos são formados. O mesmo aconteceu comigo, enquanto o “treino da vida” acontecia, o meu sonho de ser professor de educação física estava a ser criado.

Uma vez que tive a oportunidade de, ao longo da vida, experimentar diversas modalidades, apercebi-me de forma progressiva da importância que o desporto teve no meu crescimento pessoal, os valores que me transmitiu, as capacidades de interação social que me permitiu adquirir e o aumento da autoestima e autoconfiança que me proporcionou quando começava a ter sucesso nessas mesmas modalidades. Com efeito, maiores níveis de participação desportiva estão diretamente relacionados com maiores níveis de bem-estar emocional, sendo que a prática desportiva regular melhora os níveis de perceção de competência e confiança nos jovens (Donaldson & Ronan, 2006). Essa curiosidade que tinha pela área foi sempre alimentada pelos meus professores de EF, que foram, para além da minha família, as pessoas que mais me motivaram a seguir a área desportiva.

Desde que me lembro, sempre tive um interesse maior na EF do que nas restantes disciplinas. Os dias em que acordava mais motivado para ir para a escola, eram os dias em que vestia o fato de treino e sabia que na primeira aula que ia ter, ia poder correr, saltar, dar pontapés numa bola ou lançá-la a um cesto. Enquanto aluno, sempre fui empenhado e interessado nesta disciplina, apesar de até ao terceiro ciclo do ensino básico nunca me ter destacado entre os meus colegas como um dos mais competentes fisicamente. Não obstante, o meu gosto pelo desporto nunca se desvaneceu e foi no oitavo ano que expus ao meu professor de EF a minha curiosidade pela área. Ele, um apaixonado pela área,

explicou-me de um modo geral o funcionamento do curso académico referente à licenciatura em Ciências do Desporto da FADEUP. Fiquei fascinado com o conceito do curso e aliando esta ideia ao meu gosto de trabalhar com crianças e jovens, nasceu o meu sonho de ser professor de EF.

No início do décimo ano escolar, tive um novo professor de EF, a quem contei o meu sonho de seguir a área do desporto no ensino superior. Este professor partilhou comigo, à semelhança do outro, um pouco da sua experiência. Ao longo dos três anos de ensino secundário, este professor foi uma inspiração para mim, pela forma como organizava e lecionava as aulas, a relação que criava com os alunos, o impacto que tinha na escola com as atividades que organizava e, acima de tudo, o apoio que me deu ao longo dos meus últimos três anos de escolaridade e na minha preparação para os pré-requisitos. A influência em termos pessoais, científicos e pedagógicos, a ação específica no âmbito da disciplina e a cooperação e relação com os outros agentes educativos e comunitários, parecem ser os principais temas na influência do professor no desenvolvimento vocacional dos alunos (Pinto Rebelo et al., 2003).

O modo como percecionava a forma de atuar dos meus professores de EF teve também uma enorme influência na minha ação na fase inicial do estágio, visto que ainda não tinha definido a forma como preconizava desenvolver a relação professor-aluno, as aulas e o ensino de uma forma geral. Desta forma, tentava aproximar ao máximo a minha ação à forma de agir, pensar e organizar as aulas dos meus antigos professores. Assim, a influência exercida pelos antigos professores, na minha construção pessoal, transcendeu a mera motivação para a criação de hábitos de vida saudáveis. Essa influência proporcionou o início da construção da minha identidade profissional baseada, não só, nas minhas características e personalidade, mas também atendendo ao exemplo por eles criado, que considerava adequado e eficaz. Batista e Queirós (2014), aludem a esta realidade, afirmando que a profissão docente é díspar das restantes por estar presente nas nossas vidas desde muito cedo. Assim, é construída uma imagem a partir das situações experienciadas ou observadas,

pelo que será compreensível que a minha identidade profissional espelhe estas representações anteriores da profissão.

Tal como foi mencionado anteriormente, o desporto esteve sempre presente durante a minha vida, tendo desempenhado um papel fundamental no meu desenvolvimento, essencialmente nos períodos da minha infância e adolescência. Ao longo dos anos, envolvi-me em modalidades como a natação, o karaté, o futebol, o ténis e o basquetebol, tendo sido este último, o desporto que incitou a minha paixão pela área desportiva. Há ainda outros desportos que gostava de ter experimentado enquanto atleta federado, nomeadamente o voleibol, o rugby e o tiro com arco.

Para além das diferentes experiências, o desporto foi também inculcando em mim diferentes valores, que creio terem sido fundamentais no meu crescimento e que tenho sempre presentes, agora na minha vida adulta. Com a minha prática, fui apresentado a conceitos como a perseverança, o respeito, a honestidade, o espírito de equipa e de auto-superação. Considero que foi na prática do basquetebol que desenvolvi a autoconfiança e autoestima, dado à minha progressiva perceção de competência na modalidade, adquirida através do reconhecimento dos pares e sucesso no jogo. Concordantemente, Bento (2004) discorre sobre a questão do Desporto, enaltecendo a sua entrega a causas e ideias, as suas normas e regras, as exigências e desafios, o sacrifício e disciplina. Fala, portanto, na preocupação em enraizar uma cultura de valorização e fruição da vida, em que alunos “grandes e pequenos, gordos e magros, fortes e débeis, velozes e lentos são iguais no gosto pela ação e pelo uso desportivo do seu corpo” (p. 156).

Para além dos valores que o basquetebol me inculcou, este desporto coletivo teve também um papel fulcral na melhoria da minha condição física, ao nível da velocidade, força, agilidade, etc. Permitiu-me simultaneamente aprofundar o conhecimento técnico-tático de uma área que tanto me fascinava e obrigou-me a tomar decisões sob pressão, tanto no contexto de treino como de jogo. Esta necessidade de tomada de decisão que está tão intrínseca a um jogo de elevado ritmo como o basquetebol, possibilitou também o desenvolvimento

do meu sentido crítico e autonomia, que se tornaram posteriormente capacidades fundamentais para o meu sucesso enquanto EE e o serão futuramente na minha carreira profissional.

O facto de ter experienciado diversas modalidades, permitiu-me desde cedo entender que os desportos têm objetivos díspares e, conseqüentemente, abordagens no treino diferentes. Por exemplo, certos momentos de lazer apenas se sucediam na parte final do treino, com a condicionante de este ter sido produtivo. No karaté, o *sensei* oferecia-nos um reбуçado, na nataçãõ, a professora deixava-nos levar colchões para a águã e brincar durante cinco minutos e no basquetebol, o treinador permitia a realizaçãõ de uma competiçãõ de lançamentos nos momentos finais do treino.

Adicionalmente, a minha formaçãõ acadêmica, principalmente ao longo do 1º ano do MEEFEBS, teve uma funçãõ fulcral na resposta às minhas inquietações e curiosidades e, posteriormente, na aquisiçãõ e aplicaçãõ de conhecimentos teóricos sobre esta área. Assim, percebi que ao longo do ano de estágio, iria ter de adaptar os meus métodos de ensino às modalidades que lecionasse, no sentido em que, por exemplo, não poderia ensinar ARE da mesma forma que ensinaria basquetebol, devido à diferençã substancial entre a natureza e objetivo das modalidades. Adicionalmente, Clemente (2014) refere que os diferentes estilos de ensino escolhidos dependem também dos objetivos definidos bem como do contexto em que o professor se encontra, nomeadamente as características dos alunos, do professor, a cultura escolar, entre outros.

Até mesmo na especificidade de cada modalidade, as abordagens ao treino diferem consoante os treinadores, que têm de relacionar as características da equipa com a sua conceçãõ de treino desportivo e as suas características intrínsecas. Durante o ano de estágio, desempenhei também o papel de treinador principal num clube. Enquanto treinador de nataçãõ pura desportiva, considero que possuo um conjunto de ferramentas que se assume facilitadoras na criaçãõ de uma relaçãõ empática com os jovens, na capacidade de liderançã e na instruçãõ. Creio que a minha experiênciã neste âmbito foi também uma mais

valia no processo de planeamento, dado que estava habituado a fazê-lo todas as semanas, tendo sempre em conta as capacidades e os objetivos da equipa e realizando adaptações quando necessário. Para além disso, a constante gestão do tempo durante o treino é fundamental para maximizar o rendimento dos atletas, tal como é também essencial na lecionação de uma aula, de forma que haja tempo suficiente para os alunos adquirirem as competências desejadas. Arends (cit. por da Silva Claro Jr & Filgueiras, 2009, p.4) defende que “a gestão de aula é uma das funções de liderança do professor”, mencionando várias ações pedagógicas, tais como: “planear detalhadamente as aulas, atribuir tempo às atividades de aprendizagem; fazer considerações acerca da utilização do espaço da sala de aula, ajudar o grupo a trabalhar em grupo; atentar-se à motivação dos alunos; proporcionar um discurso aberto e honesto”.

Acredito que a adaptação de exercícios e abordagens que aplicava no treino funcional da natação às aulas de EF ocorreu como forma de potenciar a motivação dos alunos. O leque de exercícios que possuía assumiu-se vasto, devido aos treinos funcionais baseados na calistenia que utilizava com os nadadores. Como tal, a adaptação destes exercícios ao contexto no qual estava inserido sucedeu-se na área da aptidão física e, por serem exercícios pouco usuais, revelaram-se como uma novidade para os alunos e permitiram um aumento da motivação e empenho dos mesmos nas tarefas. Por último, a natação é uma modalidade em que todos os movimentos corporais são minuciosamente trabalhados de forma a tornar o nado o mais eficaz e eficiente possível. Segundo Haskins et al. (2023), na natação “o arrasto ativo é composto por fricção, pressão e arrasto na onda e é altamente influenciado pela técnica de cada atleta. Isto pode demonstrar como a técnica de cada indivíduo influencia a velocidade do nado e como uma mudança na técnica pode melhorar ou piorar o desempenho do nadador (p. 2)”. Como tal, desenvolvi ao longo do tempo a capacidade de identificar pequenos erros técnicos que podem afetar a execução de uma certa ação. Assim, esta minha capacidade consiste numa vantagem aquando da identificação e correção de movimentos incorretos por parte dos alunos nas aulas de EF.

Em contrapartida, o facto de por vezes focar a minha atenção nos erros técnicos dos alunos levava-me a desprezar outros erros mais básicos e importantes, relacionados, por exemplo, com o posicionamento, ocupação dos espaços em campo e adequação dos gestos técnicos. Adicionalmente, a capacidade de organizar o espaço de aula e os alunos apresentava lacunas, dado que o meio e circunstância em que a aula decorria era completamente diferente à vivenciada por mim no treino. Este problema evidenciou-se, essencialmente, na fase inicial do meu percurso como EE, dado que a minha capacidade de adaptar o planeamento das aulas ao número de alunos e ao espaço era inferior à dos meus colegas do NEP.

Assim, penso que a minha área de especialização no ramo desportivo da natação possui uma menor transferência de aprendizagens para o contexto real de ensino comparativamente a outras áreas do mundo desportivo. Por exemplo, a estrutura organizativa do treino, especialmente, a distribuição dos atletas pelo espaço assume diferentes dificuldades, potenciando certas capacidades no treinador. Na natação, a distribuição dos nadadores pelas pistas é deveras simples, distribuindo de forma semelhante o número de nadadores pelas pistas. No que concerne ao futebol, julgo que a distribuição dos atletas pelo espaço disponível, pelas equipas, e qualquer modificação que seja requerida assumem uma maior dificuldade, pelo que os treinadores desta modalidade terão uma maior facilidade em transferir esta capacidade do contexto do futebol para outra modalidade coletiva que abordem enquanto professores de EF.

Em modo de conclusão, creio que apesar da natação não ser um conteúdo que tenha abordado no meu contexto de EP, não tendo a oportunidade de aproveitar os meus conhecimentos específicos da modalidade nas aulas de EF, foi imperativo para a minha capacidade de liderar e comunicar com a turma, para além de me facultar ferramentas que facilitaram todo o processo. Para além disso, o facto do meu passado como aluno e atleta não estar muito distante da atualidade permitiu-me ter uma noção mais próxima da realidade deles enquanto alunos e, assim, agir de forma flexível e empática.

3. A Chegada ao Pavilhão: Enquadramento Institucional

Para um jogador de basquetebol, a chegada a um novo pavilhão num dia de jogo é um momento de revelação e entusiasmo. Avaliar as condições do espaço relativamente à dimensão, temperatura e claridade e comparar o campo em que se vai jogar com aquele em que se costuma treinar relativamente ao tipo de pavimento, localização das bancadas, clareza das linhas, etc. Antes de conhecermos verdadeiramente uma realidade, temos tendência a criar expectativas e imagens mentais de como ela será com base naquilo que já conhecemos. Todo este processo de descoberta é muito semelhante ao da chegada à escola em que ia realizar o meu EP, visto que também, no início do jogo difícil que ia ser este ano, comparei as escolas que frequentei durante os meus anos como aluno com esta escola, sem perder a curiosidade e motivação por esta aventura que se advinha.

O EP decorreu na ESE, que se localiza no concelho de Valongo, no distrito do Porto e é um dos cinco estabelecimentos de ensino públicos que constituem o Agrupamento de Escolas de Ermesinde. Para além de ser a escola sede do agrupamento, inclui graus de ensino correspondentes ao 2º e 3º ciclos, ensino secundário e profissional.

Uma série de fatores levaram-me a decidir estagiar na ESE. A proximidade foi o primeiro fator a ser considerado, visto que resido em Ermesinde, perto da escola, e apesar de não ter andado neste estabelecimento de ensino durante o meu percurso escolar, já estava familiarizado com o mesmo, uma vez que vários amigos e familiares o tinham frequentado. Para além disso, na altura prévia à escolha da escola em que iria estagiar, entrei em contacto com amigos e colegas da FADEUP que tinham estagiado na ESE, que me deram diversos *feedbacks* positivos sobre as suas respetivas experiências. Também o meu professor de EF do ensino secundário informou-me que tinha realizado o seu estágio lá, sendo este mais um aspeto que teve influência na minha escolha da ESE como primeira opção para local de estágio.

No que diz respeito à caracterização do meu contexto de EP, o mesmo decorreu, como mencionei, na ESE, com uma TR de décimo segundo ano, com vinte e sete alunos. As aulas de EF desta turma estavam divididas em três blocos semanais de cinquenta minutos cada, uma correspondente a um bloco de aula ao fim da manhã de quarta-feira e a outra a dois blocos de aula, ao primeiro tempo de aula de sexta-feira. Também lecionei a uma turma de quinto ano com vinte e dois alunos, partilhada com os meus três colegas do NEP e cujas aulas de EF decorriam ao primeiro tempo da manhã de quarta-feira. Nestas aulas, eu e os meus colegas de NEP erámos responsáveis pelo controlo e dinâmica das aulas, pelo que os momentos de planeamento ocorriam em conjunto, partilhando ideias e considerando as opiniões de cada um.

O espaço onde decorriam as aulas era definido pelo *roulement*, ou seja, dependendo dos dias e das semanas em que nos encontrávamos no ano letivo, estava previamente definido se as aulas decorriam no espaço interior ou no exterior. O espaço interior consistia num pavilhão desportivo, que continha balneários (um masculino e um feminino), casas de banho, a sala do grupo de EF, o armazém do material e um espaço polidesportivo. Este último incluía duas balizas, seis tabelas e era normalmente dividido em três, para que pudessem ocorrer três aulas no interior do pavilhão ao mesmo tempo. O espaço exterior incluía uma rede de voleibol, uma caixa de areia e um campo, que era destinado às aulas de EF, mas também era aproveitado para as atividades de recreio dos alunos. Este último continha duas balizas e quatro tabelas de basquetebol, sendo rodeado por uma pista de atletismo. O campo era normalmente dividido em dois, para que pudessem decorrer duas aulas neste espaço em simultâneo.

4. As Duas Equipas em Campo: Choque com a Realidade

Ao entrar em campo para aquecer, um jogador tenta antecipar a qualidade dos adversários com base na perceção do peso, altura e confiança no drible e lançamento. Num curto período de tempo, a informação que recolhe sobre os seus adversários faz-lhe questionar se terá capacidades suficientes para ter sucesso no jogo que se aproxima. Sabe que enquanto julga o adversário com base numa primeira impressão, o mesmo está a julgá-lo a ele. Quando entrei pela primeira vez na sala de aula enquanto EE, olhei para o outro lado do campo e senti-me imediatamente julgado pela equipa que lá se encontrava, levando-me a ponderar se o meu conhecimento seria suficiente para jogar e no fim ganhar o respeito e reconhecimento deles.

Alguns dias antes do começo das aulas, o PC marcou comigo e com os meus colegas do NEP uma reunião para prepararmos o início do ano letivo. Quando cheguei à escola, conheci os meus três colegas EE do NEP, dos quais apenas conhecia um, por ter sido meu colega de turma no ano letivo anterior. Pouco tempo depois, o PC veio ter connosco à entrada da escola e levou-nos a conhecer o interior da mesma, as suas infraestruturas e o pavilhão de EF. Dentro do pavilhão, mostrou-nos o espaço onde iríamos lecionar as nossas aulas e o gabinete de EF, onde passaríamos a realizar as nossas reuniões e onde os professores de EF da escola se encontravam nos intervalos entre aulas.

De seguida, deu a cada um de nós um documento com os nomes, idades e fotografias dos alunos das nossas TR. Ao perceber que a minha era constituída por vinte e sete elementos, fiquei preocupado com a possibilidade de não conseguir manter o controlo sobre o comportamento dos alunos durante as aulas. Ao se aperceber da minha inquietação, o PC mencionou que, à exceção de um ou dois casos, a minha turma não era constituída por alunos com comportamentos desviantes. Referiu, porém, que os alunos estavam maioritariamente desmotivados com a disciplina de EF.

Informou-me depois que devia preparar uma apresentação para a primeira aula em que falasse um pouco sobre mim e sobre o ano letivo (regras, objetivos, unidades didáticas a abordar, etc.). Este foi o primeiro momento do ano de estágio em que me senti vulnerável, uma vez que a forma como ia decorrer a primeira aula estava inteiramente dependente das minhas tomadas de decisão e da minha capacidade de adaptação à turma. Uma vez que nunca tinha entrado em contacto com a turma no passado, fiquei relativamente nervoso com a possibilidade de estranharem a minha introdução, ignorarem-me e, principalmente, não me reconhecerem como alguém que tinha conhecimentos para partilhar com eles.

Chegou o primeiro dia de aulas e com ele veio também um nervosismo que afetou claramente o meu estado psicológico e físico. Quando cheguei à escola, encontrei-me com o PC, que me explicou como iria suceder a aula de apresentação. Uma vez que era quarta-feira, a aula corresponderia a apenas um bloco de cinquenta minutos. Dado que o PC era o diretor desta turma, assumiria os primeiros cinco minutos da aula para dar as boas vindas aos alunos e para me introduzir como professor que os acompanharia ao longo do ano letivo, deixando, a partir daí, o resto da aula ao meu critério.

