



Ensino, escolho-te a ti: a menina que afinal queria ser professora de Educação Física

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 da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Juliana Patrícia Fernandes Taveira

Porto, setembro de 2020

Ficha de Catalogação

Taveira, J. (2020). *Ensino, escolho-te a ti: a menina que afinal queria ser professora de Educação Física*. Porto: Taveira, J. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ENSINO, EDUCAÇÃO FÍSICA, RETENÇÃO DO CONHECIMENTO, ESTÁGIO PROFISSIONAL

“Às vezes a vida tem mais opções do que aquelas que nos são apresentadas.”

(Desconhecido, fonte: *blogdofabossi*)

“Não tenhamos pressa mas não percamos tempo.”

(José Saramago, fonte: *estanteblog*)

“A inteligência dos alunos não é um vaso que se tem de encher; mas é uma fogueira que é preciso manter acesa”

(Carmen Soares *in* Educação Física escolar: conhecimento e especificidade)

Dedicatória

Aos meus **pais**, que nunca me negaram a busca pelos meus objetivos e sempre me apoiaram naquilo que precisei.

Ao meu **irmão**, que desde sempre me faz querer ser melhor pessoa. Espero que faça as suas escolhas com coragem e humildade e seja imensamente feliz.

À **professora cooperante**, que foi a melhor tutora que podia ter tido.

Agradecimentos

À **FADEUP**, pela formação de excelência, pelas bases que me permitiu construir e por me ter feito perceber a escolha correta que fiz, através da oferta de ensino que tem e da exigência, conhecimentos e experiências que transmite aos estudantes.

À **professora orientadora**, Paula, e também ao **André**, pelo apoio e suporte teóricos, pelas críticas e alternativas que apresentaram, que me possibilitaram refletir, criar, alterar, adaptar e evoluir.

Ao **corpo docente deste mestrado**, que me proporcionou um conjunto de conhecimentos, formas de atuar, críticas construtivas, experiências práticas, conhecimentos e discussão dos mesmos, que ajudam a formar a base de um bom professor.

À **professora cooperante, Manuela**, que me acompanhou durante este ano letivo de forma carinhosa, exigente, motivadora, desafiadora e provocadora até, e sempre, lado a lado. Fico muito feliz por ter tido a tutora que tive, com tanta vontade de ensinar e de aprender, e acredito levar uma amiga para a vida.

Aos meus **colegas de núcleo de estágio**, o Manuel João e o Pedro, que foram companheiros desta aventura tão especial. Muito obrigada pela parceria, pelas ideias e desafios partilhados, pelo trabalho conjunto, pelo dia a dia divertido e pela amizade. Manel, obrigada pela energia positiva que transmitiste sempre. Que tenhamos os três muito trabalho que nos realize e que nos continuemos a cruzar nesta vida.

À **escola cooperante** e especialmente aos professores e funcionários com quem mais convivi, como a professora Mafalda, a professora Adriana, o professor Mário, a dona Fátima, o Sr. José e a dona Emelda. Muitas pessoas, cada uma à sua maneira, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional e proporcionaram momentos de convívio, alegria, enriquecimento e uma rotina positiva e muitas vezes potenciadora, de incentivo e companheirismo.

Aos **alunos**, que me desafiaram diariamente a querer ser melhor, a querer torná-los melhores. Cada um deles é especial e ensinou-me algo que guardarei comigo e me acompanhará na minha tão desejada carreira docente.

Ao **Clube Fluvial Portuense** e em especial à Mariana e ao Zé, pela compreensão e respeito face ao meu duplo foco durante este ano, foram uma ajuda preciosa e que não esquecerei.

Ao **meu alicerce, os meus pais**, Paulo e Dores, que desde que me lembro, sempre deram o seu melhor para que eu fosse feliz, sem nunca me negar os meus objetivos, mesmo que demonstrassem discordar deles, trazendo-me à terra. Agradeço-lhes do fundo coração o apoio incessante face às minhas escolhas e na lida com as dúvidas e com as conseqüências. Obrigada pelo vosso respeito e amor.

Ao **meu irmão**, Cristiano, simplesmente por existir, pelo amor, pela confiança em mim, por ser quem é.

Aos **meus avós** Amélia, Elisa e Sidónio, por serem o poço de carinho, bondade e experiência que são. Aos meus **tios** Rosa e Fernando, por me terem aberto a porta da sua casa. Aos meus **padrinhos** Marcos e Susana, por me continuarem a acompanhar e apoiar. À minha família, por ser o meu “porto seguro”.

Aos **meus amigos**, Paty, Sagres, Carla, Isaura, Sandra, Raquel, Bruno e Susana, com quem partilhei bons e maus momentos, histórias, memórias, insucessos e conquistas. Obrigada por me apoiarem, fazerem sorrir, acompanharem e incentivarem quando preciso, especialmente a Susana e o Bruno, que há anos sabem ouvir o meu coração. Venham mais anos de sorrisos e de partilha com todos vocês.

À **minha turma C**, colegas de mestrado que se tornaram amigos, que me ensinaram tanto, mesmo sem que fosse esse o objetivo, e com quem partilhei tantos bons momentos, que constituem agora ótimas memórias. Em especial à Catarina, ao David e à Bea, meus parceiros de guerra, de aventura. Catarina foste o meu pilar, o “lugar” aonde recorria quando tinha dúvidas ou vitórias a partilhar. Todos juntos trabalhamos, divertimo-nos e evoluímos muito. Que tenhamos sucesso a fazer o que gostamos.

À **cidade Invicta**, por estes cinco anos de aventura, crescimento, desafios, aprendizagem e memórias bonitas.

A **quem cruzou o meu caminho** e que, de uma forma ou de outra, contribuiu para o iluminar e enriquecer.

A **todos**, o meu mais sincero e feliz, **obrigada**.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE DE QUADROS.....	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XV
Resumo.....	XVII
<i>Abstract</i>	XIX
Abreviaturas.....	XXI
1. Introdução	1
1.1. Estrutura do Relatório de Estágio.....	6
1.2. As expectativas iniciais.....	7
Capítulo I - Socialização antecipatória e a construção de entendimentos	9
1. Marcas de um percurso pessoal: a socialização antecipatória para a profissão.....	11
2. A construção de entendimentos para a profissão de professora.....	13
3. O contributo do percurso pessoal, da socialização antecipatória e da construção de entendimentos para o Estágio Profissional.....	15
4. Concepções: “isto” da Educação Física.....	22
5. Legitimação da Educação Física: o discurso “do costume”.....	28
6. Entre concepções e argumentos legitimadores: da literatura à minha visão.....	35
Capítulo II - Organização e Gestão do Ensino-Aprendizagem	37
1. Contextualização concetual: para quê o processo de ensino-aprendizagem?.....	39
2. Preparar o ensino-aprendizagem: integrar conceitos e formular ideias.....	41
3. Operacionalizar o ensino-aprendizagem: aplicar o idealizado.....	52
3.1. Alunos, o centro do ensino: a minha turma e outras experiências de lecionação ..	52
3.2. Os espaços de aula: <i>roulement</i>	54
3.3. As matérias de ensino lecionadas.....	55
3.4. A intervenção: entre dificuldades e superações.....	62
3.5. Outras experiências de lecionação.....	84
3.6. Acerca da avaliação.....	105
Capítulo III – A retenção de conhecimento em Educação Física	109
1. Enquadramento e descrição do estudo.....	111
2. Instrumento, recolha e tratamento dos dados.....	119
3. Os resultados e um olhar interpretativo sobre os mesmos.....	121

4. Conclusões e sugestões para o futuro.....	133
5. Referências	135
Capítulo IV – Participação na escola e relações com a comunidade	137
1. Aprendizagem em Comunidade de Prática.....	139
2. Atividades de complemento curricular	152
2.1. Desporto Escolar	152
2.2. Visita à FADEUP	154
2.3. Atividade planeada não realizada – O desporto adaptado	157
2.4. Atividades do grupo de Educação Física em que eu participei.....	159
2.5. Outras atividades de complemento curricular.....	162
Capítulo V – Desenvolvimento profissional	167
1. Da formação à prática da profissão: o porquê e o início	169
2. Construção do conhecimento e da competência profissional.....	172
3. A observação de aulas	179
3.1 As minhas aulas em foco e as reuniões com a Professora Orientadora.....	179
3.2 Aulas dos colegas de Núcleo de Estágio	182
3.3. Aulas de professores da área disciplinar	186
4. Seminários na faculdade com a Professora Orientadora e o estudante de doutoramento	189
5. Eu enquanto professora – a evolução	193
7. Conclusão e perspetivas para o futuro	201
8. Referências Bibliográficas	205
9. ANEXOS.....	XXV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Excerto da planificação para o ensino à distância.....	88
Figura 2 – Exemplo de uma agenda semanal.....	90
Figura 3 – Classificação do conceito de suporte à aprendizagem, segundo fases e tipos de apoio (Coelho & Mourão, 2011).....	117
Figura 4 – Atividade da sessão: a escola, a depressão, o stress e a ansiedade	164
Figura 5 – Modelo de competência profissional (Cheetham & Chivers, 1998).....	179

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – As matérias lecionadas, número de aulas e período de leção.....	58
Quadro 2 – Número de questões relativas a cada modalidade.....	120

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentagem de respostas corretas por aluno - total	121
Gráfico 2 – Percentagem de respostas corretas por aluno - feminino	122
Gráfico 3 – Percentagem de respostas corretas por aluno - masculino.....	122
Gráfico 4 – Média de respostas corretas por tema - total.....	123
Gráfico 5 – Média de respostas corretas por tema - feminino.....	123
Gráfico 6 – Média de respostas corretas por tema - masculino.....	123
Gráfico 7 – Percentagem de respostas corretas por pergunta - total.....	124
Gráfico 8 – Percentagem de respostas corretas por pergunta - feminino.....	125
Gráfico 9 – Percentagem de respostas corretas por pergunta - masculino.....	125
Gráfico 10 – Respostas corretas por tema - total.....	126
Gráfico 11 – Respostas corretas por tema - feminino.....	127
Gráfico 12 – Respostas corretas por tema - masculino.....	127

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Ficha inicial do aluno.....	XXVI
Anexo 2 – Parte do questionário avaliativo da retenção do conhecimento.....	XXVII
Anexo 3 – Grelhas de registo das aulas síncronas e assíncronas (Ensino à distância).....	XXVIII
Anexo 4 – Exemplo de uma grelha de observação de aula preenchida (Ferramenta de AfL).....	XXIX
Anexo 5 – Regulamento para preencher em caso de mau comportamento.....	XXX
Anexo 6 – Horário de organização dos grupos de alunos para a visita à FADEUP.....	XXXI
Anexo 7 – Preparação da atividade de Desporto Adaptado para o Dia D (não realizada).....	XXXII
Anexo 8 – Folhas com as respostas dos alunos às questões realizadas na aula sobre “viver junto” na escola.....	XXXIII
Anexo 9 – Plano de observação de aulas em núcleo de estágio (1º e 2º períodos).....	XXXIV
Anexo 10 – Exemplo de grelha de observação das aulas em núcleo de estágio.....	XXXV
Anexo 11 – Planeamento anual.....	XXXVI
Anexo 12 – Exemplo do planeamento de uma unidade didática (Andebol).....	XXXVII
Anexo 13 – Exemplo do planeamento de uma unidade didática (Atletismo).....	XXXVIII
Anexo 14 – Exemplo de um plano de aula (número 57 e 58 – 2º período).....	XXXIX
Anexo 15 – Autoavaliação de ginástica (Ferramenta de AfL).....	XL
Anexo 16 – Ficha de autoavaliação de ginástica (Ferramenta de AfL).....	XLI
Anexo 17 – Ficha de autoavaliação para as aulas de voleibol (Ferramenta de AfL).....	XLII
Anexo 18 – Imagens dos vídeos utilizados para as aulas síncronas (Ensino à distância).....	XLIII

Resumo

O presente documento foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, que é parte integrante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A autora, após algumas experiências desportivas durante os anos de ensino obrigatório, escolheu o Desporto para se formar, para a ele ficar ligada de forma profunda para a vida. Depois, já no último ano da Licenciatura em Ciências do Desporto, percebeu que tinha um gosto especial por ensinar e decidiu ir atrás dele. O Estágio Profissional foi realizado numa escola básica e secundária, em Vila Nova de Gaia. A estudante estagiária esteve inserida num núcleo de estágio, composto por outros dois estudantes estagiários e pela professora cooperante, contando com a ligação à faculdade estabelecida pela professora orientadora. O relato trata o ano de estágio, vivido neste contexto, que proporcionou um vasto conjunto de experiências. Existiram muitas dúvidas sobre como planear, atuar e avaliar, muitos diálogos sobre as dificuldades e entendimentos, bem como sobre a criatividade, a iniciativa e a importância da partilha. No processo de desenvolvimento foram determinantes os desafios e as conquistas ao nível da atuação no processo de ensino-aprendizagem, bem como a observação e a participação e realização de atividades não letivas. Também o simples dia-a-dia na comunidade escolar, onde se encerra uma riqueza sem igual, com debates entre colegas, interação com os alunos, afazeres e convívio com a comunidade em geral foram cruciais para a construção da identidade profissional da estudante estagiária. Realizou-se um estudo que, numa realidade de ensino à distância, tratou a retenção dos conhecimentos por parte dos alunos sobre “como fazer” e sobre quais as regras regulamentares das modalidades. Assim, o presente relatório ilustra a viagem vivenciada por uma estudante estagiária que descobriu o ensino e se apaixonou pela profissão.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO, EDUCAÇÃO FÍSICA, RETENÇÃO DO CONHECIMENTO, ESTÁGIO PROFISSIONAL.

