

A Receita Perfeita: A importância da afetividade positiva no relacionamento com os alunos

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril e o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Tomás Paulino Fadigas

Porto, setembro de 2025

Ficha de Catalogação

Fadigas, T. (2024). A Receita Perfeita: A importância da afetividade positiva no relacionamento com os alunos. Porto: T. Fadigas. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA; AFETIVIDADE POSITIVA; ALUNOS; CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE DESPORTO.

Agradecimentos

A realização desta etapa e, por conseguinte, deste relatório, só foi possível graças ao meu trabalho e ao trabalho de todas as pessoas que me levaram a chegar aqui e a tornar-me na pessoa que sou hoje. Este é o colmatar do contributo de várias pessoas e instituições, aos quais venho neste segmento agradecer-lhes por toda a ajuda.

À universidade e à minha orientadora, pelo rigor e orientação constante;

À escola cooperante, em particular ao professor cooperante e ao grupo de Educação Física, pela forma generosa com que me acolheram e apoiaram;

E aos alunos, cuja dedicação e entusiasmo tornaram cada aula num espaço de aprendizagem mútua;

Finalmente, agradeço à minha família e amigos pelo suporte incondicional que me permitiu chegar até aqui.

E como o melhor fica para o fim, agradeço à minha namorada.

Índice geral

AGRADECIMENTOS.....	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VII
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS	IX
RESUMO.....	X
ABSTRACT.....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO PESSOAL – O CHEFE	3
1.1. O CHEF!	3
1.2. A ORIGEM DA RECEITA	4
1.3. DA PRIMEIRA TORRADA À ESTRELA <i>MICHELIN</i>	6
2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL – INGREDIENTES	7
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	8
2.2. ESPAÇOS DESPORTIVOS ESCOLARES	9
2.3. PROFESSOR COOPERANTE	10
2.4. PROFESSORA ORIENTADORA.....	11
2.5. NÚCLEO DE ESTÁGIO	11
2.6. TURMAS LECIONADAS	12
2.6.1. <i>Mini Chefs (10º ano)</i>	12
2.6.2. <i>Aspirantes (12º ano)</i>	13
2.6.3. <i>Petit chefs (6º ano)</i>	14
ÁREA 1- ORGANIZAÇÃO, GESTÃO DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	15
3. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	15
3.1. COMO A EF ESTÁ ENQUADRADA DENTRO E FORA DA ESCOLA	16
3.2. PLANEAMENTO -	17
3.2.1. <i>Planeamento anual teórico</i>	19

3.2.2. <i>Planeamento anual prático</i>	20
3.3. UNIDADE DIDÁTICA	20
3.4. PLANO DE AULA	22
3.5. REFLEXÃO DE AULA	24
3.6. AVALIAÇÃO.....	25
3.6.1. <i>Diagnóstica</i>	27
3.6.2. <i>Formativa</i>	28
3.6.3. <i>Sumativa</i>	28
3.7. MODELOS DE ENSINO - TÉCNICAS DE COZINHA.....	29
3.7.1. <i>Modelo da Educação Desportiva</i>	30
3.7.2. <i>Modelo de Aprendizagem Cooperativa</i>	32
3.7.3. <i>Modelo Desenvolvidor das Tarefas e do Jogo</i>	33
ÁREA 2- PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	34
4. ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE ESCOLAR.....	34
4.1. INTEGRAÇÃO ESCOLAR E REUNIÕES INTERCALARES	34
4.2. VISITAS DE ESTUDO/ SAÍDAS DE CAMPO	35
4.3. DESPORTO ESCOLAR.....	36
4.4. INTER TURMAS	37
4.5. PROJETOS FUTUROS	38
ÁREA 3- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	40
5. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DOCENTE.....	40
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE POSITIVA NO RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS E NO DESEMPENHO ESCOLAR	40
RESUMO.....	40
ABSTRACT.....	41
5.1 INTRODUÇÃO.....	42
5.2 METODOLOGIA	43
5.3 RESULTADOS	46
5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	53
5.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	55
5.6 CONCLUSÕES	56
5.7 BIBLIOGRAFIA.....	57
6. REFLEXÃO CRÍTICA	59

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
8. BIBLIOGRAFIA.....	62
ANEXOS	XIII

Índice de figuras

Figura 1 - Fotografia satélite da ECO	9
Figura 2 - Pavilhão Gimnodesportivo da ECO.....	9
Figura 3 - Campo Sintético da ECO	10
Figura 4 - Campo de Basquetebol da ECO	10
Figura 5 - Estrutura de um PAu.....	23
Figura 6 - Figuras ilustrativas dos projetos.....	39

Índice de tabelas

Tabela 1 - Exemplo de UDIX

Tabela 2 - Tabela com o registo das visitas de estudo /saídas de campo 36

Índice de anexos

Anexo I - Cronograma de Introdução ao Desporto.....	XIII
Anexo II - Guião de Reflexão	XIV
Anexo III - Grelha de Avaliação	XIV
Anexo IV - Grelha de Avaliação Sumativa	XV
Anexo V - Registo Fotográfico da Saída de Campo ao Clube Naval I. D. Henrique	XV
Anexo VI - Registo Fotográfico da Visita de Estudo ao Parque Natural Peneda Gerês	XVI
Anexo VII - Registo Fotográfico da Saída de Campo ao “Ave Rowing Coastal”	XVII
Anexo VIII - Registo Fotográfico da Escola do Movimento	XVIII
Anexo IX - Registo Fotográfico da Visita de Estudo à Casa do Desporto-IPDJ	XVIII
Anexo X - Registo Fotográfico da Visita de Estudo ao Clube Fluvial de Marco de Canaveses	XIX
Anexo XI - Registo Fotográfico do Mass Training de Primeiros Socorros	XX
Anexo XII - Registo Fotográfico da Visita de Estudo ISN	XX
Anexo XIII - Relatório de Atividade.....	XXII
Anexo XIV - Cartazes de Interturmas	XXV
Anexo XV - Cooperação entre os EEs	XXV
Anexo XVI – Guião da entrevista aos alunos	XXVI
Anexo XVII – Modelo do instrumento de observação do professor/EE	XXIX

Resumo

O presente Relatório de Estágio (RE) Profissional, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensino Básico e Secundário (MEEFEBS), na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), visa a descrição do percurso ao longo do Estágio Profissional (EP), tanto a nível pessoal como a nível profissional. Foi realizado numa escola secundária localizada no concelho do Porto. Este foi intitulado como *A Receita Perfeita: A importância da afetividade positiva no relacionamento com os alunos*, e procura descrever e analisar o percurso desenvolvido ao longo do ano letivo, onde o Estudante Estagiário (EE), teve a oportunidades de lecionar nos grupos 620 e 260, assumindo o papel de docente e tudo o que lhe é inerente, podendo colocar em prática o currículo construído ao longo da sua formação. O documento começa por apresentar o EE (*chef*), onde descreve todo o caminho percorrido até chegar a este mestrado. Em seguida, aborda as etapas essenciais do processo de ensino-aprendizagem, desde o planeamento anual e a elaboração das unidades didáticas, até à lecionação e avaliação das aulas. Tal como numa cozinha bem organizada, cada momento foi cuidadosamente preparado, ajustando os “ingredientes” pedagógicos de acordo com as necessidades dos alunos. Para além dos aspetos técnicos e organizativos, destaca-se a relevância da Afetividade Positiva (AP) e do relacionamento com os alunos, fatores que funcionaram como o “tempero” essencial para criar um ambiente de confiança, motivação e participação ativa. Esta dimensão relacional revelou-se determinante para potenciar aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. O relatório evidencia ainda os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas e as aprendizagens realizadas, salientando a reflexão crítica como o processo de aperfeiçoamento contínuo que enriquece a “receita” da identidade profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; AFETIVIDADE POSITIVA; CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE DESPORTO.

Abstract

This School Placement Report, carried out as part of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport of the University of Porto, aims to describe the course of the Professional Internship, both on a personal and professional level. It was carried out at a secondary school located in the municipality of Porto. It was entitled *The Perfect Recipe*: The importance of positive affectivity in relationships with students, and seeks to describe and analyse the journey developed throughout the school year, where the Student Intern had the opportunity to teach groups 620 and 260, assuming the role of teacher and everything that this entails, putting into practice the curriculum developed throughout their training. The document begins by introducing the EE (*chef*), describing the entire journey that led to this master's degree. It then addresses the essential stages of the teaching-learning process, from annual planning and the development of teaching units to teaching and assessing lessons. As in a well-organised kitchen, each moment was carefully prepared, adjusting the pedagogical “ingredients” according to the students' needs. In addition to the technical and organisational aspects, the relevance of Positive Affectivity (PA) and the relationship with students stands out, factors that acted as the essential “seasoning” to create an environment of trust, motivation and active participation. This relational dimension proved to be decisive in enhancing meaningful learning and the development of personal and social skills. The report also highlights the challenges faced, the strategies used, and the lessons learned, emphasising critical reflection as the process of continuous improvement that enriches the “recipe” for professional teaching identity.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; POSITIVE AFFECTION;
PROFESSIONAL COURSE IN SPORTS TECHNICIAN.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AP – Afetividade Positiva

AS – Avaliação Somativa

CE - Comunidade escolar

CPTD - Curso Profissional de Técnico de Desporto

ECO - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EP - Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

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

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Anual

Pau – Plano de Aula

PC - Professor Cooperante

PO - Professora Orientadora

RE - Relatório de Estágio

UC - Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

Introdução

O presente RE, foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) EP, durante o segundo ano do MEEFEBS, da FADEUP. Este é o colmatar de todo o processo experienciado durante o EP, desde o início da prática pedagógica até à sua conclusão. No presente documento, estão relatados os conhecimentos adquiridos ao longo desta jornada, tanto a nível profissional como a nível pessoal, contendo uma análise crítica e reflexiva do EE sobre o seu percurso.

Segundo Matos (2013, p.3), o EP tem como objetivo principal a *“integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”* Posto isto, o EP proporciona o contacto direto com os alunos, permite ir para o terreno, sendo uma peça vital para a formação enquanto docente. Este permitiu colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico e edificar a identidade enquanto profissional. Claro que para o sucesso do mesmo tive sempre a supervisão e o auxílio do Professor Cooperante (PC) e da Professora Orientadora (PO), que se mostraram essenciais para esta experiência.

Segundo Lisboa (2005), durante a formação obtemos os conhecimentos fundamentais para podermos desempenhar corretamente a profissão, mas adquirimos também conhecimento de quais as características mais importantes para ser um bom professor.

É indiscutível que a definição daquilo que é um bom professor vai depender de pessoa para pessoa, nem todos têm as mesmas necessidades, gostos e opiniões. Posto isto, é importante que percebamos qual o contexto e meio em que estamos inseridos, para que nos possamos adaptar e ir ao encontro às suas necessidades. *“Como refere Catarino (2004), não basta transmitir o conteúdo das disciplinas, a ação do professor deve ir no sentido de estimular a autonomia e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem”* (Ventura, Neves, Loureiro, Frederico-Ferreira & Cardoso, 2011). Gebara e Marin (2005), afirmam ainda que os processos de aprendizagem estão intimamente ligados à construção de relações e interação. Estes mostram ainda que, cabe ao

estudante direcionar e dar significado à sua aprendizagem, através da ação e da reflexão sobre a mesma, sendo, neste processo, fundamental que o papel do professor não se resume apenas ao “saber” e ao “saber fazer”, mas, também, ao “saber ser”, de forma a estimular o estudante e criar o ambiente propício à aprendizagem reflexiva e crítica (Ventura, et al., 2011).

Ventura et al. (2011) realizaram um estudo onde procuraram definir o que era ser um bom professor com base nas opiniões de 591 estudantes. Assim, conseguiram aferir que para o ser é necessário reunir características das dimensões técnica, humana e ideológica, sendo a humana a mais valorizada. Dentro destas, salientam-se características como capacidade de cativar/motivar os alunos, competências relacionais, acessibilidade, compreensão, domínio da matéria lecionada, exigência, dinâmico/criativo/inovador, capacidade de liderança e de exemplificar com situações reais e vocação/interesse. Através deste estudo, conseguimos apreender que a definição do que é ser um bom professor ainda é algo bastante lato, que varia consoante a opinião de cada um, assim percebemos que aquilo que pauta pela diferença é tentar compreender os alunos e ir de encontro às suas necessidades, citando um aluno do estudo *“Não sei se existe o professor ‘ideal’. Em suma o bom professor é aquele que consegue ser exemplo no seu dia-a-dia e que deixa uma marca para sempre.”*

Importa referir que o corpo do presente relatório apresenta uma analogia a uma receita de culinária, pois, tal como nesta, o EP envolve a seleção cuidada de ingredientes (valores, competências, estratégias, conhecimento), um modo de confeção (planeamento, prática, reflexão, gestão, avaliação) e um resultado final. Esta escolha visa sublinhar o carácter processual da prática docente, onde há espaço para o erro, a experimentação e a reinvenção constante. Ao mesmo tempo, permite mostrar que a aprendizagem é entendida como uma construção com sabor, feita para ser partilhada. Esta abordagem procura, ainda, não só refletir a identidade docente do EE em constante construção como homenagear as suas avós, pois para além de excelentes professoras, eram ainda ótimas cozinheiras, assim, como ambos partilham este gosto, o EE decidiu combinar estes dois mundos.

1. Enquadramento pessoal – O Chefe

*“Se te mantiveres a fazer o que sempre fazes,
continuarás a conseguir o que sempre conseguiste.”*

(Jim Ronh, 2020)

Começamos esta receita pela apresentação do *chef*!

Aqui será apresentado todo o seu percurso académico, desportivo e pessoal ao longo dos anos até chegar à confeção desta deliciosa refeição, bem como os motivos e fatores que contribuíram para a sua escolha profissional.

1.1. O chef!

Originário de Loulé e de uma família tradicional, este *chef* é multifacetado. Já esteve em vários ambientes, mas nunca foi de desistir, ele, e as suas nódoas no avental, são a amostra disso mesmo!

Desde cedo, que o exercício físico esteve presente na sua vida devido ao contacto com a natureza a que sempre teve acesso, fosse no campo ou na praia, sempre lhe foi dada a liberdade para brincar, correr, no fundo, para se expressar. Sempre lhe foi inculcida a prática de uma vida saudável, principalmente a necessidade de praticar desporto. Começou pela natação, pois não saber nadar e viver no Algarve é como uma sopa sem legumes. Porém o desporto rei veio depois, o futebol, modalidade a que dedicou grande parte da sua infância e juventude. Como qualquer bom prato, o futebol foi recheado de momentos, aprendizagens e pessoas marcantes, algo que o moldaram na pessoa que é hoje.

Curiosamente, apesar de o futebol ser um desporto de equipa, tanto ele como a natação sempre foram praticados de forma mais individual, onde apenas dependia dele para um efeito *umami* (ponto ideal de equilíbrio entre doce, salgado, amargo e azedo). Isto porque, o seu papel na equipa era de Guarda Redes, o que acabava por ser um pouco solitário. Contudo, o futebol não se faz só destes momentos, pelo que aprendeu bastante sobre o que é trabalhar em equipa.

Sempre teve presente na sua cabeça que apesar de serem uma equipa, havia um trabalho que só ele poderia fazer, o de defender aquela baliza. Mas também sempre soube comunicar quando e como os seus colegas o poderiam auxiliar, essencialmente pela sua capacidade de observar e analisar tudo o que o rodeava.

Esta capacidade é algo presente na sua vida desde que se lembra, pois sendo sempre dos últimos da lista da turma, tinha tempo de observar os outros e aprendia com os seus erros, para que quando fosse a sua vez pudesse ser melhor. Atualmente, isso reflete-se bastante na sua personalidade. Continua bastante curioso sobre tudo, o que o leva a analisar e a pensar bastante sobre algo antes de o fazer ou falar, acabando por ser assertivo nas suas ações, pois quando faz algo, já pensou nisso várias vezes e em vários cenários possíveis.

Como em qualquer refeição completa, o melhor fica para o fim. Já ao findar a licenciatura encontrou algo pelo qual se apaixonou, a arbitragem. Continuava a ter uma participação ativa no futebol, desporto que tanto admira, e podia aprofundar os seus conhecimentos dentro dele. Tem-lhe trazido imensas bases para o dia a dia e para o seu desempenho profissional, pois tem de saber gerir não só o seu emocional, como o de todos os intervenientes no jogo, é necessária a rápida adaptação ao momento do jogo que está a viver, e o saber trabalhar em equipa é fulcral para o sucesso. Foi a melhor sobremesa que alguma vez fez.

1.2. A origem da receita

“Tu ou vais ser a maior dor de cabeça que eu já tive ou vais ser um grande guarda redes”, disse-lhe um treinador! Esta mensagem alugou um espaço no seu cardápio desde sempre, pois transmitiu-lhe que tinha potencial para ser aquilo que quisesse, bastava ele querer.

O dia em que nasceu, 16 de setembro de 2001, seria, à partida, o momento a partir do qual iria começar a apaixonar-se por esta profissão, mas não, o mesmo começou a ser cozinhado muito antes. Rodrigo e Palacios (1998) defendem que os ideais dos pais são estruturas prévias, que servem como um modelo guia. Ou seja, somos o reflexo dos nossos pais e de tudo o que nos

rodeia. Assim, é correto afirmar que esta receita é o resultado de todas as fases e pessoas que têm atravessado a sua vida.