Entramos na sala onde os alunos já se encontravam e senti imediatamente uma pressão esmagadora nos meus ombros e um nó na garganta. A sala estava escura e com um ar pesado, provavelmente devido ao facto de ter estado fechada durante o verão e os alunos estavam separados em pequenos grupos à volta das secretárias a conversar. Senti os olhares dos alunos a centrarem-se em mim e reparei em sorrisos e pequenas gargalhadas que não soube interpretar. Estariam contentes por terem um novo professor, jovem, quase da idade deles? Assumiriam que por ser novo seria mais fácil de me manipular ou enganar? Estariam a gozar com a minha aparência? O meu corpo, a minha cara, o meu cabelo, a minha roupa? Pensamentos como estes passavam-me pela cabeça enquanto me dirigia para a frente da sala, acompanhado pelo meu PC, que projetando a voz num tom assertivo, pediu aos alunos que saíssem de cima das secretárias e se sentassem nos seus lugares.

Apesar do choque inicial e de todo o receio e insegurança que dele originou, considero que a presença do PC na sala foi fulcral para me dar uma sensação de segurança e permitir que o meu corpo se deslocasse para a frente, no momento em que parecia querer bloquear. “Esse confronto situacional (choque com a realidade) gera emoções que interferem positiva ou negativamente nas capacidades cognitivas e comportamentais dos estudantes-estagiários. Por exemplo, emoções como ansiedade, receio, incapacidade e insegurança podem reduzir os recursos cognitivos disponíveis para refletir e agir (...). Não obstante esse padrão, as emoções negativas, como a ansiedade, habitualmente advindas do baixo controlo e do desconhecimento das tarefas inerentes ao papel de docente, quando acompanhadas de emoções positivas e de apoio constante e imediato, podem potenciar a construção de uma boa base para a aprendizagem” (Gomes et al., 2019).

Depois de estar toda a gente sentada e calada, o PC começou por desejar um bom ano letivo a todos os alunos e passou logo de seguida a introduzir-me à turma como o professor estagiário que os acompanharia ao longo do ano nas aulas de EF. Enquanto o fazia, eu pensava no quão diferente a sala parecia daquilo que era na minha memória a sala de aula em que passei os meus anos do ensino secundário. Enquanto aluno, a sala parecia sempre espaçosa, clara e arejada, mas naquele momento, apesar de ter plena noção de que na realidade a sala era perfeitamente semelhante à do meu passado, parecia-me pequena, escura e abafada. Por um lado, a sala parecer-me pequena poderá ter resultado do facto de a turma ter um número consideravelmente elevado de alunos, uma vez que quando frequentei o ensino secundário a minha turma era relativamente pequena, com cerca de quinze alunos. Por outro lado, a sala parecer-me escura e abafada poderá ter sido um resultado do choque com a realidade e da minha ansiedade, que no momento se fazia sentir intensamente.

Quando o PC me passou a palavra, comecei por me apresentar à turma e pedi-lhes logo de seguida que se apresentassem também. Sugeri então que, um a um, me dissessem os respetivos nomes e descrevessem de forma resumida os seus históricos desportivos, caso os tivessem. O meu objetivo com

esta recolha de informação, era conhecer melhor os alunos e perceber quais os desportos que lhes despertavam mais interesse ou nos quais tinham mais experiência. Assim, poderia posteriormente criar um planeamento anual que cumprisse com as aprendizagens essenciais definidas e que correspondesse, ao mesmo tempo, às expectativas e interesses dos alunos.

Após terminar o diálogo com os alunos sobre as experiências desportivas deles, passei a expor os conteúdos programáticos que tinha previsto para o ano letivo, as principais regras a cumprir nas aulas e por fim, os critérios gerais de avaliação. Quando iniciei esta parte mais expositiva da apresentação, já me sentia ligeiramente mais confortável na comunicação e interação com os alunos, graças ao bom comportamento e receptividade que tinham revelado no momento anterior. Ao chegar ao último diapositivo do meu *PowerPoint*[®], percebi que a apresentação tinha durado pouco mais de dez minutos, o que foi para mim uma surpresa uma vez que tinha previsto, aquando da preparação da apresentação, que a mesma demoraria aproximadamente o dobro do tempo. Percebi de imediato que tinha inconscientemente acelerado toda a apresentação, uma vez que se tivesse falado num tom pausado e tivesse dado pelo menos trinta segundos a cada aluno para se darem a conhecer, a apresentação teria durado bastante mais do que dez minutos.

Comecei então a segunda parte da aula, manifestando aos alunos a intenção de criar com eles um grito de turma, que consistiria numa frase que, como o próprio nome indica, seria gritada por todos os alunos em simultâneo no fim de cada aula. A criação de um grito de turma tinha como fundamento a criação nas aulas de um momento de união e pessoalidade, dado que a existência e realização deste grito seria exclusiva às aulas de EF da turma em questão. Para além disso, permitiria aos alunos vivenciarem mais uma experiência própria da realidade desportiva, uma vez que é comum no desporto cada equipa ter um grito que a distingue das restantes.

Cada aluno pensou então numa frase que considerava interessante integrar no grito de turma e no fim, todos partilharam as suas ideias e houve uma votação. Ao fim de quase vinte minutos, duas frases tinham sido selecionadas

pelos alunos: “Unidos ao pé descalço” e “Vale vale”. Ficou então decidido que o grito de turma seria “Unidos ao pé descalço, vale vale”, devendo a primeira parte ser dita por uma pessoa e a segunda pelo resto da turma. Com esta atividade finalizada, dei por encerrada a aula de apresentação e senti de imediato um enorme alívio e a sensação de missão cumprida.

Apesar da ansiedade inicial e dos pequenos contratemplos que surgiram ao longo da aula, saí da escola feliz e satisfeito comigo mesmo, por ter tomado o primeiro passo do meu percurso como professor de EF. Porém, tive uma sensação constante de inquietação e alerta, que se prolongou durante o resto da tarde e que eu interpretei na altura como sendo o efeito do choque com a realidade.

5. O Aquecimento: Planeamento Anual

Uma fraca preparação física e mental no aquecimento e o desleixo na execução técnica durante o mesmo resulta posteriormente, ao longo do jogo, numa maior dificuldade em finalizar no ataque e recuperar a bola na defesa, para além do risco acrescido de surgirem lesões. Um bom aquecimento não permite, contudo, eliminar a possibilidade de se cometer erros durante o jogo ou de surgirem lesões, sendo a sua função a de diminuir a probabilidade de estas ocorrerem. Creio que o meu empenho no processo de reflexão, aquando da construção do planeamento anual, tenha sido fundamental para ter sucesso no ataque ao planeamento das aulas e na defesa das minhas escolhas e decisões. Porém, os erros e imprevistos ao longo do jogo foram inevitáveis, forçando-me a realizar alterações constantes no planeamento anual, à medida que o ano letivo avançava.

Após um primeiro contacto com a turma, na aula de apresentação, fiquei com uma ideia da forma como a turma percecionava a disciplina de EF. Obtive conhecimento das modalidades que os alunos já tinham praticado ao longo da vida e também daqueles que eram considerados os seus desportos favoritos. Com esses dados, e tendo em conta os conteúdos passíveis de serem lecionados, o passo seguinte correspondeu à elaboração de um planeamento anual, que consistia numa previsão dos conteúdos a lecionar nas minhas aulas com a TR. “Este representa uma perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e com as pessoas envolvidas, com o objetivo de orientar o processo de ensino ao longo do ano através do estabelecimento de metas, de acordo com as orientações do grupo de Educação Física (EF) e o Programa Nacional de Educação Física” (Bento, 1998, cit. por Inácio et al., 2015).

O meu plano anual foi elaborado de acordo com uma série de fatores, como os espaços que tinha disponíveis para cada aula, segundo o *roulement*, o número de blocos de aula que pretendia lecionar para cada modalidade, as aulas que não iria lecionar devido a outras atividades da escola ou da turma, os

conteúdos que os alunos consideravam mais apelativos e por fim, os conteúdos que eu me sentia mais confortável a ensinar. O professor é, portanto, responsável por debater, refletir e contextualizar, o documento que sistematiza os conteúdos, de acordo com as necessidades de sua escola (Rosário & Darido, 2005). Deste modo, optei por lecionar voleibol, badminton, orientação, andebol e atletismo no primeiro semestre e depois o basquetebol e as ARE no segundo semestre, dando também continuidade ao badminton e ao atletismo.

No primeiro semestre, decidi dar prevalência ao voleibol, dado que se trata de um desporto coletivo não invasivo, sendo os seus princípios táticos significativamente diferentes dos desportos coletivos de invasão (basquetebol, futebol, andebol, etc.), que partilham a necessidade de estabelecer contacto físico com o adversário e penetrar o campo do mesmo, de forma a finalizar e obter pontos ou golos. Para além disso, era o desporto coletivo pelo qual os alunos revelavam mais interesse, fazendo desta uma modalidade através da qual poderia trabalhar a motivação dos alunos para a disciplina de EF. Esta matéria ocupou a maioria dos blocos de aula lecionados no interior, uma vez que, à semelhança do badminton, para além de ser naturalmente um desporto praticado no interior de um pavilhão, está a ele associada a necessidade de existir uma rede, para que os exercícios baseados nas situações reduzidas se assemelhem ao jogo.

Considerando que a turma era composta por um número significativo de alunos e que, por norma, nas aulas realizadas no interior só tinha um terço do campo disponível para lecionar as aulas à minha TR, percebi que lecionar andebol no espaço interior seria inviável. Julgo que seria muito difícil maximizar o tempo de exercitação de cada aluno e dar espaço aos mesmos para se movimentarem no espaço livremente, sem serem perturbados pelos colegas que se encontravam fora da tarefa. Assim sendo, decidi que iria abordar esta matéria nos dias em que a aula decorresse no espaço exterior, de forma a permitir que os alunos tivessem mais espaço para circularem e realizarem situação de jogo.

Contudo, ao longo do primeiro semestre, as condições climatéricas apresentaram-se adversas, chovendo durante quase todos os blocos de aula de

sexta-feira. Apesar de ter planeado lecionar um número significativo de aulas de andebol, somente foram lecionados cinco blocos de aula, em consequência do piso molhado no campo exterior e à ausência de espaços livres no pavilhão. Na fase final do primeiro semestre, optei por não avaliar esta modalidade, por acreditar que o reduzido número de aulas não foi suficiente para que os alunos adquirissem aprendizagens significativas, que se pudessem evidenciar no momento da avaliação sumativa.

Relativamente à modalidade de orientação, visto que os alunos já tinham adquirido bastantes conhecimentos em anos anteriores, optei por lecionar um reduzido número de aulas desta modalidade, dado que tencionava apenas rever e exercitar os conhecimentos teórico-práticos. Assim, estas aulas decorriam sempre no exterior, em blocos de uma aula, ou seja, ou nas aulas de quarta-feira, ou num dos blocos de aula de sexta-feira. Nelas, os alunos eram divididos em pares e era entregue a cada par um mapa da escola no qual estava representado um percurso a realizar no menor tempo possível. Ao longo das aulas os percursos variavam, tal como a dificuldade dos mesmos, o que tornava esta UD mais dinâmica e interessante para os alunos.

À semelhança do que aconteceu em voleibol, o badminton foi uma UD à qual dediquei, ao longo do ano, um número significativo de aulas no planeamento anual, devido ao elevado interesse que a turma tinha pela modalidade e pelo facto de ser o único desporto de raquete que iria abordar neste ano letivo. Um outro aspeto que o badminton tinha em comum com o voleibol é que as aulas deviam ser lecionadas no espaço interior, devido à necessidade de haver uma rede que permitisse o funcionamento dos exercícios. Na realização do planeamento anual decidi que, no primeiro semestre, iria dedicar a esta modalidade um número reduzido de aulas, pelo que estas ocorreriam principalmente no bloco de aula de quarta-feira, num dos espaços do pavilhão e de forma pontual, num dos blocos de aula de sexta-feira, no mesmo espaço de aula.

Por fim, incluí no meu planeamento do ano letivo o atletismo, que à semelhança do badminton, iria ser uma UD anual, ou seja, seria abordada tanto

no primeiro semestre como no segundo. Porém, apesar de a nível anual o número de aulas de atletismo ter sido significativo, optei por planear um número reduzido de aulas no primeiro semestre. As matérias abordadas variaram entre as duas partes do ano letivo, sendo nesta primeira parte trabalhada a modalidade de estafetas. Para que os alunos tivessem espaço para correr e uma vez que no espaço exterior há uma pista de atletismo, decidi que as aulas de estafetas se realizariam às quartas-feiras, nas semanas em que as mesmas decorressem no espaço exterior.

À medida que questionei os alunos relativamente às suas práticas e preferências desportivas na primeira aula do ano letivo, percebi que grande parte da turma tinha ligação à dança, como o ballet, a dança contemporânea, a dança urbana, entre outras. Consequentemente, tomei a decisão de que iria lecionar no segundo semestre, um número considerável de aulas de ARE, no sentido de ensinar conteúdos que potenciassem o desenvolvimento da autoestima e responsabilidade, assim como o empenho e motivação, facilitado pelo elevado interesse dos alunos nas ARE.

Em relação ao espaço escolar em que as aulas se iriam realizar, decidi, inicialmente, que seria mais favorável abordar as ARE no pavilhão, visto que facilitaria a ligação da coluna de som a uma tomada e para além disso, permitiria uma melhor revibração do som, por ser um espaço fechado. Porém, esta UD acabou por sofrer alterações notáveis no planeamento anual, dado que no fim do primeiro semestre os alunos propuseram uma ideia, resultante da partilha de opiniões, que mudou a forma como ponderei abordar esta matéria, levando-me a alterar essencialmente as datas da leção de ARE.

No segundo semestre, decidi abordar o triplo salto, enquadrado na UD de atletismo. Optei por esta modalidade, uma vez que as aulas de interior já iriam ser usadas para lecionar ARE e badminton e não seria necessário usar todas as aulas de exterior para lecionar basquetebol, sendo algumas destas aulas de exterior ideais para incluir os blocos de atletismo. Como os alunos já tinham abordado o salto em comprimento em anos anteriores, presumi que o triplo salto fosse uma matéria sobre a qual não teriam ainda muito conhecimento e prática

em contexto de aula. Assim, considerei ser um tópico que se assumiria para a maioria dos alunos uma novidade e, ao mesmo tempo, um desafio para mim, por se tratar de uma modalidade com a qual só tive contacto durante a minha formação académica.

À semelhança do atletismo, a UD de badminton foi integrada, aquando da construção do planeamento anual, em ambos os semestres letivos. No entanto, enquanto no concernente à modalidade de atletismo lecionei diversos conteúdos nos diferentes semestres, no que diz respeito à modalidade de badminton, o mesmo não sucedeu. Por não se tratar de uma modalidade que se ramifica, o planeamento de um elevado número de blocos de aula de badminton no segundo semestre teve como objetivo possibilitar que a turma, após consolidar no fim do primeiro semestre, os conhecimentos relativos à forma de jogo 1x1, pudessem abordar no segundo semestre a forma de jogo 2x2.

No que se refere à modalidade de basquetebol, optei por incluí-la em blocos de aula no campo exterior que proporcionava mais condições para a sua lecionação, tendo em conta o número elevado de alunos presentes. Para além de haver mais espaço para a circulação dos alunos, o campo contém 4 tabelas, permitindo uma melhor distribuição dos alunos. Porém, duas das tabelas eram frequentemente usadas por outra turma, que se encontrava em aula no campo exterior simultaneamente. Planeei um elevado número de blocos de aula para esta UD, dado que me sentia significativamente confortável com a ideia de lecionar este desporto coletivo, uma vez que tinha sido atleta federado durante vários anos. Senti que comparativamente às restantes modalidades, tinha conhecimentos mais aprofundados. Para além disso, o atletismo foi a única outra modalidade neste semestre à qual ficaram atribuídos blocos de aulas no espaço exterior, sendo inevitável que vários blocos de aula neste espaço acabassem por ser atribuídos à UD de basquetebol.

6. A Tática de Jogo: Aula Teórica sobre Especialização Precoce e Violência no Desporto

Após o aquecimento, o treinador junta os atletas no banco e apresenta a tática de jogo, levando-os a transferir o seu foco da dimensão física para a dimensão mental, da decisão intuitiva para a decisão lógica e racional, da memória muscular para a memorização da tática, levando os jogadores a refletirem sobre as suas ações no jogo, consoante o papel de cada um em campo. Movendo o contexto da aula de EF do pavilhão ou campo exterior para a sala de aula, surgiu a necessidade de descartar a abordagem prática da aula, tornando-a essencialmente teórica e assim, promovendo a reflexão dos alunos, sobre as suas ações e as ações dos que os envolvem no jogo do dia-a-dia.

Durante o inverno, as aulas no exterior eram constantemente ameaçadas pelo clima, uma vez que os dias chuvosos eram frequentes e mesmo não chovendo durante o período de aula, o pavimento encontrava-se molhado e escorregadio, pondo em causa a segurança dos alunos durante a realização dos exercícios. Assim sendo, quando não era possível lecionar a aula no exterior, a primeira solução era verificar se havia algum espaço disponível no pavilhão. Não havendo essa possibilidade, procurava uma sala onde pudesse lecionar uma aula teórica. Em última instância, se nenhuma das opções anteriores fosse viável, os alunos dirigiam-se para o salão polivalente, onde ficavam a conviver até ao fim do tempo de aula. Felizmente, nunca tive a necessidade de abdicar de uma aula, visto que sempre que me foi impossível lecionar uma aula no campo exterior, tive uma parte do pavilhão ou uma sala de aula disponível para o fazer.

Numa sexta-feira do mês de dezembro, tive a necessidade de realizar, pela primeira vez no ano letivo, uma aula teórica com a minha TR. Apesar de ter a aula preparada com alguma antecedência, deixava-me ansioso a ideia de estar novamente à frente da turma numa sala de aula. Considerava este receio

irracional, uma vez que por esta altura já conhecia relativamente bem os alunos e já me sentia confortável na ação de comunicar com eles.

Por momentos, o pânico que sentira na primeira aula (aula de apresentação), a pressão de estar fechado numa sala pequena e cheia de alunos a olharem para mim, voltou a apoderar-se de mim. Reconheci que para além de estar prestes a voltar a encontrar-me numa situação semelhante à da primeira aula, desta vez não teria a presença e apoio do PC, para além de ter de efetivamente abordar conteúdos e competências essenciais e não simplesmente efetuar a minha apresentação e a da disciplina. Como é que iria conseguir lecionar dois blocos de aula, quando na experiência anterior nem um bloco de aula consegui completar?