Abstract

This document was elaborated on the purpose of the school placement which is part of the Master Degree in Teaching of Physical Education in elementary and secondary education of Faculty of Sport, University of Porto. The author, after some sports experiences during her years of mandatory school, chose Sports to be her profession, to be deeply linked to it for life. Then, on her last year of the Graduation on Sports Sciences, realized that she had a special affection for teaching and decided to chase it. The school placement took place in a school with basic education and high school, in Vila Nova de Gaia. The preservice teacher was part of a practicum group, with two other preservice teachers and a cooperating teacher, counting on the link to the faculty established by the faculty supervisor. The report considers the year of school placement, lived in this context, that provided a wide range of experiences. There were many doubts about planning, operating and evaluating, many dialogues regarding difficulties and understandings, as well as creativity, initiative and the importance of sharing. In the process of professional development the challenges and achievements regarding the performance on the teaching-learning process were decisive, as well observation and participating and making non academic activities. Also the plain everyday life in the community, where is encased an unmatched treasure, with debates among colleagues, interaction with students, chores, conviviality with the community in general were crucial to the construction of the professional identity of the preservice teacher. It took place a study that, in a distance learning reality, treated the retaining of knowledge of the students about “how to do” and about the regulatory rules of the sports. This way, the present report illustrates the journey lived by a preservice teacher, which found out teaching and fell in love with the profession.

KEYWORDS: TEACHING, PHYSICAL EDUCATION, RETAINING KNOWLEDGE, SCHOOL PLACEMENT.

Abreviaturas

AfL – *Assesment for Learning* (Avaliação para a Aprendizagem)

DP – Desenvolvimento Profissional

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Professor(a) Cooperante

PCEF – Projeto Curricular da disciplina de Educação Física

PEE – Projeto Educativo de Escola

PO – Professor(a) Orientador(a)

RE – Relatório de Estágio

TGfU – *Teaching Games for Understanding* (Ensino do jogo para a compreensão)

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1. Introdução

Breve apontamento acerca do capítulo

No âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP), que está incluída no 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, elabora-se o presente documento. Trata-se de um documento pessoal, que espelha as experiências, dificuldades e conquistas do estudante estagiário (EE), vivenciadas num contexto complexo e dinâmico. São essas configurações que se pretende retratar.

QUAL A IMPORTÂNCIA DE ESCREVER O RELATÓRIO DE ESTÁGIO?

Elaborar um relatório de estágio (RE) é importante porque é através dele que se relata todo o trabalho que foi desenvolvido e as aprendizagens vivenciadas pelo EE. Contudo, a sua importância não se encerra nesse relato. Durante o processo de escrita, o EE reflete aprofundadamente e com base na literatura, sobre o arranque inicial na profissão que escolheu; obtém feedback por parte de Professores e continua a construção da sua identidade profissional; define o ponto de partida e começa a desenhar o seu caminho no qual poderá evoluir progressivamente. Além disso, com este tipo de trabalho, pode-se contribuir para que futuros EE entendam antecipadamente parte do processo que irão experienciar, pois embora varie o contexto, o EP é assente em determinadas bases comuns.

QUAL O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PORQUÊ REALIZAR ESTÁGIO PROFISSIONAL?

As instituições de formação de professores também enfrentam os seus próprios desafios. No final do mês de outubro de 2019, houve, na faculdade, um seminário internacional. Cecília Borges e Maurice Tardif versavam a “formação de professores em perspectiva: tendências e desafios”. Falou-se no exemplo do *Quebec*

e percebi que se pode estabelecer um paralelismo com o que acontece em Portugal. A formação de professores ocorre com base no modelo académico e modelo profissional – que é principalmente reflexivo, nos quais é solicitada a interligação de diversas disciplinas de referência - didáticas, ciências da educação, psico-pedagogia e estágio. Esta complexa relação, bem como esta forte componente reflexiva, faz-nos antever algumas das dificuldades que as diversas instituições de formação enfrentam.

Um dos desafios que se coloca na atualidade aos cursos de formação de professores é a abordagem do programa. Esta deve articular formadores e professores, reflexão e investigação, avaliação e acompanhamento das competências, equilíbrio entre os diferentes campos de conhecimento – trabalho no terreno e na universidade.

Outro dos desafios prende-se com a questão da profissionalização do ensino. A base de conhecimentos da profissão está pouco sistematizada, o estatuto de *expertise* não é totalmente reconhecido, os diferentes documentos políticos que definem aquilo que os professores devem saber e saber-fazer, não são consensuais. As próprias competências essenciais diferem quando perguntamos a professores universitários, a professores do ensino básico ou secundário ou estudantes.

Tal como refere Nóvoa (1992), deixou de ser da Igreja a função de ensinar. No século XIX começou a exigir-se mais na “seleção” e no “recrutamento do professorado” e a partir daí o ensino é considerado “um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente” (p. 3). Mais tarde, na década de 90, o foco passou de “formação inicial” para “formação contínua”, começou a falar-se na Reforma do Sistema Educativo e do Estatuto da Carreira Docente, que engloba papéis de “administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos, etc.”. O autor afirma ainda algo fundamental:

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (p.13).

Atualmente, Alarcão (2020) considera na formação de professores as dimensões “profissional, curricular, investigativa, política” de didática e, através da segunda, evidencia o papel da disciplina no contexto formativo. Além disso, reflete acerca do que é ser professor:

O que é ser professor hoje? Como preparar os professores para agirem didaticamente numa escola inclusiva e num mundo globalizado? Como articular os vários contextos educativos: formais e informais? Como desenvolver nos professores o valor da reflexão, motor do seu desenvolvimento profissional? Como dinamizar neles o espírito de colaboração necessário para encontrar soluções para a enorme complexidade dos problemas educativos? Como consciencializá-los para a sua capacidade de produzir e divulgar o seu conhecimento profissional específico? Como revalorizar socialmente o papel dos professores? Estas questões têm implicações na formação inicial e continuada dos professores (...). Em muitos casos, o que mudou não foram as questões, mas sim os contextos.” (p.15)

Ainda segundo a mesma autora, a didática, e portanto, a formação de professores, deve tratar educação na teoria e na prática, relacionar “os seus próprios saberes na interface com outros saberes e a partir das problemáticas que lhe são específicas” (p. 16) conferindo “situações de ensino, aprendizagem e formação” (p. 16) e verificando-se “políticas educativas e investigação relevante para informar a ação e desenvolver o conhecimento” (p. 16).

Por último, para ensinar é importante estabelecer uma rede de relações. É absolutamente crucial dominar a matéria, bem como não descurar as regras e rotinas e o “viver junto” na aula (Cecília Borges e Maurice Tardif em “formação de professores em perspetiva: tendências e desafios”).

Posto isto, compreende-se a necessidade de realização do EP, pois importa conhecer os nossos alunos e ser-se capaz de mobilizar esse conhecimento nas aulas. Os professores estagiários, em formação, precisam de aprender a natureza específica da profissão, tornando-se bons docentes e não apenas bons estudantes.

O MEU CONTEXTO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

O estágio foi realizado numa escola com os níveis de ensino terceiro ciclo e secundário, localizada nos arredores de Vila Nova de Gaia, com as seguintes infraestruturas: gabinete da direção, biblioteca, sala de professores, salas de reuniões, quatro blocos de salas de aula, cantina, bufete, papelaria, reprografia, auditório, galeria de arte, casas de banho para alunos e professores, sala de informática, pavilhão gimnodesportivo e espaço de recreio descoberto. No ambiente envolvente existia outra escola, algumas habitações, uma papelaria, cafés e um pouco mais distanciada, a praia.

Tal como se pode ler no Regulamento de estágio¹, aos EE compete:

“(...) Prestar o serviço docente nas turmas que lhe forem designadas realizando as tarefas de planificação, realização e avaliação inerentes; Participar nas reuniões dos diferentes órgãos da Escola/Agrupamento de Escolas, destinadas à programação, realização e à avaliação das atividades educativas; (...) Observar aulas que podem ser regidas pelo professor cooperante, pelos colegas estagiários ou outros professores de Educação Física da Escola/Agrupamento de Escolas onde realiza a PES; Assessorar os trabalhos de direção de turma de modo a conhecer e compreender um cargo central das funções do professor; Colaborar nas atividades de Desporto Escolar.” (pp. 5-6).

O núcleo de estágio era constituído pela professora cooperante e por mais dois EE, os quais não conhecia antecipadamente. Ao longo do ano pude perceber várias visões comuns e outras díspares, o que, juntamente com um dia a dia positivo, partilha e diálogo, formou um grupo unido, ativo, reflexivo e divertido.

¹ Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ano letivo 2014/15.

1.1. Estrutura do Relatório de Estágio

Este é o meu relatório de estágio. Foi uma viagem alucinante, extremamente marcante e enriquecedora enquanto profissional e enquanto pessoa, pelos acontecimentos, e pelas várias pessoas/entidades que foram contribuindo de diferentes formas, mais ou menos diretas ou intencionais, para este processo complexo. Foi-me possível pensar, refletir e agir. Face à riqueza do vivenciado, espero conseguir transmitir, por palavras minhas, o processo que vivi, as transformações que senti e que presenciei, as aprendizagens adquiridas e que proporcionei e a energia positiva e transformadora que fui experienciando.

O primeiro capítulo do documento diz respeito à socialização antecipatória e à construção de entendimentos, no qual observo o meu percurso, as conceções com que contactei e que (re)construí.

Depois, passo para as três áreas de desempenho descritas no documento “Normas Orientadoras do EP”²: o trabalho como professor com os alunos – Organização e gestão do ensino-aprendizagem, capítulo II; o trabalho com outros atores educacionais – Participação na escola e relações com a comunidade, capítulo IV; e a prática profissional com as respetivas responsabilidades – Desenvolvimento profissional, capítulo V. Em cada uma das áreas desenvolvo, a partir dos problemas específicos que foram diagnosticados no projeto de estágio, realizado em novembro de 2019, acerca do processo de intervenção, de forma mais prática e específica, pensando sobre o que aconteceu, a transformação advinda do processo de aprendizagem e dos problemas que se seguiram, e possíveis alternativas a partir daí.

O capítulo III sucede a área do ensino-aprendizagem por estar relacionado com a mesma e constitui o aprofundamento do estudo sobre a retenção do conhecimento aprendido pelos alunos nas aulas.

² Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ano letivo 2014/15.

Um relato refletido através de uma perspectiva pessoal e subjetiva, com fundamentação dialógica entre a teoria e a prática, espelhando o meu desenvolvimento em termos profissionais e pessoais.

1.2. As expectativas iniciais

Quando me foi pedido, no início de 2018, que identificasse os aspetos em que sentia maior necessidade de evoluir, referi que seria a capacidade para realizar uma reflexão sobre mim própria enquanto profissional, mais em termos técnicos e não tanto em termos pessoais. Referi ainda a necessidade de ser capaz de aceitar o processo de avaliação externa de forma positiva e construtiva, acreditar em mim e no meu trabalho e conseguir reconhecer racionalmente o que modificar na minha atuação profissional, definindo-o como objetivo a alcançar e encarando-o não como obrigação, mas sim como parte do processo. Por último referi a vontade de conseguir discutir abertamente com colegas de profissão, e a capacidade de partilhar ações, pensamentos, aprendizagens e dúvidas, para chegar a soluções em conjunto.