Apesar de parecer bem provável, tendo em conta que tanto a sua avó como a bisavó foram professoras, nunca houve qualquer pressão de envergar por esta profissão. Aliás, muito pelo contrário, por saberem o “estado” da profissão atualmente, nunca o aliciaram a que isso acontecesse, e quanto a ele, nunca foi algo de muito heroico, ou que se visse a desempenhar no futuro. Contudo, cedo percebeu o enorme contributo que os professores têm na vida das pessoas, que o modo como os vemos pode alterar toda a perspetiva que temos acerca de uma disciplina. Para além disso, entendeu que a maior parte do tempo, durante 12 anos da nossa vida, pelo menos, é passada na escola, e assim os professores podem vir a ser um modelo a seguir enquanto exemplos e influências para o crescimento pessoal e profissional. E foi aqui que começou a crescer este bichinho pelo ensino!

Aliando a sua perspetiva aos exemplos vindos de casa, conseguiu perceber aquilo que queria, qual a identidade que queria ter enquanto profissional. Ou seja, apesar de ser excelente no seu trabalho, e ser reconhecida por todas as pessoas que a rodeavam na altura, não queria ser como a sua avó que dizia *“não faz mal eles terem medo de mim, eu até gosto, é sinal de que assim me respeitam”*. Com isto ele entendeu a importância de procurar sempre saber mais, que há sempre espaço para a melhoria e evolução, pois estratégias que funcionaram outrora podem deixar de surtir o mesmo efeito, tendo em conta as rápidas mudanças que a sociedade enfrenta ao longo do tempo. Ele acha que, atualmente, é essencial construir uma relação de proximidade com os alunos, ser-se empático para que percebam que, para além de um professor como figura de autoridade, têm alguém que está disponível para eles.

Assim, pensa que ao inculcar esta relação, o seu objetivo será melhor conseguido, o de criar neles o gosto pela Educação Física (EF). Atualmente, este é quase o único contacto que muitos dos alunos têm com o exercício físico, logo, é fundamental que a mensagem seja bem transmitida, para que se fomentem hábitos saudáveis. Para isso, é essencial que seja um bom profissional, que os

alunos o vejam como um livro de receitas, onde podem retirar algum conhecimento, mas também algum prazer em fazer o que gostam.

1.3. Da primeira torrada à estrela *Michelin*

Desde cedo que sempre foi pessoa de colocar as mãos na massa, resultando nas diversas receitas que realizou (diversas escolas que frequentou e mudanças de turma), o que começou a criar nele a capacidade de se adaptar facilmente ao meio em que se encontra e a não temer a mudança.

Ao findar o ensino secundário, a incerteza daquilo que queria para o futuro ainda pairava sobre ele, sabia que gostava de imensas coisas, devido à diversidade de trabalhos e *hobbies* que foi experimentando (pintor, agricultor, mascote, árbitro), mas não sabia ao certo o que se imaginava a fazer para o resto da vida. Era uma decisão enorme para tão pouca experiência. Apenas sabia que não queria estar sentado em frente a um ecrã oito horas por dia, assim selecionou os cursos pelos quais tinha mais interesse e candidatou-se. Sabia que em qualquer um se ia adaptar bem e iria arranjar forma de ter sucesso. É como uma boa peça de fruta, fica bem em qualquer refeição! Entrou em Desporto, no Instituto Politécnico de Beja, o que lhe proporcionou enormes bases para os dias que correm.

Sair de casa trouxe-lhe uma maior independência, e se já era pessoa de abraçar as oportunidades, ao ir para Beja decidiu que iria tentar aproveitar ao máximo todas as experiências que lhe dessem, e assim descobrir qual seria o seu caminho, o menu perfeito. A partir do seu segundo ano trabalhou como professor de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), mais propriamente de atividade física. Sejam sinceros, foi aqui que começou a pensar melhor nas receitas que gostaria de colocar no seu menu.

Ao chegar o terceiro ano de licenciatura, tinha a opção de dividir o seu estágio curricular em duas partes, podendo alterar a entidade para a qual desempenhava funções. Como o seu objetivo era poder experienciar as diversas áreas de atuação, aproveitou. O seu primeiro estágio foi na área do treino desportivo, como treinador de guarda redes, e o segundo foi nos desportos da natureza, na animação desportiva de um hotel, onde faziam diversas atividades

como *slide*, *paintball*, arborismo, voos de balão, entre outros. Ambos contribuíram para o seu crescimento pessoal e profissional, e apesar de ter gostado dos dois, nada o fazia sentir como quando lecionava AEC.

Aqui decidiu como seria o menu que estava a criar. Não lhe restavam mais dúvidas. Ia seguir a área onde se sentia bem, onde sabia que podia fazer a diferença na vida das crianças e jovens, os adultos de amanhã.

Em 2023, candidatou-se ao que seria o maior desafio até hoje, o ingrediente especial para qualquer receita no seu menu, o MEEFEBS. E que turbilhão de sabores que tem sido. Entre nervosismos e inseguranças, prevaleceu a satisfação de saber que estava a trabalhar, com toda a certeza, naquilo que mais queria.

2. Enquadramento institucional – Ingredientes

A Escola. Esta poderá ser um dos pilares desta receita, é nela que a personalidade, valores e princípios vão sendo adquiridos e limados, é na mesma que são formados os adultos do futuro, por isso é fulcral que haja uma preocupação e atenção redobrada sobre a formação dos mesmos.

Educar sobre saúde, sempre foi entendido como apenas a transmissão de conhecimentos científicos sobre temas de saúde. Contudo, cada vez mais é percebido que não é suficiente. É claro que é extremamente importante esta passagem de saberes, só assim é possível ponderar, tomar decisões e refletir sobre as mesmas. Mas é também necessário que haja a promoção da saúde através da capacitação dos indivíduos, do seu emponderamento, mais do que informar, é preciso dar o exemplo, criar iniciativas. É aqui que a escola desempenha um papel fundamental, são eles que têm o poder de mediar as decisões político-administrativas com as necessidades da população estudantil que a frequenta (Marques, 2010).

Os alunos encontram na escola e nos professores exemplos a seguir, levam dela aprendizagens para a vida, então é essencial que se eduque pelo exemplo, com a implementação de projetos e iniciativas, esta combinação entre a teoria e a prática possibilita a obtenção de melhores resultados. É como

quando tentamos replicar uma receita da nossa avó, se tentarmos fazer sozinhos, ao início, nunca sairá igual à que ela fazia, só aprendendo pelo exemplo, replicando a receita com ela, é que conseguimos aprimorar certos pontos e obter o resultado perfeito.

2.1. Caracterização da escola

O EP teve lugar na Escola Cooperante (ECO). Durante este, o *chef* teve a oportunidade de lecionar duas turmas de 10º e 12º de curso profissional, uma disciplina teórica e outra prática, respetivamente. Quanto às tarefas de planeamento, execução e avaliação das aulas, foram sempre da sua responsabilidade, pois foi-lhe dada essa confiança por parte do PO, mas sempre com a sua supervisão e acompanhamento.

A ECO promove o desenvolvimento pessoal, profissional e cívico dos alunos, auxiliando-os na construção de valores e princípios. Esta procura preparar os alunos para os desafios que virão a enfrentar no futuro, através do desenvolvimento da flexibilidade mental, da ética e do equilíbrio emocional. Com isto, almejam ser uma comunidade educativa e formativa de referência, onde aliam a formação humanística com a científica, respeitando sempre a individualidade de cada aluno.

A comunidade escolar caracteriza-se por ser heterogénea, tanto a nível cultural como social, promovendo-se a inclusão e a equidade, de forma a obter um ambiente positivo.

A escola é constituída por três blocos para a lecionação de aulas, um pavilhão gimnodesportivo para a prática desportiva e um bloco principal. No bloco principal encontram-se os serviços académicos, os órgãos de gestão, a cantina, o bar, a reprografia e a biblioteca escolar. A lecionação de aulas acontece nos restantes blocos, A, B e C. Estes são constituídos pelas salas de aula, sala de professores, sala de educação visual e tecnológica e de informática, assim como o auditório e laboratórios de atividades experimentais.

A escola é constituída por um pavilhão Gimnodesportivo, com condições e materiais adequados à sua dimensão. Na parte exterior, existem ainda um

campo sintético de futebol de 7 e um campo de basquetebol.



Figura 1 - Fotografia satélite da ECO

2.2. Espaços desportivos escolares

São diversas as infraestruturas que a ECO disponibiliza para a prática desportiva. Isto inclui um pavilhão desportivo polivalente, disponível para várias modalidades como basquetebol, voleibol, futsal, ginástica, badminton, hóquei em patins e dança, um campo de futebol de 7 sintético e um campo de basquetebol no exterior.



Figura 2 - Pavilhão Gimnodesportivo da ECO

A escola disponibiliza estes locais não só para as aulas, como também para eventos escolares e atividades extracurriculares.



Figura 3 - Campo Sintético da ECO



Figura 4 - Campo de Basquetebol da ECO

2.3. Professor Cooperante

Ao cessar a primeira reunião na ECO sobre o funcionamento do EP, o *chef* confessou que algo estava a dar-lhe a volta ao estômago, e não, não era a fome. Eram os pensamentos de ir lecionar num local totalmente novo, numa faixa etária com a qual não estava completamente à vontade, aliados à pressão de querer se sair bem e de causar uma boa impressão. Começou a sentir os nervos a chegar de “mansinho”.

Mas logo esta sua inquietação foi domada pelo PC. Bastou uma simples troca de palavras para perceber que ia ter ali alguém a quem recorrer, ia ser como o tempero perfeito. Ao lecionar a primeira aula junto dele, conseguiu perceber algumas semelhanças entre eles. Viu nele uma figura aproximada do que entendia ser um bom professor, assertivo quando tem de o ser, mas deixando espaço para a criação de laços e à vontade com os alunos, nunca perdendo a sua empatia. Este deixou-o logo à vontade para tomar conta da aula, dando-lhe a confiança necessária para tal.

O seu feedback e exigência foram sempre algo imprescindível para o seu crescimento. Foi com ele que aprendeu a experimentar diversos temperos até ao sabor ideal, pois ele não dizia diretamente o que tinha de fazer, deixava-o trabalhar autonomamente de forma a descobrir a melhor receita.

Apesar de, por vezes, ter-se sentido desamparado, agora vê que foi a melhor forma de aprender. Tinha de ser ele a querer fazer por ele e mostrou-lhe isso mesmo. Se ele quer uma sopa “sem pedaços”, tem de ser ele a ralá-la. Foram imensos os ensinamentos a nível profissional que retirou, mas sobrepõe-se o crescimento pessoal.

2.4. Professora Orientadora

Quanto à PO, temo que tenha sido uma dor de cabeça para ela. Assumo que deveria ser mais fácil tirar as espinhas todas a uma sardinha do que lidar com este *chef*.

Quando soube quem iria ser a sua PO, ficou contente, pois sabia que a construção da receita iria ser exigente, mas que o resultado final iria trazer uma explosão de sabor a quem a provasse. Já estava a ver mais uma estrela Michelin a chegar. Seria enorme o conhecimento que iria adquirir. Isto porque, no primeiro ano de mestrado, já havia tido aulas com ela, e apesar da quantidade e exigência do trabalho que a PO passava, sabia que tudo tinha um fundamento, e a verdade é que sente que cresceu e aprendeu imenso com as suas aulas.

2.5. Núcleo de estágio

Para além da PO, do PC e dos restantes professores, outros elementos do Núcleo de Estágio (NE) do qual fez parte, foram os seus dois colegas EE, também eles fundamentais para o sucesso deste estágio.

Ao iniciar esta jornada, estava curioso para saber quais seriam os estudantes que o iriam acompanhar, pois quer queiramos quer não, eles também são parte crucial deste percurso. É com estes que se criam os laços mais próximos ao longo desta jornada. Acabamos por nos compreender e entreajudar uns aos outros. Ao observarmos os nossos colegas, conseguimos refletir sobre nós mesmos.

Já conhecia alguns membros do NE por terem frequentado o 1º ano de mestrado juntos, o que foi uma grande ajuda no desenrolar do EP, porque o trabalho em equipa foi essencial para o sucesso deste processo e para o desenrolar das atividades na ECO. Quando todos trabalhamos para o mesmo objetivo,

tudo se torna mais fácil. Se alguém se esquecer de temperar a refeição, há sempre quem dê uma mãozinha para que não vá tudo por água abaixo.

2.6. Turmas lecionadas

E de repente, o *chef*, que outrora fora também ele aprendiz (e não deixava de o ser) tinha turmas a seu cargo. Todas as incertezas, receios e anseios tiveram de ficar para trás. Era hora de enfrentar a realidade, de começar a viver o seu sonho, passar o seu conhecimento, preparar os alunos para o futuro que se avizinha e, acima de tudo, mostrar-lhes as suas receitas e segredos para tornar esta viagem um pouco mais agradável.

Talvez devido à sua tenra idade, sempre sentiu que os alunos o escutavam e que foi fácil estabelecer uma ligação com eles, criando assim um clima propício à aprendizagem. É claro que também teve desafios, o que seria de uma receita que desse certo à primeira tentativa.

2.6.1. Mini Chefs (10º ano)

Esta turma era do Curso Profissional de Técnico de Desporto (CPTD), composta por 22 alunos, todos do sexo masculino. O seu intervalo de idades era compreendido entre os 15 e os 19 anos. A carga horária da presente turma era de quatro tempos semanais (200 minutos), encontrando-se divididos por sessões de dois tempos à terça-feira e dois tempos à sexta-feira. Para o presente ano letivo, o departamento de EF estabeleceu que os módulos a lecionar na disciplina de Introdução ao Desporto seriam Ética e Deontologia no Desporto, Pedagogia do Desporto, Didática do Desporto e Psicologia do Desporto.

A turma era bastante eclética no que toca à participação desportiva. Na sua grande maioria praticavam futebol, mas eram diversos os desportos praticados por estes *mini-chefs*, tais como, basquetebol, futsal, karaté, *kickboxing*, hóquei em patins, jiu-jitsu e MMA. Assim, foi possível observar que esta turma estava bastante ligada ao desporto, demonstrando um vasto conhecimento e interesse pelas temáticas abordadas.

Os alunos desta turma eram bastante moldáveis, tendo em conta a sua tenra idade e o facto de ser o primeiro ano em que estávamos todos juntos na ECO.

A turma foi um belo cesto de fruta fresca acabada de chegar! Ainda não havia muito conhecimento sobre os alunos, pelo que era imperativo que o *chef* estivesse atento ao mínimo detalhe, de modo a conhecer e a perceber os alunos com que estava a lidar. Para isso, realizou um questionário para recolher algumas informações essenciais e para que as aulas fossem estruturadas de acordo com o público-alvo. Foi possível aferir, logo desde o início, que um aluno tinha défice de atenção bastante acentuado, um outro tinha síndrome de *Asperger* e um terceiro aluno era hiperativo.

De certa forma, este desconhecimento dificultou a abordagem do *chef*, pois apesar de ter a mínima noção de como cativar e motivar os alunos, quer o *chef* quer o PC não compreendiam “se era o sal que não salgava ou se era a terra que não se queria salgar”. Posto isto, houve cinco desistências, o que tornou mais claro que era “a terra que não se queria salgar”. Era então crucial que o autor desta receita encontrasse diferentes formas de adoçar o palato a estes mini *chefs*.

2.6.2. Aspirantes (12º ano)

Esta turma era também do CPTD, composta por 18 aspirantes, sendo cinco do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. O seu intervalo de idades era compreendido entre os 17 e os 19 anos. Talvez devido à pouca diferença de idades, eram uma turma muito competitiva, sendo necessária uma maior atenção sobre estes aspirantes para que a cozinha não pegasse fogo.

A carga horária da presente turma era de três tempos semanais, encontrando-se divididos por sessões de um tempo à terça-feira e dois tempos à quinta-feira. Para o presente ano letivo, o departamento de EF estabeleceu que no módulo de Desportos Individuais seriam lecionadas as modalidades de Ténis de Mesa e Remo. O *chef* teve ainda a oportunidade de trabalhar o módulo de Andebol com estes alunos.

Estes aspirantes eram considerados a turma exemplar da escola e, tendo em conta que era o seu último ano na EC, já eram bastante independentes, estando acostumados a ter EE, o que tornou mais difíceis a abordagem e a implementação de novas metodologias.

Sendo uma turma de 12º ano, já eram bastante conhecidos pelos docentes e não docentes da ECO, pelo que não foi difícil obter informações que ajudassem o *chef* à sua prática. Nesta mesma turma, o desporto rei era o futebol, mas também havia alunos que praticavam judo, futsal, andebol e basquetebol. Ainda assim, havia cinco alunos que não praticavam qualquer desporto fora do contexto escolar.

Como referido anteriormente, esta era uma turma bastante competitiva, então, de forma a aumentar o nível de empenho e compromisso dos alunos, foi implementado em todas as aulas algum tipo de competitividade coletiva, de forma a que fosse mais saudável. Assim, foi possível aliciar estes aspirantes a que se mantivessem motivados e realizassem com sucesso cada receita dada, pois no fim teriam o seu docinho de recompensa.