Estando um pouco atónito, entrei na sala com os alunos e suspendi a aula de andebol que tinha planeado para aquele dia. Quando já todos os alunos se encontravam sentados, comecei por perguntar-lhes o que entendiam sobre a violência no desporto e sobre a especialização precoce. Em relação ao primeiro conceito tive algumas respostas generalistas como, por exemplo, os atos de agressão entre praticantes de um certo desporto. No que concerne ao segundo conceito, nenhum aluno deu uma resposta ou opinião sobre o que poderia ser. A dificuldade dos alunos em dar uma definição objetiva e explícita sobre o conceito de violência no desporto é justificada, pois segundo Kerr (2004, p. 7), se chegar a um consenso sobre uma definição geral de violência no âmbito da psicologia é difícil, então tentar encontrar uma definição significativa no contexto desportivo é ainda mais desafiante. No que diz respeito à dificuldade na definição de especialização precoce, esta poderá estar relacionada com o desconhecimento por parte dos alunos do termo, apesar do seu significado ser, de forma geral, claro e concreto. Ramos e Neves (2008) definem especialização precoce como sendo o termo utilizado para expressar o processo pelo qual crianças se tornam especializadas num determinado desporto antes da idade apropriada para tal.

Passei então a explicar à turma que tencionava, numa fase inicial da aula, apresentar um conjunto de vídeos relacionados com estes dois temas e de

seguida discuti-los e compará-los com aquela que era a experiência desportiva de cada aluno. Alguns dos vídeos que exibí retratavam momentos no contexto desportivo, em que se observava crianças e jovens atletas a serem maltratados pelos treinadores. Noutros vídeos, observava-se momentos de conflito e confronto no âmbito do desporto a nível profissional, como é o caso de adeptos a destruírem e danificarem infraestruturas e propriedades dos clubes adversários e jogadores a agredirem os adversários e até os árbitros. Após a observação dos vídeos, expliquei aos alunos o conceito de especialização precoce e usei também o exemplo dos restantes vídeos, para demonstrar aos alunos a dimensão que a violência no desporto pode atingir, quando se engloba todos os agentes desportivos: jogadores, espectadores, treinadores, árbitros, etc...

A seguir, pedi aos alunos que encostassem as secretárias à parede e que formassem um círculo com as cadeiras no meio da sala, para que realizássemos a nossa discussão dos tópicos. A ideia de formar um círculo teve como objetivo deixar os alunos mais predispostos a partilharem as suas experiências, visto que estariam a olhar não só para mim, mas também para os colegas, sentindo-se desta forma mais à vontade para falar. Felizmente, os alunos revelaram-se interessados na discussão e foram bastante participativos, sendo raros os alunos que não realizaram nenhum comentário durante este momento da aula. As experiências desportivas foram partilhadas, e com elas foram também relatados os momentos em que os alunos sentiram que foram agredidos, ofendidos, ou que viram os seus pares sofrerem o mesmo.

Curiosamente, os alunos que praticaram desportos coletivos fizeram várias referências a incidentes relacionados com o comportamento entre espetadores e jogadores e destes com a equipa de arbitragem. Os alunos que estiveram envolvidos em desportos como o ballet ou a ginástica, fizeram essencialmente referências a situações em que os seus treinadores os “obrigavam” a fazer coisas semelhantes às que tínhamos observado anteriormente nos vídeos.

Alguns alunos mencionaram que as más experiências que viveram enquanto crianças e jovens levaram não só a que eventualmente abandonassem

as suas modalidades, como também a que deixassem de praticar desporto de uma forma geral. Em alguns casos, os alunos criaram aversão a certos exercícios que lhes traziam más memórias do tempo em que eram atletas. Por exemplo, alguns alunos referiram que eram frequentemente castigados pelos treinadores, que os obrigavam a realizar abdominais, flexões e burpees, levando-os a deixar de realizar esses exercícios a partir do momento em que abandonaram o desporto federado. Outros alunos que nos treinos trabalhavam frequentemente exercícios como a espargata nunca mais os realizaram por vontade própria. Como os conceitos de dor e castigo estão inerentemente relacionados, segue-se a mesma lógica quando exercícios cansativos e, às vezes, dolorosos são utilizados como punição em contextos de movimento como a prática desportiva e a educação física (Aasland et al., 2017).

Como é óbvio, a realidade representada nos vídeos que apresentei no início da aula distingue-se significativamente da realidade dos alunos da minha TR, tanto ao nível cultural, como ao nível desportivo. Porém, acredito que a observação dos vídeos e o diálogo com os colegas sobre a violência no desporto, permitiu aos alunos relacionarem-se uns com os outros através da partilha de experiências, que em muitos casos se assemelhavam, ganhando também uma noção mais clara dos conceitos de violência no desporto e especialização precoce.

À medida que os alunos faziam as suas intervenções, eu aproveitava para fazer também comentários, complementando as informações dadas por eles com a minha própria experiência e conhecimento, dando as minhas perspetivas, enquanto ex-atleta, treinador, estudante e professor estagiário. Sinto que a minha participação na discussão foi importante, não só para dar aos alunos um melhor entendimento do que é estar “do outro lado”, mas também para que me conhecessem um pouco melhor.

Esta aula levou-me a refletir sobre a possível influência que a prática de desporto federado poderia ter sobre o empenho e desempenho da turma nas aulas de EF. Até que ponto o desinteresse de alguns dos alunos nas aulas de EF poderia ser originado pelas más experiências que tiveram enquanto jovens

atletas? A pressão dos pais, a exigência dos treinadores, a crueldade e agressividade dos adversários, a humilhação ou inveja dos colegas, todos estes fatores foram descritos pelos alunos como sendo motivos para a desistência e perda de interesse no mundo desportivo, não representando, porém, nenhum deles, características ou regras das modalidades propriamente ditas. Até que ponto, o afastamento da atividade física e prática desportiva poderia não ser causada pela essência do desporto em si, mas sim pelo exagero na importância dada pelas pessoas à vertente competitiva do mesmo?

De um modo geral, apesar desta aula não ter apresentado a estrutura comum de uma aula teórica, em que um professor transmite aprendizagens aos alunos através da exposição de matéria, sinto que o formato de discussão e partilha de experiências foi bastante produtivo, no sentido em que permitiu à turma partilhar conhecimento, debater conceitos e levantar questões. Acabei a aula bastante satisfeito com o resultado final, com o comportamento adequado que os alunos demonstraram, mantendo-se focados nos temas e revelando interesse e curiosidade sobre os mesmos.

Gostei principalmente do facto de a turma ter revelado um sentido crítico bastante desenvolvido, argumentando o que seria correto ou incorreto fazer no seio desportivo, que atitudes revelariam exigência por parte dos treinadores e quais simplesmente transpareceriam a essência violenta deles. Que medidas poderiam ser adotadas pelas federações e instituições desportivas de forma a reduzir os casos de agressão e de violência no desporto e se de facto seriam eficazes. Apesar de não se ter conseguido resposta para todas as questões colocadas, a discussão que delas surgiu foi intrigante tanto para os alunos como para mim. Posteriormente pedi aos alunos que materializassem as suas opiniões em desenhos, obtendo interpretações interessantes. Assim, finalizei esta aula com orgulho por ter sido, na minha opinião, um sucesso.

7. O Grito de Equipa: União da Turma

Se há momento que transparece a união e força de uma equipa é quando, no início de cada período e no fim de qualquer desconto de tempo, os jogadores se juntam para realizar o grito do clube que representam. Ao realizarem o grito de equipa, os jogadores sentem que não estão sozinhos, tendo este reforço da união entre eles um efeito positivo no seu estado mental. Este instante permite motivar uma equipa que esteja a perder e dar confiança numa situação em que a vitória é incerta. Creio que ao implementar um grito de turma no contexto escolar, é possível incentivar os alunos a apoiarem-se mais uns nos outros e a fortalecerem os seus laços. Assim, um momento típico do meio desportivo permite enriquecer a experiência de jogo dos alunos nas aulas de EF, ensinando-os a dar valor e a ter orgulho no conceito de grupo que a turma deles representa.

Como foi mencionado anteriormente, na primeira aula do ano letivo defini com os alunos da TR um grito de turma que devia ser realizado no final de cada aula. Para além de permitir terminar as aulas num tom positivo e alegre, este grito ajudou a criar um momento de maior cumplicidade com os alunos, em que, em simultâneo, gritávamos com toda a força uma frase com a qual a turma se identificava. Dado que em cada aula havia um aluno diferente responsável pela primeira parte do grito e vários momentos de diversão surgiram ao longo do ano, foi associado a este uma componente lúdica na parte final das aulas.

Este grito ajudou, na minha opinião, a fomentar o espírito de equipa e os sentimentos de pertença e união nos alunos da turma, especialmente naqueles que, de um modo geral, tinham mais tendência a distanciarem-se dos restantes colegas. Apesar de serem raros os casos, certos alunos não interagem normalmente com a maioria dos colegas de turma, no sentido em que nos momentos mais parados da aula, como, por exemplo, nas pausas para beber água, enquanto a maioria aproveitava para conversar e trocar uma ou duas gargalhadas, alguns elementos da turma isolavam-se, sentando-se num banco

ou encostando-se a uma parede, enquanto esperavam que a aula retomasse o seu rumo.

Dado que este era o primeiro ano em que interagiu com a turma e que a esmagadora maioria das vezes em que estava com eles era durante as aulas de EF, era para mim impossível perceber se esta alienação provinha dos anos anteriores, se se tinha iniciado neste ano, se era exclusiva às aulas de EF ou se também se verificava nas restantes disciplinas. De qualquer modo, ao longo do ano letivo notei que, por exemplo, no recreio, estes alunos passavam uma grande parte do tempo sozinhos ou com colegas de outras turmas, o que me levava a crer que ou a relação com os colegas de turma não era a melhor, ou então simplesmente preferiam passar o tempo de intervalo mais isolados e com pouca interação social. Havia um outro caso de uma aluna com síndrome de *Asperger*, que também tendia a conviver pouco com os colegas da turma. Não me parecia que se desse mal com eles, mas limitava-se a comunicar apenas o necessário para realizar com sucesso os exercícios da aula.

Independentemente das diferentes condições e personalidades dos alunos, ou dos possíveis dissabores que houvesse entre eles, quando chegava o momento de dar o grito, a turma parecia-me sempre unida e alegre, pelo que considero este momento das aulas como sendo “único”, no sentido em que era o momento em que via a turma como sendo quase uma equipa, em que todos se respeitavam e com um objetivo comum, nem que fosse este o simples facto de finalizarem juntos mais uma aula de EF.

A meio do primeiro semestre, perguntei à minha aluna com síndrome de *Asperger* se teria interesse em realizar, no final de alguma aula, a primeira parte do grito de turma. Tomei a decisão de lhe perguntar isto uma vez que até esse momento nunca se tinha voluntariado para assumir o grito. Como por norma era eu que escolhia o aluno que dava o grito quando nos juntávamos todos para acabar a aula, receava que se fizesse o mesmo com esta aluna em frente aos colegas, ela se sentisse desconfortável e reagisse mal à proposta. Quando fiz a pergunta à aluna, ela respondeu-me imediatamente com um “não”, tirando-me

nesse momento todas as dúvidas que tinha sobre a disposição dela para ser “o centro das atenções”.

Contudo, algumas semanas depois, no fim da aula teórica sobre especialização precoce e violência no desporto, a aluna voluntariou-se para dar o grito. Apesar de nas aulas não ser muito proativa e comunicativa, nesta aula tomou a iniciativa de partilhar também as suas vivências desportivas e os momentos em que considerou experienciar violência no desporto. Considero que esta sua pequena participação lhe permitiu sentir-se mais confiante e segura na exposição aos outros, o que levou a que conseqüentemente tivesse coragem para se voluntariar a dar o grito de turma. Visto que nos encontrávamos numa sala de aula, quando perguntei se alguém se voluntariava para dar o grito, avisei que este deveria ser quase sussurrado, pelo que o facto de não ter de gritar, pode também ter ajudado na tomada de decisão da aluna.

Em suma, o grito de turma desempenhou ao longo do ano letivo, um papel simultaneamente lúdico, inclusivo e representativo para os alunos. Foi inicialmente concebido com a finalidade de marcar o momento final das aulas de EF, mas transformou-se progressivamente num símbolo da turma e da sua união, sendo levado pelos alunos para vários momentos externos às aulas, como o torneio de voleibol 6x6 e a apresentação da coreografia de turma no concurso de Carnaval.

8. O Novato em Campo: Turma Partilhada do Quinto Ano

Quando um elemento com menos experiência entra em campo, há cuidados que os jogadores veteranos têm de ter para com ele, de forma que não prejudique a equipa e, simultaneamente, adquira experiências significativas. Por um lado, é fulcral que saiba qual é a sua posição em campo e que movimentação é que tem de fazer no ataque. Por outro lado, é preciso dar apoio na defesa, dado que ele terá maior probabilidade de ser ultrapassado por um adversário mais experiente. Contudo, por mais cuidados que se tenha, as ações deste elemento são imprevisíveis, dado que a equipa ainda não conhece muito bem a sua forma de jogar, para além da incerteza relativa ao conhecimento dele sobre o jogo. Esta sensação de inquietude e dúvida é semelhante à que vivi durante as aulas que lecionei à Turma Partilhada (TP) de quinto ano. Por mais conhecimento que a minha formação académica e experiência prática me tenham dado, nas aulas sentia frequentemente que a qualquer momento podia perder o controlo sobre o jogo. De qualquer modo, é gratificante poder acompanhar de perto a evolução deste novato, recordando-o da sua posição em campo enquanto aluno e dando-lhe apoio nas suas necessidades, quando se encontra aflito.

Em meados de novembro, o PC revelou ao meu NEP que iríamos começar a lecionar uma aula de dois blocos, por semana, a uma turma de quinto ano. Explicou-nos também que o trabalho com esta turma não se iria desenvolver da mesma forma que as TR de décimo segundo ano, com que cada um de nós trabalhava desde o início do ano letivo. Disse-nos que esta turma de segundo ciclo iria ser partilhada, ou seja, iríamos os quatro lecionar as aulas em simultâneo, devendo também cooperar na preparação das mesmas. Por fim, mencionou que o nosso trabalho iria ser acompanhado e orientado pelo professor de EF da turma, pelo que devíamos assistir a uma aula lecionada por ele, de modo a conhecermos melhor os alunos.

Uma semana antes de começarmos a trabalhar com a TP de quinto ano, eu e os meus colegas do NEP assistimos a uma aula de basquetebol, lecionada

pelo professor da turma para nos familiarizarmos com a dimensão e características da mesma, as capacidades motoras dos alunos, o funcionamento da aula, etc. No início da aula, o professor deu-nos também a conhecer os casos específicos de alguns alunos que necessitavam de cuidados especiais e de outros que poderiam ser problemáticos para os colegas e apresentou-nos à TP. Ao longo da aula explicou-nos como costuma abordar e organizar a turma e manteve-nos atualizados relativamente aos objetivos dos exercícios que implementou.

Desde a altura em que comecei a descobrir o meu fascínio pela EF durante o oitavo ano, frequentemente me visualizava a lecionar esta disciplina a grupos etários mais novos, transmitindo os princípios e as bases desportivas às crianças e, assim, permitindo que estas se apaixonassem e interessassem pelo mundo desportivo da mesma forma que eu. Imaginei-me ao longo de vários anos a ensinar alunos de primeiro e segundo ciclo, empenhados e curiosos, contando com o respeito e a atenção como sendo aspetos que estariam certamente associados aos mesmos.

Para minha surpresa, a realidade com que me deparei quando observei a aula de EF lecionada à turma de quinto ano com que ia começar a trabalhar, não correspondeu de todo aos cenários que tinha idealizado desde o oitavo ano até aquele ponto no meu EP. Os alunos tinham dificuldade em manterem-se concentrados nos exercícios, apresentavam uma noção corporal medíocre e criavam frequentemente intrigas e conflitos uns com os outros, dirigindo-se de seguida ao professor para se queixarem dos colegas que os tinham magoado, insultado, ignorado ou que simplesmente não tinham a capacidade de os acompanhar nos exercícios.

Esta aula levou-me a refletir sobre a ideia romantizada que tinha criado sobre o que seria lecionar aulas a turmas de segundo ciclo e a realidade com que fui confrontado na observação da aula. Ao realizar um exercício de retrospeção após a aula observada, conclui que os aspetos negativos que me chamaram à atenção não estiveram relacionados com o mau comportamento ou desempenho dos alunos em si, mas com o facto de inconscientemente os ter

comparado à minha TR de décimo segundo ano. Logicamente, a coordenação e noção espacial de alunos do quinto ano não é equiparável à de alunos do décimo segundo ano e, seguindo a mesma lógica de pensamento, não se pode também exigir a crianças que frequentam o segundo ciclo do ensino básico o mesmo nível de responsabilidade e maturidade que a jovens que estão a finalizar o ensino secundário.

Para além da comparação que acabei por fazer entre a TP e a minha TR, no fim da aula observada surgiu uma discussão entre mim e os meus colegas do NEP, relativa à nossa perceção sobre aquele que foi o desempenho dos alunos. A certo ponto da discussão, concordamos que esta turma apresentava um desempenho significativamente baixo na disciplina de EF, quando comparada com as nossas turmas da infância. Mais uma vez, penso que esta não seja uma comparação justa para com os alunos da TP, visto que da mesma forma que alguns deles se sentiam muito mais competentes nas tarefas do que eram na realidade, provavelmente quando eu era jovem, a perceção que tinha relativamente às minhas capacidades e às dos meus colegas seria superior à realidade identificada pelo meu professor.

De um modo geral, considero ter atribuído uma conotação negativa à TP no fim da observação de aula e ter-me conseqüentemente questionado, no que diz respeito ao meu sonho de lecionar aulas de EF a crianças do primeiro e segundo ciclo. Sendo o meu passado como aluno e a minha experiência com a TR as realidades que melhor conheço no que concerne a EF, acredito ter usado essas referências como base para formar uma opinião em relação ao desempenho da TP, levando-me a criar expectativas irrealistas e a desiludir-me com o resultado final da aula.

Durante o resto do ano letivo, tive a oportunidade de, em conjunto com os meus colegas do NEP, lecionar uma aula de dois blocos por semana à TP de quinto ano. Com o passar do tempo, fui capaz de dissociar a minha experiência com esta turma do meu passado enquanto aluno e da realidade da TR, de modo a criar uma opinião imparcial e justa sobre as aulas que lecionava. Porém, com a experiência ao longo das primeiras aulas, consegui identificar nesta turma

virtudes, nomeadamente, o facto de os alunos se mostrarem predispostos para as atividades físicas e desportivas e demonstrarem elevado interesse em desenvolverem as suas capacidades nas diversas UD que lecionamos.

Com o decorrer das semanas, eu e o meus colegas estagiários percebemos que tínhamos de ser cautelosos com a forma como incluíamos tarefas de cariz mais competitivo nas nossas aulas, visto que os alunos da TP tinham um forte espírito competitivo. Isto levou a que nas primeiras vezes em que implementamos situações de jogo, a frustração e rejeição da derrota por parte dos perdedores, dificultasse o nosso controlo sobre o comportamento dos alunos e sobre a aula em geral. Para além disso, criava um ambiente conflituoso entre os alunos, em que os mesmos culpabilizavam os colegas pela derrota e acusavam os adversários de terem ganho o jogo de forma enganosa e injusta. Assim, começamos a implementar nas aulas exercícios que tivessem por base o *fair play* e o espírito de equipa, de modo a fomentar valores como o respeito e a cooperação entre os alunos.