No ano letivo de 2019/2020, escrevi uma reflexão sobre as minhas expectativas em relação ao estágio. Esperava aprender muito sobre a profissão ao longo do EP, e chegar ao final e sentindo-me capaz de ser uma professora de Educação Física (EF) que contribui positivamente para a formação desportiva, académica e pessoal dos seus alunos e que se sente realizada ao fazê-lo. Foi esta reflexão que marcou o início da aventura.

Com o EP queria aprender sobre como ser Professor. Gostaria de ter espaço para aplicar os meus conhecimentos e para experimentar as estratégias que considerasse adequadas para o ensino. Para mim era fundamental compreender como motivar os alunos a praticar exercício físico, a questionarem-se sobre o que estão a aprender e como podem melhorar. Esperava ainda ser capaz de conciliar tudo isto com as aulas que lecionaria fora do estágio, de forma a sentir que cumpria os meus objetivos em ambas as tarefas.

Para alcançar os meus objetivos seria necessário gerir tempo e energia, mantendo-me motivada para continuar a exercer a minha profissão. Ainda que em ambiente controlado, como é o estágio, e sem nunca perder a curiosidade e o espírito crítico e reflexivo sobre a minha prática.

Olhando para trás neste momento, percebo que foram os meus objetivos e as minhas expectativas que me guiaram e mantiveram motivada nos dias difíceis. Procurei a sensação interna de aprendizagem e de realização pessoal, e tentei deixar uma marca e energia positivas. Na minha perspetiva não há classificação que quantifique a paixão que sinto pelo meu trabalho enquanto professora, nem a coragem de levar um sorriso para uma aula, depois da anterior ter sido tão difícil. Só assim é possível chegar ao final com a sensação de missão cumprida.

Capítulo I - Socialização antecipatória e a construção de entendimentos

Breve apontamento acerca do capítulo

Neste capítulo são exploradas as minhas vivências anteriores, nomeadamente a participação desportiva, tanto em termos recreativos como enquanto aluna de EF, numa perspetiva de socialização antecipatória. Esta perspetiva, segundo Cornelissen e van Wyk (2007) é o processo que inclui as fases de recrutamento e preparação, pois o estudante entra nos programas de profissionalização com imagens estereotipadas e expectativas preconcebidas. Estas imagens e entendimentos que se vão criando têm grande transferência para o EP, pelo que importa perceber o ponto de partida, que caracteriza o EE e influencia o seu percurso, para poder compreender a transformação que ocorre e o que se alcança.

1. Marcas de um percurso pessoal: a socialização antecipatória para a profissão

O INÍCIO: OS PRIMEIROS PASSOS PELO DESPORTO

Em termos de passado desportivo, o primeiro contacto que tive com alguma modalidade foi a adaptação ao meio aquático, facto que me tornou desde nova numa pessoa bem ambientada, segura e autónoma na água. Tive a oportunidade de manter a ligação com a natação ao longo do meu percurso escolar na disciplina de EF, o que contribuiu para desenvolver um gosto especial pela modalidade.

Aos 12-13 anos integrei um grupo de dança na minha zona de residência. Esta experiência social foi muito interessante, deu-me mais algumas noções do movimento através dos diferentes estilos de dança que pratiquei e tornou-me mais sensível e curiosa quanto a esta forma de arte do movimento.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM MEIO COMUM COM DIFERENTES RESULTADOS

Desde muito nova sempre apreciei realizar as aulas de EF na escola, procurando aprender o máximo possível em todas as modalidades desportivas que pratiquei. Apesar de ser empenhada nas aulas e participar pontualmente em jogos e torneios, nunca tive muito presente a noção de competição em termos oficiais. Para além disso, o facto de não ter tido um professor que me encaminhasse para nenhuma modalidade em particular e gostar de Desporto no geral, fez com que a competição organizada nunca estivesse presente no meu percurso desportivo. Considero que a prática de um desporto como atleta federada poderia ter contribuído para o desenvolvimento das minhas conceções teóricas e práticas do desporto, e em última instância para o meu entendimento da profissão. É algo que ainda gostava de experienciar, por exemplo através da natação, pois, a meu ver, para se ser um bom profissional, é importante ser-se completo e curioso.

O PERCURSO PROFISSIONAL: DESCOBRIR O ENSINAR

Durante os meus dois primeiros anos de faculdade fui voluntária numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) que funcionava como um centro de explicações, onde auxiliava as crianças na realização dos trabalhos de casa. Não tenho dúvidas de que esta foi uma experiência marcadamente enriquecedora e também esclarecedora pois ajudou-me a delinear um objetivo específico dentro da área do desporto. Ao trabalhar com estas crianças, apercebi-me do quão gratificante era contribuir para a sua aprendizagem, de forma a que estudar fosse algo mais do que uma simples obrigação.

Em paralelo, iniciei no segundo semestre do segundo ano de licenciatura o estágio profissional que era parte integrante do ciclo de estudos que frequentava. Uma vez que escolhi como ramo de especialização “Treino desportivo – Natação”, fui para um clube acompanhar um escalão de natação. Gostei bastante desta

experiência e acabei mesmo por continuar lá a trabalhar no ano seguinte como adjunta.

Atualmente continuo a trabalhar neste local, mas agora num contexto mais orientado para o ensino das bases da natação e não tanto para a competição. Planear as aulas e os conteúdos específicos a ensinar e acompanhar a evolução dos alunos continua a ser para mim um desafio que me dá imenso prazer. Acredito que a longo prazo será extremamente gratificante pois está intimamente relacionado com a profissão que escolhi.

2. A construção de entendimentos para a profissão de professora

O *background* que me define inclui um conjunto de entendimentos e conceções base sobre vários assuntos. Alguns deles são fundamentais para a profissão que escolhi e é benéfico refletir sobre a forma como os vejo e interpreto, como considero que deviam ser, pois naturalmente procurarei agir em conformidade. Parto do que esperava encontrar e da visão no início, tal como pus em palavras no projeto de estágio, para mais tarde discorrer acerca da (re)configuração de entendimentos e da realidade, para refletir e debater com outros agentes da área, moldando o que penso e como interpreto, evoluindo.

O QUE ME FOI ENSINADO: O PONTO DE PARTIDA PARA PENSAR

Os meus posicionamentos e entendimentos face ao que me foi ensinado durante os diversos anos de escolaridade, quer até ao décimo segundo ano, quer já no ensino superior, são o mote deste ponto.

I. Ensino obrigatório: reflexão sobre o ser aluna

Os conhecimentos que adquiri na minha formação e que identifico como mais relevantes, são as experiências diversificadas que contribuíram para a aquisição de uma cultura motora rica. Considero também bastante relevantes algumas falhas no processo de ensino-aprendizagem que senti com alguns professores, e que contribuíram para que sinta vontade de vir a fazer melhor enquanto professora. Ao comparar a influência que os diferentes professores exerceram em mim durante o meu percurso escolar, nomeadamente o desenvolvimento de admiração e respeito por eles ou, pelo contrário, o distanciamento/desinteresse face à disciplina, consigo idealizar aquilo com que me identifico e construir as minhas conceções a partir destas experiências. Explicarei especificamente a conceção que desenvolvi num ponto subsequente do presente documento.

II. Licenciatura em Ciências do Desporto: o intensificar da paixão que tinha pela área que escolhi

Após o percurso no ensino obrigatório, fui admitida no curso de Ciências do Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Alguns dos conhecimentos mais relevantes que adquiri ao longo desta licenciatura, resultaram das unidades curriculares (UC) de Anatomia e Fisiologia do Exercício, Pedagogia e Psicologia do Desporto, Estudos Práticos, Desporto e Populações Especiais e Teoria e Metodologia do Treino Desportivo.

Mesmo nas outras UC que não considerei tão motivadoras e nas quais não procurei espontaneamente aprofundar o meu conhecimento, consigo compreender o seu papel e importância na formação base de qualquer agente do desporto. No meu entendimento, é importante possuir um conjunto de conhecimentos abrangentes que se interligam, formando uma grande e complexa rede que irá fundamentar pensamentos elaborados, instruídos e consequentes, para assim se ser um bom profissional, representando corretamente a sua profissão.

III. Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário: o transmitir aos outros a paixão pela área

Relativamente ao primeiro ano de mestrado, relevo a Didática geral e Didáticas específicas e a Psicologia da Educação. No segundo ano específico como determinantes para a concretização bem sucedida do EP, o Desenvolvimento Curricular em Educação Física, a Investigação em Educação, a Profissionalidade Pedagógica e a Gestão e Cultura Organizacional da Escola. Contudo, do meu ponto de vista, todas as UC foram bastante enriquecedoras e estavam alinhadas com o principal objetivo de um professor de EF, ou seja realizar um trabalho que tenha por detrás uma preocupação ajustada cientificamente às necessidades quer físicas, quer psicológicas do seu público-alvo. Embora não tenha apreciado igualmente todas as matérias nem todas as formas de lecionação e de avaliação, julgo que todos os conteúdos foram fundamentais para a nossa ação na escola enquanto professores estagiários. E talvez mais UC haveriam que seriam interessantes para a profissão de professor de EF, pois como já várias vezes ouvi “um médico que só sabe de medicina, nem de medicina sabe” (Abel Salazar, fonte: *wikiquote*), e para qualquer profissão ser bem desempenhada, o profissional deve ser completo, informado, ponderado e curioso.

3. O contributo do percurso pessoal, da socialização antecipatória e da construção de entendimentos para o Estágio Profissional

Tal como explicam Gomes et al. (2014), os candidatos ao mestrado de ensino da EF podem ter sido influenciados por diferentes fatores, mas todos passaram por um processo de sucessivas socializações que conduziram à mesma escolha: um curso na área do desporto. Regra geral, o gosto pela área pode surgir da prática desportiva, que pode ser resultante da iniciativa própria, da influência dos pais nas idades mais precoces, ou outros fatores. As autoras continuam, quanto à escolha da profissão especificamente, referindo que é decisiva a existência de “experiências

marcantes” e que concorre a “vivência com alguns agentes de socialização” principalmente dos professores de EF, e também pais, amigos e treinadores. Segundo as mesmas autoras (2014, p. 187):

“Esta socialização antecipada envolve, portanto, a interiorização de modelos e representações do que é ser professor, que importa reconhecer na formação inicial como pontos de partida no processo de aprender a ser professor e no desenvolvimento de uma identidade profissional, que emerge como sendo claramente pessoal.”

Assim, importa articular a relação dialógica entre a experiência prática e a interpretação subjetiva da mesma. Para interpretar é necessário ter uma base a partir da qual se pensa, neste caso, relativa às temáticas nucleares para o EE. Portanto, neste ponto três do primeiro capítulo, pretendo falar de como as vivências, conhecimentos, entendimentos e competências desenvolvidas na formação, influenciaram as minhas concepções relativamente a ser professor, ser professor de EF, relativamente à EF e seu papel e ao papel do professor e dos alunos.

Ter conhecimento não significa que este é aplicado, ou que é aplicado com eficácia, por isso trato o que imaginava que seria o EP e o que realmente foi, porque considero importante pensar sobre os nossos entendimentos, para refletir sobre o que queremos aplicar e sobre o que de facto, aplicamos.

ENTENDER-ME ENQUANTO PROFESSORA

No âmbito da UC de Psicologia da Educação, tivemos o desafio de fazer uma autoscopia e refletir sobre nós, enquanto professores. Na altura, através da observação em vídeo e do *feedback* de colegas da faculdade e de atletas do local onde era treinadora adjunta, percebi que existia espaço para vários pontos de mudança. Hoje em dia reconheço esses mesmos pontos e compreendo a sua importância, bem como identifico alguns motivos e possíveis processos para melhorar.

Sempre que possível passo bastante tempo a preparar as minhas aulas de forma a sentir-me segura, para que a experiência resultante seja positiva e cumpra com os meus objetivos. Procuo também refletir sobre os meus erros e tento encontrar soluções para os corrigir. Neste processo tenho uma maior tendência para pensar e criar autonomamente e não tanto para me fundamentar em trabalhos e pesquisas existentes. Esta opção pode ser um defeito, quer pelo tempo que passo a construir documentos ou estratégias, quer pela qualidade do trabalho desenvolvido, que por vezes podia ser mais rico, mais diverso, mais aprofundado, mais revisto e refletido para preparar imprevistos. No entanto, também pode ser uma virtude, já que desta forma coloco muito da minha essência e daquilo que considero, pelas conceções que desenvolvi, ser o mais adequado, sendo assim menos influenciada pelo que já existe.