2.6.3. *Petit chefs* (6º ano)

Faziam parte desta turma 18 *petit chefs*, sendo 11 do sexo feminino e os restantes sete do sexo masculino. Dos rapazes, havia um que estava constantemente a faltar, outro que, apesar de justificar, chegava sempre atrasado cerca de 30 minutos, e ainda um que não podia praticar qualquer tipo de exercício físico devido à sua condição de saúde, sendo necessário incluí-lo na aula de forma criativa, mas significativa.

A carga horária era de três tempos semanais, encontrando-se divididos por sessões de um tempo à quarta-feira e dois tempos à sexta-feira. Tendo em conta que o *chef* apenas trabalhou com estes alunos no terceiro período, a modalidade lecionada foi a de futebol, estipulada anteriormente pelo departamento de EF.

O *chef* vinha habituado a turmas do ensino profissional, no caso, do CPTD, ou seja, que estavam predispostas à prática desportiva, mas não era a realidade desta turma de ensino regular. Deparou-se, então, aqui com a missão de

preparar o melhor menu de degustação, isto é, provocar novas e boas sensações nos alunos, aliciando-os à prática desportiva.

Uma das características predominantes dos alunos desta turma era a falta de resiliência, talvez devido à imaturidade própria da idade, levando a que não se desafiassem ou que se conformassem. Para contrariar estas adversidades, foi necessário implementar desafios, ou seja, o *chef* primeiro incutia tarefas de fácil execução, para quando desafiados já terem algumas tarefas realizadas com sucesso, motivando-os a tentar fazer melhor.

Área 1- Organização, Gestão de ensino e da aprendizagem.

3. Enquadramento operacional

“O Estágio é o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planeada, gradativa e sistematizada com essa finalidade.”

(Buriolla, 1999, p.10, citado por Mariana Lopes, 2022)

A realização do EP foi, talvez, o grande segredo para o seu sucesso enquanto *chef*. O facto deste se desenrolar num contexto real de ensino, desde as responsabilidades perante uma turma até ao facto de durar um ano letivo completo, contribuiu para que o *chef* pudesse mergulhar e sentir a experiência por completo.

Apesar de ter um conhecimento geral sobre o desempenho desta função, dos processos pelos quais se passa ao longo de um ano letivo e uma ideia de como queria ser enquanto profissional, nunca o havia experienciado, nem colocado em prática tão a fundo. Enfim, é como ter uma *“bimby”*, mas nunca ter cozinhado sem ela. Foi através do EP que conseguiu não só perceber quais as características fundamentais para o desempenho com sucesso da profissão, mas também como é que as diversas áreas e domínios da educação e formação se interligavam.

3.1. Como a EF está enquadrada dentro e fora da escola

“O corpo humano foi concebido para se movimentar e como tal necessita de atividade física regular com vista ao seu funcionamento ótimo e de forma a evitar doenças” (Martins, 2011). Com vista a transmitir esta mensagem e a incutir a prática de exercício físico a todos os cidadãos, é imprescindível que haja uma disciplina com a EF no currículo escolar.

Mas não é só na corporalidade que a EF assume um papel crucial. Esta tem um enorme valor educativo, não só pela capacidade de educar para a prática desportiva e hábitos saudáveis, como também pelo valor que representa a nível da formação pessoal e profissional, através da mesma é possível adquirir inúmeros valores, princípios e ética, que guiarão qualquer um a obter a receita perfeita para enfrentar esta viagem a que chamamos vida.

Crum (2002) afirma que a disciplina de EF é a responsável pela aquisição de conhecimento, competências e atitudes necessárias à participação emancipada, recompensadora e prolongada na prática desportiva por parte dos alunos. Para além disto, esta é ainda responsável, não só pela estruturação do comportamento motor, mas também pela melhoria da condição física e, sobretudo, pela formação pessoal, cultural e social, ensinando às crianças e jovens como estar e ser (Crum, 1992).

É, portanto, perceptível que se queremos construir um mundo cada vez mais saudável a todos os níveis, é vital instruir e estimular desde cedo a procura por uma vida mais ativa, pelas boas práticas sociais e culturais e pelo crescimento pessoal e profissional. Na nossa sociedade, é cada vez mais imperativo que se cultive e estimule a prática de exercício físico desde as primeiras fases do desenvolvimento humano, tendo em conta que é nestas idades iniciais que se começam a construir os hábitos que irão levar para a vida. Assim, tendo em conta que todas as crianças e jovens frequentam a escola, é fundamental que nestas haja a preocupação em educá-los para esta prática, salientando ainda que, para muitos, o único contacto com a prática desportiva é nestas instituições.

Apesar do exposto anteriormente ser de conhecimento geral, ainda há um vasto caminho a percorrer no que toca a dar a devida importância à EF, seja

em contexto escolar ou fora deste. *“70% das crianças em Portugal brincam menos de uma hora por dia. As crianças hoje têm menos tempo para brincar do que os prisioneiros nas prisões (...). Temos currículos escolares muito extensos e intensos, e a criança passa muito tempo sentada e quieta, sem mexer o corpo, tornando-se uma criança sedentária por princípio, devido ao facto de se terem criado agendas muito organizadas.”* (Pereira & Neto, 1999; Neto, 1997; Serrano & Neto, 1997; Pereira & Neto, 1997, citado por Teles, 2017).

Teles (2017) mostra-nos ainda que muitos professores não procuram inovar e desafiar os seus alunos; esta falta de estímulo tem a perda de motivação e prazer pela disciplina como consequência. Mas não é só na escola que há esta desvalorização da EF, também acontece por parte dos pais, onde a sua iliteracia leva a que em casa apenas sejam discutidos o empenho e resultados em matérias como o português e a matemática. A partir disto, percebe-se que esta despreocupação com o exercício físico é algo que já está enraizado desde os tempos antigos, e se queremos mudar o dia de amanhã, é determinante começar hoje.

3.2. Planeamento - Do mise en place ao jogo final: Cardápio do Ano

Letivo

Numa receita, a ordem e o modo de preparo são explicados passo a passo. O mesmo acontece no planeamento, em que todas as estratégias e conteúdos são discriminados e organizados de forma progressiva e minuciosa, do simples ao complexo, dando equilíbrio, nutrientes e sabor à aprendizagem.

O planeamento é um dos pilares da EF, sendo através dele que se garante organização, coerência e eficácia. Contudo, não é um sistema fechado, isto é, pode sempre sofrer alterações tendo em conta fatores externos, tais como o clima, os espaços disponíveis e a motivação, empenho e predisposição dos alunos.

O planeamento assume-se como a base de qualquer processo educativo, enquanto elo de ligação entre os objetivos da disciplina e a realização na prática (Bento, 2003). Para o seu sucesso é necessário que estes objetivos sejam claros

e concretos, de forma a facilitar a escolha da metodologia a aplicar, nunca esquecendo o mais importante, os alunos.

Segundo Roldão (2009), o planeamento não se cinge a definir e a organizar as atividades e exercícios que levam ao cumprimento de um certo objetivo; este é um processo fundamentado onde há a definição de uma estratégia global da ação pedagógica, que é posteriormente posta em prática de forma precisa e detalhada. Posto isto, o planeamento, a ação e a avaliação são os pilares de toda a ação pedagógica, ou seja, há a delineação de um plano consoante os objetivos propostos e o contexto da prática, age-se em conformidade com o mesmo, nunca esquecendo o público-alvo e tudo o que o envolve, e por fim, há uma avaliação de todo este processo.

Ao contrário do ensino regular, que é organizado por disciplinas e é a Direção Geral da Educação que define as aprendizagens essenciais que servem de base ao planeamento, no ensino profissional, estas são definidas pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, que por sua vez organiza o ensino por módulos. Cabe às escolas optar pela melhor organização do currículo, sendo que há módulos obrigatórios e outros opcionais.

O ensino por módulos implica que o planeamento seja bastante preciso e detalhado, pois é obrigatório que cada módulo seja cumprido até ao fim. Por exemplo, se um módulo tiver 30 horas letivas, todas têm de ser cumpridas. Se por qualquer motivo uma aula não for lecionada, a mesma terá de ser repostada. Assim, é extremamente importante que, aquando da elaboração do planeamento, haja uma atenção redobrada às saídas, visitas de estudo, greves ou qualquer outro contratempo que impeça a realização das aulas.

O planeamento divide-se em três níveis distintos, em que a sua articulação é fundamental para a otimização do ensino, nomeadamente o Plano Anual (PA), o Plano de Unidade Didática (UD) e o Plano de Aula (PAu) (Bento, 2003). Um dos primeiros documentos a serem realizados é o PA, servindo então como referência para a elaboração dos restantes.

Este processo inicia-se com a identificação dos recursos humanos, materiais, espaciais e temporais disponíveis, conjugando-se então com os conteúdos das aprendizagens essenciais. No fundo, o planeamento é como uma

cozinha, são escolhidos os melhores ingredientes (recursos e conteúdos) para cada prato, e é a variedade e qualidade destes que vão ditar a experiência da degustação do mesmo.

3.2.1. Planeamento anual teórico

O PA, da turma dos mini *chefs* apresentava a grande vantagem da disciplina lecionada ter duas aulas de dois tempos semanais, pois havia sempre tempo suficiente para que o *chef* conseguisse abordar e consolidar os conteúdos pensados no PAu.

A disciplina de Introdução ao Desporto dividia-se em quatro módulos de 30 tempos, Ética e Deontologia no Desporto, Pedagogia do Desporto, Didática do Desporto e Psicologia do Desporto. De forma a organizá-los da melhor forma, o *chef* elaborou um cronograma (anexo I), contudo, este deixou de ser viável, devido as inúmeras saídas de campo dos alunos, implicando múltiplas alterações. A organização por módulos leva a que o PA esteja bastante condicionado, pois já estão a priori estipuladas a organização da disciplina e a duração de cada módulo. Assim sendo, coube ao *chef* elaborar uma UD para cada módulo, podendo assim ser ele a organizar a lecionação de cada um destes.

Face a esta turma ter sido de ensino profissional, uma das grandes dificuldades sentidas pelo *chef* no PA foi a gestão do tempo, pois devido à ausência consecutiva de alguns alunos e às muitas saídas de campo desta turma, várias aulas tinham de ser repostas, o que dificultava a organização e conciliação do *timing* com os conteúdos programados.

“Neste dia, tínhamos, eu e o professor cooperante, planeado a apresentação da palestra sobre ética desportiva e as rotinas de um atleta de formação no FC Porto. Contudo, os alunos tinham tido uma atividade de atletismo na FADEUP, e nisto, os mesmos chegaram bastante atrasados à aula, apenas havia dois alunos no horário combinado. Também era dia de simulacro, o que ocupou grande parte da aula. Ora, posto estas duas nuances, é possível

concluir que a aula foi quase toda dispensada para o simulacro.” (Reflexão diário de bordo, 5/11/2024, aula 25 e 26).

3.2.2. Planeamento anual prático

À semelhança dos mini *chefs*, também o PA dos aspirantes foi distribuído, à priori, por módulos.

A disciplina de Desportos Individuais foi composta por dois módulos, ténis de mesa e remo.

Quanto ao módulo de ténis de mesa, foi possível respeitar o cronograma, sem que aulas tivessem de ser reagendadas ou repostas, pois apenas era necessário um terço do pavilhão da ECO, não tendo havido perturbações nem alterações ao PA. Por outro lado, no remo, tornou-se difícil cumprir com o cronograma, tendo em conta que a ECO não dispunha do material necessário para a sua lecionação. Foram agendadas saídas de campo para que fosse possível lecionar o módulo, que estavam muito condicionadas pela disponibilidade de espaço e pelas condições meteorológicas.

3.3. Unidade didática

As UD são a base de orientação de um professor, isto é, são os pratos que compõem o menu do PA. Estas devem ser o mais organizadas, concretas e objetivas possíveis, e estipuladas de forma a que possam ser ajustadas a qualquer momento.

O planeamento da UD procura que as temáticas abordadas sigam uma sequência lógica e metodológica, de forma a que a ação pedagógica seja a mais facilitada, orientada e organizada possível. Quer a estrutura, quer os conteúdos que compõem a UD, são definidos com base nos objetivos, conteúdos programáticos e nas estratégias estabelecidas nos programas e no PA.

Com vista a planear, organizar, orientar e apoiar a sua prática pedagógica, o *chef*, procurou perceber quais as aprendizagens essenciais e objetivos definidos pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional e quais os recursos espaciais e materiais para prosseguir com a elaboração da UD para cada módulo que iria ser lecionado.

A nível teórico, apenas necessitou de dividir as aprendizagens essenciais do módulo pelas aulas a lecionar, bem como as metodologias que iria aplicar. Como o horário semanal era dividido em duas aulas de dois tempos, a organização era facilitada, pois era possível introduzir, explorar e consolidar uma temática numa aula.

Por outro lado, a nível prático, necessitou de organizar a UD por categorias transdisciplinares: habilidades motoras (ações coletivas ofensivas e defensivas, sistemas de jogo), condição física e fisiologia, cultura desportiva e conceitos psicossociais, procurando gerir a sua lecionação de acordo com o número de sessões destinadas ao módulo e considerando as necessidades dos alunos.

Apesar de bem definidas e planeadas, estas UD foram sofrendo alterações ao longo do tempo de lecionação, consoante as dificuldades dos alunos, dependendo do seu desempenho e consolidação do tema trabalhado.

“Chegando à aula, tal não é a minha surpresa quando me deparo com apenas 8 alunos para realizar a mesma, isto porque os restantes tiveram de ir resolver problemas administrativos, justificados pela DT.” (Reflexão diário de bordo, 1/10/2024, aula sete)

“Como na aula anterior mais de metade da turma havia faltado, decidi repetir o plano de aula, pois os conteúdos ainda não se encontravam consolidados.” (Reflexão diário de bordo, 8/10/2024, aula oito)

	Dia		9/jan.	14/jan.	22/jan.	23/jan.	29/jan.	19/fev.	20/fev.	26/fev.	27/fev.
	Aula		11 e 12	13, 14, 15 e 16	17 e 18	19 e 20	21 e 22	23 e 24	25 e 26	27 e 28	29 e 30
Ações coletivas ofensivas	Bloqueio		C	Visita de estudo			I	E	E	E	A v a l i a ç ã o S u m a t i v a
	Construção de movimentações										
	Transição ataque / defesa		E		E	C					
Ações coletivas defensivas	Bloco, deslizamentos / trocas defensivas		E		C						
	Transição defesa / ataque		E		E	C					
	Trabalho conjunto entre a defesa e o guarda-redes						I	E	E	E	
Sistemas de jogo	Sistemas defensivos 5:1, 4:2, 3:3 e HxH				E	E		E		E	
	Sistemas atacantes contra os diversos sistemas defensivos		E				C				
	Atacar e defender em superioridade / inferioridade numérica				E	E		E		E	
Condição Física e Fisiológica	Capacidades Condicionais	Força			X			X			
		Resistência	X						X		
	Capacidade Coordenativa	Coordenação	X			X				X	
		Diferenciação cinética				X					
Cultura Desportiva	Regras do Jogo		X			X	X			X	
	Sinalização de Arbitragem					X		X			
Conceitos	Fair-Play		X						X		
	Comunicação				X			X			

Tabela 1 - Exemplo de UD

3.4. Plano de aula

“A planificação pode ser contra produtora se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula às necessidades dos alunos”

(Damião, 1996, p.26, citado por Mariana Lopes, 2022)

Baseado no PA e nos conteúdos definidos na UD, nascia o PAu. Este dá continuidade ao outrora delineado, sendo o reflexo do trabalho realizado até então. É através dele que se dá a ligação entre a teoria e a prática, em que o pensamento, a criatividade, os objetivos começam a ganhar forma.

O PAu (plano de aula) deve ser um guia claro, objetivo e de fácil uso para o professor, apoiando-o em três momentos: na preparação da aula, durante a sua execução e na reflexão final. Nele estão definidos os objetivos, tarefas, gestão e organização da aula. Contudo, não prevê todas as variáveis, sendo necessário que o professor esteja preparado para imprevistos e saiba adaptar-se. Assim, um bom PAu deve ser coerente, eficaz, claro, flexível e preciso, tendo em conta os alunos, os recursos disponíveis e as aprendizagens essenciais, permitindo reajustes sempre que necessário.

Os PAu utilizados pelo *chef* eram compostos pelo cabeçalho, onde estava descrito o número da aula, a identificação da turma, a data, hora, a duração da aula, o material necessário, a função didática e os objetivos gerais a nível físico, motor e cognitivo. Era ainda composto pela parte inicial, contendo os exercícios de ativação geral ou aquecimento específico, a parte fundamental, alocando-se nela os exercícios associados à modalidade, e a parte final, dando lugar ao retorno à calma e à reflexão da aula. Para cada um destes exercícios havia informação a duração, objetivos específicos, situações de aprendizagem e critérios de êxito. Por fim, havia ainda espaço para as observações, onde continha exercícios/tarefas para aqueles que por algum motivo estavam condicionados ou não podiam cumprir a aula, acrescentando ainda anexos, se necessário, para uma melhor compreensão de determinado exercício ou regras.

De todas as tarefas fora de contexto de aula, esta era a que mais entusiasmava o *chef*, pois era a que mais se aproximava de um contexto prático.

Era aqui que encontrava o seu espaço para dar “asas” à imaginação, trazendo coisas novas para que os alunos se sentissem desafiados e motivados.