Numa aula em que trabalhamos a UD de basquetebol, organizamos um torneio em que dividimos a turma em várias equipas que jogaram umas contra as outras. Atribuímos também aos alunos que se encontravam sem jogar as funções de árbitros e oficiais de mesa, de modo a que pudessem apurar os seus sentidos de responsabilidade e adquirissem conhecimentos mais práticos relativos às regras da modalidade. Estes alunos estiveram sempre sobre a nossa orientação e supervisão, para evitar que os colegas que estavam a jogar criticassem e questionassem as decisões dos árbitros e os resultados dos jogos. Ainda assim, foram frequentes as situações em que os alunos se recusavam a aceitar as decisões dos árbitros e os resultados dos jogos, criando conflitos e discussões dentro de campo. Porém, todos os alunos que participaram no torneio desempenharam em algum momento a função de árbitro ou de oficial de mesa, pelo que todos os que foram desagradáveis e inoportunos enquanto jogavam acabaram por passar pela mesma insegurança e incerteza que os colegas que criticaram quando desempenharam o mesmo papel que eles.

No fim do torneio, enquanto os alunos realizavam um exercício de retorno à calma, discuti com os meus colegas estagiários a forma como o torneio decorreu, enquanto calculávamos os resultados finais e orientávamos o último exercício da aula. Apesar de discordarmos em alguns aspetos relacionados com a organização e execução da aula, concordamos que a falta de *fair play* entre os alunos e a negação da derrota por parte das equipas perdedoras foram os fatores que mais prejudicaram o ambiente e funcionamento da aula. O facto de os alunos passarem pelo processo de arbitrar teve, na nossa opinião, um impacto positivo na atitude para com os colegas que desempenhavam a mesma função em jogos posteriores. Deste modo, consideramos esta prática pertinente de repetir nas próximas vezes em que implementássemos situações de jogo nas aulas. Contudo, esta prática não foi suficiente para promover de um modo significativo o *fair play* durante os jogos, dado que os sentimentos de frustração e injustiça sentidos pelos jogadores ultrapassavam quase sempre a aceitação e respeito pelas decisões dos árbitros.

Tomamos, então, a decisão de após reunir a turma para expor as classificações de cada equipa no torneio, rasgarmos as folhas com as pontuações finais à frente deles. Quando o fizemos, expressamos aos alunos o nosso desagrado com o comportamento que tiveram na aula e usamos os cinco minutos finais da mesma para reforçarmos a importância do respeito e do *fair play* nas aulas de EF e, de um modo geral, na prática desportiva no seu todo. Apesar de me ter afetado emocionalmente ver os alunos tristes e confusos no fim da aula, acredito que esta intervenção tenha sido necessária para alterar minimamente a perspetiva dos alunos relativamente ao modo como lidam com a injustiça e a derrota, promovendo ao mesmo tempo valores essenciais não só para o contexto desportivo, mas também para o contexto escolar e social.

Apesar desta aula ter sido extremamente desgastante para mim e para os meus colegas do NEP, para além de ter terminado de uma forma dececionante, creio que o facto de terem surgido tantos contratemplos associados a ela, provou-me uma característica muito forte sobre a turma em questão. Quero com isto dizer que o facto de os alunos ficarem exageradamente exaltados com a vitória,

frustrados com a derrota e irritados com as decisões dos árbitros, fossem estas acertadas ou não, mostrou o quão intensamente esta turma vivia o jogo, não sendo este aspeto restrito ao basquetebol, mas à generalidade das UD que foram trabalhadas durante o ano letivo.

A falta de maturidade emocional típica de uma turma constituída por crianças, revelou-me, simultaneamente, o grande interesse e empenho que estes alunos tinham na disciplina. Admito que o facto de partilhar com a maioria dos alunos esta paixão pelo desporto, a vontade de vencer e de jogar cada vez melhor, a diversão proveniente de aproveitar ao máximo o companheirismo e ajuda dos colegas de equipa de modo a alcançar os objetivos e todos estes sentimentos, que qualquer pessoa que goste e se envolva nesta área acaba por vivenciar, levou a um ganho pela minha parte, de motivação para trabalhar com a TP.

Como mencionei anteriormente, a turma apresentava na sua maioria capacidades motoras medíocres, sendo clara a falta das capacidades básicas de coordenação, de equilíbrio e de flexibilidade. Este facto foi mais evidente nas aulas de ginástica, visto que vários dos exercícios que eram implementados necessitavam destas capacidades físicas. A falta de coordenação era evidente, por exemplo, no rolamento à frente e na roda, já a dificuldade no equilíbrio era visível no avião e nos deslocamentos na trave e, por último, a pouca flexibilidade podia ser observada quando os alunos tentavam realizar a ponte e a espargata.

Para além das razões adjacentes à idade tenra dos alunos, é evidente que a pandemia mundial COVID-19 possa ter tido um efeito nefasto no seu desenvolvimento motor. Tendo em conta que em três dos quatros anos do primeiro ciclo básico de ensino, estes alunos vivenciaram as consequências da pandemia, tendo sido uma grande parte das suas aulas via videoconferência ou com limitações físicas nas escolas quando estas decorriam presencialmente. Adicionalmente, em casa, dentro e fora das aulas de EF via online, a maioria destes alunos não tinha o espaço suficiente e semelhante a pavilhão gimnodesportivo para poderem livremente exercitarem o seu corpo ou até mesmo brincarem, como é algo característico da sua idade. Por não terem as

condições para se movimentarem e nem a segurança e o apoio de um professor durante as suas aulas de EF, estes alunos não puderam desenvolver normalmente as suas capacidades motoras, algo bastante notório nas aulas e que as prejudicavam.

Para além da dimensão física, a dimensão social acabou também por ser afetada devido ao longo período vivido em isolamento, impedindo que as crianças passassem tempo juntas nos intervalos a brincar, a comunicar umas com as outras e a arranjar soluções para os problemas e conflitos que surgiam. Esta realidade era também visível nas aulas da TP, uma vez que os alunos frequentemente queriam desistir de realizar os exercícios, quando não tinham sucesso à primeira ou segunda tentativa, com receio de se magoarem ou de serem gozados pelos colegas nas tentativas seguintes.

Segundo o *Childhood Surveillance Initiative: COSI Portugal 2022 (2023)*, a percentagem de pais que percecionou os seus filhos de primeiro ciclo com algum excesso de peso entre 2020 e 2022, período da pandemia COVI-19, aumentou em cerca de 6%, passando de 7,3% para 13,7%. Em relação aos alunos da TP, havia um número significativo de alunos que aparentavam ter uma percentagem elevada de massa gorda. Este facto pode ter influenciado a mobilidade, agilidade e velocidade dos alunos na execução das tarefas de aula propostas.

Tendo em conta estes desafios, eu e os outros EE ao apercebemo-nos que estes alunos tinham estas capacidades reduzidas, de forma a haver uma evolução contínua dos alunos e que não sentissem uma dificuldade extrema na execução das atividades, decidimos abordar as UD através de progressões de ensino mais simples. Estas progressão permitiu que os alunos comesçassem de exercícios básicos até atingirem níveis mais avançados, e, conseqüentemente, fez com que se sentissem mais competentes e confiantes na execução das tarefas.

Como conclusão deste tema, penso que a TP do quinto ano abriu os meus horizontes para uma nova perspetiva de ensino, permitindo-me também

aprender a trabalhar em equipa com os outros EE do meu NEP, tomar decisões conjuntas e adaptar os métodos de ensino à realidade vivida.

9. A Primeira Parte: Planejamento, Execução e Reflexão das Aulas

No primeiro período do jogo, os jogadores estão energéticos, entusiasmados e concentrados, fazendo os possíveis para pôr em prática a tática preparada nos treinos. É também neste período que passam a conhecer verdadeiramente a equipa adversária. No segundo período, já inteirados das capacidades da mesma, os jogadores começam, com a ajuda do treinador, a adaptar a tática inicial à movimentação adversária, criando no ataque as suas próprias oportunidades de finalização. Do mesmo modo, no primeiro semestre contrabalancei o complexo processo de adaptação à TR com o meu conhecimento teórico-prático e com o apoio do PC e dos meus colegas do NEP. Fui também, ao longo desta primeira parte do jogo, adaptando a tática inicial aos constrangimentos que iam surgindo, sempre com base na reflexão e na experiência que ia adquirindo.

Tenciono fazer neste capítulo, um resumo das principais dificuldades que senti ao longo do primeiro semestre, juntamente com as soluções que fui encontrando para elas e os momentos de reflexão que daí advieram. Para além disso, vou fazer referência a alguns momentos das aulas e eventos que considero terem sido relevantes para a minha aprendizagem e crescimento enquanto EE e futuro professor de EF.

Começando por falar nas maiores dificuldades que senti durante os primeiros meses de aulas com a TR, estes residiram maioritariamente na lecionação da UD de voleibol e na preparação e execução dos momentos de avaliação. No que diz respeito às aulas de voleibol, estas corresponderam a um total de dezoito blocos, o que equivale a aproximadamente metade do número total de aulas que lecionei ao longo do primeiro semestre. Como seria de esperar, esta foi também a UD em que dei os primeiros passos no que concerne ao planeamento, organização e gestão das aulas e em que cometi mais erros.

Durante a maior parte do primeiro semestre, o processo de construção dos planos de aula era extremamente lento, levando-me por vezes horas a

preparar dois blocos de aula. Após a avaliação diagnóstica de voleibol, percebi que a turma era bastante heterogénia relativamente à qualidade técnica e leitura de jogo, isto porque num extremo tinha alunos com anos de experiência na prática de voleibol ao nível do desporto escolar, enquanto no outro extremo, havia alunos que para além de só terem contacto com esta modalidade nas aulas de EF, não se revelavam muito motivados para esta disciplina na sua generalidade. Assim, durante o processo de planeamento questionava-me constantemente sobre a adequação dos exercícios às características dos alunos e se seriam simultaneamente desafiantes para os alunos mais capacitados e acessíveis para os menos capacitados. Duvidava também da fluidez que conseguiria dar aos exercícios, uma vez que poderiam surgir constrangimentos causados pelo elevado número de alunos que constituíam a TR.

Numa fase mais avançada do semestre, o processo de planeamento tornou-se significativamente mais fácil, uma vez que a minha experiência e o diálogo com o PC e colegas do NEP me deram ferramentas para ultrapassar este obstáculo, nomeadamente uma maior panóplia de exercícios que podia adaptar aos conteúdos que tencionava trabalhar nas aulas. Para além disso, sugeriram que de acordo com a divisão dos alunos pelos diferentes grupos de níveis de desempenho, implementasse exercícios com variáveis de complexidade. Considero relevante mencionar que apesar de estar a falar do caso específico de voleibol, a dificuldade no planeamento das aulas alargou-se à maioria das restantes UD, tendo a experiência um papel fundamental na ultrapassagem desta dificuldade.

Aquando da lecionação das aulas de voleibol, deixei os alunos escolherem numa fase inicial os grupos de trabalho, o que levou ao reduzido aproveitamento das primeiras aulas, pelo facto de vários alunos realizarem as tarefas com colegas que não tinham o mesmo nível de competência que eles. Este insucesso deveu-se ao facto de o voleibol ser um desporto em que os alunos estão muito dependentes do desempenho dos colegas para que tenham também sucesso na realização das tarefas propostas. Foi então sugerido pelo professor cooperante que eu assumisse a responsabilidade da divisão dos

alunos por grupos de trabalho adequados. Assim sendo, no início das aulas eu deveria organizar as equipas de forma que os alunos jogassem com e contra colegas do mesmo nível de desempenho. Ao pôr em prática este método, senti uma grande diferença no rendimento dos alunos nas aulas, porém, perdia bastante tempo na formação dos grupos de trabalho e muitas vezes, não geria bem o espaço que tinha disponível de acordo com o número de alunos. Tendo em conta esta minha dificuldade inicial em organizar e gerir corretamente as minhas aulas de voleibol, o PC recomendou que dividisse os alunos pelos grupos de trabalho aquando do planeamento da aula, de modo a não perder tanto tempo efetivo de aula, e nesta realizar apenas os ajustes necessários, de acordo com os alunos que faltassem ou que não pudessem participar na aula.

Durante o tempo de aula, para além da minha dificuldade nos primeiros tempos no que toca à organização e gestão da mesma, acredito que as próprias dificuldades dos alunos nesta UD tiveram também um grande impacto. A falta de movimentação, de comunicação e a conseqüente incapacidade de diferenciação de papéis entre os elementos de uma equipa eram alguns dos principais fatores de insucesso nas tarefas propostas. Para além disso, a inconsistência na realização dos gestos técnicos mais simples, como o passe e a manchete, geravam complicações na fluidez e completação dos exercícios. Todas estas dificuldades foram trabalhadas ao longo do semestre, através de situações de jogo em superioridade e posteriormente em igualdade numérica, de modo que pudessem depois ser abordados conteúdos mais complexos. Contudo, tinha tendência a entusiasmar-me no planeamento de certos exercícios, pois ao identificar uma melhoria no desempenho dos alunos, entusiasmava-me e implementava exercícios cuja complexidade ainda não era compatível com a capacidade dos alunos. Assim, a minha abordagem por vezes prematura de certos conteúdos era prejudicial para o sucesso dos alunos, pelo que tive de aprender a respeitar as progressões de aprendizagem e a permitir que a perceção de sucesso dos alunos nas tarefas os motivasse a empenharem-se nas aulas e a encontrarem satisfação nas aulas de EF.

Relativamente aos momentos de avaliações que tive de preparar e aplicar, estes iniciaram-se com as primeiras aulas de cada UD que trabalhei, em que realizei avaliações diagnósticas, passaram pelas avaliações intermédias a meio do semestre e representaram também as últimas aulas de cada UD, na forma de avaliações sumativas. As avaliações intermédias não me causaram qualquer stress ou problema, dado que o formato já estava pré-definido e tudo o que eu tive de fazer foi descrever sumariamente o desempenho de cada aluno nas aulas de EF. Todavia, não tive tanta facilidade nas avaliações diagnóstica e sumativa.

De modo a ter uma noção das capacidades e competências dos alunos relativamente às diferentes modalidades que iam constituir as aulas de EF no primeiro semestre e posteriormente poder construir as respetivas tabelas das UD, devia realizar a avaliação diagnóstica na primeira aula de cada matéria. O processo de decisão referente à forma como iria organizar as fichas de avaliação diagnóstica foi consideravelmente lento, fazendo-me levantar diversas questões. “Seria preferível listar uma série de conteúdos que pretendia abordar nas aulas e simplesmente confirmar se os alunos eram ou não competentes nos mesmos?”, “Seria melhor definir poucos conteúdos para avaliar e assim simplificar esta tarefa?”, “Deveria atribuir classificações de um a três ou de um a cinco?”.

Após um longo período de reflexão e discussão com os meus colegas do NEP, cheguei à conclusão que não iria criar uma lista grande de conteúdos para verificar, pelo facto de correr o risco de aquando da avaliação propriamente dita, os alunos não porem em prática algum dos conteúdos que eu tencionava avaliar, ficando com a minha avaliação diagnóstica incompleta. Para além disso, corria o risco de, com uma lista grande de conteúdos e uma outra igualmente grande de alunos para avaliar, não conseguir terminar a avaliação diagnóstica no tempo definido para essa tarefa. Assim, optei por seleccionar três conteúdos e avaliá-los de um a três, de forma a facilitar o processo de avaliação, classificando o desempenho dos alunos em cada conteúdo como sendo “mau”, “razoável” ou “bom”. A avaliação diagnóstica de voleibol foi a mais difícil de definir, dado que

foi a primeira a ser criada e posteriormente aplicada. Para as avaliações diagnósticas das restantes UD, mantive a escala de classificação de um a três e adaptei para cada uma, os conteúdos que eram avaliados. No caso do voleibol, avalei a “relação com a bola”, referente à capacidade de realizar corretamente os diferentes gestos técnicos, a “estruturação do espaço”, que consistia na capacidade dos alunos se movimentarem em campo, acompanhando a trajetória da bola e posicionando-se e, por fim, a “comunicação” com o colega de equipa.

Creio que a avaliação diagnóstica de voleibol, tendo sido a primeira que realizei, foi para mim a mais caótica. Isto deveu-se não só ao erro de não ter definido com antecedência e com rigor como iria proceder a este momento, mas também ao facto de nesta aula ainda não conseguir associar todos os nomes dos alunos às respetivas caras, obrigando-me a circular pelo campo enquanto os alunos jogavam e perguntar-lhes os seus nomes, de modo a garantir que estava a avaliar corretamente os alunos. Para ter evitado toda a confusão causada nesta aula, penso que poderia ter organizado os alunos pelos diferentes campos por ordem alfabética, o que me teria facilitado imenso o processo de identificação dos diferentes alunos.

Quando chegaram as últimas semanas do semestre, veio com elas a necessidade de realizar as avaliações sumativas. Decidi que para cada UD, ao nível das habilidades motoras, ia avaliar os mesmos conteúdos que nas respetivas avaliações diagnósticas. Porém, desta vez os critérios teriam de ser significativamente mais específicos, dado que a classificação seria de um a vinte. Assim, uma das dificuldades que senti neste período de planeamento das avaliações sumativas residiu na definição de critérios justos que representassem o trabalho efetuado ao longo do semestre. De seguida, tive de atribuir a cada um dos conteúdos, uma percentagem na classificação final das habilidades motoras, de acordo com a importância a que lhes dera nas aulas. Por fim, restou associar a classificação das habilidades motoras às das atitudes e valores e conhecimentos, de forma a obter a classificação final na UD.

Após realizar as avaliações sumativas de todas as UD, cujo processo creio não me ter causado muitos problemas, criei uma tabela que, de acordo com

os critérios gerais de avaliação definidos pelo agrupamento escolar, me permitiu obter as classificações finais dos alunos da TR para este primeiro semestre. Segundo os critérios, a classificação final estava dependente da avaliação dos alunos no âmbito das atividades físicas, da aptidão física e dos conhecimentos. O domínio das atividades físicas integrou as classificações dos alunos nas diferentes UD, cujos valores percentuais na classificação final estiveram de acordo com o número de blocos de aula que lhes foram atribuídos ao longo do semestre. A aptidão física foi avaliada consoante o desempenho dos alunos nos momentos de aula dedicados a esta matéria, cujo funcionamento será futuramente retomado neste capítulo.