Tenho interesse por diversas áreas de conhecimento científico, tais como anatomia, fisiologia, biologia, pedagogia e psicologia, mas considero igualmente importante o conhecimento empírico. Gosto de ler artigos científicos, de participar em discussões sobre a profissão e partilhar ideias e trabalhar em equipa. Temos exemplos recentes deste tipo de trabalho, como a Flexibilidade Curricular ou os Domínios de Autonomia Curricular, que envolvem discussões em grupo e trabalho colaborativo.

Considero o trabalho em equipa importante pois aproveita o que cada elemento tem de melhor, levando a resultados de maior qualidade. Também considero importante compreender o que motiva os outros, sejam colegas ou sejam alunos, e quais as suas inseguranças, para que possa trabalhar com eles de maneira positiva e enriquecedora. Talvez por isso tenha grande interesse e respeito pela área da psicologia humana e da psicologia da educação. Algo que me realiza é conseguir que as pessoas que estou a ensinar pensem em conjunto comigo sobre a tarefa que estão a desempenhar, e como podem melhorar, demonstrando motivação intrínseca.

ENTENDER A PESSOA: A EXPRESSÃO DO MOVIMENTO EM CADA ALUNO

Conforme aprendemos em Anatomia, Fisiologia do Exercício e em Teoria e Metodologia do Treino Desportivo, parte da base fundamental para qualquer pessoa ligada ao desporto o entendimento do corpo humano e a forma como este funciona quando se movimenta. No EP, embora não estejamos a lidar com atletas e sim com alunos, se compreendermos melhor alguns dos conceitos destas áreas e formas mais eficientes de melhorar ao nível motor, poderemos ser melhores professores. Um professor de EF ensina habilidades específicas de variadas modalidades e há um benefício na aprendizagem se otimizarem os gestos técnicos próprios das mesmas. Para isso, é necessário desenvolver a execução de padrões motores e as capacidades condicionais e coordenativas dos alunos, o que significa que um professor que compreende como são realizados estes movimentos, fará um trabalho mais específico e ajustado, aperfeiçoando a aprendizagem e o processo de melhoria dos alunos.

Além da base motora, temos ainda a base psíquica, onde podemos incluir o que aprendemos nas UC de Pedagogia, Psicologia do Desporto, Psicologia da Educação e Desporto e Populações Especiais. Todas são fundamentais para entender cada aluno. Considero que cada pessoa e, conseqüentemente, cada aluno que temos nas nossas turmas, é um pequeno mundo. Cada um tem imensas coisas que podem ser compreendidas pelo outro. Assim, penso que um professor será um melhor profissional se também entender as dificuldades, medos, formas de reagir a estímulos verbais, cognitivos, motores ou sociais, conquistas e fracassos, motivação intrínseca ou extrínseca, entre tantos outros aspetos, porque poderá adaptar melhor a sua atuação a cada caso.

ENTENDER A ESCOLA: O LUGAR ONDE A MAGIA ACONTECE

Para além das UC já referidas, a meu ver, o Desenvolvimento Curricular em EF, a Investigação em Educação, a Profissionalidade Pedagógica e a Gestão e

Cultura Organizacional da Escola, ajudaram-me a compreender a escola como instituição. Estas UC permitiram-me entender melhor o que constitui e como ler o currículo da EF, as correntes de pensamento e experiências realizadas no campo investigativo da educação, e o modo como uma escola funciona “por dentro” ou seja, cada agente ou grupo educativo e o seu contributo na instituição que é a escola. No fundo, todos os aspetos que dizem respeito à profissão de professor, que embora sendo teóricos, têm uma aplicação prática muito relevante para o EP. Todos estes conhecimentos adquiridos no âmbito destas UC ajudaram-me a analisar vários documentos necessários para a abordagem à disciplina de EF, bem como melhoraram a minha capacidade para planear e ensinar através dos modelos curriculares.

Alguns destes modelos e formas de ensino, foram também abordados na vertente investigativa, onde refletimos sobre os resultados conseguidos com a sua aplicação, respetivas vantagens e desvantagens bem como constrangimentos existentes, e ainda sobre as diferenças culturais entre países.

Por fim, e uma vez que enquanto aluno é muito menos óbvio o que constitui uma escola em termos organizativos, foi também importante ter tido a oportunidade de aprender sobre direitos e os deveres de um professor, sobre o que o diferencia de qualquer outro profissional, bem como sobre a forma como se organizam, funcionam, e colaboram entre si todos os agentes envolvidos numa escola.

ENTENDER O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Tendo falado sobre a base do saber, também importa a base do saber-fazer. Para isso, tive o contributo da Didática geral e das Didáticas específicas, onde desenvolvi competências e conhecimentos advindos da teoria e da prática, fundamentais para o EP. Existem aspetos com enorme influência no consciente e no subconsciente dos alunos, que depois terão grande peso no EP, porque afetam a forma como irão atuar professores inexperientes quando passam de aluno a professor. Alguns deles são: a abordagem utilizada através dos estilos de ensino dos

diferentes professores, o desenvolvimento do conteúdo, a natureza do nosso envolvimento no processo, a configuração das aulas, a forma de transmissão de conhecimento nos vários níveis de atuação, a relação com os alunos, a forma como é encarado o erro.

Do meu ponto de vista, tivemos de facto, uma exposição a diferentes modelos e métodos de ensino, através de diferentes personalidades, o que é bastante enriquecedor.

Nas unidades de Futebol, Dança e Voleibol, os estudantes lecionaram em grupo aos colegas de turma. Trata-se de uma prática pedagógica simulada sendo por isso, bastante diferente do que aconteceria com alunos reais, dificilmente deixamos de ver aquelas pessoas como nossos colegas, o que torna a explicação e as correções forçadas. De forma a poder analisar as diferentes abordagens adotadas para cada disciplina, optei por esquecer que de ambos os lados estavam colegas de turma e tentei ver naquelas situações o papel de professor ou de aluno, conforme a circunstância.

No Voleibol a professora da UC apresentou o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e explicou claramente os motivos pelos quais o considerava ser o mais adequado. Entendi o modelo e como o adotar, uma vez que tive a oportunidade de o experienciar enquanto aluna. Considero que o MAPJ tem as etapas bem explicadas, com objetivos, conteúdos e tipos de exercícios bem definidos para cada uma, e é adequado ao nível de cada aluno. A partir deste modelo teórico podia-se adaptar, por exemplo abordando a transição progressiva entre duas etapas, misturando-as.

Em Futebol falamos dos princípios do jogo que posteriormente foram postos em prática, através do jogo reduzido. Além disto, o jogo ia aumentando de dificuldade e complexidade conforme se avançava no nível de desempenho. Isto acontecia ao modificar e constranger o jogo, logo também podemos observar o modelo de *Constraints Led Approach*.

Relativamente a Dança, aprendemos conteúdo a conteúdo e somamos sempre o novo ao anterior, de forma sucessiva, construindo assim a base de conhecimentos

da disciplina, para depois os aplicarmos na elaboração de uma coreografia de grupo. Penso que foi seguido o sistema instrucional personalizado, pois era dado *feedback* individual e um grande incentivo à expressão e criatividade, e também a aprendizagem cooperativa, já que muitas das situações da aula eram realizadas dependendo de colegas.

Nas modalidades de andebol, basquetebol, ginástica e natação lecionamos um determinado número de aulas em grupo, a alunos reais. No andebol existia uma divisão em quatro níveis de jogo, para nos podermos fundamentar em teoria que geralmente os caracteriza e, desta forma podermos agrupar os nossos alunos e preparar exercícios, *feedback*, critérios de sucesso e objetivos adequados aos grupos de trabalho. Fomos abordando os meios táticos de grupo, de forma progressiva e com exercícios integrados e situações facilitadoras, o que significa que se aborda o jogo através de exercícios que o contextualizam mas também facilitam ou dificultam. Constrangem-se as situações da aula de modo a acelerar e ampliar a aprendizagem dos alunos.

Em basquetebol também tínhamos quatro divisões, denominadas formas básicas de jogo, e o modelo utilizado foi o *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Com este modelo pretende-se principalmente que os alunos compreendam o jogo e se apropriem do mesmo, procurando soluções para os problemas que encontram e executando-as. Todos os níveis são altamente contextualizados e representativos do jogo, já que se ensina através deste. O professor está presente para guiar o aluno planeando as tarefas de aprendizagem, de modo a expor problemas que precisam de ser resolvidos, para que os alunos atribuam sentido e aprendam.

Na modalidade de ginástica, foi utilizado o Modelo de Instrução Direta (MID). Neste modelo o professor introduz e explica os novos conteúdos e os critérios de sucesso, e mesmo existindo progressões e situações facilitadoras, o aluno executa os exercícios tal como explicado e à ordem do professor. Uma vez que nesta disciplina existe um risco relativamente elevado de lesão na execução dos exercícios, os alunos terão em princípio menos autonomia. Sendo a ginástica uma modalidade fechada, repetitiva e perfeccionista, onde existe um padrão definido para os movimentos e, não havendo interferência contextual, regra geral, não existe grande espaço para a

criatividade na procura de respostas aos problemas encontrados pelos alunos durante a prática.

Uma vez que a natação é semelhante à ginástica, tratando-se também de uma modalidade individual fechada e com um padrão de movimentos, neste caso, para cada técnica de nado, não existe grande lugar para a criatividade. No entanto, ao contrário do que aconteceu nas aulas de ginástica, onde todos passaram pelas mesmas situações de aprendizagem, nas aulas de natação os alunos foram divididos por níveis de desempenho. Em cada um dos níveis ensinava-se um conteúdo e depois acrescentava-se outro ao anterior, onde os padrões de movimento eram executados como e quando explicados pelo professor.

Também no Judo, outra modalidade individual mas mais aberta contextualmente, havia uma instrução direta do professor, seguida de exercitação do conteúdo. No entanto, uma vez que os exercícios eram sempre realizados a pares e com incentivo à cooperação, penso que podemos classificar o método como ensino de pares. Nesta didática trabalhamos em conjunto, facilitando a ação do colega, corrigindo ou procurando o padrão correto ao exercitar os movimentos em cooperação.

Por fim, quanto à modalidade de atletismo, o professor seguiu o Modelo de Educação Desportiva (MED), no qual são os próprios alunos a ensinar os conteúdos uns aos outros. O professor organiza equipas e a competição entre as mesmas, estando sempre presente para mediar ou fazer cumprir regras se necessário. Contudo, é dada a responsabilidade aos alunos em cada aula, fazendo-os assumir papéis desportivos diversificados, permitindo-lhes contribuir ativamente para a organização e realização das mesmas.

4. Concepções: “isto” da Educação Física

Tal como referi anteriormente, é importante pensar sobre as concepções que nos foram transmitidas e que possuímos, nomeadamente acerca da EF.

O QUE SÃO CONCEÇÕES?

No entendimento de Guimarães (2010, p. 96) *“As concepções estabelecem-se como esquemas mentais que, uma vez formados, desempenham um papel fundamental na compreensão que as pessoas desenvolvem do mundo e de si próprias. Enquanto instrumentos do pensamento, ajudam no conhecimento e na atribuição de significado a tudo o que nos cerca. Estruturam e dão sentido às situações com que a pessoa se confronta e orientam-na face a essas situações, influenciando a sua disposição ou o seu comportamento em relação a elas, bem como a acção que vier a realizar.”*

Quanto à moldagem destas, o mesmo autor considera que “os sistemas conceituais” são “processos individuais e de interação social” que se criam com “diferentes graus de convicção” e por isso umas concepções podem ser mais sujeitas a transformações que outras. Apesar de quanto mais antigas, mais “estáveis”, não são “estáticas” e “com a experiência, podem sofrer modificações mais ou menos profundas.”

A FORMAÇÃO DAS CONCEÇÕES DE UMA ESTUDANTE ESTAGIÁRIA

Na fase inicial do mestrado ocorreu-me que, uma vez que de uma forma geral nenhum estudante tinha sido exposto a uma grande quantidade de matérias de estudo ou influências dos professores, aquilo que marcava a diferença dos nossos entendimentos não era o que aprendemos sobre ensino no mestrado e respetivas interpretações subjetivas, mas sim as nossas vivências até então.

As nossas concepções foram criadas e moldadas pela socialização antecipatória, através da influência do meio familiar e dos distintos professores com que nos fomos deparando, bem como pelo confronto com o senso comum. Assim, se vai construindo uma ideologia/concepção de como e o que ensinar, que tende a acompanhar-nos sempre, principalmente se não for questionada, refletida e melhorada, tal como refere Guimarães (2010).