Nem sempre o plano era cumprido, mas o foco não estava em cumpri-lo à risca, mas sim em que os alunos estivessem a aprender e a desenvolver as suas capacidades, tirando o melhor proveito de cada exercício. Se para isso fosse necessário reajustá-lo, não havia qualquer entrave. Por isso, já prevendo algumas situações, para cada exercício tentava sempre introduzir diversas dinâmicas, assim como várias variantes, pois mesmo que a primeira não resultasse, havia sempre a próxima.

PLANO DE AULA					
Aula nº		Unidade Didática:			Nº de Alunos:
Data:		Função Didática:			
Hora:		<u>Objetivos da aula</u>			
Duração:		Motor:			
Local:		Cognitivo:			Material:
		Socioafetivo:			
	🕒	CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO
INICIAL					
FUNDAMENTAL					
FINAL					
		OBSERVAÇÕES:			
		-			

Figura 5 - Estrutura de um PAu

“Como sempre que é introduzida uma nova técnica, iria começar a aula fazendo uma breve apresentação sobre a mesma. Nisto, os alunos pediram que nesta aula não fizesse a apresentação. Decidi atender ao pedido dos mesmos, pois apesar de considerar que ficam mais focados e sempre conseguem reter alguma informação, percebi que se não estavam predispostos para tal, também não iriam estar atentos e então decidi apenas introduzir a técnica através de exercícios” (Reflexão diário de bordo, 16/10/2024, aula 12 e 13).

Tal como numa cozinha, para o sucesso de uma refeição é importante que esta seja bem planeada, mas há que ter em conta que pode haver alguns percalços, tais como alergias, então a adaptação e criatividade durante a execução são igualmente relevantes para a satisfação dos clientes.

3.5. Reflexão de aula

Dada por terminada a refeição, nada como refletir sobre a mesma. Ou seja, esta apresenta-se como aquele instante que se segue à finalização de uma refeição: a degustação/avaliação, se os objetivos foram atingidos; a digestão, se o aprendido foi realmente consolidado; o feedback dos convidados, perceber as reações e o envolvimento dos alunos; e a projeção de melhorias, analisar os pontos fortes e fracos e tentar melhorar o menu seguinte. Sem esta etapa, o professor não saberia se o prato foi satisfatório e nutritivo, nem como melhorar a próxima experiência.

Segundo Alarcão (2001), é imperativo que um professor tenha a capacidade de questionar e refletir sobre a sua prática pedagógica, de colocar em causa a sua ação como forma de perceber os aspetos a melhorar e como os melhorar. É através desta prática que cada professor consegue traçar o seu caminho, descobrir-se e redescobrir-se enquanto profissional. Quanto mais habituado a esta prática estiver, mais provável é que o profissional esteja preparado para refletir durante a sua ação e não só nos momentos que prosseguem a esta (Perrenoud, 2002).

Um professor reflexivo está constantemente a aprender, através da análise da sua prática, dos seus objetivos, procedimentos e saberes, não se deixando limitar pelo que aprendeu na sua formação (Perrenoud, 2002).

Desde sempre que o *chef* está habituado a esta prática, tendo o hábito de analisar e pensar sobre cada detalhe do seu menu, da refeição oferecida e das reações à mesma. Só assim consegue compreender como a tornar cada vez mais eficaz, equilibrada e, sobretudo, saborosa.

Cometendo uma inconfidência, inicialmente, apesar desta reflexão continuar, o *chef* não sabia ao certo como transpor para palavras aquilo que pensava, então procurou estruturar um guião (anexo II), tendo por base diretrizes

dadas em anos anteriores, ao qual respondia no final de cada aula. Por vezes estas eram bastante superficiais, focando-se apenas nos exercícios que não foram tão bem-sucedidos e em como melhorá-los.

“Dirigi-me para a aula um pouco mais confiante, pois já havia feito um estudo sobre o módulo a ser trabalhado. (...)”

No final da aula, estava planeado um breve diálogo com os alunos após arrumar-se todo o material, mas devido à minha distração com o tempo, alongando o tempo de cada exercício, fez com que não houvesse tempo suficiente para isso. De uma próxima vez, tenho de ter mais atenção ao tempo despendido em cada exercício (...)” (Reflexão diário de bordo, 24/09/2024, aula quatro).

Contudo, ao longo do ano letivo, com a ajuda dos *feedbacks* do PC e da PO, foi-lhe possível analisar e refletir sobre as aulas de outra perspetiva, algo mais profundo, indo não só ao encontro em como tornar as aulas mais agradáveis a nível prático, mas também na sua gestão emocional e no crescimento enquanto profissionais e seres humanos. Isto foi ainda possível com a ajuda da gravação das aulas e sua posterior análise.

“(...) Gostava de ter o à vontade e flexibilidade que professor teve para orientar os alunos, pois enquanto o referido era realizado houve vários tempos mortos, onde o professor conseguiu dar tarefas aos alunos de modo a que não estivessem só em conversas paralelas. Assim é possível ver que até nas pequenas coisas é possível aprender. (...)”

” (Reflexão diário de bordo, 10/01/2025, aula 51 e 52).

3.6. Avaliação

“A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa o professor e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde levantaram dificuldades.”

O processo de ensino-aprendizagem é pautado pela avaliação, sendo esta indispensável neste processo. Como referido anteriormente, esta é como uma degustação, quando se percebe o verdadeiro valor que um prato teve, quer a nível sensorial quer a nível nutritivo, leva à perceção se há espaço para melhorias e em que sentido.

Apesar do peso da palavra, a avaliação não deve ser entendida como um só único momento de classificação do trabalho desempenhado, mas sim como um processo de carácter formativo, regulador e promotor de um ensino de qualidade. Identifica as carências, progressos e resultados da aprendizagem dos alunos, dando assim o conhecimento necessário para a reflexão e redefinição das estratégias utilizadas pelos professores de modo a otimizar o processo de ensino-aprendizagem (Rink, 2014). Ou seja, à semelhança de uma cozinha, o momento da degustação, não tem de ser encarado como o tudo ou nada, mas sim como a oportunidade de testar a harmonia dos sabores utilizados até então, por isso mesmo é que esta deve ser realizada em diferentes momentos, não só no fim, para que se possa ter uma noção do nível a que o prato está. Oferecendo espaço para a sua melhoria até ao momento em que é servido.

A avaliação na EF ainda é um tema que gera alguma discórdia e até mesmo desvalorização, pois, na sua componente prática, o método de avaliação ainda é subjetivo, dado que depende em muito da interpretação e conhecimento do professor a realizá-la (Barlow, 2006).

Quanto aos momentos de avaliação, apesar de ser algo contínuo, existem três grandes que se destacam: a Avaliação Diagnóstica (AD), a Avaliação Formativa (AF) e a Avaliação Sumativa (AS), servindo para situar ou identificar o progresso e as dificuldades dos alunos.

No decorrer do EP, o *chef* procurou sempre que a avaliação desempenhasse uma função formativa, e para isso focou-se em torná-la contínua e que visasse a progressão individual de cada aluno, atendendo assim às necessidades específicas de cada um. Para tal, em todos os tipos de avaliação, realizou-se uma avaliação qualitativa por meio de uma grelha de

avaliação (anexo III), baseada nas aprendizagens essenciais de cada módulo. Isto permitia não só que os alunos tivessem a possibilidade de melhorar e acompanhar a sua evolução, como tornava todo o processo transparente aos olhos dos mesmos, tendo em conta que conheciam os conteúdos e critérios a avaliar. Isto originava ainda a união e a entreajuda dentro da turma, pois todos tinham acesso aos parâmetros a avaliar, o que fazia com que se ajudassem e apoiassem com vista à obtenção de resultados positivos.

3.6.1. Diagnóstica

A AD, tal como o nome indica tem como objetivo realizar um diagnóstico sobre determinada temática, perceber quais as capacidades dos alunos. Por isso mesmo, esta não se encontra associada a momentos temporários já pré-definidos, podendo realizar-se, por exemplo, no início do ano letivo ou sempre que se pretenda introduzir uma nova aprendizagem ou unidade de ensino, ou seja, sempre que se ache pertinente a sua realização (Rosado, Dias, & Silva, 2002).

Esta desempenha um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois é impossível fazer um *Bife Wellington* (considerado um dos pratos mais difíceis de fazer por muitos *chefs*) sem saber como selar um bife, isto é, não se pode avançar para aprendizagem seguinte sem que a anterior esteja bem consolidada, pelo que é necessário que o professor compreenda qual o nível de conhecimento que os alunos têm sobre determinada matéria. Assim, a AD traz clareza ao docente sobre o nível em que os alunos se encontram e mostra aos mesmos quais os conhecimentos e capacidades esperados no seu grau de ensino.

Assim, o resultado desta permite que o docente compreenda o ponto de partida de cada aluno, ajustando os objetivos e estratégias pedagógicas às necessidades de cada um (Rink, 2014).

As AD realizadas ao longo do EP, no início de cada UD, contaram com o auxílio de uma grelha, de modo a facilitar o processo e a tornar mais visível para os alunos quais os seus pontos fortes e menos fortes, possibilitando assim a

consciencialização por parte destes e consequente melhoria. Esta permitiu enquadrar cada aluno dentro do seu nível de desempenho e necessidades.

Cada parâmetro da grelha era avaliado numa escala de apreciação entre zero e três (0- “Não realiza”; 1- “Realiza com muita dificuldade”; 2- “Realiza com dificuldade”; 3- “Realiza sem dificuldades”), procurando que a avaliação se tornasse o menos subjetiva possível.

3.6.2. Formativa

A AF, para além de auxiliar o docente a monitorizar o processo de ensino-aprendizagem e compreensão das carências e facilidades dos alunos, ajustando assim o processo consoante as necessidades e facilidades, tal como o nome sugere, serve ainda como algo formativo, isto é, que orienta e guia a autorreflexão do aluno sobre o seu desempenho, ajudando-o a desenvolver as suas capacidades. É como as diversas degustações ao longo da confeção de um prato, só assim se apercebe se está no caminho certo ou falta acrescentar algo que a torne mais harmoniosa.

Posto isto, a realização das AF durante a lecionação de cada UD possibilitou que o *chef* tivesse a oportunidade de observar mais pormenorizadamente a evolução e debilidades dos alunos, podendo assim refletir sobre a sua prática pedagógica e ajustá-la consoante as conclusões retiradas, retirando assim o foco da aquisição de resultados e transportando-o para a obtenção de conhecimentos.

Através da mesma criou-se uma maior envolvência e motivação por parte dos alunos, pois possibilitou-lhes a tomada de consciência sobre a sua situação face aos objetivos a serem alcançados, procurando trabalhar mais e melhor para o sucesso.

3.6.3. Sumativa

A AS, por norma, está associada ao cessar de uma UD. É o momento em que o prato chega à mesa e os clientes vão finalmente provar, avaliar e classificar a refeição; é o momento da verdade se todos os sabores foram apurados.

Apesar do foco e o objetivo principal do *chef* serem a transmissão e a aquisição de conhecimento e a evolução pessoal e profissional dos alunos, era necessário que ao findar cada módulo este viesse com uma classificação atribuída. Classificação esta que em nada espelha todo o trabalho desenvolvido ao longo dos mesmos.

Os alunos já haviam sido informados dos critérios de êxito e quais os parâmetros a avaliar na AD, e como se procura que as avaliações estejam alinhadas de forma a ter uma melhor percepção da evolução dos mesmos, apenas lhes foi lembrado todo este processo. Procurou-se, então, utilizar o mesmo método de avaliação para que se pudesse fazer jus ao trabalhado ao longo do módulo, de forma a que a avaliação fosse a mais coerente e rigorosa possível, levando sempre em consideração a auto- e heteroavaliação.

As classificações finais tinham em conta o trabalho prático realizado ao longo do módulo, servindo as AD e AF como referência, mas não só. Procura-se que esta seja vista como um todo e que englobe não só as competências cognitivas e condição física, mas também as comportamentais, as atitudes e o trabalho de aula. Assim, ao findar o módulo era necessário haver uma reflexão de ambas as partes (professor e alunos), onde analisassem o comportamento destes últimos e o qualificassem numa escala de zero a vinte, que valeria 40% da nota final da AS. Avaliação esta que era também ela classificada numa escala de zero a vinte (anexo IV).

3.7. Modelos de ensino - técnicas de cozinha

Quando se refere a modelos de ensino, falamos das perspetivas pedagógicas que orientam a prática do docente. Mas mais do que fornecer as perspetivas pedagógicas de forma compreensiva e integral, estes fornecem um plano global e uma abordagem coerente para ensinar e aprender. Os modelos de ensino clarificam as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem, fornecem uma ideia central para o ensino e permitem que tanto os professores como os alunos compreendam o que está a acontecer e antecipem o que está por vir. Além disso, apoia-se na investigação, sustentando a teoria e a linguagem

técnica, facilita a relação entre instrução e aprendizagem, a avaliação e a tomada de decisão do professor (Metzler & Colquitt, 2021).

Os modelos surgem, tal como o sal e as especiarias, para dar um sabor especial, diferenciar, adaptar e motivar os alunos. São a base para lecionar as aulas, onde a partir destes surgem vários estilos e formas diferentes de abordar os alunos. Sintetizando, é como comparar um prato tradicional a um *gourmet*, ambos são harmoniosos à sua maneira e agradam públicos diferentes.

A escolha do modelo de ensino reflete em grande parte a identidade do professor, a sua visão e ideologia. Como EE, a identidade do *chef* enquanto profissional encontra-se em constante evolução, de forma a tentar compreender onde se enquadrava e qual seria o caminho a percorrer enquanto docente, pelo que decidiu abordar diferentes modelos.

3.7.1. Modelo da Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1994) visa a recriação de um contexto desportivo autêntico, desde o registo das estatísticas de desempenho individual até à recriação de papéis como treinador e árbitro, acentuando assim a dedicação e envolvimento dos alunos. Siedentop (1994) afirma que o modelo se centra na competição, mas o foco não está inteiramente em ganhar, pois pretende-se que os alunos desenvolvam competências para a vida, a ética e o respeito pelo jogo, a participação ativa, o desenvolvimento pessoal, ou seja, que haja harmonia entre o aprender e o jogar, entre o pessoal e o profissional.

Como já referido anteriormente, a turma de 12º ano era bastante competitiva, e como tal o *chef* não poderia deixar passar esta oportunidade. Parecia que este modelo tinha sido desenhado a pensar neles. Para o sucesso do mesmo, foi preciso adequar as formas de jogo às capacidades dos alunos, com base nas AD e posteriormente nas AF, motivá-los a participar (se bem que esta parte foi a mais fácil, porque assim que se apercebiam que podiam tornar algo numa competição já ficavam entusiasmados), mas, acima de tudo, foi necessário educá-los para a realização de competições de qualidade. Muitas

vezes eles só queriam ganhar a qualquer custo e esqueciam-se do mais importante: a ética, respeito, inclusão e, sobretudo, de desfrutar do processo.

Este modelo foi aplicado tanto na lecionação dos desportos individuais (ténis de mesa e remo) como nos desportos coletivos (andebol), pois uma das premissas deste é que aos poucos a responsabilidade e o “poder” vão passando para os alunos, cabendo-lhes a eles perceber como gerir uma época desportiva com todas as suas nuances.

Dado que os módulos tinham de ser lecionados num específico período de tempo, implicando uma implementação mais rápida e superficial deste modelo, e para uma melhor compreensão e absorção das aprendizagens transmitidas, o *chef* decidiu aplicá-lo ao longo de todo o ano letivo nos diferentes módulos. Tornou-se um desafio inculir-lhes que tinham de trabalhar em equipa e cooperar uns com os outros para que a época desportiva fosse um sucesso. Não importava que fossem os melhores e ganhassem sempre se depois, o restante, não corresse bem; ou se alguém ficasse de fora, chegando até a ter de se incluir nos jogos para os tornar mais saudáveis e inclusivos.

Perante isto, é de admitir que grande parte da turma já era capacitada com bastante habilidade e destreza para os desportos lecionados, contudo há sempre algo a melhorar ou coisas novas para introduzir, quer seja a nível técnico, tático ou até mesmo pessoal (entregajuda, empatia). Por vezes era difícil de transmitir esta mensagem, ou era até mesmo necessário parar a intensa competição para que houvesse essa oportunidade. Então, de forma a cativar constantemente a sua atenção para os seus erros e estarem abertos a novas sugestões, o *chef* decidiu gravar as aulas e os jogos e posteriormente mostrar-lhes, para que tivessem a oportunidade de ver através dos seus próprios olhos, captar os erros, dar sugestões, pedir ajuda e tentar melhorar.

Ao longo do ano foram sendo atribuídos diferentes papéis de responsabilidade aos alunos, desde treinador, árbitro ou capitão de equipa, de forma a desenvolver competências de gestão, tomada de decisão, comunicação, liderança, e respeito pelos colegas e pelas regras do jogo. Estas funções eram atribuídas a quem, por alguma razão, não podia realizar a aula prática, o que

permitia que os alunos, para além de experienciar a parte técnica e tática do jogo, se envolvessem em tudo o resto que o envolve.

No início de cada módulo foi informado que para AS os alunos teriam de organizar um torneio e preocupar-se com tudo o que este envolve, a sua gestão, os recursos, saber como adaptá-lo e os participantes.