Por fim, a nota atribuída na área dos conhecimentos dependeu da participação dos alunos nas aulas, quando fazia perguntas teóricas sobre os conteúdos que trabalhávamos. Acredito que dos três domínios, este último foi o menos explorado, uma vez que nunca realizei testes teóricos sobre as diferentes UD ou fichas de trabalho para os alunos que se encontravam impossibilitados de realizar as aulas. Assim, poder-se-ia dizer que a minha atribuição das notas ao nível dos conhecimentos foi algo subjetiva, estando vulnerável a críticas ou descrédito por parte dos pares e alunos. Considero fundamental que no meu futuro como professor de EF seja capaz de corrigir esta lacuna na minha forma de trabalhar.

Apesar de não ter notado muita dificuldade em realizar as avaliações sumativas, em comparação com as avaliações diagnósticas, creio que foram muito mais complexas, devido a todos os fatores que tinha de ter em consideração. Devido também à minha dificuldade inicial em trabalhar no *Microsoft Excel*[®], o processo de construção das tabelas foi extremamente lento, tornando todo este trabalho muito mais desgastante e demorado. Contudo, creio que as notas que foram atribuídas aos alunos da TR na disciplina de EF foram justas e bem recebidas por parte do PC, do conselho de turma e dos alunos em questão.

Para além da lecionação normal das UD nas aulas, estas eram frequentemente complementadas com momentos que permitiam enriquecê-las e

que considero relevantes de mencionar. Queria começar por fazer referência às reuniões semanais que o meu NEP realizava com o PC, em que fazíamos um ponto de situação sobre as aulas lecionadas às TR nessa semana. Assim, o PC expunha os principais erros cometidos e questionava-nos relativamente à justificação das nossas decisões nas aulas, apresentando sempre possíveis soluções para os problemas encontrados. Para além disso, nas semanas em que havia atividades e eventos fora do comum, ao nível da EF ou ao nível escolar, estas reuniões eram também usadas para o PC nos pôr a par do que era necessário fazer.

Eram também essenciais para a fomentação de momentos reflexivos as aulas observadas, que consistiam em aulas lecionadas alternadamente entre mim e os meus colegas do NEP, às respetivas TR, nas quais contávamos com a presença e observação por parte dos elementos do núcleo, do PC e por vezes, da PO. Nestas aulas, um elemento do NEP lecionava, enquanto os restantes observavam, tirando apontamentos relativos à organização e adequação da aula, ao desempenho do professor e ao dos alunos. Após todos os elementos do NEP lecionarem uma aula observada, todos os envolvidos reuniam, fazendo críticas construtivas aos aspetos negativos das aulas e elogiando os aspetos positivos. Acredito que estes eram momentos muito enriquecedores para todos os membros do NEP, permitindo a partilha de conhecimentos e de opiniões e levando a momentos de reflexão conjunta, frequentemente introduzidos pelo PC.

A partir da quarta semana do ano letivo, comecei a incluir em algumas aulas a aptidão física, através da instrução direta. Pereira et al. (2013) referem que o Modelo de Instrução Direta “centra toda o processo de ensino-aprendizagem no professor. Este modelo, dada a sua natureza autocrática, confere ao aluno um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor”. O formato em que trabalhei com os alunos este conteúdo manteve-se o mesmo ao longo do primeiro semestre, focando-se no desenvolvimento da capacidade condicional de força dos alunos ao nível da resistência, abdominal, dorsal, dos membros superiores e dos membros inferiores. Este momento da aula era constituído por cinco exercícios

e cada um focava-se num dos aspetos anteriormente mencionados. Os alunos dividiam-se em pares e realizavam os exercícios alternadamente, ou seja, um deles exercitava enquanto o colega o corrigia, trocando de funções ao fim de 30 segundos. Quando ambos os alunos terminavam um exercício, avançavam para o próximo. O tempo de exercitação e de descanso era marcado por um temporizador, para que os alunos começassem e acabassem os exercícios ao mesmo tempo. Ao longo das aulas mudava os exercícios, bem como o número de voltas que os alunos realizavam e o tempo de descanso entre elas, para que houvesse um progressivo aumento de dificuldade, com o avanço do semestre.

No que diz respeito ao momento em que escolhia trabalhar a aptidão física com a turma, correspondia quase sempre a aulas de dois blocos, de modo a não consumir a maioria do tempo total de aula. Para além disso, era trabalhada em aulas no pavilhão, de modo a preservar o bom estado dos colchões que os alunos usavam para se deitarem. Optei sempre por trabalhar este conteúdo no momento inicial da aula, para que não perturbasse o ritmo da mesma. Deste modo, a aptidão física era quase sempre trabalhada no início das aulas de voleibol, visto que estas também correspondiam à maioria das aulas de dois blocos que decorriam dentro do pavilhão. Na sua maioria, a TR apresentava sempre um comportamento exemplar durante os exercícios de aptidão física. Os alunos provocavam-se e motivavam-se uns aos outros, esforçando-se sempre para conseguirem realizar o máximo de repetições possíveis de cada exercício, o que me enchia de alegria e orgulho em ver e corrigir.

Tendo a aula de apresentação decorrido numa quarta-feira, na sexta-feira dessa semana lecionei a minha primeira aula prática, que consistiu na medição do peso e altura de cada aluno, seguida da realização de uma bateria de testes FITescola. Considero o facto de não ter repetido a realização destes testes antes da primeira interrupção letiva um grande erro no meu estágio e um verdadeiro arrependimento, dado que a nova realização dos testes antes do Natal ter-me-ia permitido recolher alguma informação relativa à evolução da condição física dos alunos ao longo dos primeiros meses de aulas. Olhando para trás, penso que ter realizado mesmo que só um dos testes, como o Vaivém, antes e após cada

interrupção letiva, já permitiria recolher informações interessantes sobre a melhoria ou pioria da condição física dos alunos ao longo do ano letivo.

Ao longo do primeiro semestre, tive a oportunidade de participar numa série de atividades organizadas pelo grupo de EF a nível escolar, como uma prova de orientação, o Corta Mato, tanto a nível escolar como distrital e um torneio de voleibol. Na prova de orientação, dado que decorreu maioritariamente fora do espaço escolar, os professores e membros do NEP estiveram distribuídos por vários pontos do percurso de forma a garantir que os alunos não saíam do trajeto definido pelos mapas. Assim, fiquei destacado numa rua onde circulava trânsito, notificando os carros que passavam da presença de crianças e jovens a realizarem uma atividade no âmbito escolar. Para além disso, impedia que os alunos circulassem pelo meio da rua e tirava dúvidas relativas à leitura dos mapas.

No Corta-Mato escolar estive posicionado perto da linha de chegada, onde tinha a função de retirar os dorsais dos alunos que acabavam de correr e de lhes dar um kit de participação. Quando chegou o dia das provas de Corta-Mato a nível distrital, acompanhei os alunos do Agrupamento de Escolas de Ermesinde que foram apurados a Santo Tirso, juntamente com outros professores do agrupamento. Neste dia, fiquei responsável por tomar conta de um pequeno grupo de alunos e de os acompanhar à zona de chamada, quando chegava a hora deles correrem, para além de ir posteriormente buscá-los à linha de chegada no fim das suas provas.

Numa fase final do primeiro semestre, foi organizado um torneio de voleibol em formato de seis contra seis, no qual os alunos formaram equipas e competiram ao longo de alguns dias nos quais já não decorriam aulas. Nestes dias, dirigi-me à escola para desempenhar o papel de árbitro e de apontador, anunciando também às equipas para que campo é que se deviam dirigir no início de cada jogo.

Assim, concluo que este primeiro semestre foi extremamente enriquecedor para mim, sendo cheio de momentos de dúvida, erros, reflexões e

aprendizagens. O facto de ter sido incluído na organização e gestão de uma série de atividades relacionadas com a EF revelou-me também que ser professor desta disciplina vai muito para além da simples função de lecionar aulas. De um modo geral, ao iniciar o segundo semestre sentia-me muito mais seguro e confiante nas minhas capacidades, para além de já estar familiarizado com o contexto em que estava inserido.

10. O Lance Livre: Atividades Rítmicas Expressivas

O momento em que um jogador se posiciona atrás da linha de lance livre é quando se sente mais exposto aos colegas, treinador, adversários e espetadores. Por ser às vezes decisivo para o resultado final do jogo, o lance livre é frequentemente praticado durante os treinos e no aquecimento do jogo, para que os jogadores se preparem tecnicamente para ele. Dado que o lançamento é realizado sem oposição, o seu sucesso está unicamente dependente da concentração e técnica do jogador. Ao longo das primeiras aulas do segundo semestre, trabalhei com a TR a UD de ARE, de forma a prepará-los para o lance livre que iam realizar em fevereiro no concurso de Carnaval. Procurei então prepará-los não só tecnicamente, mas também mentalmente, para o momento em que iam ter todos os olhos postos neles.

Quando realizei, no início do ano, o planeamento anual, percebi que poderia usar a UD de ARE para que os alunos encontrassem alguma relação entre a EF e aquilo que ambicionavam para o futuro, devido à próxima relação entre a dança, a arte e o desporto. Por um lado, a dança é uma forma de expressão artística, que é atualmente, fortemente associada ao mundo desportivo, devido às imensas semelhanças. Por outro lado, a dança valoriza fatores essenciais à arte, como a liberdade, a criatividade, a expressividade e a intemporalidade, tal como outras formas artísticas o fazem, como a pintura, a cinematografia e a música. “Sendo consensual que a dança é considerada uma forma de arte, na escola o currículo posiciona-a muito próxima do desporto, numa zona de inter-face que, se privilegiada, pode constituir-se num espaço de encontro e de coexistência de desporto, estética e arte” (Lacerda e Gonçalves, 2009).

No início do ano letivo, optei por distribuir as aulas de ARE ao longo do segundo semestre, visando que estas proporcionassem a realização de uma coreografia de turma, pensada e construída pelos alunos, sob a minha orientação. A escolha da música era da responsabilidade dos alunos, contudo,

necessitei de emitir o meu parecer, de modo que esta fosse adequada ao objetivo estabelecido.

Contudo, numa aula próxima do final do primeiro semestre, os alunos partilharam comigo que tencionavam preparar uma coreografia de turma, que fosse, posteriormente, apresentada no concurso de Carnaval da escola. Esse concurso realizar-se-ia no dia vinte e quatro de fevereiro, as turmas apresentariam a sua coreografia/peça. Findo o momento de apresentação, o painel de júris determinaria a turma vencedora deste concurso. Ao analisar o calendário atentei que do início do segundo semestre até à festa de Carnaval haveria um período de tempo letivo correspondente a três semanas, correspondente a um total de nove blocos de EF.

Deste modo, decidi alterar o planeamento anual, de forma a preencher as primeiras três semanas letivas do segundo semestre com aulas de ARE, nas quais iria trabalhar com os alunos a coreografia, aproximando-se o concurso de Carnaval. O modo como pretendiam caracterizar e construir a coreografia ficou ao encargo dos alunos, que na primeira semana do segundo semestre teriam de me informar das suas decisões. Ou seja, ficaram responsáveis por me darem a conhecer se pretendiam que a mesma fosse criada de raiz, se seria baseada numa música ou num tema em particular, ou então se seria uma adaptação de uma coreografia já existente.

Como combinado, na primeira aula do segundo semestre encontrei-me com os alunos no palco do salão da escola e eles expuseram a ideia de apresentarem, no concurso de Carnaval, uma adaptação do musical “Cats” de Andrew Lloyd Webber, mais especificamente aos números musicais “Jellicle Songs for Jellicle Cats” e “The Rum Tum Tugger”. Assim, o primeiro passo consistiu em analisar os dois números musicais e perceber como poderíamos adaptá-los ao espaço disponível no palco e ao número de alunos que participariam na coreografia. Todo este processo de idealização, correspondente à primeira aula de ARE, realizou-se em sintonia e diálogo com os alunos da turma, que foram partilhando as suas ideias e opiniões, à medida que analisávamos os vídeos do musical disponíveis na *internet*.

Ao longo das aulas seguintes, procedemos à construção da coreografia propriamente dita, começando pela entrada dos alunos em palco. Essa situação assumiu-se como o primeiro momento, na lecionação desta UD, em que senti maior insegurança nas minhas tomadas de decisão. Para além do conhecimento adquirido sobre esta área na minha formação académica, a minha vivência prática do mundo da dança era significativamente reduzida, comparativamente com a de vários alunos. Questionei as minhas decisões relativas ao papel e movimentos de cada aluno na entrada em palco, pois receava perder credibilidade e apresentar-me vulnerável, caso estes considerassem as minhas instruções inadequadas e vagas.

Assim, reconhecendo esta minha fragilidade ao nível do conhecimento e da liderança na construção da coreografia, conferi liberdade aos alunos para que opinassem e dessem sugestões sobre a forma como deveríamos adaptar cada momento da coreografia original, de modo a construir a coreografia da turma. Desta forma, motivei os alunos para a participação nas aulas de EF, ao dar-lhes algum controlo sobre o que acontecia nas aulas e ao reconhecer a sua capacidade de otimizar a construção da coreografia. Atualmente, julgo que deveria ter optado por desenvolver a minha capacidade de intervenção e conhecimentos relativamente às ARE e, essencialmente, ao modo de construção de uma coreografia e todos os aspetos subjacentes. Apesar de ter considerado os alunos na decisão que efetuei, julgo que não os coloquei como prioridade, tendo como intenção primordial a minha salvaguarda.

De acordo com os vídeos analisados do primeiro número musical (“Jellicle Songs for Jellicle Cats”), os alunos deveriam entrar em palco de forma sucessiva e realizando movimentos individuais e distintos. Por essa razão, atribuí a cada aluno o papel de um dançarino da coreografia original e pedi-lhes que analisassem a forma como o seu gato entrava em palco e reproduzissem à sua maneira os movimentos correspondentes.

Após ter o momento de entrada definido, avançámos na coreografia de forma a definir a deslocação dos alunos pelo espaço, sem ter ainda em atenção os movimentos corporais dos membros superiores e membros inferiores, de

forma pormenorizada. O objetivo consistiu em identificar os possíveis constrangimentos à fluidez da coreografia que seriam provocados por um lado, pelo espaço relativamente reduzido do palco e por outro, pelo elevado número de alunos que se deslocariam no mesmo. Como previsto, percebemos que vários dos movimentos realizados pelos dançarinos nos vídeos do musical, não poderiam ser adaptados para a nossa coreografia, ou então teriam de ser executados de forma limitada.

Este problema foi mais evidente no segundo número musical (“The Rum Tum Tugger”) em que num período considerável de tempo, os alunos deveriam deslocar-se uniformemente, estando dispersos pelo espaço do palco. Ao fim de algum tempo a ponderar possíveis soluções com a turma, decidimos que iríamos contornar este obstáculo mantendo o número de deslocamentos realizados pelos dançarinos no musical original, mas reduzindo significativamente a amplitude dos mesmos, permitindo assim, preservar a precessão da movimentação dos alunos pelo palco, sem colocar em risco a uniformidade da coreografia e a segurança dos mesmos.

O passo seguinte consistiu na construção dos momentos coreográficos que sucederam a entrada dos alunos em palco. Este momento provocou várias discussões entre os elementos. Enquanto uns defendiam que se deveria abordar os diferentes momentos por ordem de complexidade, outros argumentavam que se deveria construir a coreografia seguindo, cronologicamente, os momentos do musical original. Optei por abordar a coreografia de forma cronológica, com o objetivo de segmentar a atuação original em períodos de aproximadamente 10 segundos e adaptá-los à coreografia, sequencialmente, construindo-a assim de uma forma progressiva. Após abordar um determinado segmento da coreografia, avançaríamos para o segmento seguinte, juntando no fim os dois.

Esta decisão foi tomada após algum tempo a trabalhar com os alunos, uma vez que a experiência com eles me revelou que abordar os segmentos de modo sucessivo, sem realizar revisões frequentes da coreografia já montada ao longo do processo, culminava no esquecimento, por parte dos alunos, dos segmentos anteriores, indo assim, ao encontro das Leis da aprendizagem

motora. Magill e Anderson (2010) definem que “a aprendizagem motora é uma alteração na capacidade de desempenho de uma habilidade, que revela-se pela melhoria permanente deste desempenho devido à prática ou à experiência” (cit. por Golin & Picon, 2019, p. 55). Adicionalmente, Golin e Picon (2019, p. 56) defende que “no âmbito da aprendizagem motora, algumas estratégias são comuns e tradicionalmente utilizadas por professores no intuito de otimizar o aprendizado da habilidade. Dentre estas estratégias, estão a forma como o professor fornece informações prévias com relação ao movimento a ser realizado pelo aluno, que são a instrução verbal e a demonstração”.

Apesar de não ter um histórico no mundo da dança, a minha vida sempre esteve fortemente ligada à música, mais especificamente, à percussão. Esta minha experiência, apesar de não me dar segurança na criação e exemplificação de movimentos, deixou-me confortável na determinação da duração de cada movimento na coreografia, ou seja, na definição do ritmo dos diferentes passos. Basicamente, conferi a alguns alunos com experiência passada na dança, a responsabilidade de definirem comigo os movimentos e deslocamentos que iriam ser realizados ao longo da coreografia, exemplificando-os de seguida para os restantes colegas. Posteriormente, fazia a divisão dos tempos e das frases musicais, ou seja, consoante o ritmo da música, fazia contagens sucessivas de oito tempos, distribuindo os diferentes movimentos pelos tempos musicais. Desta forma fui definindo sucessivamente a duração de cada movimento na sua respetiva parte da coreografia. Para além disso, esta minha contagem em voz alta dos oito tempos musicais, facilitava a memorização da coreografia por parte dos alunos, visando ajudá-los a interligar os conceitos de ritmo e de movimento.

Nestas primeiras aulas dedicadas à lecionação de ARE notei, por um lado, uma grande dificuldade por parte de alguns alunos em acompanharem os colegas no que diz respeito à coordenação, ritmo e amplitude dos movimentos. Por outro lado, era evidente o constrangimento e desconforto que alguns alunos, principalmente do sexo masculino, sentiam em realizar movimentos muito amplos e expressivos na coreografia. No que diz respeito à primeira dificuldade, a solução encontrada recaiu em realizar a coreografia sem música, de modo a

podermos abrandar a execução dos movimentos, reduzindo também a velocidade da contagem dos tempos. À medida que os alunos se sentiram mais confortáveis com a coreografia, aumentei o ritmo da contagem dos tempos e introduzi a realização da coreografia com música.