Por isso, e como referi, uma das razões porque é importante refletir sobre estes pensamentos e interpretações, é o facto destes influenciarem ou até condicionarem a forma de atuação do professor. Não devemos ficar dependentes de algo, mas sim reconhecer, questionar, refletir, adaptar, e evoluir. Neste quadro, importa visitar algumas das perspetivas que têm vigorado na EF.

A PERSPETIVA DE BART CRUM

Segundo Crum (1993), existem três concepções do ensino da EF. Duas delas advêm das ideias já antigas do dualismo entre a mente e o corpo, do movimento como meio e não como fim em si mesmo, da compensação de falta de movimento na vida dos alunos e da procura conturbada de reconhecimento da disciplina de EF. Uma das concepções defende que a disciplina serve apenas para tratar do físico – a atenção está virada para os efeitos do treino e os exercícios das aulas têm esse objetivo. Estes últimos são vistos como tarefas para conseguir a adaptação da “máquina”, que é o corpo humano e não tarefas para a aprendizagem, que desenvolveriam o conhecimento e a competência. Tem-se assim a concepção biologista da EF, na qual se encara a vertente da aptidão física e da saúde, uma ideologia convencional de “*education of the physical*”, isto é, educar o físico, apenas, com vista a uma vida mais ativa e saudável.

Uma outra concepção olha a EF pela lente da recreação, reduzindo, desta forma, a disciplina a um recreio supervisionado, na qual o ensino não é intencional mas sim automático apenas pelo facto de se tomar parte em atividades do movimento. Trata-se de educar o físico para explorar, comunicar, e construir ou modelar o caráter e a personalidade. Remete-se assim para a concepção pedagoga, a segunda ideologia convencional de EF, que descreve o autor, ou seja, uma “*education through the physical*”, que é como quem diz, que o ensino é conseguido através do exercício físico, mas não é este o seu objetivo.

É imperativo que se considere a proposta de Crum, a concepção da aprendizagem, pois a sua ideia, com a qual tenho de concordar, é que o ensino do desporto ou da “cultura do movimento” se apresente como o objetivo próprio da EF, tal como acontece nas restantes disciplinas. Esta concepção vai além do treino físico

para o desenvolvimento geral do indivíduo ou para ensinar habilidades motoras. Não se pretende que o centro da EF seja exclusivamente a competição e a prática de modalidades desportivas formais, pois mesmo sendo primordial que todo este conhecimento seja concedido aos alunos, importa incluir também os valores presentes do fenómeno desportivo, sem descurar a idade dos alunos.

Em suma, tem-se a conceção biologista (promoção da saúde, melhoria da condição física), conceção pedagoga (recreação supervisionada, situações lúdicas), e conceção da aprendizagem (perspetiva de empreendimento de aprendizagem, em que há exigência de rendimento, superação, melhoria da psicomotricidade e da corporalidade).

AS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No final de 2018, no âmbito da UC de Desenvolvimento Curricular, realizamos um estudo sobre as conceções que prevaleciam nos professores de EF acerca do valor da disciplina. Os aspetos que foram apontados pelos professores entrevistados como fundamentais foram o desenvolvimento integral do aluno – motor, cognitivo e socioafetivo; a criação de hábitos desportivos; a possibilidade de trabalhar a corporalidade; o inculcar de valores desportivos; e o desenvolvimento de outras áreas escolares.

Nota-se a visão do exercício físico como fundamental na promoção da saúde – perspectiva biologista (criação de hábitos ativos, desenvolvimento de outras áreas), mas também a perspectiva de aprendizagem e rendimento (corporalidade, superação, valores desportivos). Nenhum dos professores que colaborou conosco se enquadrava exclusivamente na perspectiva pedagoga, embora tenha sido mencionado o lado recreativo nas aulas como aliado da aprendizagem. Houve ainda a alternativa de uma abordagem que incluísse as três conceções de Crum, por serem todas importantes e se auxiliarem mutuamente na conquista do objetivo primordial do ensino que é o desenvolvimento integral, completo, positivo e potenciador de cada aluno.

Ao olhar para trás, analisando as minhas aulas de EF durante o ensino obrigatório e não tendo questionado os meus professores de EF, é difícil saber

exatamente o que eles pensavam e quais eram as suas intenções, bem como o que atingiram ou não relativamente aos objetivos que delineavam. Acredito no entanto, que as ideologias seriam condizentes com as descritas no estudo realizado, e penso que no geral, havia a preocupação em ensinar proporcionando um conjunto de experiências motoras, cognitivas e socioafetivas baseadas nos valores e na matéria do desporto e procurando contribuir para aumentar os nossos níveis de atividade física.

Quanto às concepções no meu contexto de EP, penso que refletem igualmente o que descrevi. Aliás, este modo abrangente de pensar, está enraizado na sociedade em geral. O que distingue os professores é a existência ou não de motivação para exercer a sua profissão como consideram que deve ser em vez de como o conformismo normalmente tende a levar a atuar.

Assim, apesar da prevalência já antiga e subsistente da visão da saúde e do desenvolvimento integral – ideologias convencionais de movimento como meio, para justificar o valor da EF, os professores da disciplina reconhecem também a importância de ensinar verdadeiramente o desporto. O mais importante é perceber que o ponto central que deve retratar o processo de ensino aprendizagem é a aprendizagem propriamente dita. O principal e verdadeiro propósito da EF é ensinar a sua matéria, que é o desporto. Tal deve ser feito através de situações ricas – “aprender a mexer” e não de treino físico puro, ou da simples manutenção dos alunos ocupados – “mexendo para aprender” (Crum, 1993). Ou seja, é crucial a valorização da componente experiencial, em detrimento da funcional e proposicional.

É preciso que se promova este pensamento de forma mais séria e abrangente, em todos os agentes educativos, como sejam os diretores das escolas, os encarregados de educação e os próprios alunos. Estes últimos têm de estar empenhados e motivados nas situações de aprendizagem para adquirir e renovar conhecimentos, competências e capacidades, isto é, aprender, tal como se preconiza no currículo e no programa, ligação que procurarei estabelecer mais à frente no RE.

Na minha opinião, a alternativa ideal é o equilíbrio. Em cada aula ou em diferentes aulas ou unidades, é possível e benéfico contribuir para a criação de hábitos de prática de exercício físico, valorizar a corporalidade, bem como a inclusão

do lúdico dos valores do desporto, tudo através de uma perspetiva de verdadeiro empreendimento de aprendizagem. Mais à frente, justificarei melhor o meu ponto de vista com os argumentos legitimadores da EF.

O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DOS JOVENS E A SUA RELAÇÃO COM AS CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As conceções vistas anteriormente tratam apenas o desenvolvimento do aluno na escola e especificamente na EF, contudo, existe ainda a dimensão da formação do ser humano por detrás do aluno, que concorre para o desenvolvimento integral de cada pessoa como futuro membro da sociedade. Tal como estudamos na UC de Psicologia da Educação³, no primeiro ano do mestrado, é possível, como atestam vários estudos (Benson, Scales, Hamilton & Sesma, 2007, Martinek, & Ruiz, 2005), contribuir para o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. No entendimento de Esperança et al. (2013, p. 483) a EF “(...) através da realização de atividades desportivas permite a consecução do duplo objectivo de procurar educar os jovens para a cidadania e promover a aquisição de hábitos de vida saudáveis que, de acordo com as evidências disponíveis, tendem a manter-se na idade adulta.”

Existem cinco aspetos fundamentais a incluir num programa de desenvolvimento positivo de jovens: competência, o ser capaz de reconhecer positivamente as ações; confiança, o sentir autoestima e autoeficácia; conexão, o estabelecer relações positivas com pessoas e instituições; carácter, o respeitar as regras sociais e culturais; cuidado, o criar empatia. Paralelamente definem-se objetivos claros, cria-se um clima de *empowerment* nas sessões e planeiam-se atividades dando oportunidade a todos para participar, procurando a melhoria de competências e o desafio, sem deixar de ter em consideração as necessidades e o exercício dos valores (Lerner et al., 2005).

Além de vários e distintos programas de intervenção, existe um modelo de ensino que trata o Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social, proposto

³ Material das aulas da unidade curricular de Psicologia da Educação, Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ano letivo 2019/20.

por Hellison (1995). Os respetivos níveis são o respeito, a participação, a autonomia, a atenção e a aplicação. Isto significa que o jovem deve começar por se autocontrolar, depois deve demonstrar esforço e responsabilidade, bem como ter empatia pelo outro, e por fim poderá levar o desporto além das aulas de EF.

Na minha opinião, apesar da perspetiva biológica, de desenvolvimento e manutenção da condição física, estar presente, esta não é o foco. Para mim, nestes programas o foco é a aprendizagem e superação ao nível cognitivo e a perspetiva lúdica, pela participação positiva e integradora de todos os intervenientes. Os programas de desenvolvimento positivo de jovens têm como principal objetivo o desenvolvimento humano *através* da EF, contudo, a meu ver, apesar desta disciplina ser um excelente meio de desenvolvimento humano, não pode ser vista apenas como tal, mas sim principalmente como um fim em si mesma.

Esperança et al. (2013) referem que estudos realizados acerca do tema fazem emergir uma aceitação e reconhecimento quer dos principais aspetos a incluir, quer dos benefícios do desporto neste processo de desenvolvimento positivo dos jovens. Já Weiss et al. (2007), num estudo que realizaram, verificaram um impacto positivo significativo no desenvolvimento dos jovens que participaram no programa. Portanto, penso que fica explícito o valor determinante da EF para o desenvolvimento positivo de pessoas que serão cidadãos ativos da sociedade em que se inserem e à qual todos pertencemos (aldeia global). Adicionalmente, do meu ponto de vista, podem-se utilizar e/ou adaptar vários princípios destes programas para as aulas na escola, de forma a tentar dar resposta a casos específicos mais difíceis.

5. Legitimação da Educação Física: o discurso “do costume”

Tal como estudamos e debatemos na UC de Desenvolvimento Curricular⁴ no primeiro ano do nosso mestrado, a EF dá um contributo pedagógico importante para a formação completa de um indivíduo. Sabemos que a nossa disciplina é fundamental

⁴ Material das aulas da unidade curricular de Desenvolvimento Curricular, Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ano letivo 2019/20.

para a concretização abrangente do potencial humano, mas também sabemos que as perspectivas acerca dos argumentos que a legitimam no currículo escolar são muitas vezes postas em causa.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A ESCOLA

Soares (1996, p. 7) refere que “A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, benéfica e restauradora desordem naquela instituição.” No entanto, “a Educação Física deve sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Deve, evidentemente, fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. E como se preserva o que é seu? Sabendo, sobretudo, o que é seu”. Por isso é tão importante sabermos que aulas queremos e necessitamos lecionar, quais são os fatores legitimadores da nossa disciplina. O mesmo autor refere ainda que é “importante não acreditar que tudo o que há em nossa formação vai se transformar em conhecimento a ser ensinado aos alunos de uma escola. Há campos e níveis de conhecimento que sustentam aquilo que o professor ensina, mas que não se constituem em conteúdo de ensino.” (p. 7). Assim, faremos esta reflexão, após ter visto as concepções de EF existentes e tendo-as em mente.

Em Portugal, a EF figura como área curricular obrigatória ao longo de todos os anos da escolaridade básica e secundária, o que é um privilégio equiparado apenas à língua materna (Graça, 2014). Por isso, apesar de não haver igualdade, o sistema atribui importância educativa ao corpo. Esta presença no currículo escolar confere o estatuto de área curricular praticamente incontornável, mas isso não é suficiente. Tal como refere Ennis (2006), existem problemas no desenvolvimento da EF como disciplina escolar. O currículo tem sido discutido e contestado e, ainda hoje, os professores continuam a competir por recursos em relação a outras disciplinas, mais valorizadas. A autora espera que no futuro existam melhores oportunidades para a EF ser vista como sendo de alta necessidade e prioridade.

IDEIAS CONVENCIONAIS, ARGUMENTOS E A NÃO EVOLUÇÃO

Segundo Crum (1993), programas vagos e aulas meramente direcionadas para o treino físico e para a recreação raramente proporcionam boas experiências de aprendizagem. Este “não ensino” influencia a concepção dos potenciais candidatos a professores, através da aprendizagem pela observação. Adicionalmente, a força socializadora nas escolas contribui para a continuação do convencional - “*washout effect*”, o que leva a que por muita vontade que os professores de EF possam ter em evoluir, acabem por se deparar com uma realidade inflexível. Existe uma grande teia de resistência à mudança de ideologia, tais como as crenças que perduram nas escolas, na mente dos alunos, dos encarregados de educação, de alguns professores de EF, de professores de outras áreas e dos vários agentes educativos. Isto acaba por se traduzir numa resignação pela maior parte dos professores, à ideia instalada de que a EF é uma disciplina que não exige aprendizagem (Graça, 2014).