Ao cessar o ano letivo, o *chef* percebeu que a implementação deste modelo foi a escolha correta, apesar de ter necessitado de várias adaptações e diferentes estratégias, denotou uma enorme evolução por parte dos aspirantes.

3.7.2. Modelo de Aprendizagem Cooperativa

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Johnson & Johnson, 1999) foca-se na premissa de que os alunos aprendem uns com os outros, através de tarefas e trabalhos em grupo. Este prevê que todos contribuam e beneficiem do processo de aprendizagem, promovendo a interdependência positiva e a responsabilidade individual.

Este modelo equipara-se ao funcionamento de um restaurante, isto é, cada elemento assume uma função essencial para o sucesso do mesmo. Um cozinheiro é responsável por cortar, outro por temperar, alguém é responsável por atender os clientes, entre outros, tal e qual a uma sala de aula onde cada aluno desempenha um papel indispensável ao êxito da tarefa.

A interdependência positiva e a responsabilidade individual e coletiva garantem que o resultado final só é atingido através da colaboração e do empenho de todos, sendo que a interação e a comunicação são o tempero que harmoniza o grupo. Ou seja, a aprendizagem é construída em conjunto através das contribuições de todos, valorizando o processo e o produto final, o que resulta num restaurante de Estrela *Michelin*.

“A aprendizagem cooperativa é uma proposta que orienta o trabalho dos professores que desejam oferecer aos alunos, uma formação que contemple não apenas a transmissão de conteúdos, mas o desenvolvimento de outras habilidades sociais como a comunicação, a cooperação, o trabalho em equipa, o pensar e o avaliar no coletivo” (Niquini (p. 77), citado por Ludovino, 2012).

O *chef* recebeu a notícia de que iria lecionar módulos teóricos aos mini *chefs*, então procurou desde logo perceber qual o modelo que melhor se ajustava à sua perspectiva do ensino. Não pretendia que os alunos apenas soubessem a matéria lecionada, mas sim que a compreendessem e entendessem o porquê da sua importância, tornando-a sempre o mais prática possível e que houvesse cooperação e comunicação entre todos.

Desta forma, o *chef* procurou sempre criar debates acerca da temática lecionada e a realização de diversos trabalhos de grupo, onde era responsabilidade dos alunos investigarem sobre determinado tema e tentarem lecioná-los à restante turma, instigando assim a comunicação, participação e cooperação de todos.

3.7.3. Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo

O Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo (Rink, 1993) baseia-se na ideia da progressão pedagógica, isto é, do mais simples para o complexo. A sua permissão é que a aprendizagem deve ser organizada de forma progressiva e articulada, adaptando sempre as tarefas às capacidades dos alunos. Este procura articular a técnica com a compreensão e aplicação em contexto de jogo. Começa-se por recorrer a tarefas básicas, treinando gestos simples, evoluindo gradualmente para tarefas mais exigentes, o modelo ideal para os *petit chefs*.

Tal como um iniciante de cozinha tem de aprender como cortar, temperar e mexer-se numa, para mais tarde, finalmente, poder cozinhar uma refeição completa, também os alunos de sexto ano necessitam de compreender as tarefas básicas, pois é uma altura que ainda não estão familiarizados o suficiente com a disciplina, então é importante começar pelas tarefas mais simples para mais tarde poderem realizar um jogo completo.

O conteúdo ensinado é tratado didaticamente, o que permite que os alunos progridam de forma constante e consoante os objetivos, havendo sempre espaço para modificações e adaptações de cada exercício, tendo em conta as características e necessidades dos alunos (Rink, J. E., 1993). Contudo, esta confrontação com a dificuldade em executar certo exercício, torna-se extremamente relevante para a sua aprendizagem, ainda que haja uma solução

alcançável por eles, pois percebem que necessitam de se empenhar e trabalhar mais para poder evoluir.

Este modelo sustenta-se em três princípios cruciais, princípio de progressão (estruturação dos exercícios seguindo uma certa lógica e sequência), o princípio de refinamento (aperfeiçoamento através da exercitação e consolidação dos aspetos de maior grau de dificuldade), e o princípio de aplicação (proporcionar oportunidades de utilização próximas da realidade do apendido) (Rink, 1993).

Ao aplicar o modelo, o *chef* percebeu que este era o ideal para a turma de sexto ano, pois, como dito anteriormente, eles ainda necessitavam de algumas noções básicas de cada modalidade para as poderem desempenhar com sucesso, e cada vez que tentavam fazer algo mais difícil ficavam frustrados e desistiam. Este modelo contrairia isso mesmo, assentando na necessidade de introduzir cada modalidade gradualmente, aperfeiçoando-a até chegar ao jogo, então os mesmos iam ficando cada vez mais preparados para o derradeiro momento, notando-se até uma evolução na forma como enfrentavam as adversidades, cada vez que não conseguiam realizar certa tarefa, procuravam aperfeiçoar a anterior para tentar novamente até conseguirem.

Área 2- Participação na escola e relações com a comunidade

4. Envolvimento na comunidade escolar

Toda a comunidade escolar esteve sempre bastante disponível durante o EP, desde o PC até os restantes professores, mostrando-se sempre disponíveis para ajudar e ceder os espaços, os assistentes operacionais, que estavam sempre prontos a ajudar com a organização do material e até mesmo a direção.

O *chef* sempre foi tratado de igual para igual, sentindo-se verdadeiramente parte da comunidade escolar.

4.1. Integração escolar e reuniões intercalares

Ao iniciar o ano letivo, realizou-se uma reunião promovida pelos PC, onde foram estabelecidos os primeiros contatos, tanto com os docentes efetivos como com o próprio NE.

Esta primeira reunião teve como objetivo dar a conhecer a ECO. Para que os EE se pudessem sentir mais integrados e dentro do funcionamento da instituição, foi realizada uma reunião geral, dirigida pelo diretor, ainda antes do início das aulas, onde houve a oportunidade de conhecer todos os professores pertencentes à mesma.

Foram ainda realizadas reuniões intercalares, visando fazer um balanço do progresso dos alunos no decorrer do período. Nestas reuniões foram debatidos aspetos como o aproveitamento escolar de cada aluno, a assiduidade, o comportamento e participações disciplinares. Através das mesmas, foi possível identificar situações que poderiam ser melhoradas ao longo do ano letivo.

4.2. Visitas de estudo/ saídas de campo

Sendo o distrito do Porto uma região bastante rica em infraestruturas, a ECO tentou tirar partido de tudo o que tinha ao seu dispor para tornar o currículo dos seus alunos mais abundante, fazendo várias saídas de campo e visitas de estudo dentro do mesmo.

Houve ainda a oportunidade de organizar duas visitas de estudo, a ida ao IPDJ (Instituto Português do Desporto e Juventude), que consistiu numa visita à instituição e numa palestra sobre a Ética no Desporto, complementando o módulo sobre o supramencionado, onde houve ainda a oportunidade de a escola estabelecer uma parceria de forma a enriquecer o currículo dos alunos. E ainda a visita ao ISN (Instituto de Socorros a Náufragos), como forma de prevenção da época balnear e de incentivo à prática da profissão de nadador salvador. Estes momentos foram fundamentais para expandir a relação aluno-professor, humanizando a mesma e para compreender toda a logística necessária numa organização de visita de estudo. (Anexo V a XII)

Fora estas, ainda teve a oportunidade de participar em várias atividades no exterior da escola, enumeradas na seguinte tabela.

Visita de estudo/saída de campo	Data
Saída de campo ao clube Naval I. D. Henrique	02.10.2024
Visita de estudo ao parque natural Peneda Gerês	28.11.2024
Saída de campo ao “Ave Rowing Coastal”	25.02.2025 e 07.03.2025

Escola do Movimento	13.02.2025 e 14.02.2025
Visita de Estudo à Casa do Desporto-IPDJ	24.01.2025
Saída de campo ao campo do “S.C. da Cruz”	03.10.2024
Visita de Estudo ao clube fluvial de Marco de Canaveses	07.11.2024
<i>Mass Treining</i> de primeiros socorros	22.04.2025
Visita de estudo ISN	28.05.2025

Tabela 2 - Tabela com o registo das visitas de estudo /saídas de campo

Quando eram realizadas estas saídas da escola, foram sempre realizados relatórios das atividades (anexo XIII), onde se registavam os acontecimentos, avaliação e reflexão sobre a mesma.

Todas estas atividades tiveram um papel fundamental no desenvolvimento do chef dentro e fora da cozinha pois antes de tudo ser apresentado aos alunos este teve de preparar e planear minuciosamente todas as atividades a realizar fora da ECO, assim teve a oportunidade de entrar em contacto com entidades externas que desenvolveram as atividades em cooperação, tratar de toda a burocracia envolvida em retirar os alunos da ECO e a responsabilidade associada a tal, e o mais importante de tudo desenvolver a relação com os alunos havendo um desenvolvimento notório, no antes e depois de cada saída.

4.3. Desporto escolar

O desporto desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, contribuindo não só para o desenvolvimento das capacidades físicas, como também para a construção de competências psíquicas e sociais. A prática desportiva em contexto escolar favorece a disciplina, o espírito de equipa, a superação de desafios e a adoção de hábitos de vida saudáveis. Além disso, pode ter impacto positivo no rendimento académico, na medida em que melhora a concentração, a gestão de stress e a autoconfiança.

No entanto, dentro da ECO, a implementação de novas modalidades desportivas ou de um programa de desporto escolar estruturado enfrentava obstáculos significativos. A principal dificuldade resultava da carga horária já muito exigente dos alunos que em média, tinham cerca de oito horas de aulas

práticas semanais, o que deixava pouco espaço para atividades físicas complementares no horário escolar.

A este fator juntava-se ainda a elevada taxa de prática desportiva extracurricular onde mais de 85% dos alunos já frequentava clubes ou modalidades fora da escola, o que tornava redundante ou excessivo acrescentar novas ofertas dentro do currículo formal. Perante este contexto, a escola encontrou uma solução equilibrada, que conciliava a necessidade de promover o exercício físico e a convivência competitiva entre alunos com as limitações existentes: a realização de torneios interturmas.

Estes torneios, embora mais simples em termos logísticos, desempenharam um papel relevante na criação de momentos de partilha, de espírito de grupo e de competitividade saudável em ambiente escolar. Além de estimular o gosto pelo desporto, reforçaram os laços sociais e o sentimento de pertença à comunidade educativa, assumindo-se como uma estratégia eficaz de dinamização sem sobrecarregar ainda mais os alunos.

Deste modo, pode concluir-se que, mesmo perante restrições estruturais, o desporto conseguiu manter a sua relevância dentro da ECO, adaptando-se às circunstâncias e valorizando sobretudo a vertente social, formativa e de integração dos alunos pois estes estavam abertos a qualquer turma da ECO.

4.4. Inter turmas

Os EE estavam enquadrados em quase todas as turmas do ensino secundário da ECO, logo, no final de cada período organizaram um torneio inter turmas, tendo em conta os desportos que mais eram praticados pelos alunos durante as aulas, o que resultou na organização de um torneio de Voleibol e outro de Futsal.

Estes torneios tiveram um balanço positivo, resultando num ótimo ambiente escolar e desportivo, na cooperação de todos os EE e dos alunos e no empenho de todos.

Nestes torneios, de forma a facilitar a recolha de inscrições, eram os próprios alunos que se inscreviam através do QR Code (anexo XIV) afixado nos cartazes colocados nos placares da escola. Nestes ainda podiam observar o

regulamento dos torneios. No decorrer do torneio, os alunos tinham ainda, através do mesmo código, a oportunidade de acompanhar os resultados de perto, o que trouxe inovação e interação, podendo ainda incluir aqueles que por alguma razão não puderam ou não quiseram participar nos jogos.

Como forma de motivação, no final de cada torneio, os alunos tinham a possibilidade de usufruir de uma cerimónia de entrega de prémios, havendo distinção para o primeiro, segundo e terceiro lugar, para o melhor jogador e o prémio fairplay.

Todos estes trouxeram uma enorme aprendizagem para toda a comunidade escolar, desde os EE aos alunos, onde puderam cooperar e aprender entre si (anexo XV). Trazendo aos EE uma maior noção de como organizar e gerir tudo o que envolve os torneios, redigir regulamentos, coordenar as inscrições e o bom funcionamento de tudo.

4.5. Projetos futuros

Ao longo do presente percurso letivo, foram exploradas diversas iniciativas inovadoras, comparáveis à introdução de novos “ingredientes” na dinâmica escolar. Ainda que nem todas tenham sido implementadas ou plenamente aceites neste ano, é expectável que possam vir a gerar impacto significativo na comunidade educativa, caso sejam concretizadas em edições futuras.

No âmbito da conferência “Escola e Arbitragem”, delineou-se a possibilidade de estabelecer protocolos de cooperação com as diferentes associações distritais do Porto, nas modalidades lecionadas na escola. Este tipo de parceria visava possibilitar a presença de formadores especializados em cada modalidade, com o intuito de ministrarem a componente teórica relativa às leis e regulamentos que orientam as práticas desportivas.

Paralelamente, a iniciativa da carrinha “Arbitragem na Escola”, promovida pela Associação Portuguesa de Árbitros de Futebol, procurou proporcionar aos alunos uma experiência imersiva no papel do árbitro, recorrendo a tecnologias de realidade virtual (óculos VR). Este projeto tinha ainda como objetivo central a

humanização da figura do árbitro, promovendo uma compreensão mais ampla e empática do papel que este desempenha no contexto desportivo.



Figura 6 - Figuras ilustrativas dos projetos

Área 3- Desenvolvimento Profissional

5. Investigação em contexto docente

A importância da afetividade positiva no relacionamento com os alunos e no desempenho escolar

Resumo

O presente estudo analisou a influência da afetividade positiva (AP) na relação professor–aluno e no desempenho escolar em aulas de Educação Física (EF). A investigação, de natureza qualitativa, decorreu numa turma do 6.º ano de escolaridade, constituída por 18 alunos. Os dados foram recolhidos em três fases: (i) observação inicial de dinâmicas relacionais e comportamentais; (ii) implementação de estratégias de promoção da AP (cumprimentos, feedback individualizado, jogos lúdicos e reforço positivo); e (iii) suspensão dessas estratégias para avaliar a sua consolidação. Complementarmente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, observações diretas, registo em diário reflexivo e de conversas informais. Os resultados evidenciam que a AP teve impacto significativo na motivação, empenho e clima da aula, fortalecendo a confiança, a participação e a perceção de valorização dos alunos. Destaca-se a evolução do feedback docente, que passou de generalista para construtivo e individualizado, favorecendo a perceção de competência e a motivação intrínseca. Verificou-se ainda a consolidação da relação professor–aluno, com práticas afetivas interiorizadas pelos alunos mesmo após a retirada das estratégias. Contudo, a cooperação entre pares revelou progressos limitados, indicando a necessidade de abordagens pedagógicas que promovam interdependência positiva. Este estudo confirma que a AP constitui um elemento estruturante da prática pedagógica em EF, potenciando o envolvimento e o sucesso dos alunos, e sublinha a importância de integrar intencionalmente dimensões relacionais e colaborativas no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: AFETIVIDADE POSITIVA, COMUNICAÇÃO, AMBIENTE, ALUNOS, RELAÇÃO.

Abstract

This study examined the influence of positive affectivity (PA) on the teacher–student relationship and on school performance in Physical Education (PE) classes. The research, qualitative in nature, was carried out with a 6th-grade class of 18 students. Data were collected in three phases: (i) initial observation of relational and behavioral dynamics; (ii) implementation of PA strategies (greetings, individualized feedback, playful games, and positive reinforcement); and (iii) withdrawal of these strategies to assess their consolidation. In addition, semi-structured interviews, direct observations, reflective journal entries, and informal conversations were used. The results show that PA had a significant impact on students' motivation, engagement, and classroom climate, strengthening trust, participation, and feelings of being valued. A key finding was the evolution of teacher feedback, which shifted from being too general to becoming more constructive and individualized, enhancing students' sense of competence and intrinsic motivation. The teacher–student relationship was also reinforced, with affective practices maintained by students even after the strategies were removed. However, peer cooperation showed limited progress, pointing to the need for teaching approaches that actively foster positive interdependence. This study confirms that positive affectivity is a key element of pedagogical practice in PE, enhancing students' involvement and success, and highlights the importance of intentionally integrating relational and collaborative dimensions into the teaching–learning process.

KEYWORDS: POSITIVE AFFECTIVITY, COMMUNICATION, ENVIRONMENT, STUDENTS, RELATIONSHIP.

5.1 Introdução

O papel do professor tem vindo a ser redefinido ao longo dos anos, acompanhando as exigências sociais e educativas. Cada vez mais, as competências interpessoais e relacionais são pilares fundamentais do desenvolvimento humano ao longo da vida, seja a nível pessoal ou académico (Casimiro, 2024).

É indiscutível que para o sucesso da aprendizagem a relação estabelecida entre o professor e os alunos e, conseqüentemente, o clima da sala de aula têm de ser positivos. Na disciplina de Educação Física (EF) esta realidade é particularmente evidente, seja pela forma como o docente comunica ou pela maneira como regula a aula e apoia cada um dos alunos, afetando assim a motivação, empenho e desempenho dos alunos.

A afetividade constitui um elemento estruturante da vida humana, refletindo-se em todos os contextos, incluindo o educativo. Assim, a ligação entre aprendizagem e afeto é inevitável. Assume-se então que a aprendizagem e o afeto estão intimamente ligados. Mas qual será a sua verdadeira importância neste processo? Basta criar empatia com os alunos ou necessitam de elaborar esta relação?