Em relação à segunda dificuldade, não consegui numa fase inicial promover um ambiente que permitisse a alguns alunos sentirem-se confortáveis na execução das suas partes da coreografia e que fosse propenso às respetivas aprendizagens. Tratando-se de uma turma constituída maioritariamente por raparigas, a tomada de decisão relativa aos movimentos a serem incluídos na coreografia assentou essencialmente nas suas opiniões, levando alguns rapazes a criarem preconceitos no que diz respeito aos movimentos que teriam de realizar, atribuindo-lhes uma conotação negativa. Esta resistência provocada por alguns dos alunos foi para mim difícil de contrariar, dado à dificuldade em dar-lhes razões para se manterem motivados e empenhados na coreografia. A reafirmação da importância do papel deles na coreografia e a minha exemplificação dos movimentos que tencionava que eles realizassem foram as únicas formas que encontrei de tentar mantê-los interessados nas aulas, apesar de considerar que estas estratégias não foram muito impactantes. Embora tenha reforçado a importância deles para a coreografia, nunca refleti, quer durante o planeamento da UD quer durante a sua aplicação, sobre a importância que teria a coreografia para eles, desprezando os interesses e objetivos pessoais dos alunos em prol dos meus e dos da turma em geral. Como refere Silva et al. (2009), “A tendência de nortear as planificações pela ideia de estudante-padrão (sem sexo ou género) não respeita as capacidades e interesses deles e delas, e resulta em conteúdos, objetivos e metodologias que não despertam motivação, agrado e pobres em significados e resultados”.

Ao longo dessas três semanas, as aulas assumiram uma forma progressiva de dificuldade, a partir do momento em que todos os movimentos da coreografia de turma ficaram definidos. Numa fase inicial, os alunos ensaiavam virados para o meu computador, onde passava um vídeo com o musical original, que permitia aos alunos ter um suporte visual para a realização dos seus

movimentos. Ao fim de algumas aulas, quis retirar esse suporte visual, para que os alunos não ficassem dependentes do mesmo, e assim trabalhassem na memorização das suas partes. Ao retirar o suporte visual do vídeo, substituí-o por um espelho que existia no palco do polivalente, que os alunos usaram para terem uma noção mais clara dos seus movimentos. A utilização deste espelho foi-me recomendada por alguns dos alunos que tinham experiência no mundo da dança, quando lhes expus a ideia de começar a ensaiar a coreografia sem a ajuda do vídeo original. Para minha surpresa, a turma adaptou-se rapidamente à utilização do espelho e o aperfeiçoamento da coreografia foi exponencial nestas aulas, dado que os alunos tinham uma noção mais clara, relativamente aos movimentos que realizavam. Por fim, nas aulas antecedentes à atuação, ensaiamos a coreografia sem qualquer apoio visual, levando os alunos a executarem a coreografia com base apenas no ritmo e letra da música.

No dia da atuação, fizemos na aula da manhã o ensaio geral, onde ajustamos os últimos pormenores da coreografia e dirigi, no final do mesmo, umas palavras de encorajamento à turma. Dei-lhes também os parabéns por todo o trabalho desenvolvido e desejei-lhes boa sorte para a atuação. O concurso decorreu à tarde e, tal como eu, os alunos encontravam-se naturalmente stressados e entusiasmados. Enquanto observava a atuação das outras turmas e esperava a atuação da minha, receava que quando o momento chegasse alguma coisa corresse mal e os alunos acabassem frustrados e desmotivados com a UD de ARE e com a EF em geral, podendo ter um efeito negativo nas aulas de EF que se seguiam ao longo do resto do segundo semestre. Apesar de dramático, este foi um sentimento muito real para mim durante todo o período de espera pela atuação da minha turma.

Por fim, esse momento chegou e com ele veio também um momento de diversão e alegria para todos aqueles que assistiam, incluindo eu. Toda a minha inquietação passou rapidamente a alívio e orgulho quando os alunos finalizaram a sua atuação, após a qual me dirigi a eles e expressei o orgulho que sentia neles e naquilo que tinham feito, enquanto recebia simultaneamente palavras de agradecimento da parte da turma. Após algum tempo, foram anunciadas pelo júri

as classificações finais e a minha TR obteve o primeiro lugar, o que se tornou um momento inesquecível para todos. Para acrescentar a todo o orgulho que senti, quando os alunos voltaram ao palco, formaram um círculo e realizaram o grito da turma, após o qual foram aplaudidos pela plateia e receberam o prémio. Apesar de ter sido um momento de curta duração, o facto dos alunos se terem juntado e apresentado o grito que realizamos no fim das aulas de EF a toda a escola fez-me perceber que, até aquele ponto do ano letivo, as minhas aulas de EF já tinham tido um impacto positivo no percurso escolar dos alunos da minha TR.

11. O Desconto de Tempo: Visita de Estudo a Lisboa

Para que possa rever ou alterar a jogada, o treinador pede regularmente um desconto de tempo. Nesta pausa, os atletas aproveitam também para descansar e reorganizar as ideias, sem perderem o foco no jogo e no que têm de fazer quando voltarem a entrar em campo. Este momento de pausa foi também crucial para os alunos da TR depois do concurso de Carnaval, para que pudessem relaxar e conviver uns com os outros após momentos de jogo stressantes e difíceis. Todavia, apesar deste desconto de tempo ter sido importante para os alunos recuperarem da fadiga causada pelas semanas anteriores, a aprendizagem esteve presente ao longo de todo o dia da visita de estudo.

Em fevereiro, a pedido do PC e no âmbito da disciplina de Português, acompanhei a turma do décimo segundo ano numa visita de estudo a Lisboa. Esta iniciativa, fora do ambiente escolar, revelou-se uma oportunidade para fortalecer a ligação que estava a ser estabelecida entre mim e os alunos durante as aulas de EF.

A visita teve o objetivo de dar a conhecer aos alunos alguns dos principais pontos turísticos e de interesse cultural da capital portuguesa, nomeadamente o Mosteiro dos Jerónimos, a Torre de Belém, o Padrão dos Descobrimentos e a Fundação José Saramago. Participaram nesta visita de estudo várias turmas, tendo eu acompanhado a minha TR, da qual estavam presentes dezanove alunos. Foi também a Lisboa um dos meus colegas do NEP e outros professores da escola, que acompanhavam as respetivas turmas.

Na viagem de ida para Lisboa fui acompanhado pelo meu colega estagiário, interagindo também pontualmente com alguns dos meus alunos, que se encontravam mais próximos de mim nos lugares do autocarro. A meio do caminho, paramos numa estação de serviço para o lanche da manhã e este foi o primeiro momento, desde o início do ano letivo, em que interagi com os alunos da minha turma de uma forma mais informal, partilhando gostos, histórias e

gargalhadas, enquanto comíamos os nossos respetivos lanches. Voltamos para o autocarro após o lanche, realizando o resto da viagem até Lisboa.

Após a chegada à capital, dirigimo-nos para o Mosteiro dos Jerónimos, que foi o primeiro ponto do passeio. Durante a visita ao monumento, fui falando com os meus alunos, dando-me a conhecer e passando também a conhecê-los melhor, permitindo assim que se sentissem mais à vontade comigo. Após sairmos do mosteiro, iniciamos uma atividade, relacionada com a UD de orientação, em que os alunos deviam realizar um percurso, definido no telemóvel, que os levava a outros pontos de interesse em Lisboa, onde havia questões relacionadas com a cultura da cidade e às quais os alunos deviam responder, após chegarem aos ditos locais.

Infelizmente, devido à chuva torrencial que se fez sentir a meio do percurso, uma parte dos alunos da turma quis abrigar-se e parar a atividade, não tendo a oportunidade de visitar alguns dos monumentos mais famosos e marcantes de Lisboa, como a Torre de Belém e o Padrão dos Descobrimentos. Dado que os restantes alunos da turma estavam acompanhados por outro professor, voltei com o grupo que se queria abrigar para a zona onde estavam estacionados os autocarros, onde almoçamos. Ao fim de algum tempo, os alunos que quiseram continuar a atividade voltaram para o parque de estacionamento dos autocarros, onde se juntaram a nós no almoço e criou-se um momento propício para o convívio entre professores e alunos.

Da parte da tarde visitamos a Fundação José Saramago, onde conhecemos um pouco mais a vida e obra do escritor, para além de uma visita guiada a alguns locais de Lisboa que se relacionavam de certa forma com o mesmo. À semelhança do que aconteceu de manhã, a certo ponto da visita guiada começou a chover, dificultando a concentração das pessoas na atividade e levando a que voltássemos para o museu do escritor português, finalizando assim a visita de estudo a Lisboa. O último momento de convívio correspondeu à viagem de autocarro de Lisboa para Ermesinde, a qual passei a falar e a cantar com os alunos da minha TR.

Nesta visita de estudo os alunos deram-me provas de que sabem estar à vontade, no sentido em que foram capazes de proporcionar um ambiente divertido e descontraído, mantendo sempre o nível de respeito que se exige que tenham pelos seus professores. Esta característica da turma permite-me confiar mais nela, abrindo-me ao diálogo maturo, que pode ser transferido para as aulas.

12. A Segunda Parte: Planeamento, Execução e Reflexão das Aulas

No terceiro e quarto períodos, os jogadores já estão familiarizados com a forma de jogar da equipa adversária, sendo capazes de identificar que elementos é que têm melhor leitura de jogo, técnica e habilidade motora. O quarto período é decisivo para o resultado final, pelo que é nestes últimos dez minutos de tensão que ambas as equipas aplicam toda a concentração e esforço no que está a acontecer dentro de campo. Todavia, é também nesta reta final do jogo que os atletas se encontram mais afetados física e psicologicamente pela fadiga. No segundo semestre de aulas, já conhecia relativamente bem os alunos e as suas capacidades, não tendo tanta dificuldade no planeamento e organização das aulas. Tornaram-se também progressivamente mais visíveis os sinais de cansaço por parte dos alunos, no empenho que apresentavam nas aulas e na capacidade de tomada de decisão.

Em seguimento do nono capítulo, passo agora a sumariar as maiores dificuldades que senti ao longo do segundo semestre, as soluções encontradas e os momentos de reflexão que surgiram. Relato também os momentos que reconheço como mais impactantes para o meu desenvolvimento enquanto EE durante a segunda metade do ano letivo.

Creio que neste período de tempo, badminton foi a UD que me causou mais dificuldades e que me levou a questionar de uma forma mais intensa o meu planeamento e execução das aulas. Ao fim de algumas aulas, optei por introduzir o modo de jogo dois contra dois, com o objetivo de tornar a UD mais desafiante para os alunos, visto que já tinha trabalhado com eles o jogo um contra um ao longo do primeiro semestre. Para além disso, acreditava que com este novo modo de jogo os alunos poderiam trabalhar a cooperação e comunicação com o colega.

Assim, comecei por introduzir as regras do jogo de pares que diferenciavam do jogo de singulares. Percecionei alguma dificuldade dos alunos

em entenderem o serviço, ou seja, a quem competia realizar o serviço após a obtenção ou perda de um ponto. Deste modo, optei por, em conjunto com três alunos, simular uma situação de jogo em que todos os cenários possíveis de mudança do serviço ocorriam. No momento, pareceu-me que os alunos entenderam as regras, respondendo corretamente quando os questionava, depois de realizar um ponto, sobre quem deveria servir a seguir. Contudo, após dividir os alunos pelos campos, notei que na maioria dos casos, a confusão causada pelas novas regras do serviço se manteve, afetando evidentemente a fluidez do jogo. Simultaneamente, apesar da dimensão dos campos ter aumentado, não houve qualquer evolução na movimentação dos alunos em relação à trajetória do volante. Muito pelo contrário, com a introdução de mais um elemento em cada metade do campo, os alunos tenderam a jogar com menos movimentação, levando o jogo de pares a ter um efeito contrário ao pretendido.

Após esta primeira aula a trabalhar o jogo de pares, decidi lecionar mais um bloco de badminton em que abordei este modo de jogo, no qual centrei o objetivo dos exercícios no envio do volante para os espaços vazios do campo adversário, com o intuito de levar os alunos a deslocarem-se no campo e a comunicarem uns com os outros. Contudo, o aumento da complexidade das situações de jogo e a ineficiência técnica levaram, novamente, a um reduzido sucesso dos alunos nos exercícios. Visto que não identifiquei soluções para o aumento do sucesso dos alunos no dois contra dois e percebi que a qualidade de jogo estava a reduzir significativamente, decidi regressar nas aulas seguintes de badminton ao modo de jogo um contra um.

Acredito que à semelhança do que fazia no jogo de singulares, podia ter implementado nestas aulas sequências de batimentos, predefinindo a quem é que competia realizar cada batimento. Penso que nesta fase inicial da abordagem ao jogo de pares, os alunos saberem com antecedência quando lhes competia reagir à trajetória do volante e que batimento deviam realizar, podia ter ajudado a melhorar a qualidade de jogo, uma vez que reduzia significativamente a necessidade de tomada de decisão dos alunos, direcionando-a para a movimentação em campo em resposta à trajetória do volante.

Nas aulas de atletismo do segundo semestre, em que lecionei o triplo-salto, tive também algumas dificuldades na organização das aulas e na gestão do tempo de exercitação dos alunos que se encontravam inativos durante uma grande parte do tempo em que trabalhávamos esta UD. Nestes blocos, optei por adotar essencialmente o estilo de ensino de comando. Para Catunda e Marques (2017, p. 94) “o professor define e demonstra a tarefa executar, estabelece o local onde se realiza a tarefa, a sequência, o início e o fim das tarefas, bem como o ritmo das situações de aprendizagem. A demonstração visa permitir que o aluno identifique os pontos críticos da tarefa”.

Na primeira aula, lecionada no pavilhão, comecei por dividir os alunos em filas e à medida que ia explicando os exercícios, exemplificava os mesmos, dando de seguida instruções para que cada fila de alunos os realizasse à minha contagem. Quando os elementos finalizavam o exercício, regressavam para o fim da fila e depois de eu fazer as correções que considerava pertinentes, apitava para que o grupo seguinte de alunos fizesse o mesmo. Os exercícios consistiam essencialmente em progressões dos diferentes saltos que constituem o triplo salto, sendo estes o “*hop*”, o “*step*” e o “*jump*”. Apesar de os alunos não terem apresentado muitas dificuldades nos exercícios relacionados com o “*hop*”, o mesmo não sucedeu quando tiveram de o relacionar com os saltos seguintes. Alguns realizaram o triplo salto corretamente e com boa impulsão entre os diferentes saltos, enquanto outros tinham dificuldades em coordenar os diferentes saltos devido à hesitação sobre o pé com que deveriam realizar cada apoio, para além de terem uma impulsão mais reduzida.

Sentindo que na primeira aula tinha sido repetitivo nos feedbacks e que não fora capaz de organizar a aula de forma a proporcionar aos alunos condições para aprenderem e melhorarem na realização do triplo salto, procurei junto do PC soluções para o meu problema. Ele sugeriu que desse mais uso ao material que tinha disponível, nomeadamente os sinalizadores, de modo a definir a distância que os alunos deveriam realizar em cada salto e mencionou também que poderia usar a cor dos mesmos para ajudar os alunos a saberem com que pé deviam realizar cada salto. Apesar da simplicidade das dicas que o PC me

deu, estas levaram-me a refletir sobre o poder que a “experiência em campo” tem na adaptação aos problemas e na capacidade de tomada de decisão. Apesar dos conhecimentos teóricos provenientes da formação académica e da experiência profissional noutros contextos desportivos, creio que o conhecimento prático de um professor com anos de experiência é uma mais valia para a capacidade de ajuste das aulas às necessidades e dificuldades dos alunos.

Assim, na segunda aula desta UD aproveitei as sugestões fornecidas pelo PC, posicionando os sinalizadores no espaço de aula de modo a definir filas que variavam em dificuldade de acordo com as capacidades dos alunos, para além de usar as cores como um auxílio à coordenação e confiança dos alunos no pé que deviam usar em cada salto. Tendo realizado, de um modo geral, os mesmos exercícios nas duas aulas, a diferença de desempenho dos alunos entre a primeira e a segunda foi notável. Isto veio provar-me o impacto que um pequeno ajuste na implementação de um exercício pode ter na facilitação da aprendizagem dos alunos. Como é óbvio, estas pequenas alterações à organização da aula não levaram à anulação de todas as dificuldades dos alunos no que concerne ao triplo salto, mas permitiram que eles se sentissem mais confortáveis e confiantes nas suas ações.

As restantes aulas foram lecionadas na pista junto ao campo exterior, com a finalidade de levar os alunos a realizar o “*jump*” para a caixa de areia. Assim, para além de experienciarem esta modalidade de uma forma mais realista, começaram também a preparar-se para a avaliação sumativa de atletismo, que seria realizada neste local. Surgiu então um novo problema relacionado com o tempo que os alunos passavam inativos, dado que, por questões de segurança, só podia saltar para a caixa uma pessoa de cada vez, sendo que após cada salto, a areia era alisada para evitar lesões no momento da queda, o que inevitavelmente contribuía também para o tempo de inatividade dos alunos. Dado que nestas aulas o campo exterior se encontrava sempre ocupado por outras turmas, eu ficava impossibilitado de dividir a TR e lecionar a metade da

turma triplo salto, enquanto os restantes elementos exercitavam basquetebol no campo.

Em retrospectiva, acredito que apesar de não ter surgido a oportunidade para conjugar atletismo com basquetebol e assim maximizar o tempo de atividade dos alunos, usando o campo exterior, podia ter aproveitado mais a pista de atletismo que o rodeia, uma vez que se encontrava frequentemente vazia. Nesta, podia ter implementado exercícios relacionados com a aptidão física para os alunos que se encontravam em espera, complementando o triplo salto com corridas à volta da pista e exercícios de força.

De um modo geral, ao longo do segundo semestre surgiram constantemente problemas, quer fossem mais complexos como os que descrevi de badminton e atletismo, quer fossem mais simples como alguns que ocorreram nas aulas de basquetebol. Estes fizeram-me entender que apesar da experiência que já tinha acumulado durante o primeiro semestre e do facto de entrar nesta segunda metade do ano letivo a conhecer já relativamente bem os alunos e as suas capacidades, nada podia impedir o aparecimento de desafios para os quais nem sempre teria uma resposta rápida e acertada. Assim, competia-me enquanto EE realizar constantemente exercícios de análise e reflexão sobre as minhas dificuldades e lacunas no conhecimento, de modo a encontrar soluções cada vez mais rápidas e eficazes para os problemas que surgiam nas aulas. Este é também um exercício que considero fundamental manter ao longo do meu futuro percurso como professor de educação física, se quero realmente proporcionar aos alunos com que vier a trabalhar, aprendizagens efetivas e duradouras.

Fora a questão das UD lecionadas, ao longo das aulas estas diferenciaram-se também das do primeiro semestre no que se refere à forma como foi abordada a aptidão física. Enquanto nos primeiros cinco meses os alunos se agrupavam em pares e realizavam uma série de exercícios por mim indicados, de forma alternada, nos últimos cinco experimentei organizar este momento de diferentes formas ao longo das aulas.

Inicialmente, optei por organizar os exercícios em formato de circuito, criando no espaço de aula estações nas quais os alunos realizavam certos exercícios, dirigindo-se para outra ao fim de algum tempo de exercitação. Creio que este formato foi semelhantemente eficaz ao utilizado no primeiro semestre, mas pareceu-me ser mais interessante para a turma, visto que como se encontravam distribuídos à volta do espaço de aula a realizarem exercícios diferentes uns dos outros, a aptidão física tornou-se menos monótona. Para além disso, proporcionava mais tempo de exercitação, uma vez que o tempo de descanso era usado para pouco mais do que avançar para a estação seguinte.