Efetivamente, não é só na EF que o foco está desviado da aprendizagem. Há, tal como referem Batista e Queirós (2015, p. 1): “exacerbada burocratização do espaço escolar (...). Assiste-se, assim, a uma acentuação da formação baseada na aquisição e reprodução de conhecimentos, que carece de espaços flexíveis, que contemplem a criatividade e a inovação, isto é, a pessoa que mora em cada aluno.” E, desta forma, “a educação caminha a passos largos para a desumanização”.

Hoje em dia são usados de forma recorrente argumentos legitimadores da EF, tais como o inculcar de hábitos ativos, o combate à obesidade e a melhoria do rendimento escolar.

Mas tudo isto é redutor, tal como afirmam Batista e Queirós (2015):

“O caminho da Educação Física deverá apontar sempre para o seu valor educativo e formativo, pois, da Escola, é isso que se espera!” (p. 9).

Então, vejamos.

I. A obesidade e a inatividade física: o mal do século XXI que a Educação Física não pode tratar

No final de outubro de 2018, tivemos uma aula na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com o Professor José Soares, sobre “Educação Física. Bem mais do que saúde”. Esta aula fez-me pensar sobre como se pode incentivar as escolas e a sociedade a apostar na EF, no desenvolvimento do currículo da disciplina e no seu reconhecimento a par das restantes disciplinas escolares.

Muitos utilizam o argumento do combate à obesidade como forma de justificar a importância da disciplina de EF na escola, no entanto, a obesidade é uma doença e, como tal, deve ser tratada por profissionais da “área da doença”⁵, os médicos. Nós, da “área da saúde”, temos pouquíssima influência neste tipo de mudanças. Resumidamente, uma criança com pais obesos, tem uma maior propensão para vir a ter excesso de peso em virtude da genética e da influência do ambiente em que cresce. A isto acresce um provável comportamento desadequado devido à comida “obeso-génica” ser normalmente mais saborosa e barata, e por biologicamente, ser difícil avaliar o custo-benefício das escolhas⁶.

Também as mudanças sociais do século, como a betonização dos espaços, a redução das oportunidades de prática espontânea de atividade física e o aumento do consumo de meios audiovisuais, contribuem negativamente para o desenvolvimento das crianças e jovens. Ora, com apenas cerca de duas ou três horas semanais de EF, não vamos de facto conseguir contrariar um processo tão complexo como este e acabamos por perder credibilidade.

Conseguir mudanças profundas nos hábitos de vida e na saúde das pessoas é difícil e complexo, por isso, a EF pode ser mais um fator na prevenção da obesidade, mas não a cura.

⁵ Expressão utilizada pelo professor José Soares

⁶ Devido ao facto de os recetores de opióides estarem diminuídos, são precisas mais calorias para ter a mesma sensação de recompensa que uma pessoa com peso normal

II. O cérebro e as *soft-skills*: o presente e o futuro

Para legitimar a EF, devemos focar-nos naquilo que podemos de facto mudar e para o qual não há outra solução que não seja o exercício físico. O funcionamento do cérebro é um desses aspetos. O cérebro é como se sabe muito complexo, sendo a função cognitiva altamente determinante para uma vida saudável e de qualidade. Hoje sabe-se, que a capacidade aeróbia poder ser preditora da capacidade cognitiva, e que o exercício físico ajuda, inclusivamente, na neurogénese, que é crucial no desenvolvimento das crianças e dos jovens. Daqui depreende-se, desde logo, a importância do exercício físico para uma boa função cognitiva.

Existem ainda, evidências científicas de que, a atenção, o foco na tarefa, a calma, a diminuição do défice da atenção e da hiperatividade, entre outros, são realmente influenciados de forma positiva pelo exercício.

Segundo o discurso do nosso Professor José Soares, as empresas procuram cada vez mais pessoas com *soft-skills* altamente desenvolvidas. Apesar de existirem muitas pessoas com competências académicas, as chamadas *hard-skills*, e que são fundamentais, atualmente, são as *soft-skills* que diferenciam o recrutamento. Os empregadores valorizam aspetos como a capacidade de trabalhar em equipa, de colaboração, de liderança, de ultrapassagem das dificuldades, de trabalho, de dedicação, e a ética.

Como futuros professores de crianças, algumas que ainda nem nasceram, não será que as devemos preparar para este novo modo de contratação? Sim, porque todos estes traços de personalidade são altamente desenvolvidos, potenciados e aperfeiçoados através do exercício físico, do desporto, logo com a ajuda de bons professores de EF.

III. A matéria específica e única da Educação Física, a corporalidade e os valores desportivos

Além do contributo positivo para o cérebro e do desenvolvimento das *soft-skills*, importa agora a matéria específica da EF. À luz do que diz Soares (1996), as ações

básicas de saltar ou de correr fazem parte da nossa vida diária, da cultura e foram codificadas historicamente. O que distingue o papel da EF face a estas ações básicas é que as codifica. O ato de andar na ginástica, o correr no atletismo, os saltos em altura ou sobre o cavalo, o arremesso nos lançamentos ou nos jogos desportivos coletivos, comparativamente à defesa pela sobrevivência, entre tantos outros exemplos, não constituem simplesmente a “expressão biológica do nosso ser atual”, eles expressam “a história do corpo do homem” e “estas práticas formam um interessante acervo da história do homem e constituem-se em objeto de ensino, são pedagogizadas. Não podem merecer o desprezo que o olhar superficial sugere. Não se esgotam nos clichês” (pp. 7-8).

Seguindo o pensamento do mesmo autor, a EF era vista apenas como um meio para socializar, para aprender melhor, e assim a psicomotricidade era obrigatoriamente mencionada. “Naquele momento, a Educação Física não tem mais um conteúdo seu, ela é um conjunto de meios para... ela passa a ter um caráter genérico: será de reabilitação? de readaptação? de integração? Talvez ela tenha se tornado um pouco de tudo isto sem exatamente ser tudo isto. Afinal onde ficou a especificidade?” (p. 9). É este pensamento vago que é preciso contrariar e esclarecer.

A matéria da EF é o desporto. É esse o seu conteúdo nuclear, e é isso *per se* que a justifica e faz dela fundamental para os alunos!

Existe outro valor importante – a corporalidade. As aulas da disciplina diferem de lugar para lugar consoante a cultura do respetivo povo e assumem a relação mente-corpo não como um dualismo mas um conjunto, fala-se de “*embodied learning*” (Batista e Queirós, 2015). É uma aprendizagem mais envolvente e marcante porque acontece através da relação do sujeito com o ambiente, reconhece-se o corpo como fonte de conhecimento e forma-se um saber experiencial. A corporalidade inclui a imagem ou esquema corporal (intuição que se tem do próprio corpo em estado estático ou em movimento, na relação entre as suas diferentes partes e em relação ao espaço, objetos e pessoas, tal como explica Le Boulch) e a este conceito associa-se também a lateralidade. Se existirem questões que não ficam completamente bem resolvidas no devido tempo, há uma grande probabilidade de existirem problemas mais tarde, tais como dificuldades na compreensão de palavras que designam

posição espacial, ligeira dislexia e dificuldade de abstração, de fixação e de localização no espaço.

Além disto, o desporto também é uma área com categorias nucleares como o esforço, a superação, a perseverança e o rendimento, que são completamente opostas ao não compromisso e à passividade. Todos estes aspetos são significativos para o crescimento e para a formação dos alunos, podendo influenciar positivamente o seu futuro. Portanto, as aulas devem proporcionar a vivência de dificuldades que com dedicação e esforço podem ser ultrapassadas, alcançando-se assim os objetivos e vitórias, experienciando-se sensações reais e relevantes. Todos estes valores tornam o desporto transcendente e preparatório para a vida adulta de quem o pratica, uma vez que também nele se aprende a viver, a vencer, a lutar pelo que se ambiciona, a não desistir face às dificuldades, a dominar e a conhecer-se a si mesmo e ao mundo que o rodeia. Tudo isto em cooperação, confronto e competição com outros.

Portanto, de facto, a EF contribui, ou pode contribuir, para um desenvolvimento integral do indivíduo, uma vez que abarca os domínios motor, cognitivo e socioafetivo.

Mas **DIVERSIDADE NÃO PODE SIGNIFICAR AMBIGUIDADE!**

Percebe-se a enorme diversidade de fatores legitimadores mas esta diversidade não deve ser sinónimo de ambiguidade ou de falsos argumentos! Isso retira credibilidade à disciplina e aos professores que a lecionam. A EF necessita de seguir novos caminhos, novas estratégias, novas formas de ensino. “O professor de Educação Física deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento.” (Betti & Zuliani, 2002, p. 75).

A EF deve afirmar, tal como as outras disciplinas escolares, a sua “legitimidade pela evidência do seu valor educativo, pelo seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e a realização das pessoas e a melhoria da sociedade” (Graça, 2015, p. 15). A missão da EF é importante porque é insubstituível, e é-o pela especificidade da sua matéria, por aquilo que só ela tem condições de “atender e possibilitar”. O ensino não deve então ser visto como uma “atividade que baste por si própria”, mas sim como uma “atividade relacional” e que tem de atender à especificidade da sua matéria e às

“particularidades dos aprendentes e dos contextos, das situações e das circunstâncias” (p. 23).

“Não se trata de uma oficina de terror e tortura, mas de uma instância de socialização numa cultura de rigor que não se compadece com facilitismo, relativismo, deixa-andar e nivelamento por baixo. A escola deve ser um estádio onde se valorizam méritos, vitórias e feitos e reconhecem fracassos, inabilidades e insuficiências. Onde se apuram os melhores e estimulam os outros a superar debilidades, embaraços e atrasos, para que não haja perdedores e todos sejam campeões na aventura da vida. Uma escola assim exalta o profissionalismo e seriedade de quem nela ensina, concita o entusiasmo e otimismo de quem nela aprende, eleva a relevância e utilidade do que nela se faz e gera o respeito e a admiração geral pelo que nela se alcança. A Educação Física e Desportiva transporta, em si mesmo, esta cultura (...) Prescindir do desporto ou afrouxar na sua promoção e no cultivo do seu ideário equivale a empobrecer os cidadãos nas dimensões técnicas e motoras, éticas e estéticas, cívicas e morais, anímicas e volitivas; e a favorecer a proliferação do laxismo e relativismo, do individualismo e da indiferença.” (Bento, 2012, pp. 6-7).⁷

É da responsabilidade de todos que se encare a EF como uma atividade que seja sistemática, intencional, educativa, integral, e cultural, que proporcione prazer ao praticante, que seja fundada nos valores desportivos, e no corpo em movimento e em relação consigo, com os objetos e com os outros. Desta forma, podem ser adquiridas competências motoras e relacionais e de conhecimento que se prolonguem no tempo e que contribuam significativamente para o desenvolvimento positivo e abrangente dos jovens.

6. Entre conceções e argumentos legitimadores: da literatura à minha visão

Sintetizando o que foi visto até este ponto e colocando em relevo a minha visão, penso que no geral, os professores de EF veem na sua disciplina os objetivos de contribuir para a saúde dos alunos, de proporcionar atividades com caráter lúdico, de

⁷ Carta aberta de Jorge Olímpio Bento ao Ministro da Educação e Ciência (2012). Em defesa do Estatuto da Educação Física: Enunciado de Razões.

concorrer para o desenvolvimento integral e de ensinar a matéria que corporiza a disciplina. Tal como quando iniciei o EP, continuo a considerar o equilíbrio entre as três concepções de Crum como o mais adequado. No entanto, agora entendo melhor o facto de a EF poder fazer muito pouco em termos de contribuição para um estilo de vida saudável dos alunos, ao fazê-los movimentar durante as aulas. A disciplina tem uma carga horária muito baixa em relação ao nível de atividade física que seria necessário para compensar o estilo de vida comum de hoje em dia, que permite pouco movimento de forma espontânea e regular.