Para Ferrarezi (2023), a afetividade é indispensável ao processo de desenvolvimento da personalidade e funciona como o ponto de partida para o desenvolvimento e evolução da criança, é ela o propulsor das ações. No contexto pedagógico, a Afetividade Positiva (AP) traduz-me em atitudes e comportamentos que promovem segurança, empatia, reconhecimento e apoio emocional na interação educativa, tal como referem autores como Wallon (1995) e Vygotsky (2001), que sublinham a natureza social e emocional do desenvolvimento e relacionando o clima afetivo com a motivação e aprendizagem.

É inquestionável que tanto os alunos como os professores são afetados uns pelos outros e pelo meio em que se inserem, podendo isto afetar a motivação, predisposição e aprendizagem de ambos, Aliás Rego (2013), citado por Silva et al. (2021), afirma que os bons sentimentos que resultam da interação e dinâmica com o meio escolar, são o que contribui para que o

indivíduo se desenvolva com mais segurança e predisposição para adquirir os novos conhecimentos. Como defendido por Mahoney e Almeida (2005) " a aprendizagem acontece a partir do relacionamento com o meio humano e físico" (p. 16)". Assim, entendendo que o indivíduo durante o seu processo de aprendizagem passa por momentos emocionais, apreende-se que neste período os sentimentos influenciam todo este processo, ou seja, podem contribuir para o desenvolvimento ou prejudicá-lo, comprovando assim a relação aprendizagem-afetividade (Ferrarezi, 2023).

Apesar da literatura já evidenciar a relevância da AP, torna-se essencial compreender de forma mais concreta como esta se expressa na relação professor–aluno e quais os seus efeitos no desempenho escolar. Durante a prática pedagógica inicial, o estagiário constatou diferenças na qualidade das relações estabelecidas com a turma, em comparação com outros docentes. Enquanto a sua postura era inicialmente mais neutra e distante, observou que professores que recorriam a práticas mais afetivas criavam maior proximidade e envolvimento. Esta constatação originou a questão central da investigação: “Qual a importância da afetividade positiva no relacionamento com os alunos e no desempenho escolar?”

Este estudo pretende, assim, oferecer evidências que possam apoiar a formação docente e a melhoria do clima escolar, analisando o papel da afetividade positiva na relação professor–aluno e o seu impacto no desempenho e na motivação dos alunos em aulas de EF.

5.2 Metodologia

Contexto e participantes

O presente estudo foi desenvolvido numa escola básica localizada na freguesia de Paranhos, no Porto, no âmbito do MEEFEBS. A investigação incidiu sobre uma turma do 6º ano do ensino público, composta por 18 alunos (11 do sexo feminino e 7 do sexo masculino), com idades entre 14 e 16 anos.

De entre os participantes, destaca-se a situação particular de dois alunos: um pela fraca assiduidade e comportamentos desviantes, e outro por limitações de saúde que o impediam de realizar exercício físico. Aproximadamente 60%

dos alunos não praticavam atividade física fora do contexto escolar, sendo as aulas de EF o único momento de prática regular de exercício físico.

A escolha da turma seguiu critérios de acessibilidade e relevância pedagógica, atendendo às necessidades observadas no início do estágio. A participação dos alunos foi enquadrada na dinâmica letiva regular, garantindo a sua inclusão no processo de investigação sem qualquer prejuízo para a atividade escolar e total descrição e confidencialidade de todos os dados fornecidos.

Procedimentos de recolha dos dados

O processo de recolha de dados foi organizado em três fases.

Descrição	Data
Recolha e análise de dados 1	28/04-02/05
Recolha e análise de dados 2	05/05-16/05
Recolha e análise de dados 3	19/05-23/05
Redação do estudo	26/05-30/05
Entrega para correção	02/06

Tabela 3- cronograma

Numa primeira fase do estudo, procedeu-se à observação do comportamento dos alunos, para identificar dinâmicas relacionais, níveis de motivação, empenho e comportamentos dos alunos, bem como a qualidade das interações professor–aluno. De modo a analisar este conjunto de fatores para que fosse possível trabalhá-los ao longo do estudo.

Estas observações foram realizadas de forma não sistemática, porém sempre orientadas por um guião (anexo 2), complementadas por anotações reflexivas realizadas pelos EE e pelo PC para que no final de cada aula fossem retiradas algumas dúvidas. Estes documentos, realizados de forma informal pelos EE e pelo PC, eram reunidos num relatório reflexivo.

Na segunda fase, foram implementadas algumas estratégias de promoção da AP, tais como cumprimento à entrada e saída, explicação individualizada, uso de jogos lúdicos e feedback positivo. Estas práticas, anteriormente aplicadas apenas de forma esporádica, passaram a constituir o foco da intervenção pedagógica.

Em seguida, no final de cada aula, foi analisado o impacto que estas tiveram no clima da mesma, em particular, na percepção de empatia aluno-professor, na motivação, empenho e sucesso dos alunos, com recurso à observação e reflexão crítica por parte do PC e dos restantes EE, através da comparação dos resultados obtidos na primeira fase.

Numa fase final, as estratégias foram suspensas para avaliar se os comportamentos adquiridos se mantinham como hábitos ou se se tratava apenas de rotinas associadas à intervenção.

Instrumentos de recolha dos dados

Para avaliar o impacto do estudo, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas a cinco alunos previamente selecionados, de modo a recolher as suas percepções sobre a temática e sobre o próprio processo de investigação. Paralelamente, o professor cooperante (PC) recolheu opiniões informais junto dos alunos, registando posteriormente essas conversas. Estes dados complementaram as observações realizadas ao longo das aulas e as anotações reflexivas elaboradas pelos estagiários e pelo PC.

Com o objetivo de reforçar a credibilidade e a consistência das interpretações, recorreu-se ao princípio da triangulação de fontes e de investigadores. Assim, cruzaram-se informações provenientes das observações, entrevistas e conversas informais, as quais foram discutidas em conjunto entre o PC e os estagiários. Este procedimento permitiu validar os dados, reduzir possíveis enviesamentos individuais e aumentar a robustez das conclusões sobre o impacto da afetividade positiva na relação professor–aluno e no desempenho escolar.

Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, centrada na identificação de padrões, significados e recorrências a partir das diferentes fontes de informação recolhidas. Para tal, recorreu-se à análise temática,

entendida como um processo de organização e interpretação que permite transformar dados brutos em categorias significativas (Braun & Clarke, 2006).

O procedimento desenvolveu-se em várias etapas: leitura exaustiva das notas de campo, entrevistas e registos informais; codificação inicial das unidades de significado; agrupamento dessas unidades em categorias temáticas; e, por fim, interpretação crítica das categorias à luz do quadro teórico e dos objetivos do estudo.

Este processo permitiu compreender de forma estruturada a influência da afetividade positiva nas aulas de EF, evidenciando as diferentes dimensões que serão abordadas na secção seguinte.

5.3 Resultados

Os resultados foram estruturados em três diferentes fases. Numa primeira, analisaram-se as observações das aulas, de forma a perceber a evolução dos comportamentos, reações e maneiras de estar, tanto dos EE como dos alunos. Numa segunda, procedeu-se à análise das entrevistas realizadas aos alunos, para que se confrontassem os dados recolhidos nas observações com a perceção que os mesmos tinham das estratégias implementadas e sua evolução enquanto seres individuais e em grupo. Por último, analisaram-se os resultados obtidos através das conversas informais com o PC, de forma a compará-los com os anteriores, percebendo então a opinião dos alunos sem a pressão de uma entrevista.

Posteriormente, foi realizada a triangulação dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos, permitindo uma maior validade das conclusões retiradas.

Observação de aula

De forma a auxiliar a observação direta das aulas, foi utilizada uma grelha de comparação, como mostra o exemplo abaixo (Tabela 1), baseada no guião supra referido. Nela estão registados alguns comportamentos chave e a reflexão acerca da aula observada. Estas foram realizadas durante as aulas lecionadas pelos diferentes EE à turma mencionada. Esta grelha serve

de exemplo, pois os resultados obtidos das comparações das diferentes observações aos EE, no geral, são bastante similares.

Através destas, foi possível refletir que tanto os alunos como os EE evoluíram durante o estudo.

		Observação 1	Observação Final
Comportamentos do professor	Oferece escolhas ou explicações sobre atividades	Sim	Sim
	Dá feedback construtivo ou positivo	Só positivo	Sim
	Demonstra proximidade, empatia ou interesse pessoal	Não	Sim
	Usa linguagem positiva: sorrir, chamar pelo nome, elogiar	Sim	Sim
	Faz perguntas abertas ou convida à participação	Não	Sim
Comportamentos do aluno	Estão interessados na atividade	Sim	Sim
	Participam emocionalmente	Não	Sim
	Há sinais de frustração, distração ou conflito	Sim	Não
	Há sinais de motivação e empenho dos alunos	Sim	Sim
	Cooperam e respeitam colegas nas tarefas em grupo	Não	Não
	Cumprimenta o professor à chegada e saída da aula	Não	Sim
Reflexão	Padrões percebidos	- O feedback é pouco explicativo. No final da explicação de cada exercício, não convida o aluno a tirar dúvidas. Pouco à vontade. - Os alunos são individualistas, desligados e desmotivados.	- Estabeleceu uma relação próxima com os alunos. - Os alunos continuam a ajudar-se pouco
	Momento de destaque afetivo	Não houve	Todos os alunos fazem questão de cumprimentar e despedir-se dos professores
	Momentos de tensão	Os alunos ficam frustrados quando os colegas apresentam dificuldades	Discórdia de rápida resolução entre os alunos

	Sugestões de melhoria	Explicar os exercícios com exemplos práticos; explicação individualizada para evitar exposição ao grupo; criar níveis de aptidão; fomentar a relação com os alunos.	- Dar mais responsabilidade aos alunos, para que estes se sintam parte do processo evolutivo dos colegas
--	-----------------------	---	--

Tabela 1-Comparação entre a primeira e última observações

Entrevista aos alunos

Para compreender a perceção dos alunos sobre a importância da relação professor–aluno, foram realizadas entrevistas breves a cinco estudantes, orientadas por um conjunto de questões previamente definidas que serviram de fio condutor. A análise das respostas permitiu não só confirmar e complementar as evidências recolhidas através da observação direta, mas também reunir sugestões e opiniões dos alunos relativamente à gestão de comportamentos e ao desenvolvimento de futuras práticas pedagógicas.

1ª Questão: Qual a tua relação com os teus colegas e professores? Poderia ser diferente? Como?

Todos os entrevistados revelaram ter uma relação cordial com os professores, mas quando perguntados se gostavam mais de um ou de outro, a resposta positiva pendia sempre para o que apresentava maior AP, ao invés de ser o que “dava melhor a matéria”.

2ª Questão: Como te sentes à forma como o professor interage contigo durante as aulas de EF?

De forma geral, todos os alunos apresentaram respostas positivas, referindo que sentem que o professor é próximo deles, não se limita a mandar fazer, é divertido e descontraído, o que os faz sentir bem.

3ª Questão: Achas que o professor demonstra interesse pelo teu bem-estar e progresso? Podes dar exemplos?

A esta questão as respostas foram muito similares, todos mencionando que sentem que os seus progressos são valorizados e notam alguma

preocupação para com eles. Esta percepção transversal de que o professor é preocupado com os alunos reforça a ideia da necessidade de AP e da valorização de cada perfil.

4ª Questão: Sentes-te motivado pelo professor?

É possível aferir que a motivação acaba por assumir diferentes formas consoante o perfil do aluno e as suas necessidades. Para uns basta o reforço positivo, outros necessitam que haja desafios, para outros o principal motor é a vontade de melhorar. De uma forma ou de outra, todos se sentem motivados, é necessário perceber o aluno e quais as estratégias a aplicar para que se sintam encorajados.

5ª Questão: A forma como o professor comunica ou interage tem influência na tua vontade de participar? Como?

A comunicação apresenta-se como um fator central. O modo como o professor se expressa ou interage é como uma linha ténue entre a vontade de participar ou de desistir, por isso é importante que se seja cuidadoso com a forma como é feito e com quem o é feito.

6ª Questão: Achas que as atitudes do professor têm alguma influência no teu desempenho?

A afetividade, neste caso o apoio e incentivo dos professores, funciona como catalisadores da motivação, contudo, o efeito varia conforme a predisposição do aluno. Ou seja, nos alunos que se apresentam como motivados, estas atitudes podem potenciar o esforço, por outro lado, aos menos motivados, estes podem funcionar como estímulos externos que contrariam a inércia. Mostrando assim a relevância e o poder da afetividade, mas também a importância da diferenciação pedagógica, onde a mesma deve ser ajustada às necessidades individuais.

7ª Questão: Acreditas que a forma como o professor se relaciona com os alunos tem alguma influência no relacionamento entre a turma? Há um maior espírito de equipa ou de cooperação?

Através das entrevistas analisou-se que o professor atua como um modelo, que a sua forma de tratar os alunos e os inputs que dá, influenciam diretamente as relações entre a turma e a sua cooperação e respeito como uma.

8ª Questão: O que mais valorizas na forma como o professor de EF se relaciona com os alunos?

No que toca à valorização relacional, cada um realça aspetos distintos, para uns é a simpatia e boa disposição, para outros a justiça e empatia, mostrando que a AP é polissémica, apresentando diferentes significados consoante o perfil do aluno.

9ª Questão: Houve algo que mudou nas aulas de EF no terceiro período?

Esta pergunta revelou respostas bastante dispares, enquanto as alunas revelavam ter sentido diferença no comportamento emocional, os alunos notaram mais diferença no nível dos exercícios propriamente ditos. A perceção das mudanças mostra como o contexto e o meio que os envolve influenciam a experiência dos alunos. Apesar da heterogeneidade nas mudanças percebidas, que provém do perfil e da forma que cada um encara as aulas, isto demonstra que os alunos compreenderam que houve mudanças positivas.

10ª Questão: Se pudesses mudar alguma coisa nas aulas, o que seria?

Ao realizar esta pergunta, foi notório que, para os alunos, as aulas eram melhores quando estas eram mais divertidas e relaxadas, ou seja, não havia muita técnica nem exercícios estáticos, podiam colaborar e jogar uns com os outros, levando a que as aulas passassem mais rápido.

Conversas informais

Esta etapa revelou-se fulcral para o estudo, funcionando como um mecanismo de equilíbrio e validação dos dados obtidos. Isto é, ao realizar entrevistas formais, alguns alunos podiam sentir-se pressionados a apenas dizer coisas positivas de forma a agradar o professor. Então, como estratégia para perceber a veracidade das respostas, o EE pediu que o PC fosse, ao longo de algumas aulas, conversando de forma informal com os alunos para entender o feedback dos mesmos no que toca às aulas dadas e à relação construída com os EE e suas consequências.

As conversas informais revelaram que as estratégias implementadas estavam efetivamente a produzir o efeito pretendido. De forma geral, os alunos referiram sentir uma maior proximidade e afinidade com os EE, o que aumentava a sua motivação para frequentar as aulas e cumprir as tarefas propostas. Mesmo nos momentos em que não se sentiam particularmente dispostos a realizar determinadas atividades ou jogos, o vínculo criado levava-os a esforçar-se, não apenas pelo desempenho, mas também para preservar a relação positiva estabelecida. Os alunos destacaram ainda a dinâmica de cumprimentar e despedir-se dos EE como uma prática valorizada: inicialmente percebida como uma obrigação, passou a ser realizada espontaneamente e com agrado, contribuindo para reforçar a proximidade e o clima de confiança em aula.

TRIANGULAÇÃO DE DADOS

A análise dos dados permitiu identificar quatro grandes temas relacionados com o impacto da AP nas aulas de EF: feedback e estratégias pedagógicas, clima de aula e motivação, cooperação entre alunos e relação professor-aluno. Estes temas emergiram da triangulação entre as observações realizadas em aula, as entrevistas com os alunos e as conversas informais conduzidas pelo PC.

Feedback e estratégias pedagógicas

No início do estudo, as observações evidenciaram que o feedback fornecido aos alunos era pouco específico, centrando-se em expressões gerais

como “Boa” ou “Está bem”. Essa abordagem gerava frustração entre os alunos, que não sabiam exatamente como melhorar. Com a implementação das estratégias de AP, verificou-se uma mudança significativa, isto é, o feedback passou a ser mais individualizado, construtivo e explicativo, o que foi valorizado pelos alunos durante as entrevistas. Um deles afirmou: “Agora já sei o que tenho de melhorar e isso dá-me vontade de me esforçar mais”.

Também as explicações das tarefas ganharam clareza, uma vez que o EE passou a justificar a pertinência dos exercícios, contextualizando-os. Esse ajuste promoveu maior compreensão e empenho, como salientado pelos alunos: “Ele explica o porquê dos exercícios e isso ajuda a perceber melhor”.

Clima de aula e motivação

A implementação das estratégias de AP contribuiu para transformar o ambiente da aula, tornando-o mais positivo e estimulante. Observou-se um aumento da participação ativa, da disposição para enfrentar desafios e da confiança para errar sem receio de julgamento. Nas entrevistas, os alunos destacaram que se sentiram mais motivados, tanto pelo incentivo recebido como pela abertura para experimentar novas formas de aprendizagem.