Posteriormente, experimentei abordar a aptidão física com os alunos novamente divididos em pares, sendo que em vez de realizar os exercícios de forma alternada entre eles, deveriam realizá-los em simultâneo e em cooperação. Desta vez, considero que para além da intensidade dos exercícios ter sido elevada, esta forma de trabalhar a aptidão física teve associada uma vertente mais lúdica, dado que os alunos dependiam dos colegas para terem sucesso nos exercícios. Este fator proporcionou alguns momentos de diversão quando os dois elementos eram incapazes de coordenar os seus movimentos e de se equilibrarem, como sucedeu por exemplo, nos agachamentos de mãos dadas.

Por fim, numa aula em que ia lecionar triplo salto na caixa de areia, usei a pista de atletismo para a tarefa de aptidão física, em que os alunos deviam correr à volta da pista, realizando certos exercícios de força, como agachamentos e flexões, quando passavam por uma baliza. Apesar de só ter implementado a aptidão física desta forma uma vez, foi interessante verificar o quanto os exercícios de força foram afetados pelo facto de os intervalos de descanso serem substituídos por corrida lenta, desafiando assim a capacidade de resistência dos alunos.

Assim, apesar da instrução direta ter sido útil durante as aulas do primeiro semestre para simplificar a implementação da aptidão física, numa fase em que não conhecia bem a turma e ainda estava a inteirar-me da realidade do estágio, as diferentes abordagens que experimentei ao longo do segundo semestre foram

importantes não só para a minha experiência e vivência enquanto EE, como também para tornar esta parte da aula mais interessante para os alunos e levá-los a encarar o trabalho de força com mais leveza, dado que no contexto escolar este é frequentemente associado a um castigo.

No segundo semestre, dei continuidade a alguns momentos importantes que foram introduzidos no primeiro e cujo funcionamento já foi descrito no nono capítulo, nomeadamente as reuniões semanais com o NEP e o PC e as observações de aula. À semelhança do semestre anterior, estes momentos foram fulcrais para enriquecer o meu conhecimento relativo a diferentes formas de atuar, através da observação de algumas aulas lecionadas pelos meus colegas do NEP e do PC às respetivas TR. Para além disso, estes momentos abriram caminho para a discussão e troca de ideias durante as reuniões semanais, sempre com base no conhecimento teórico-prático adquirido e no sentido crítico de cada um.

Considero também relevante mencionar que neste semestre tive a oportunidade de, em conjunto com os restantes EE de EF da ESE, planear e organizar o torneio Gira-Volei escolar. Assim, ficamos responsáveis por criar as fichas de inscrição, os pósteres que promoviam o evento, espalhá-los pelo espaço escolar e planear o espaço em que ia decorrer o torneio. Após estarem finalizadas as inscrições das duplas, foram definidos os vários jogos, as horas e os campos em que iam decorrer. No dia anterior ao torneio, montamos os campos e preparamos as bolas e o material de arbitragem e mesa.

Por fim, no dia do torneio desempenhamos papéis relacionados com a gestão dos campos, visto que estes estavam distribuídos pelo pavilhão desportivo e pelo espaço do campo exterior. Para além disso, desempenhamos também funções de mesa, anunciando os jogos e fazendo a respetiva chamada dos jogadores, controlando a duração dos jogos e apontando as pontuações no fim dos mesmos. As funções de arbitragem foram desempenhadas por alunos voluntários, ligados ao desporto escolar de voleibol, que foram destacados com antecedência para os diferentes campos. No fim do torneio, anunciamos os

resultados finais e as equipas vencedoras, procedendo de seguida à arrumação do espaço e do material.

Todo este processo exigiu da nossa parte muito esforço e trabalho de equipa, sendo necessário reunir frequentemente e definir tarefas. No dia do torneio, pudemos contar com o auxílio de alguns professores do grupo de EF da escola, que nos ajudaram na gestão do torneio e no fim, na arrumação. Apesar de sermos seis EE, o Gira-Volei escolar foi extremamente desgastante para todos e foi fruto de muito trabalho que passou despercebido e desvalorizado pelos alunos, tal como me passava a mim quando frequentava a escola enquanto aluno. Assim, creio que esta experiência me permitiu perceber todo o trabalho que é necessário para a implementação de atividades relacionadas com a EF no contexto escolar e aprender a valorizar a proatividade e dedicação de que um professor necessita, se quiser ser inovador e dar mais significado à vida escolar dos seus alunos, mesmo que o esforço não seja por eles reconhecido.

Tal como sucedeu no primeiro semestre, no segundo tive a necessidade de realizar avaliações diagnósticas, intermédias e sumativas às diferentes UD. Apesar de não ter sentido muitas dificuldades na estruturação e realização das mesmas, a atribuição a cada aluno da turma de uma nota final à disciplina de EF foi uma tarefa que, para além de ser relativamente complexa, me deixou com ansiedade e receio ao longo de todo o processo. Apesar de já ter os critérios de avaliação definidos e toda a informação que precisava para avaliar os alunos, várias questões surgiam na minha cabeça, que se prendiam com o impacto que as notas que estava prestes a atribuir iam ter no futuro dos alunos que tinha acompanhado ao longo deste ano letivo. Seriam justas? Iriam corresponder às expectativas deles? Seriam mais baixas ou mais altas do que as notas das restantes disciplinas? Iriam permitir que os alunos entrassem nos cursos de ensino superior que desejavam?

Apesar de todas as dúvidas, realizei as avaliações da forma mais objetiva e justa que pude, obtendo no fim classificações que, de uma forma geral, considerava adequadas e que refletiam o trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do ano. Ao comparar as classificações que obtive com as classificações

dos dois anos anteriores, percebi que na maioria dos casos, as notas não eram muito diferentes, pelo que à partida, os alunos não iriam ficar muito surpresos e chocados com as notas que iriam obter. Por fim, enviei a tabela da avaliação sumativa dos alunos da TR ao PC, que quando me respondeu, mencionou que tencionava apenas fazer duas pequenas alterações nas notas finais que eu sugeri. Com esta resposta do PC, a minha segurança nas notas que tinha atribuído aumentou significativamente, pois senti-me validado e apoiado por um docente experiente que era não só professor de EF da turma mas também diretor de turma.

De forma a terminar o ano letivo, o PC convidou-me a participar na reunião do conselho de turma em que iam ser discutidas as classificações finais dos alunos da TR. Senti-me um pouco nervoso com a possibilidade de outros professores questionarem ou contestarem as notas que eu tinha atribuído aos alunos na disciplina de EF. Acreditava que apesar de ter todos os dados necessários para justificar as minhas escolhas, a decisão final sobre as notas não dependia ultimamente de mim.

Porém, na reunião propriamente dita, o ambiente entre os vários professores foi relativamente descontraído e as notas que eu e o PC atribuímos aos alunos foram aceites pelos restantes elementos do conselho de turma. Nunca tendo participado numa reunião de final de ano de um conselho de turma, não tinha razões para pensar que esta seria desafiante e complexa, mas fiquei, contudo, surpreendido com a simplicidade com que todo o processo da atribuição das classificações finais foi abordado. Os professores conheciam bem os alunos da turma e pareciam simpatizar com a maioria deles, o que mais uma vez, fez com que me sentisse validado em relação à afeição que tinha criado para com a turma. Terminei assim o segundo semestre de trabalho e com ele, o ano letivo como EE na ESE.

Assim, concluo que apesar do contexto em que decorreu o segundo semestre ter sido o mesmo do semestre anterior, as experiências vivenciadas foram completamente diferentes, surgindo constantemente novos problemas, desafios e oportunidades de crescimento. Também os sentimentos que me

preencheram quando cheguei pela primeira vez à escola foram quase opostos àqueles com que saí no dia da reunião final do conselho de turma. No primeiro momento encontrava-me ansioso e inseguro sobre o futuro que se avizinhava, enquanto no segundo senti-me orgulhoso e confiante de que é na área do ensino da EF que vejo o meu futuro e a minha carreira profissional a serem mais felizes e a terem mais significado.

13. Desenvolvimento Profissional: Perceção de Género nas Atividades Rítmicas e Expressivas – Porque é que os Rapazes não Dançam?

13.1. Introdução

A presente revisão intitulada “Perceção de Género nas Atividades Rítmicas e Expressivas – Porque é que os Rapazes não Dançam?” surge no âmbito do EP e assenta sobre a temática da UD de ARE e a pouca adesão dos alunos às aulas em que foi abordado este conteúdo programático.

Durante a lecionação de ARE, questionei frequentemente a minha ação e abordagem a esta UD, pondo em causa as minhas decisões, o papel que desempenhava nas aulas e o seu impacto na aprendizagem dos alunos. Creio que a falta de experiência e conhecimento específico na área me levaram a ser incapaz de motivar alguns dos elementos da turma do sexo masculino, a terem um papel proativo e a empenharem-se verdadeiramente nas aulas. Por representarem uma “minoría”, no sentido em que estavam integrados numa turma que era maioritariamente composta por raparigas e também pelo facto de serem dos poucos elementos cujo passado não se tinha cruzado de alguma forma com a dança, estes rapazes demonstravam menor desinibição nos seus movimentos e nas suas expressões durante todo o processo de construção e ensaio da coreografia de turma.

Assim, propus-me neste capítulo aprofundar a relação existente entre a dança e género, no sentido de compreender se a aversão criada por jovens do sexo masculino à expressão corporal pode ultrapassar o simples descontentamento no contexto escolar (com a instituição, turma, professor, UD, etc.) e fundamentar-se de alguma forma em preconceitos culturais, bem como em expectativas heteronormativas criadas pela sociedade. Pretendi também identificar possíveis soluções de motivação e integração dos jovens naquela que é, provavelmente, a UD que mais liberdade permite aos alunos de se

expressarem, podendo usar estas mesmas técnicas no futuro próximo que me espera como professor de EF.

13.2. Objetivo

Esta revisão da literatura teve como objetivo compreender a aversão pelas dança apresentada por alunos em contexto escolar, de modo a estabelecer estratégias para combater a pouca adesão e motivação durante aulas em que se leciona esta UD.

13.3. Metodologia

Para a realização desta revisão utilizaram-se duas bases de dados eletrónicas, a *Scopus* e a *Education Resources Information Center (ERIC)*. Na pesquisa bibliográfica foram utilizadas as palavras-chave: “*physical education*” AND “*dance*” AND (“*gender*” OR “*male*”) e o campo de pesquisa foi limitado exclusivamente a artigos nos últimos dez anos (2015-2024). Desta pesquisa resultaram 141 artigos, sendo 91 da base de dados *Scopus* e 50 da *ERIC*. Os 141 artigos foram transferidos para o gestor bibliográfico *EndNote*, e posteriormente foram anulados os que se encontravam repetidos em ambas base de dados, restando 121. Posteriormente, foram excluídos os que não se enquadravam no contexto pretendido com base na leitura dos títulos e dos resumos, reduzindo o seu número para 32. Seguidamente, foram removidos aqueles que não permitiam acesso ao texto íntegral, sobrando 22 artigos. Por fim, foram excluídos alguns artigos cujos conteúdos não iam ao encontro do tema abordado, finalizando a pesquisa com 18 artigos, que foram analisados na íntegra e podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 1 – Sumário dos artigos utilizados

Autores	Ano	Título do artigo	Revista
Amado et al.	2016	<i>Analysis of the Impact of Creative Technique on the Motivation of Physical Education Students in Dance Content: Gender Differences</i>	<i>Journal of Creative Behaviour</i>
Amado et al.	2017	<i>Creativity associated with the application of a motivational intervention programme for the teaching of dance at school and its effect on the both genders</i>	<i>PLoS ONE</i>
Anderson et al.	2017	<i>Gender differences in motivation for participation in extra-curricular dance: application of the Theory of Planned Behaviour</i>	<i>Research in Dance Education</i>
Barker & Quennerstedt	2017	<i>Power and group work in physical education: A Foucauldian perspective</i>	<i>European Physical Education Review</i>
Chihuailaf-Vera et al.	2022	<i>Perceptions of physical education teachers towards the gender perspective</i>	<i>Retos</i>
Cruz	2021	<i>Post-primary School Students' Attitudes Toward Physical Education and Physical Activity Preferences: Philippines' K-12 Program</i>	<i>Asia-Pacific Education Research</i>

Feu et-al.	2016	<i>Importancia de las Experiencias Previas en la Vocación y Elección de la Titulación de Maestro con Mención en Educación Física</i>	<i>Movimento</i>
Garrett & Wrench	2016	<i>Redesigning pedagogy for boys and dance in physical education</i>	<i>European Physical Education Review</i>
Gerdin	2016	<i>A 'culture of everyone doing it' and 'playing games' – discourses of pleasure in boys' physical education</i>	<i>Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education</i>
Kastrup et al.	2016	<i>"Reflective Co-Education" or Male-Oriented Physical Education? Teachers' Views about Activities in Co-Educational PE Classes at German Secondary Schools</i>	<i>Sport, Education and Society</i>
Lobo	2023	<i>Protecting Philippine Dance Traditions via Education of Tomorrow's Pedagogues: The Role of Individual Interest and School Engagement</i>	<i>Journal of Ethnic and Cultural Studies</i>
Marani	2022	<i>Dança, Educação Física e Heteronormatividade: Enquadramentos Corporais e Subversões Performativas</i>	<i>Movimento</i>

Mateu et al.	2021	<i>Student Moods Before and After Body Expression and Dance Assessments. Gender Perspective</i>	<i>Frontiers in Psychology</i>
Nascimento	2018	Os Significados das Atividades da Cultura Corporal e os Objetos de Ensino da Educação Física	<i>Movimento</i>
Prada et al.	2022	<i>Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria</i>	<i>Revista Eletronica Interuniversitaia de Formacion del Profesorado</i>
Shilcutt & Oliver	2023	<i>Getting 'more and more comfortable': using an Activist Approach in a dance PE content course</i>	<i>Physical Education and Sport Pedagogy</i>
C. Steinberg & F. Steinberg	2016	<i>Importance of students' views and the role of selfesteem in lessons of creative dance in physical education</i>	<i>Research in Dance Education</i>
Watson	2018	<i>Young people doing dance doing gender: relational analysis and thinking intersectionally</i>	<i>Sport, Education and Society</i>

13.4. Desenvolvimento

Do mesmo modo que nas minhas aulas houve uma fraca motivação para a UD de ARE por parte dos alunos, a literatura demonstra que este é um fenómeno recorrente no contexto pedagógico. Segundo Amado et al. (2017), as raparigas tendem a revelar uma maior perceção da utilidade da dança, maior divertimento, maior esforço e um comportamento mais positivo do que os rapazes. Para além disso, estes últimos revelam níveis mais elevados de desmotivação para a dança do que as alunas. Num estudo de Barker e Quennerstedt (2017) realizado em escolas secundárias suecas, o autor menciona que aquando do processo de construção da coreografia, os rapazes eram excluídos, mas eram posteriormente incluídos na dança. Este caso é semelhante ao sucedido durante as aulas de ARE, em que apesar dos alunos terem participado na coreografia, a sua adesão e proatividade no processo da sua construção foi inexistente. Esta falta de motivação e adesão por parte dos rapazes mostra que o seu interesse pessoal pela UD de ARE era baixo, tal como pode ser comprovado por Lobo (2023) que afirma que quanto maior for o interesse pessoal dos alunos num conteúdo, maior é a probabilidade de terem um interesse situacional superior.

No decurso dos ensaios da coreografia, os alunos executavam movimentos com uma amplitude, fluidez e graciosidade notoriamente reduzida, para além de pouca expressividade e de uma rigidez corporal semelhante à de militares. Assim, em Barker e Quennerstedt (2017), no grupo constituído exclusivamente por rapazes, os movimentos deles eram percecionados como masculinos nas normas culturais tradicionais, ou seja, movimentos com conotações masculinas. Os rapazes assumem riscos calculados quando não têm facilidade a executar os movimentos e técnicas, nestes estão incluídos movimentos que necessitam de força, graciosidade e agilidade ou concentração para seguir ritmos musicais (Watson, 2018). Adicionalmente, em Barker e Quennerstedt (2017) é observado que o grupo constituído somente por rapazes tomou a decisão de executarem movimentos de dança de forma engraçada e em modo de brincadeira.

Os rapazes expressam uma maior interesse em desportos que envolvam contacto físico, de modo a estabelecer uma identidade masculina aceitável (Amado et al., 2016). Cruz (2022) argumenta que os estudantes do sexo masculino têm preferência por desportos coletivos, enquanto as raparigas por individuais. Assim, a dança como modalidade desportiva com uma vertente coletiva pouco acentuada caracteriza-se por baixa prevalência de confronto físico, levando, deste modo, a que os rapazes manifestem menos adesão. Anderson et al. (2017) acrescenta que o tipo de dança pode influenciar a motivação na participação dos alunos, uma vez que apesar de alguns rapazes terem uma atitude positiva em relação à dança, há, em geral, atitudes menos positivas para certos tipos de dança, como, por exemplo, o ballet.

Creio que o facto de os alunos terem tendencialmente menor contacto com a disciplina de ARE, tanto por a UD não ser frequentemente trabalhada como um conteúdo programático nas aulas de EF como por não ser uma modalidade usualmente praticada por rapazes a nível extracurricular, possa afetar a perceção das suas capacidades e da sua confiança ao nível da dança e o à vontade a realizar os movimentos coreográficos. Feu et al. (2016) demonstra que quando comparados os géneros, os rapazes sentem-se mais competentes na maioria das situações com exceção da organização de atividades coreográficas. Para além disso, Amado et al. (2016) refere que já foi demonstrado que os estereótipos de género na atividade física afetam a perceção de competências e, desse modo, a vontade de aprender. Por este motivo, num contexto como a dança, que é ainda percecionada socialmente como uma atividade mais para raparigas, os rapazes têm manifestado menor motivação para aprender por se considerarem menos competentes do que as raparigas ao participar nesta atividade. Retornando ao estudo de Barker e Quennerstedt (2016), este acrescenta que o facto de as raparigas não reconhecerem os rapazes e estes tentarem segui-las nos movimentos é um exemplo adequado de uma relação de poder em que a diferença de competência faz com que os alunos ajam de acordo com as ações dos outros.

Um outro fenómeno notável nas aulas de ARE era o facto de os alunos não se sentirem confortáveis a executar os movimentos à frente dos seus colegas e das pessoas que porventura passavam pelo espaço do pavilhão ou pelo salão polivalente. Para além disso, como o objetivo consistia em apresentar posteriormente esta coreografia ao resto da escola no concurso de Carnaval, isto pode ter provocado uma menor adesão e uma maior hesitação em participar nos movimentos por parte dos rapazes. Mateu et al. (2021) defende que as atividades artísticas podem-se refletir em oportunidades de consciencialização das emoções sentidas diante de outras pessoas. Dá o exemplo da apresentação de uma sequência coreográfica aos colegas, em que o medo e o orgulho surgem e se desenvolvem ao longo da mesma. O autor acrescenta ainda um outro aspeto que afeta a disposição dos alunos na execução de tarefas relacionadas com a dança e expressão corporal e que está relacionado com o facto de serem ou não observados durante a sua realização e por quem. O impacto emocional varia então consoante o facto de os espectadores consistirem num par de alunos, em metade da turma, em toda a turma ou num público externo.