Considero importante que os alunos aprendam o desporto, as regras, as habilidades motoras gerais e específicas, os jogos, os valores desportivos, e os regulamentos. Contudo, tendo em consideração as dificuldades atuais em conseguir o equilíbrio entre uma vida social saudável, o sucesso cognitivo e o bem-estar físico e mental, a escola, e no caso a EF, devem dar um contributo excepcional nesse sentido. Porquê exigir aos alunos que possuam habilidades, capacidades e conhecimentos aos quais eles não atribuem qualquer sentido? É importante que o professor consiga motivar os seus alunos para participarem ativamente nas aulas, conseguindo, a partir daí, interesse e empenho da parte deles para aprenderem as ditas habilidades, capacidades e conhecimentos. Adicionalmente, não deve deixar de resolver com eles problemas de relacionamento entre colegas, nem as dificuldades motoras que são uma barreira para o seu bem-estar ou para as atividades de vida diária, devendo ainda tentar incutir um gosto e um entendimento da cultura do movimento fortes o suficiente para que o aluno acabe por incluir esta dinâmica na sua vida de forma prolongada, equilibrada, informada e segura.

Assim, foi esta concepção que informou o meu planeamento anual. A abrangência de conteúdos que comporta o desenvolvimento integral nunca pode camuflar ou abafar a matéria da disciplina, sendo no nosso caso, o desporto. Fui percebendo a cultura existente na sociedade relativa à disciplina, de descrédito, de só se “joga à bola”, é fácil e não se aprende nada. Queria perceber se realmente se aprende ou não e porquê. Portanto, tentei elaborar o planeamento anual de forma a no final poder tentar esclarecer a existência ou não de aprendizagens efetivas.

Capítulo II - Organização e Gestão do Ensino- Aprendizagem

Breve apontamento acerca do capítulo

Neste capítulo, bem como mais à frente no RE, nos capítulos IV e V, são objeto de aprofundamento as três áreas de desempenho que a prática de ensino supervisionada envolve. Cada uma delas compreende um conjunto de questões e subtemas próprios, mas todos se interligam e influenciam entre si. Em cada área são tratados os problemas que fui encontrando, com especificidade e reflexão, numa fusão de conceitos e ideias transversais.

A organização e gestão do ensino e da aprendizagem é o foco inicial e inclui o planeamento das atividades de ensino e a sua aplicação e adaptação durante o processo. Assim, ao retratar os subtemas – planeamento, realização e avaliação, seguindo uma lógica constante de interligação, espero observar as situações pensando nas dificuldades sentidas na operacionalização e identificando pontos-chave, para refletir sobre a evolução experienciada.

Importa mencionar que os alunos não serão objeto de identificação, mas marcarão o discurso, nomeadamente no que se refere à forma como tentei adaptar as aulas e os resultados, individuais ou de grupo, da intervenção e adaptação.

Início o capítulo com uma contextualização concetual e com os pressupostos para o processo de planeamento do processo de ensino-aprendizagem, integrando conceitos, formulando ideias e considerando o contexto de intervenção (utilizo uma analogia para se compreender a sucessão de passos utilizada – juntar tudo, envolver cuidadosamente e levar ao forno). Depois passo para a operacionalização (analogia: cortar o bolo em fatias) e a adaptação (adicionar açúcar q.b. e oferecer). Continuo com as matérias lecionadas (as fatias) e outras experiências de leção (a bebida a acompanhar o bolo).

1. Contextualização concetual: para quê o processo de ensino-aprendizagem?

Como se sabe, o ser humano tem direito à educação. Segundo Monteiro (2003), trata-se de um direito de primado antropológico, psicológico, moral, económico, político e jurídico. Além disto, é para todos, sem discriminação nem limites

de tempo ou espaço. As crianças, em seu lugar, têm uma prioridade especial, continua o autor, uma vez que são a população mais permeável à educação, a qual mais se repercute em termos pessoais e sociais. Mas não só esta população é prioritária, também o é aquela que inclui as “pessoas iletradas”, que têm menos possibilidades devido a esta limitação.

Além de constituir um direito, hoje em dia, a educação sempre foi algo inato ao ser humano. Isto porque se está perante um animal racional. Tal como explica Savater (1998, p. 2), a educação deve:

“desenvolver o que é uma capacidade em princípio quase inevitável da vida em sociedade (...). O elemento racional está em todos os nossos comportamentos, faz parte das nossas mais elementares funções mentais. (...) há povos que não conhecem a perspectiva, mas não há nenhum povo em que qualquer dos seus membros, quando quer fugir ou esconder-se do seu inimigo, se ponha à frente da árvore e não atrás.”

Mas para que não se confunda educação com transmissão racional de informação, o autor afirma:

“O pressuposto de que ser racional é estar bem informado é um dos problemas da nossa época, em que se considera que ter acesso a muita informação desenvolverá a razão. (...) O conhecimento é reflexão sobre a informação, é capacidade de discernimento (...) E essa capacidade não se recebe como informação” (p. 2).

E portanto:

“A educação não pode ser simplesmente transmissão de informação, entre outras razões porque a informação é tão ampla, muda tanto, existem tantas formas de aceder a ela, e cada vez mais, de uma maneira online, permanente, que seria absurdo que a função educativa consistisse simplesmente em transmitir conteúdos informativos. O que faz falta é transmitir modelos de comportamento que permitam utilizar e rentabilizar ao máximo a informação que se possui. Esse é um dos pontos fortes das finalidades da educação em geral e de qualquer disciplina em particular. (...) há que educar para a autonomia, quer dizer, para a razão” (pp. 3-4).

Mas também importa refletir sobre o porquê e para quê de se “educar para a razão”, de se ser “racional e razoável” e lutar contra os dogmas; é que “a razão é uma mostra de convivência, mas também uma fonte de dissidência e de rebelião” (Savater, 1998, p. 10). Não interessa só educar cidadãos para conviver agradavelmente em sociedade, além dessa convivência e respeito, para se avançar, para evoluir, é preciso criticar, pensar e agir, e “potenciar isto é o caminho da educação”.

2. Preparar o ensino-aprendizagem: integrar conceitos e formular ideias

(Juntar tudo, envolver cuidadosamente e levar ao forno)

Sabendo o que é e o que trata a EF, é preciso que as questões do que ensinar e como ensinar sejam adequadamente formuladas, de modo a que nas escolas a disciplina seja respeitada e reconhecida pela comunidade. Integrando concepções, argumentos legitimadores, programas e níveis de decisão curricular (“juntar tudo”), teremos a forma como vemos as nossas aulas. É a forma (“envolver cuidadosamente”) como integramos os aspetos anteriores, que define (ou deve definir) a nossa atuação, e portanto, é o que faz de nós quem somos enquanto professores. É com este processo de integração que podem emergir (“levar ao forno”) aspetos chave a observar.

Assim, neste ponto são tratados os níveis de decisão curricular, bem como as análises do programa de EF e das aprendizagens essenciais.

O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E OS NÍVEIS DE DECISÃO CURRICULAR EM CONTEXTO ESCOLAR

I. Projeto Educativo de Escola e Projeto Curricular de Escola

Os níveis de decisão curricular em contexto escolar materializam-se em vários projetos elaborados na escola. Seguindo uma lógica do nível de projeto mais geral de decisão curricular para o mais específico e local, começo então pelo PEE.

Este documento é elaborado pelo conselho pedagógico e o mais importante é a filosofia da escola, o tipo de aluno que se pretende formar tendo em conta as condições de funcionamento. É ideológico, de âmbito genérico, providencia poucos métodos para operacionalizar e é a matriz base para os dois níveis seguintes de decisão. Caracteriza a população envolvente da escola como pertencendo ao estrato social médio e baixo, afirma que quantitativamente, a comunidade de alunos e pessoal docente e não docente no geral, diminuiu ligeiramente, mas também decresceu o insucesso e abandono escolar.

Versa as metas das diferentes áreas em que se pretende melhorar, cada uma com os respetivos objetivos, referidos a seguir entre parêntesis. As áreas são o desempenho escolar (melhorar os resultados), a organização e gestão escolar (melhorar a comunicação), a prestação de serviço educativo (melhorar a eficácia e eficiência do percurso educativo de todos os alunos), a liderança (melhorar a relação da escola com a comunidade) e a participação e desenvolvimento cívico (melhorar a cultura e a cidadania). Descreve-se ainda neste documento princípios gerais para a constituição das turmas, como por exemplo a homogeneidade, promoção do sucesso e combate ao abandono, medidas especiais, escolha de disciplinas opcionais, entre outros aspetos.

A missão desta escola é “Mais cidadania, mais competência”. Passa por “saber ser, saber estar... saber!”, seguindo para isso os valores estruturantes de cidadania: cooperação, autonomia, respeito pelo outro, responsabilidade, participação e solidariedade; e, no que respeita a “mais competência” têm-se os domínios do saber,

saber fazer e saber ser, sendo que cada um destes contempla várias competências. Respetivamente, comunicação, competências nas ciências e tecnologias, expressão cultural e artística e capacidade de utilização de informação; competências intelectuais, resolução de problemas, conceção e realização de projetos, decisão, criatividade e empreendedorismo; e relacionamento, rigor, autoconfiança, curiosidade de espírito, capacidade de escuta, iniciativa, tenacidade e capacidade de acolhimento.

A escola tem vários serviços técnico-pedagógicos como por exemplo: Serviço de Psicologia e Orientação, Educação Especial e Aconselhamento Cooperação Apoio e Tutoria ao Aluno; várias iniciativas de apoio educativo como serviços de tutoria, salas de estudo ou coadjuvância; e ainda existe uma tuna da escola. Segundo o PEE, os projetos constituem um dos pontos fortes da escola – a diversidade de ofertas adequadas às necessidades e expectativas da comunidade educativa.

Os instrumentos potenciadores do sucesso atravessam os clubes e oficinas, jornais escolares, desporto escolar, plano nacional de leitura, projeto “testes intermédios” pela escola, Eco Escolas, o Plano Anual de Atividades (PAA), e outras iniciativas. Cada um destes projetos tem os seus objetivos, por exemplo as oficinas versam os saberes em diferentes áreas; os jornais pretendem despertar a curiosidade pela ciência; o desporto escolar visa melhorar a qualidade da educação e a cultura desportiva, criar hábitos de prática desportiva e higiene e saúde, aumentar o nível desportivo dos alunos e desenvolver o desportivismo; o Eco Escolas versa a educação ambiental; o PAA a organização e gestão da escola, pois inclui todas as atividades a desenvolver no decorrer do ano letivo, as quais têm objetivos pedagógicos e orçamentos planeados de acordo com o PEE. Especificando, quanto ao PAA, todos os professores podem propor atividades e posteriormente estas são discutidas em grupo e implementadas ou não. São partilhadas através de folhas afixadas na sala de professores.

A minha visão do PEE é que é bem visível a preocupação da escola com a formação de cidadãos bons e competentes, bem como o esforço em proporcionar um apoio adequado a cada aluno, para combater o insucesso e abandono escolar. No entanto, nota-se por exemplo, nas reuniões de avaliação em conselho de turma, a

existência de muita burocracia à responsabilidade dos professores, que nem sempre se consegue processar de forma coerente e proveitosa para os alunos e em tempo útil.

O projeto curricular de escola, em resumo, pretende ser a reconstrução do currículo nacional a um nível local. É, tal como o PEE, da responsabilidade do conselho pedagógico, mas procura aprofundar as diretrizes do anterior. Além de ter em conta o PEE e o currículo nacional, considera também as prioridades da escola e as competências essenciais e transversais.

II. Projeto Curricular de Turma (Conselho de Turma)

O projeto curricular de turma que é elaborado pelo conselho de turma, pretende interligar as disciplinas, relacionar o que é inter (entre) e transdisciplinar (comum). É definido com referência ao Projeto Curricular de Escola e em função das especificidades da turma; além disso tem uma articulação horizontal (entre todas as disciplinas em determinado período temporal) e vertical (entre os vários conteúdos sequenciais de determinada disciplina).

Apesar de não termos realizado o Projeto Curricular de Turma formalmente, na primeira reunião de conselho de turma, a partir de informações importantes sobre os alunos – como dados biográficos e características ou necessidades especiais – e também, a partir das diretrizes e ofertas da escola, definiram-se: metas de aprendizagem, que depois se deviam discriminar como cumpridas ou não; competências a desenvolver; práticas de diferenciação pedagógica para alguns alunos; orientações para trabalho interdisciplinar; levantamento de projetos a realizar ou atividades para o PAA; articulação com os encarregados de educação; e procedimentos dos professores face a situações problemáticas como atribuição de trabalhos ou ias para a biblioteca.