As conversas informais com o professor cooperante reforçaram esta percepção, evidenciando que os alunos passaram a demonstrar maior interesse em estar presentes nas aulas e em corresponder às expectativas do professor.

Cooperação entre alunos

Embora se tenham registado melhorias ao nível do empenho individual e da relação com o professor, a cooperação entre os alunos permaneceu limitada. Durante as observações, verificou-se que os estudantes colaboravam mais em jogos coletivos, mas mantinham uma postura individualista em outras situações.

Apesar de se notar uma ligeira evolução neste domínio, os dados indicam que a cooperação ainda constitui um desafio, carecendo de estratégias adicionais para ser plenamente promovida.

Relação professor–aluno

O impacto mais evidente da AP refletiu-se na proximidade relacional entre EE e alunos. Desde o início do estudo, os cumprimentos à entrada e saída da aula, aliados a uma postura mais empática e descontraída, foram consolidando uma relação de maior confiança. Nas entrevistas, os alunos referiram que passaram a sentir-se mais à vontade para expor dúvidas, pedir ajuda e até sugerir ideias.

Um dado relevante foi a continuidade dos comportamentos afetivos mesmo após a retirada intencional de algumas estratégias.

As conversas informais corroboraram estes resultados, mostrando que os alunos reconheciam nos EE não apenas figuras de autoridade, mas também parceiros de aprendizagem: “Gostamos de vir às aulas porque nos damos bem com eles”.

Posto isto, os resultados apontam para a importância da AP na promoção de um ambiente positivo e motivador, no reforço da relação professor–aluno e na melhoria do feedback pedagógico. Contudo, revelam também a necessidade de investir em estratégias mais específicas para potenciar a cooperação entre colegas.

5.4 Discussão dos resultados obtidos

Os resultados obtidos neste estudo confirmam que a AP desempenha um papel determinante na relação professor-aluno, refletindo-se no clima da aula, na motivação dos alunos e na qualidade das interações estabelecidas. A literatura tem vindo a reforçar que o sucesso da aprendizagem não depende apenas da transmissão de conteúdos, mas sobretudo da relação que se constrói (Silva et al., 2021; Rodrigues & Viana, 2011). O presente estudo mostra que quando essa relação é marcada pela empatia, proximidade e respeito, os alunos demonstram maior predisposição para se envolver ativamente nas tarefas propostas e enfrentar os desafios da aprendizagem.

A evolução observada no tipo de feedback fornecido ao longo do estudo foi particularmente reveladora. No início, as mensagens do professor eram demasiado gerais e pouco esclarecedoras, o que gerava frustração e ausência

de orientação clara nos alunos. Com a implementação de estratégias de AP, esse feedback tornou-se mais individualizado, construtivo e explicativo, permitindo que os estudantes percebessem com maior clareza os aspetos a melhorar. Esta mudança reforça a importância da qualidade da interação verbal e não verbal do professor para o progresso dos alunos, uma vez que orientações claras e contextualizadas aumentam a percepção de competência e motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000; Rink, 2010).

O impacto destas estratégias refletiu-se igualmente no clima da aula, que se tornou mais seguro, positivo e estimulante. A confiança dos alunos para participar, questionar e até errar sem receio foi aumentando, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem. Estes resultados estão em consonância com os pressupostos de Wallon e Vygotsky, que salientam a importância das interações sociais e emocionais para o desenvolvimento humano e académico (Wallon, 1995; Vygotsky, 2001), e são corroborados por estudos em EF que evidenciam a ligação entre climas motivacionais positivos e maior envolvimento dos alunos (Jaakkola et al., 2015).

Apesar destes progressos, a cooperação entre colegas permaneceu limitada. Ainda que os estudantes tenham colaborado mais em jogos coletivos, continuaram a revelar comportamentos individualistas noutras situações, o que mostra que a AP, embora eficaz na relação professor–aluno, não garante por si só a promoção do espírito de equipa. Tal como defendem Johnson e Johnson (1999), a cooperação requer uma estruturação intencional através de tarefas colaborativas e da criação de interdependência positiva, aspetos que deverão ser reforçados em futuras intervenções pedagógicas.

O resultado mais marcante do estudo foi, no entanto, a consolidação da relação professor–aluno. A proximidade e a confiança construídas ao longo do processo foram evidentes não só nas observações, mas também nas entrevistas e conversas informais, onde os alunos salientaram sentir-se valorizados e respeitados. O facto de algumas práticas afetivas, como os cumprimentos à entrada e saída da aula, terem sido mantidas pelos alunos mesmo após a sua retirada intencional, demonstra a interiorização de comportamentos relacionais positivos. Tal constatação reforça a ideia de que a afetividade atua como

mediadora essencial entre aprendizagem e desenvolvimento (Ferrarezi, 2023; Mahoney & Almeida, 2005), constituindo um alicerce fundamental da docência em EF.

Em síntese, o estudo confirma que a AP é um elemento estruturante da prática pedagógica, capaz de potenciar a motivação e o envolvimento dos alunos e de criar um ambiente de aprendizagem mais saudável. Ao mesmo tempo, evidencia que a cooperação entre pares continua a ser um desafio, apontando para a necessidade de novas estratégias de intervenção que articulem não apenas a dimensão relacional professor–aluno, mas também a colaboração e a entreajuda entre os próprios alunos.

5.5 Limitações do estudo

Torna-se importante pensar no percurso de trabalho e, posteriormente, nas limitações que acabaram por influenciar os resultados do mesmo.

A primeira prende-se com a dimensão reduzida da amostra, composta apenas por uma turma de dezoito alunos. Tal número limita a generalização dos resultados para outros contextos educativos, uma vez que as conclusões refletem realidades específicas desta turma e da escola onde o estágio decorreu.

Uma segunda limitação refere-se ao facto de a investigação ter sido conduzida no âmbito de um EP, o que poderá ter influenciado a perceção dos alunos. A relação de proximidade estabelecida entre EE e alunos pode ter condicionado algumas respostas, sobretudo nas entrevistas, onde os participantes tenderam a valorizar positivamente as estratégias implementadas.

Adicionalmente, a duração temporal relativamente curta da intervenção dificulta a avaliação dos efeitos da AP a longo prazo. Embora se tenha verificado a manutenção espontânea de alguns comportamentos relacionais, não é possível assegurar que estas mudanças se consolidem de forma estável no futuro.

Por fim, importa reconhecer que a análise se baseou em dados recolhidos por observação, entrevistas e notas reflexivas, podendo estes estar sujeitos a interpretações subjetivas tanto do investigador como dos participantes. Apesar

da triangulação de fontes e investigadores ter reforçado a credibilidade dos resultados, não é possível eliminar totalmente este risco.

5.6 Conclusões

O presente estudo permitiu compreender de forma aprofundada o impacto da AP nas aulas de EF, mais particularmente no desempenho dos alunos. Os resultados obtidos através da triangulação das observações de aula, das entrevistas e das conversas informais demonstraram que a AP é um elemento central na harmonização do ambiente de aprendizagem.

Primeiramente, denotou-se que os alunos reconhecem e valorizam as atitudes por parte do professor. São estas que geram uma maior predisposição por parte dos mesmos para as aulas, predispondo-os a enfrentar desafios mesmo tendo medo de errar. Assim, isto vem a corroborar a ideia de que a afetividade se limita à dimensão emocional, mostrando que esta funciona como mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, foi possível averiguar que a AP não tem apenas repercussões a nível individual, tem também influência no clima coletivo da turma. Embora nem todos os alunos tenham demonstrado melhorias significativas no relacionamento entre turmas, tornou-se evidente que a forma como o professor interage inspira a que os alunos interajam e cooperem entre si, através de atividades de grupo e ao incentivar a criação e fortalecimento de laços de confiança e espírito de equipa.

Algo ainda relevante a este estudo é a importância da perceção do perfil do aluno. Isto é, como verificado, diferentes alunos apontam diferentes virtudes à AP, e esta diversidade demonstra que esta é vivenciada de forma heterogénea, sendo então essencial que o professor adapte a sua abordagem às necessidades e características de cada um.

É ainda de destacar que as mudanças implementadas ao longo do estudo foram amplamente reconhecidas pelos alunos como fatores que melhoraram a qualidade das aulas. O facto de terem dado continuidade a alguns destes comportamentos mesmo após serem retirados, enfatiza o facto da AP ter sido interiorizada de forma natural.

Por fim, conclui-se que a AP é uma condição indispensável para o sucesso da disciplina. Esta não só potencia o desempenho físico e técnico, como intensifica o desenvolvimento pessoal e social de cada um dos alunos. Assim, este estudo demonstra que mais do que um transmissor de conhecimentos, um professor deve ser capaz de criar vínculos afetivos e de motivar, deve ser um mediador relacional, mas acima de tudo deve ser capaz de compreender, ver e escutar os menores sinais, de forma a desenvolver a relação aluno-professor.

5.7 Bibliografia

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597

Ferrarezi, R. S. L. (2023). A trace and a hug: Affectivity as a facilitating element of learning. *Revista Psicopedagogia*, 40(121), 76–83

Rodrigues, E. P., & Viana, H. B. (2011). *Afetividade na relação professor-aluno nas aulas de educação física*. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 15(153). Buenos Aires.

Silva, K. G. S. da, Santos, N. L. C. dos, Silva, F. T. de S., Sousa, S. G. N. de, Nascimento, C. D. do, Primo, C. de M. M. C., ... Melo, K. C. (2021). Afetividade como prática metodológica na educação infantil: Uma revisão narrativa. *Research, Society and Development*, 10(4), e36410414053. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14053>

Sindicato dos Professores da Grande Lisboa. (n.d.). *Proposta de reconhecimento, pela UNESCO, da relação professor-aluno como património da humanidade*. <https://www.spgl.pt/proposta-de-reconhecimento-pela-unesco-da-relacao-professor-aluno-como-patrimonio-da-humanidade>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Flammarion.

6. Reflexão crítica

O percurso do EP revelou-se uma verdadeira cozinha, onde cada dia trazia novos desafios, aprendizagens e, inevitavelmente, momentos de incerteza. Entre o receio de não estar à altura das exigências, da preocupação constante em corresponder às expectativas dos alunos, do PC, PO e, sobretudo, das minhas, e da ambição de me afirmar enquanto docente e absorver cada detalhe, sobrepunha-se o ingrediente que trouxe o *chef* até aqui, a paixão.

Tal como um cozinheiro principiante que está a chegar ao patamar de *chef*, este passou por aprendizagens, pelo medo de errar na escolha dos ingredientes ou no tempo de confeção, pelas inúmeras superações e adaptações e, por vezes, até a insegurança tomava conta dele.

Os primeiros momentos foram, no mínimo, desafiantes. Entre conhecer a ECO e todos aqueles que nela intervêm, perceber todo o funcionamento da mesma, das turmas e das disciplinas a lecionar, e conciliar a vida profissional com a pessoal, pouco tempo restava, o que tornou o início da jornada um pouco conturbado. Era enorme a pressão sentida para não só ser o melhor profissional que conseguisse, mas para absorver todo o sumo de forma a crescer pessoal e profissionalmente. Foi neste momento, que a intervenção e auxílio da PO e do PC foram fulcrais, sem eles o *chef* provavelmente teria deixado queimar alguns bifes.

A partir deste momento, o EP tomou um novo rumo, o *chef* percebeu que para o sucesso é preciso fazer alguns sacrifícios, e acima de tudo, aprender a geri-los. Para além de ser a entrada para a vida profissional, o EP é um espaço de crescimento.

O contacto direto com os alunos mostrou que mais importante do que dominar a teoria, é saber escutar, adaptar e criar um ambiente harmonioso, isto é, saber responder às necessidades e expectativas dos alunos. Foi neste momento que a AP assumiu um papel central, ajudou-o a aproximar-se deles, valorizando-os e mostrando-se disponível para tudo o que necessitassem. A passo e passo ia ganhando a confiança dos alunos e não só, também toda a comunidade escolar voltava a confiar nele, a receita começava a ganhar sabor.

Como em qualquer cozinha, houve momentos em que surgiram erros, estratégias menos eficazes, planificações que necessitaram de ser alteradas e casos que precisaram de uma melhor gestão. Mas foram estas falhas que o ajudaram a crescer e o fizeram aprender. A partir delas pode refletir e ajustar a sua prática, de forma a melhorar a cada erro cometido.

Foi com receio que o *chef* iniciou este percurso, mas a vontade de vencer foi maior. A resiliência, capacidade de adaptação, a consciência da importância desta profissão, e, acima de tudo, a paixão por ensinar e formar, foram os seus ingredientes secretos. Ser professor de EF não se baseia na passagem de exercícios ou de conhecimento, é orientar, inspirar, motivar e capacitar pessoal, social e profissionalmente.

7. Considerações finais

O EP constituiu-se como um marco essencial no desenvolvimento do *chef* enquanto professor de EF. Foi um processo de autoconhecimento e superação, onde lidar com a pressão, gerir emoções e transformar os receios em oportunidades e aprendizagens, foram pilares do caminho percorrido. Este mostrou-lhe que a docência exige rigor, força de vontade, planeamento e domínio da teoria, mas nenhum destes ganha verdadeiramente sentido sem a presença daquilo que nos distingue, a nossa identidade, emoções, empatia e a capacidade de relacionar com o outro.

O percurso até aqui demonstrou que a relação construída com os alunos é o ingrediente que determina o sabor desta receita. O respeito, a confiança, a compreensão e a motivação foram as especiarias necessárias para tornar o sabor desta receita o mais harmonioso possível. Isto vai muito além do EP, é uma aprendizagem para a vida.

Este foi um dos pratos mais complexos e bonitos de toda a sua carreira, exigiram-lhe dedicação, suor, paciência, capacidade de adaptação, reflexão e superação. Mas, foi daqui que resultaram as maiores aprendizagens. Por mais que errar fosse frustrante, fazia com que cada conquista tivesse um sabor especial. O EP foi o palco para a construção da sua identidade enquanto profissional, e cada pessoa que nele atuou, deixou o seu contributo para a sua

carreira que está agora a iniciar. Ele sente-se realizado pelo término de mais uma etapa da sua vida, mas acima de tudo por ver que deixou marca e ajudou na evolução dos alunos, foi o orgulho em vê-los crescer ao longo que deu gás para que continuasse a trabalhar.

Assim sendo, o EP não deve ser visto como o término de uma formação, mas sim como o abrir portas da vida profissional, onde cada aula foi uma nova oportunidade de cozinhar experiências educativas. Este é o ponto de partida. Daqui sai mais preparado, consciente da responsabilidade que a profissão acarreta e convicto de que a docência é algo que se constrói diariamente, através do rigor, reflexão mas sobretudo, da relação estabelecida com os alunos, relembrando sempre que mais do que trabalhar com crianças/jovens, o professor trabalha para eles, para formar e educar os adultos de amanhã.

8. Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Almeida, J. (2011). *Relatório Final de Estágio*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação Escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte
- Casimiro, R. I. B. M. (2024). *O impacto da motivação e da aprendizagem sócio emocional nos docentes em contexto de um programa de intervenção com tecnologia*. [Dissertação de Mestrado em Ciências em emoções].
- Crum, B. (1992). *A Crise de Identidade da Educação Física: Ensinar ou não Ser, eis a Questão*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 133-148.
- Crum, B. (2002). *Funções e competências de EF: Consequências para a formação inicial*. Boletim SPEF, 61-76.
- Francisco, M., Félix, D., & Armando Ferreira, J. (2022). *Personalidade, resiliência e bem-estar subjetivo de alunos do ensino superior*. Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, 9, 302–313. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8907>
- Ferrarezi, R. S. L. (2023). *A trace and a hug: Affectivity as a facilitating element of learning*. Revista Psicopedagogia, 40(121), 76–83
- Ferreira, A. (2022). *Ser professor de educação física: o ano da metamorfose: Relatório de Estágio Profissional* (Relatório de Estágio Profissional, Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto. Repositório Aberto da UP
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Lisboa, I. (2005). *Refletindo sobre a formação. Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Lopes, M. L. (2022). *Uma Travessia pelo Oceano: Relatos de um Estágio Profissional enriquecedor, de uma relação Professora-Aluno inesquecível e do reforço da vontade de ser Professora de Educação Física*. Relatório de Estágio Profissional (FADEUP).

Marques, A. T. da S. (2010). *Aptidão física relacionada com a saúde em crianças e adolescentes: Construção de cartas percentílicas para a população portuguesa* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa.

Martins, A. C. C. S. (2011). *A importância da actividade física desportiva no cumprimento das metas de aprendizagem no final do 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa.

Matos, Z. (2013). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP*. Faculdade de Desporto. Porto, Universidade do Porto.

Metzler, M. W., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education*. New York, NY: Routledge.

Palacios, J. & Rodrigo M. J. (1998). *La familia como contexto de desarrollo humano*. In M.J., Rodrigo & J. Palacios (coords). *Familia Y desarrollo humano*. Madrid: Alianza

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.): McGraw-Hill.

Rink, J. E. (1993). *Curriculum and instruction in physical education: Preserving the focus on learning*. *Quest*, 45(3), 316–328. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484091>

Rodrigues, E. P., & Viana, H. B. (2011). *Afetividade na relação professor-aluno nas aulas de educação física*. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 15(153). Buenos Aires.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). *A avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto*. In A. Rosado, & Colaço, C. (Ed.), *Avaliação das aprendizagens. Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.