No caso dos jovens, visto que a sua identidade ainda está em processo de formação, a falta de confiança leva à existência de sentimentos que provocam medo e inseguranças. O sentimento de ser julgado, gozado, criticado ou excluído pelos colegas ou professores pode levar a um conseqüente desconforto e constrangimento por parte dos alunos no contexto da expressividade corporal. Assim, más reações por parte dos pares e os medos podem levar à desistência, o que funciona como um mecanismo de defesa da autoestima (C. Steinberg e F. Steinberg, 2016).

Os medos e as inseguranças mencionadas anteriormente não são somente relacionadas com a falta de confiança e ou de competência sentidos pelos rapazes, mas também pelos estereótipos de género. Apesar de na sociedade do século XXI haver uma mudança de mentalidades sobre a perceção de género e as atividades em que é culturalmente aceitável cada um deles se envolver, existe ainda uma ideia de que “a dança é para meninas” e que “os rapazes não dançam”. Esta linha de pensamento pode ser prejudicial para o

envolvimento na dança por parte dos rapazes, tanto ao nível da EF como das atividades extracurriculares, uma vez que pode ir contra a identidade social que estes jovens criaram baseados numa masculinidade hegemónica e na heteronormatividade. Na perspetiva de Anderson et al. (2017), existem diferenças de género na participação em atividades físicas e estas são mais óbvias em atividades estereotipadas de género, como o futebol e a dança. Isto pode reforçar as normas estereotipadas de género e as atitudes associadas à dança, tais como a falta de prazer e o constrangimento sentido pelos rapazes.

A motivação de um aluno e a aprendizagem durante a aula depende em grande parte da competência do professor, da sua capacidade de captar a atenção e da forma como organiza e trabalha os conteúdos programáticos. Porém, apesar da formação académica e possível experiência acumulada, há sempre algum receio sentido pelos professores ao abordar uma UD com tanto potencial criativo e liberal como a dança. Adicionalmente, este tema traz consigo, como foi até ao momento dado a entender, várias problemáticas relacionadas com o género e os métodos de ensino. Num estudo conduzido por Kastrup et al. (2016), professores de EF do sexo masculino reconhecem e valorizam o potencial que a dança e outras atividades estéticas têm em jovens rapazes. Porém, sentem-se simultaneamente impotentes para poderem mudar a situação relativa à desvalorização destas áreas, devido ou à falta de qualificações específicas, ou à resistência causada pelos alunos. Os professores de EF desabafam também que esta oposição dos rapazes leva frequentemente estes últimos a recusarem-se a participar nestas atividades e até, em alguns casos, a prejudicarem as aulas.

Tendo em conta os problemas identificados e as suas possíveis causas, é crucial que sejam encontradas soluções para estas adversidades, de modo a tornar a prática da dança mais apelativa para a população masculina, facilitar o ensino da EF e o conforto. Em primeiro, independente do interesse situacional, o interesse individual desempenha uma influência significativa no envolvimento escolar dos alunos (Lobo, 2023). Deste modo, um professor necessita de cativar o interesse dos seus alunos com o objetivo de aumentar a adesão e motivação

durante as suas aulas. Para que isto seja possível, uma metodologia de ensino tem de ser aplicada. Amado et al. (2016), compara duas metodologias, a metodologia de instrução direta e a metodologia de avaliação criativa. Quando comparando os resultados deste estudo por género, é possível observar que os alunos do sexo masculino que receberam aulas de dança sob a metodologia de avaliação criativa apresentaram um aumento na percepção de autonomia e de competência entre o pré-teste e o pós-teste, em relação aos alunos que tiveram aulas baseados na outra metodologia de ensino. Assim, foi demonstrado que nas aulas de EF, os rapazes são mais atraídos por tarefas com elevada participação cognitiva em comparação com as meninas. Isto quer dizer que técnicas de ensino que se baseiam mais na participação cognitiva pode causar consequências positivas no género masculino. Assim, a análise por género permite identificar orientações metodológicas, já que a metodologia da avaliação criativa é mais adequada para rapazes e a técnica de instrução direta para raparigas.

Deste modo é importante promover a formação inicial de professores no que diz respeito ao tratamento metodológico dos conteúdos de dança em EF, com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e de modo a regularizar o tipo de conteúdos em qualquer sistema educativo, independentemente da sociedade em que se insere (Amado et al., 2017). Seguindo esta linha de pensamento, na formação inicial de futuros professores é também necessário trabalhar as ideias pré-concebidas para eliminar o conceito de uma prática estereotipada em termos de normas relacionadas com o género, tanto na EF como nas atividades extracurriculares (Feu et al. 2016). Shilcutt e Oliver (2023) acreditam que se um professor de EF abordar a dança com mente aberta e vontade de tentar, tem potencial de oferecer experiências significativas aos seus alunos. Isto deve-se ao facto de o seu trabalho ser centrado nos alunos/as, de estarem atentos à incorporação, das suas abordagens serem baseados na investigação e de ouvirem os alunos/as e responderem com a Abordagem Ativista. Sugere também que se os formadores de professores forem empáticos e souberem negociar abertamente o desconforto deles, os futuros

professores vão desenvolver a empatia necessária para orientar jovens através da EF para que eles possam desfrutar da atividade física e levá-la para a vida.

Contudo, C. Steinberg e F. Steinberg (2016) acreditam que as modalidades de aprendizagem devem ser escolhidas cuidadosamente para proporcionar oportunidades positivas aos alunos. Caso isso não aconteça, as consequências poderiam ser negativas e fazer com que os alunos desistissem da participação nas ARE. Os resultados deste estudo indicam que nos processos criativos de dança, os alunos utilizam estratégias e vivenciam emoções específicas desta área, o conhecimento destas estratégias, dos comportamentos e das emoções por parte dos professores deve ser considerado em todo o processo de ensino, tanto no planeamento da aula como na condução da mesma.

Para além da metodologia em si ser um facto que influencia o estado de adesão e motivação de um aluno nas aulas de ARE, o tipo de dança abordado também tem o seu papel na posição dos rapazes para com a dança. A “*street dance*” é uma dança reconhecida globalmente como favorável para rapazes (Anderson et al., 2017), como no caso do “*hip hop*”, que pode proporcionar um espaço para os jovens, de forma a permitir um começo seguro para desbloquear formas de agir de modo “masculino”. Para além disso, a dança deve ser ensinada de tal forma que cada pessoa, seja homem ou mulher, tenha a oportunidade de expressar os seus sentimentos, independentemente de se é feito com movimentos vigorosos e dinâmicos ou com movimentos suaves e fluídos (Garrett & Wrench, 2016). Por outro lado, Marani (2022) refere que a dança de salão, neste mesmo sentido, poderia contribuir para a proximidade do género e da sexualidade heteronormativa”, dado que este tipo de dança é em pares, especificamente, pares heterossexuais.

Anderson et al. (2017) reforça repetidamente ao longo do seu estudo a ideia de que para qualquer rapaz que avalie positivamente o seu envolvimento pessoal na dança, o apoio de outras pessoas, incluindo familiares, colegas e professores, pode ajudar a superar barreiras à participação. Isto sugere que uma abordagem que se centre no desenvolvimento de um ambiente inclusivo de género apenas na aula pode não ser tão eficaz quanto uma abordagem que

considere as influências sociais mais amplas na participação dos alunos na dança escolar.

C. Steinberg & F. Steinberg (2016) acrescentam que os alunos sentem-se mais confortáveis no contexto da dança se tomarem as decisões em conjunto com outros colegas, em vez de o fazerem isoladamente. Para além disso, é referido que trabalhar com colegas próximos é mais prazeroso e proporciona aos rapazes uma sensação de segurança e alegria durante a dança recreativa. Os autores chamam posteriormente à atenção para o facto de que os professores de EF devem dar preferência à formação de grupos aquando da lecionação de dança a rapazes. Isto porque o trabalho em grupo exerce uma função de orientação e proporciona segurança na atuação perante um público, especialmente se for permitida uma livre escolha dos colegas de grupo. Adicionalmente, os autores realçam a ideia de que todos estes fatores podem ser úteis para os professores de EF na redução das inibições e na prevenção de sentimentos de ameaça à auto-estima ou emoções negativas nos alunos.

É necessário salientar a importância do professor como fonte de felicidade e boa disposição para os alunos/as nas aulas de EF. Ou seja, os professores precisam de estar conscientes de que não só permitem aos alunos/as experiências de prazer através, por exemplo, da preparação física, da saúde e do desporto, mas também podem ser influentes na produção de compreensões de género sobre os prazeres da aprendizagem no, através e sobre o movimento na EF (Gerdin, 2016).

13.5. Conclusão

Como nota de conclusão penso que esta reflexão sobre a dança e a perceção de género foi crucial para enriquecer o meu conhecimento nestas áreas, questionar e comparar as minhas ideias e opiniões pré e pós realização deste capítulo. Foi também importante para procurar compreender melhor as perspetivas dos alunos e as razões para os seus comportamentos de alheamento, considerando que estas capacidades de compreensão e aceitação representam requisitos essenciais para qualquer professor que esteja

interessado em aprender a adaptar-se às necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos, ao invés de exigir que os mesmos se adaptem aos seus métodos de ensino. Por fim, a descoberta de possíveis soluções para os problemas com que me deparei durante a lecionação de ARE à TR, foi para mim reconfortante e libertador, pois proporcionou-me a sensação de que se no meu futuro como professor de EF problemas semelhantes surgirem, serei dessa vez capaz de consoante o contexto, pensar numa solução adequada e eficaz.

Acredito que seja importante no futuro desenvolver mais estudos sobre este tema, que analisem outras estratégias para promover o conforto, a adesão e a motivação dos rapazes para a dança. Contudo, tenciono levar estes conhecimentos, estratégias, sensibilidade e empatia para com os alunos para a minha carreira como professor de EF e para as minhas futuras aulas relacionadas com a dança e a expressividade corporal.

13.6. Referências Bibliográficas

- Amado, D., Del Villar, F., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., & García-Calvo, T. (2016). Analysis of the Impact of Creative Technique on the Motivation of Physical Education Students in Dance Content: Gender Differences [Article]. *Journal of Creative Behavior*, 50(1), 64-79. <https://doi.org/10.1002/jocb.69>
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., & Molero, P. (2017). Creativity associated with the application of a motivational intervention programme for the teaching of dance at school and its effect on the both genders [Article]. *PLoS ONE*, 12(3), Article e0174393. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174393>
- Anderson, S. D., Leyland, S. D., & Ling, J. (2017). Gender differences in motivation for participation in extra-curricular dance: application of the Theory of Planned Behaviour [Article]. *Research in Dance Education*, 18(2), 150-160. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1330325>
- Barker, D., & Quennerstedt, M. (2017). Power and group work in physical education: A Foucauldian perspective [Article]. *European Physical Education Review*, 23(3), 339-353. <https://doi.org/10.1177/1356336X15620716>
- Chihuailaf-Vera, M. L., Lopez, R. C., Lopicich, A. P., & Moraga, A. C. (2022). Perceptions of physical education teachers towards the gender perspective [Article]. *Retos*, 45, 786-795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Cruz, A. B. (2022). Post-primary School Students' Attitudes Toward Physical Education and Physical Activity Preferences: Philippines' K-12 Program [Article]. *Asia-Pacific Education Researcher*, 31(5), 507-517. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00598-2>

- Feu, S., Vizuete, M., De La Cruz-Sánchez, E., & Gragera-Alonso, A. (2016). Physical education teachers' attitude toward cooperative learning [Article]. *Movimento*, 22(3), 929-942. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59282>
- Garrett, R., & Wrench, A. (2018). Redesigning pedagogy for boys and dance in physical education [Article]. *European Physical Education Review*, 24(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1356336X16668201>
- Gerdin, G. (2016). A 'culture of everyone doing it' and 'playing games' – discourses of pleasure in boys' physical education [Article]. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 55-75. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145428>
- Kastrup, Valerie, Cachay, K., & Christa. (2016). - "Reflective Co-Education" or Male-Oriented Physical Education? Teachers' Views about Activities in Co-Educational PE Classes at German Secondary Schools [Journal Articles Reports Research]. 21(7), 963-984.
- Lobo, J. (2023). Protecting Philippine Dance Traditions via Education of Tomorrow's Pedagogues: The Role of Individual Interest and School Engagement [Article]. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 10(1), 98-124. <https://doi.org/10.29333/ejecs/1527>
- Marani, V. H. (2022). DANCE, PHYSICAL EDUCATION AND HETERONORMATIVITY: BODY FRAMES E PERFORMATIVE SUBVERSIONS + [Article]. *Movimento*, 28, Article e28079. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124843>
- Mateu, M., Garcías, S., Spadafora, L., Andrés, A., & Febrer, E. (2021). Student Moods Before and After Body Expression and Dance Assessments. Gender Perspective [Article]. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 612811. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612811>

- Nascimento, C. P. (2018). The meanings of bodily culture activities and physical education's teaching objects [Article]. *Movimento*, 24(2), 677-690. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.77157>
- Prada, R. P., Nicolás, G. V., López Melgarejo, A. M., & Núñez, N. L. (2022). Dance Education in today's classroom: Perceptions and training of Primary and Secondary teachers [Article]. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>
- Shilcutt, J. B., & Oliver, K. L. (2023). Getting 'more and more comfortable': using an Activist Approach in a dance PE content course [Article]. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(4), 321-334. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1990247>
- Steinberg, C., & Steinberg, F. (2016). Importance of students' views and the role of self-esteem in lessons of creative dance in physical education [Article]. *Research in Dance Education*, 17(3), 189-203. <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1208646>
- Watson, B. (2018). Young people doing dance doing gender: relational analysis and thinking intersectionally [Article]. *Sport, Education and Society*, 23(7), 652-663. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493988>

14. O Fim do Jogo: Conclusões e Perspetivas Futuras

Ao tocar o apito final, um jogador olha para o marcador para confirmar o resultado do jogo e ao aperceber-se de que ganhou, surge uma sensação de alívio, seguida imediatamente por outra de alegria. Após festejar com os colegas, treinador e espetadores, dirige-se para o balneário onde finalmente relaxa e começa a recapitular os acontecimentos que sucederam ao longo do jogo. Neste momento, começa a refletir sobre os erros que cometeu, os passes que falhou e as oportunidades de finalização que perdeu. Relembra também os momentos positivos, como os ressaltos que ganhou e os cestos que marcou, recordando aquele triplo em que a sorte esteve do lado dele. Deixa a sorte ficar com o crédito daquele cesto, não se lembrando, porém, de todo o trabalho que esteve na origem do sucesso daquele lançamento. Por fim, sai do pavilhão orgulhoso e ansioso pelo próximo jogo, certo de que não vai voltar a cometer os mesmos erros e assim, vai poder aprender e melhorar nesta área que tanto o fascina e o deixa feliz.

O fim do ano de EP deixou em mim uma sensação muito semelhante à que está acima descrita. No fim da última reunião do conselho de turma, em que as notas finais de ano foram atribuídas, senti um peso enorme a abandonar os meus ombros e ao sair pelo portão principal da escola, tive subitamente um aumento inexplicável de energia. Foi quando cheguei a casa que senti o corpo efetivamente a relaxar e assim, comecei a relembrar os momentos mais positivos e negativos do meu EP. A tendência inicial foi de associar o meu percecionado sucesso a uma turma que nunca me causou problemas, a um ambiente de NEP que promoveu a reflexão e entreaajuda, a um PC e uma PO que me ajudaram a identificar e resolver as maiores lacunas no meu processo de lecionação e de um modo geral, um contexto escolar que tornava quase impossível o insucesso no estágio. Porém, considero fundamental ser capaz de dar também valor a todo o conhecimento que a minha formação académica me facultou, a toda a experiência que o meu passado no mundo desportivo me deu e todas as estratégias que a experiência profissional me ensinou.

Termino esta etapa da minha vida cheio de orgulho e de expectativas para o futuro, mais ansioso pela minha carreira profissional do que nunca. O ano letivo que até agora descrevi foi uma autêntica aventura e uma jornada por si só, cheia de aprendizagens. Porém, vejo o meu EP como o primeiro jogo de uma carreira, que está agora a começar e pela qual vou dar tudo o que tenho, constantemente em aprendizagem. Quando for difícil ultrapassar um adversário, vou lançar a bola por cima dele e confiar que todo o conhecimento, treino e experiência de jogo me vão levar à vitória.

Referências Bibliográficas

- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501.
- Bento, J. O. (2004). *Desporto: discurso e substância*.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte, Casa da Educação Física.
- Clemente, F. M. (2014). Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36.
- da Silva Claro Jr, R., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2).
- Donaldson, S. J., & Ronan, K. R. (2006). The effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41(162), 369-389.
- Golin, A., & Picon, P. A. (2019). APRENDIZAGEM MOTORA E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA DANÇA: DESAFIOS E REFLEXÕES.
- Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a <i>timelines</i> em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24.

- Haskins, A., McCabe, C., Kennedy, R., McWade, R., Lennon, A. B., & Chandar, D. (2023). A novel method of determining the active drag profile in swimming via data manipulation of multiple tension force collection methods [Article]. *Scientific Reports*, 13(1), Article 10896. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-37595-y>
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1(1), pp. 55-67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Kerr, J. H. (2004). *Rethinking aggression and violence in sport*. Routledge.
- Lacerda, T., & Gonçalves, E. (2009). Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(1).
- Magill, R., & Anderson, D. I. (2010). *Motor learning and control*. McGraw-Hill Publishing New York.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).
- Pinto Rebelo, H., Taveira do Céu, M., & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416102>
(IN FILE)
- Ramos, A. M., & Neves, R. L. R. (2008). A iniciação esportiva e a especialização precoce à luz da teoria da complexidade—notas introdutórias. *Pensar a prática*, 11(1), 1-8.
- Rito, A., Mendes S., Figueira, I., Faria, M. C., Carvalho, R., Santos, T., Cardoso, S., Feliciano, E., Silvério, R., Sancho, T. S., Dinis, A., Rascôa, C. L., Batista, C., Cruz, R., & Marques, C. (2023). Childhood Obesity

Surveillance Initiative: COSI Portugal 2022. I. Instituto Nacional de Saúde
Doutor Ricardo Jorge.

Rosário, L. F. R., & Darido, S. C. (2005). A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. *Motriz Revista de Educação Física*, 167-178.

Silva, P., Gomes, P. B., Queirós, P., & Goellne, S. V. (2009). As relações de gênero da educação física escolar em Portugal: Algumas orientações didáticas a partir do entendimento de alunas e alunos. *Revista Gênero*,10(1).