Silva, K. G. S. da, Santos, N. L. C. dos, Silva, F. T. de S., Sousa, S. G. N. de, Nascimento, C. D. do, Primo, C. de M. M. C., ... Melo, K. C. (2021). *Afetividade como prática metodológica na educação infantil: Uma revisão narrativa*. *Research, Society and Development*, 10(4), e36410414053. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14053>

Teles, R. B. da S. (2017). *Modelos didáticos na educação física: As representações teórico-práticas dos professores: Relatório de estágio*. (Relatório de estágio de mestrado, Universidade do Minho). RepositóriUM

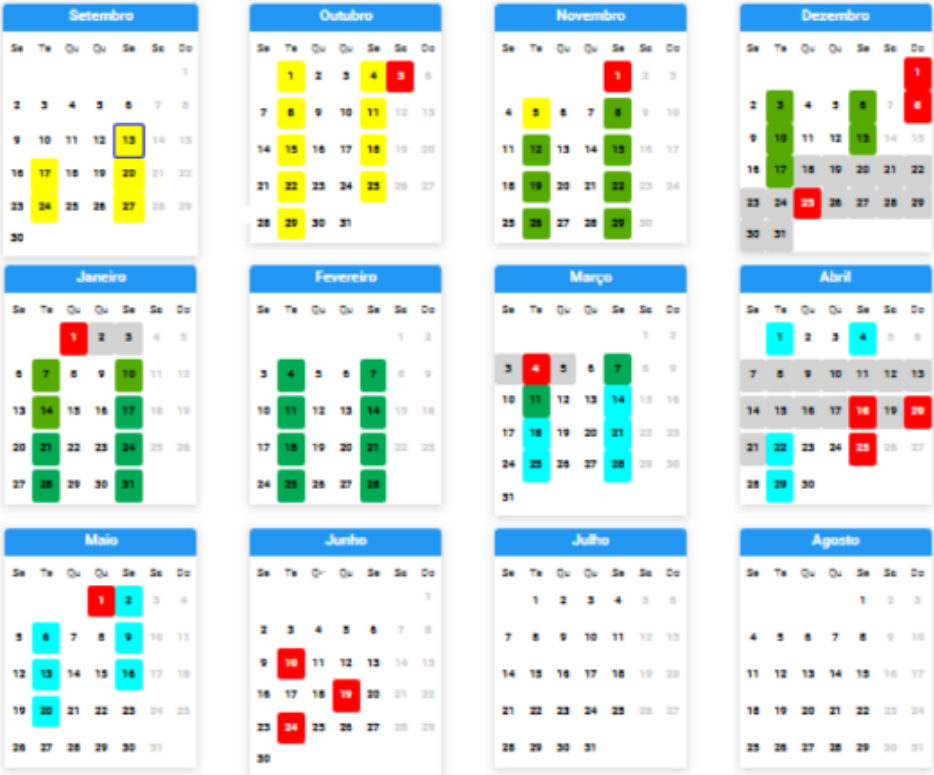
Ventura, M. C. A. A., Neves, M. M. A. M. C., Loureiro, C. R. E. C., Frederico-Ferreira, M. M., & Cardoso, E. M. P. (2011, dezembro). *O “bom professor” – opinião dos estudantes*. *Revista de Enfermagem Referência*, III(5), 95–102. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388239964018>

Anexos

Anexo I - Cronograma de Introdução ao Desporto

Cursos						
Curso Profissional Técnico de Desporto					Ano/Turma	
Professor				Disciplina	Introdução ao desporto	
N.º total de horas anuais		100	N.º total de tempos de 50 minutos		120	Carga horária semanal
						4

1



Módulo	Aulas	Início	Fim
7250 - Ética e deontologia no desporto	30	13-09-2024	05-11-2024
9434 - Pedagogia no desporto	30	08-11-2024	14-01-2025
9435 - Didática no desporto	30	17-01-2025	11-03-2025
9436 - Psicologia no desporto	30	14-03-2025	20-05-2025

Anexo II - Guião de Reflexão

REFLEXÃO SOBRE A AULA
<u>Pontos positivos:</u>
<u>Identificação do problema:</u>
<u>Causa do problema:</u>
<u>Consequência do problema:</u>
<u>Solução para o problema e o que vai ser feito para este não acontecer:</u>

Anexo III - Grelha de Avaliação

		Aprendizagens essenciais					Atitudes e Valores				Nota final	AAV
		TG	AB	D	R	total	AP	EMP	RESP	total		
1	el	2,0	2,0	1,5	1	13	3,0	2,0	3,0	16	14,20	13,0
2	o	3,5	3,0	2,0	1	19	4,0	3,0	3,0	20	19,40	20,0
3	Me	3,5	2,5	1,5	1	17	4,0	2,5	2,5	18	17,40	18,0
4	M	3,5	3,0	2,0	1	19	4,0	2,5	3,0	19	19,00	19,0
5	alk	3,5	3,0	2,0	1	19	3,5	3,0	2,5	18	18,60	19,0
6	o	4,0	3,0	2,0	1	20	4,0	3,0	3,0	20	20,00	20,0
7	Cc	3,5	2,5	2,0	1	18	4,0	2,5	3,0	19	18,40	17,0
8	la	3,5	2,0	2,0	1	17	3,0	2,0	3,0	16	16,60	16,0
9	ilit	4,0	2,5	2,0	1	19	4,0	2,5	3,0	19	19,00	18,0
10	nã	2,0	2,0	1,5	1	13	3,0	2,0	3,0	16	14,20	15,0
11	IF	3,5	3,0	2,0	1	19	4,0	2,5	3,0	19	19,00	18,0
12	o	4,0	3,0	2,0	1	20	4,0	3,0	3,0	20	20,00	20,0
13	IP	2,5	2,5	1,8	1	16	3,5	2,5	3,0	18	16,50	16,0
14	o E	3,5	2,5	2,0	1	18	4,0	2,5	3,0	19	18,40	17,0
15	ar	3,5	2,5	2,0	1	18	4,0	2,5	3,0	19	18,40	18,0
16	ia	4,0	3,0	2,0	1	20	4,0	3,0	3,0	20	20,00	20,0
17	Ol	3,5	2,5	2,0	1	18	4,0	2,5	3,0	19	18,40	17,0
18	Q	3,5	2,5	2,0	1	18	4,0	2,5	3,0	19	18,40	19,0
		4	3	2	1	20	4	3	3	20		

Anexo IV - Grelha de Avaliação Sumativa

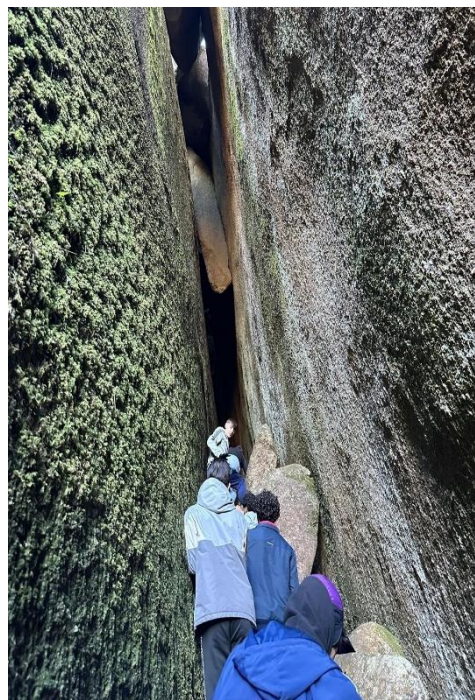
pedagogos		APZ essenciais 60%					Atitudes e Valores 40%										Média	Média	Final Arredondada	AAV
		Testes		Trabalho escrito		Média	AP	10%	EMP	10%	RESP	10%	CC	10%	Média					
Nº	1	video	filme	visita																
1	14,8	8	8	8	9,7	6	c	0,07	c	0,07	nc	0,04	sc	0,1	5,6	11,4	12	12		
2	13,2	14	15	8	12,55	8	sc	0,1	c	0,07	c	0,07	sc	0,1	6,8	14,3	15	15		
3	14,0	16	17	18	16,25	10	sc	0,1	sc	0,1	sc	0,1	sc	0,1	8	17,8	18	18		
4	13,6	15	16	8	13,15	8	sc	0,1	sc	0,1	sc	0,1	sc	0,1	8	15,9	17	17		
5	12,8	8	15	8	10,95	7	sc	0,1	c	0,07	c	0,07	c	0,07	6,2	12,8	13	13		
6	14,4	8	16	15	13,35	8	c	0,07	sc	0,1	c	0,07	sc	0,1	6,8	14,8	15	15		
7	0,0	8	13	8	7,25	4	nc	0,04	nc	0,04	nc	0,04	nc	0,04	3,2	7,6				
8	14,0	8	15	8	11,25	7	c	0,07	c	0,07	c	0,07	c	0,07	5,6	12,4	13	13		
9	10,8	14	14	17	13,95	8	sc	0,1	c	0,07	sc	0,1	c	0,07	6,8	15,2	15	15		
10	14,8	8	14	8	11,2	7	c	0,07	c	0,07	c	0,07	nc	0,04	5	11,7	12	12		
12	12,4	8	14	8	10,6	6	c	0,07	c	0,07	c	0,07	c	0,07	5,6	12,0	13	13		
15	14,4	8	15	18	13,85	8	c	0,07	c	0,07	sc	0,1	c	0,07	6,2	14,5	15	15		
16	14,0	16	16	15	15,25	9	sc	0,1	sc	0,1	c	0,07	c	0,07	6,8	16,0	16	16		
17	12,8	17	17	19	16,45	10	sc	0,1	c	0,07	sc	0,1	c	0,07	6,8	16,7	17	17		
18	12,4	15	16	16	14,85	9	sc	0,1	c	0,07	c	0,07	c	0,07	6,2	15,1	15	15		
19	13,6	8	13	8	10,65	6	c	0,07	c	0,07	c	0,07	nc	0,04	5	11,4	12	12		
22	12,4	8	16	18	13,6	8	c	0,07	c	0,07	sc	0,1	c	0,07	6,2	14,4	14	14		

Anexo VII - Registo Fotográfico da Saída de Campo ao Clube Naval I. D. Henrique





Anexo VIII - Registo Fotográfico da Visita de Estudo ao Parque Natural Peneda Gerês



Anexo XI - Registo Fotográfico da Saída de Campo ao “Ave Rowing Coastal”



Anexo XII - Registo Fotográfico da Escola do Movimento



Anexo XIII - Registo Fotográfico da Visita de Estudo à Casa do Desporto-IPDJ





Anexo XVI - Registo Fotográfico da Visita de Estudo ao Clube Fluvial de Marco de Canaveses



Anexo XVII - Registo Fotográfico do Mass Training de Primeiros Socorros



Anexo XVIII - Registo Fotográfico da Visita de Estudo ISN





Curso Profissional Técnico de Desporto

Relatório Final da Atividade

“Saída de campo ao Clube Naval Infante D. Henrique- Valbom”



Tomás Fadigas

2024/2025 -

No âmbito da disciplina de Desportos Individuais (DI), a turma 1 realizou uma saída de campo ao Clube Naval Infante D. Henrique. Esta teve como objetivo aprofundar o conhecimento dos alunos na área do remo, tendo em conta que é um módulo a ser desenvolvido nesta disciplina. Foi escolhido estudar o tema desta forma, pois são escassas as condições para lecionar esta modalidade em contexto de sala de aula. O pessoal docente em parceria com o clube naval tentou transmitir aos alunos todo o conhecimento teórico e prático para o sucesso da modalidade.



Durante a visita, os estudantes foram acompanhados por dois treinadores do clube naval, que tiveram toda a disponibilidade para atender às necessidades dos estudantes, transmitindo grande parte do seu conhecimento acerca desta temática. Nesta saída de campo foram também abordados temas relativos às componentes de uma embarcação, a relação desta com o(s) atleta(s), que tipos de embarcações existem, quais as competições onde o clube está inserido, os métodos de treino, entre outros.

Da teórica à prática

Após ter sido realizada uma demonstração de remo, foi proposto a todos que tivessem a



experiência de um atleta. Esta começou numa máquina de remo, onde, numa primeira fase, o objetivo era de todos os alunos manterem o mesmo ritmo de remada dentro de um determinado intervalo de tempo, simulando que se encontravam todos na mesma

embarcação. Numa segunda fase, visou-se que cada um obtivesse a maior distância possível num intervalo de 3 minutos.

Após a experiência na máquina de remo, os alunos foram desafiados a tentar simular uma embarcação com 4 atletas (Shell 4), num simulador de remo Indoor. Por fim, foi-lhes proposta a prática num contexto real, de maneira a consolidar toda a aprendizagem.



Apesar do objetivo principal da saída ter sido o aprofundamento da prática do remo, os alunos tiveram também a oportunidade de mergulhar no conhecimento sobre os valores éticos e morais do clube e da prática deste desporto, onde desenvolveram as suas relações interpessoais e a capacidade de adaptação.

Ao finalizar a saída foi possível aferir que os alunos beberam de todo o conhecimento transmitido pelos treinadores do clube, denotando-se um esforço e empenho considerável em todas as atividades propostas, e respeito pela prática desta modalidade desportiva. Saliento ainda, o feedback positivo de ambas as partes, onde os treinadores referiram o empenho e interesse notável dos alunos, abrindo portas para novas parcerias e melhorias das já existentes.



Anexo XX - Cartazes de Interturmas



Anexo XXI - Cooperação entre os EEs



Entrevista individual		
Objetivo do estudo : Compreender o impacto das estratégias de implementadas pelo EE para promover uma maior empatia para com os alunos.		
Objetivos Gerais da Entrevista (estudo fenomenológico): 1. Explorar as perceções dos alunos sobre a importância de uma relação positiva em contexto de aula. 2. Compreender o impacto das estratégias implementadas. 3. Identificar os aspetos mais e menos eficazes.		
Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
I. Introdução e Boas-Vindas	- Legitimar a entrevista; - Informar o aluno sobre a investigação; - Motivar o aluno; - Reforçar o protocolo de investigação	1.1 “Olá! Obrigado por estares aqui para conversarmos um pouco. O que falarmos aqui hoje será apenas para fins de estudo e ninguém vai saber o que disseste especificamente, tudo ficará anónimo. Queremos entender a tua opinião sobre a diferença em ter uma relação positiva com o professor. Não há respostas certas ou erradas, o importante é que digas o que sentes e o que pensas, com toda a sinceridade.” 1.2 A confidencialidade dos dados será garantida. 1.3 Autorizas a gravação e permites citar, na íntegra ou em excertos, os dados recolhidos da entrevista?

II. Compreender a relação com os professores	- Compreender a natureza das relações -Identificar estratégias a adotar	2.1. Podemos falar sobre a tua relação com os teus colegas? E com os professores? Se sim: Conta por palavras tuas como a describes? Se não: Não há problema... (saltar para o bloco de questões III) 2.2. Como te sentes com isso? Achas que poderia ser melhor? Um exemplo a melhorar. 2.3. Como te sentes à forma como o professor interage contigo durante as aulas de EF? 2.4. Achas que o professor demonstra interesse pelo teu bem-estar e progresso? Podes dar exemplos? 2.5. Sentes-te motivado pelo professor? 2.6. A forma como o professor comunica ou interage tem influencia na tua vontade de participar? Como? 2.7. Achas que as atitudes do professor têm alguma influência no teu desempenho?
III. Experiência com a afetividade	-Explorar a experiência do aluno nas aulas -Avaliar a perceção do aluno sobre o processo de ensino	3.1. O que mais valorizas na forma como o professor de EF se relaciona com os alunos? 3.2. Acreditas que a forma como o professor se relaciona com os alunos tem alguma influência no relacionamento entre a turma? Há um maior espírito de equipa ou de cooperação? 3.3. Achas que as aulas foram diferentes no terceiro período? Se sim: O que foi diferente? Como te sentiste com essas alterações? Se não: (avançar para a próxima questão)

IV. Sugestões e Reflexões Finais	- Explorar a importância da afetividade para outros alunos - Identificar ações que a escola pode tomar para fomentar as relações	4.1. Se pudesses mudar alguma coisa nas aulas, o que mudarias?
V. Encerramento	- Agradecer a participação do aluno - Reforçar a importância da contribuição do aluno para o estudo	Muito obrigado por partilhares a tua experiência e opinião. O que disseste vai ser fundamental. Se tiveres mais alguma coisa que queiras dizer, podes falar comigo ou com os teus professores. Continuação de boas aulas.

- **Professor(a):**
- **Data:**
- **Observador:**

Comportamentos do Professor

- Oferece escolhas ou explicações sobre atividades;
- Dá feedback construtivo ou positivo;
- Demonstra proximidade, empatia ou interesse pessoal;
- Usa linguagem positiva: sorrir, chamar pelo nome, elogiar;
- Faz perguntas abertas ou convida à participação.

Comportamentos dos Alunos

- Estão interessados na atividade;
- Participam emocionalmente;
- Há sinais de frustração, distração ou conflito;
- Motivação e desempenho dos alunos;
- Cooperam e respeitam colegas nas tarefas em grupo.

Reflexão Final (comentários do observador)

- Padrões percebidos;
 - Momento de destaque afetivo;
 - Momentos de tensão;
- Sugestões de melhoria.