III. Projeto Curricular da disciplina de Educação Física

O projeto curricular de disciplina é elaborado pelo departamento da disciplina em causa e no qual me fundamentei recorrentemente para elaborar e adaptar as minhas UD de forma detalhada e aplicável ao contexto.

O documento é um conjunto de decisões que constituem a planificação da ação pedagógica da EF. É resultado da reflexão sobre a formação dos jovens e da interação de experiências, dos professores da disciplina e articula as Leis de Bases do Sistema Educativo Português, Sistema Desportivo, Lei da Constituição da República, Diretrizes do Ministério da Educação (por exemplo o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória), avanços na investigação científica e contingências do contexto físico e social.

Este documento defende uma visão da EF de construção de uma cultura física desportiva de base. Considera as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória nas planificações anuais das matérias nucleares e alternativas, e contempla os domínios das áreas das atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Existe uma proposta de níveis de desempenho a considerar em cada matéria, em cada ano de escolaridade e estão ainda descritos princípios gerais da avaliação como a perseguição de uma escola inclusiva e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem pelo caráter formativo, isto é, em função do nível e trajeto percorrido e que apoie o aluno no processo de autoconhecimento. Defende-se o jogo e formas jogadas como instrumentos de eleição e a primazia de situações práticas, embora também se possam contemplar relatórios, trabalhos de investigação, grelhas de observação ou testes.

Pretende-se que o projeto seja dinâmico e se adapte aos diferentes momentos do triénio a que se destina, e que ofereça “uma formação para a vida através da utilização crítica do desporto”. Tem os objetivos de aumentar a prática de atividades físicas e desportivas ao aumentar a inclusão, civismo e diferenciação, cultivar hábitos para a saúde, sociabilidade, autoestima e autonomia e desenvolver um espírito crítico face à cultura desportiva. Isto com base nas aulas, desporto escolar, atividades de extensão e complemento curricular, atividade espontânea e inter e pluridisciplinar, e

com a colaboração dos agentes relacionados com a comunidade escolar: Direção Regional de Educação do Norte, Conselho Geral da Escola, Direção da Escola, Departamentos, Associação de Estudantes, Associação de Pais, Autarquia e Clubes e Associações locais e regionais.

IV. Projeto Curricular de Turma (Professor)

O último nível de decisão curricular, que está intimamente ligado com o anterior é o Projeto Curricular de Turma que é realizado pelo professor. Para o construir o professor recolhe, trata e interpreta dados importantes da caracterização da turma e baseia-se também na avaliação diagnóstica, para tomar decisões e definir como vai avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Depois, reajusta regularmente de acordo com as informações que vão sendo obtidas a partir da avaliação contínua e formativa. Portanto, o objetivo é assegurar e verificar a concretização das metas definidas.

O projeto curricular da minha turma materializou-se nos vários níveis de planeamento elaborados ao longo do ano. Os pressupostos anteriores resultantes dos níveis de decisão anteriores estiveram sempre no meu pensamento, quer no início do ano, quer ao iniciar cada período escolar, como em cada UD, reavaliando e ajustando quando necessário. Penso que fui tendo um posicionamento e visão cada vez mais antecipados e adequados, conforme o avançar do ano letivo.

V. A importância do currículo e dos seus níveis de decisão

Tal como aprendemos na UC de Desenvolvimento Curricular, os vários projetos devem ser capazes de responder às necessidades reais do contexto e das pessoas nele inseridas, da forma mais simples e dirigida possível. Além disto, é importante seguir uma linha condutora, na qual todos sabem o seu papel, pelo que a atuação sobre o currículo deve ter o diretor de turma como gestor da coordenação curricular, o professor a gerir o currículo da sua disciplina e o aluno como agente regulador de todo o processo.

Mas, importa também referir outras aprendizagens. Além do currículo formal e explícito, que tem um caráter ideológico porque é constituído pelas orientações definidas a nível nacional e que remetem para ideias gerais e independentes do contexto, existe: o currículo percebido, ou seja, a sua interpretação; também o currículo operacional, como realmente é realizado na sala de aula, em resultado do planeamento e da ação do professor; e ainda, o currículo experienciado, de que forma é percebido pelos alunos.

Adicionalmente, em paralelo a estes níveis, existe o currículo informal ou oculto. Este é constituído por aquilo que os alunos aprendem na escola em resultado do modo como o trabalho é planeado, organizado e realizado. São simbologias não descritas, transmitidas inconscientemente, porque especialmente as crianças, o que veem fazer, também fazem, e os professores, tal como os pais, podem influenciar muito o seu desenvolvimento pessoal.

Alguns exemplos de currículo informal que eu própria experienciei nas aulas e que ao refletir me pude aperceber são: a pontualidade faz parte do brio profissional, circular pela sala e colocar a voz para chamar à atenção dos alunos pode fazer a diferença, é determinante procurar sempre mais e melhor, independentemente da experiência profissional ou conhecimento empírico, a organização pessoal e dedicação nas aulas são “meio caminho andando” e o trabalho contínuo e o hábito de refletir sobre o que se aprendeu, devem ser um hábito.

VI. Programa Nacional de Educação Física

Relativamente ao programa de EF⁸, no caso do terceiro ciclo, que é aquele que eu lecionei no meu EP, temos:

“Finalidades - Melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar: Melhorar aptidão Física; Promoção da aprendizagem acerca da elevação e manutenção das Capacidades Físicas; Aprendizagem de um conjunto de matérias para um desenvolvimento multilateral de harmonioso (jogos desportivos, atividades físicas

⁸ Direção Geral da Educação. Programa de Educação Física do Ensino Básico do 3º Ciclo. Direção Geral da Educação. Bom, L., Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., ... Carvalho, L. (2011).

expressivas, de exploração da natureza e jogos tradicionais); Promoção da prática regular de atividades físicas e compreensão da sua importância ao nível cultural e da saúde; Promoção de hábitos, atitudes e conhecimentos através da atividade física.” (p. 6).

Veem-se as finalidades de desenvolvimento integral, ensino da matéria da disciplina, que é o desporto, cultura do movimento, desenvolvimento positivo para continuação de uma vida saudável e ativa. A finalidade com que menos concordo é a relativa à elevação e manutenção das capacidades físicas porque a carga horária é muito baixa para conseguir produzir alterações, principalmente em alunos já ativos ou sedentários e com excesso de peso. O desenvolvimento das capacidades considero fundamental devido à baixa oportunidade de prática espontânea de exercício que se verifica na atualidade, e que forma jovens com reduzido repertório motor. É crucial a intervenção do professor de EF neste sentido, especialmente em idade críticas para o desenvolvimento destas mesmas capacidades, tal como referi anteriormente para as questões da lateralidade, por exemplo.

Na continuação do programa, tem-se relativamente aos objetivos, às competências e às orientações:

“Objetivos gerais: Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo (...); Aceitar o apoio, opções e dificuldades dos outros (humildade); Entreatajuda; Apelar à cooperação (...) ao compromisso e responsabilidade na preparação das atividades e ao empenho e brio nas tarefas inerentes.” (p. 12).

“Competências gerais: Saber analisar e interpretar as atividades físicas aplicando a técnica, a organização e participação, ética desportiva, etc.; Encarar os acontecimentos na esfera da cultura física enquanto elementos de elevação cultural (...); Conhecer e agir de forma a combater os fatores de saúde e risco associados à não prática de exercício físico e aplicar as regras de higiene e segurança.” (p. 12).

“Competências por área: Nos jogos desportivos coletivos, cooperar com os colegas para que alcancem os objetivos propostos atendendo sempre ao uso correto das ações técnico-táticas e respeitando as regras, enquanto jogador e árbitro; Na ginástica, devem ser capazes de compor e realizar os esquemas (...); No atletismo, realizar todas as modalidades cumprindo as exigências técnicas e regulamentares;

Nos jogos de raquetas, (...); Nas atividades de combate, (...); Na patinagem, (...); Na dança, (...); Conhecer jogos tradicionais populares (...); Realização de percursos (...) e de preservação do ambiente; No meio aquático, (...).” (pp. 12-13).

Do ponto de vista das Orientações Metodológicas, está plasmado nos programas de EF que são “(...) documentos orientadores para a prática dos professores de EF e visam a transformação positiva dos alunos e das condições de realização da EF. (...) Exequibilidade dos programas dependem do trabalho realizado pelo departamento de EF. Pretende-se uma Escola autónoma que conte com a participação de todos os intervenientes na elaboração e consecução do Projeto Educativo; (...) autonomia da escola, ao nível do currículo dos alunos, relações com a comunidade, ao nível dos horários, dos tempos letivos, da constituição das turmas e ocupação de espaços, ao nível da aquisição de bens e boa gestão do orçamento, execução de obras, bem como ao nível da formação de pessoal docente e não docente.” (p. 19).

No programa, trata-se adequadamente, a meu ver, o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. Depois, passa-se para as competências do desenvolvimento motor. Primeiramente o que respeita à cultura do movimento de forma mais abrangente, e seguidamente, especificando por área.

Através dos excertos percebe-se a inclusão de autonomia, valências para a vida como segurança no meio aquático ou respeito pelas regras e pelo ambiente, conhecimento da cultura local, expressão, criação, desempenho do papel de árbitro, bem como cooperação, perfeccionismo e espírito crítico, sem descuidar o que caracteriza de modo eminentemente prático e específico, cada modalidade.

As orientações são gerais, pelo que requerem adaptação local e, para isso, é necessário trabalho em cada escola. É a direção que decide quais os esforços e investimentos a realizar. Os professores, especialmente em cada área disciplinar, mas não só, também em trabalho interdisciplinar, são importantes para ajustar e aplicar tão bem quanto possível estas diretrizes.

Percebi, no meu EP, que este processo de adaptar localmente as orientações gerais, obviamente difícil, complexo e que abrange todas as disciplinas e outros aspetos como serviços da escola, apoios e atividades, a forma como são

desenvolvidos, escolhidos, comunicados, entre outros, são o que define a *alma* da escola. Por sua vez, a alma da escola, influencia fortemente o pessoal docente e não docente e os alunos, e conseqüentemente, também a comunidade em que se insere. Penso que um diretor tem o poder de definir a alma da escola, que ele próprio e a sua atuação, perante as pessoas e as situações, o fazem, mesmo que de forma não intencional.

Considero esta definição de cada escola como determinante no dia-a-dia que se vive na instituição, nas ações que são desenvolvidas, nos resultados e objetivos atingidos, na reputação da mesma, no valor dado à educação pelas pessoas que fazem a comunidade em causa. Esta foi uma reflexão que surgiu da minha experiência pessoal durante o ano letivo, de discussões em NE e também de uma mais recente conversa com outra EE, de outra escola, em que comparamos formas de pensar e de agir.

VII. Aprendizagens Essenciais

O outro documento orientador importante é o das Aprendizagens essenciais⁹ do ano de escolaridade a lecionar, que neste caso foi o sétimo. Há uma estreita ligação do que é discriminado neste documento com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória¹⁰ e está fundamentado nas áreas de competência definidas no mesmo. Depois, consideram-se as três áreas de extensão da EF – atividades físicas, aptidão física e conhecimentos e materializa-as especificamente para o ano de escolaridade considerado as subáreas constantes do programa da disciplina. O documento define ações estratégicas para auxiliar os professores a encaminhar o desenvolvimento destas aprendizagens e tem em paralelo os descritores do perfil dos alunos.

Constitui-se, a meu ver, como um documento simples, com diretrizes específicas, interessantes e que devem ser tidas em consideração no planeamento

⁹ Ministério da Educação (2018). Aprendizagens essenciais – Educação Física 7º ano de escolaridade. *Artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.*

¹⁰ Ministério da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.*

das aulas. De facto, quando elaborei as UD das modalidades a lecionar, incluí os aspetos discriminados e procurei elaborar cada plano de aula de forma a corresponder, com as situações de aprendizagem e respetivos objetivos, às aprendizagens que se pretendia que os alunos desenvolvessem nas várias áreas de competência. Por exemplo na ginástica “compor, realizar e analisar as destrezas elementares”, nos jogos desportivos coletivos “cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo e realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares” ou na área dos conhecimentos “relacionar aptidão física e saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde.” (pp. 5-8).

“A maioria dos alunos que fazia heteroavaliação era justo e realista e ouvia os restantes, um facto bastante positivo e que era o objetivo pretendido. É uma estratégia a manter para melhorar progressivamente a análise e apreciação técnica e artística dos esquemas e elementos, de acordo com os critérios definidos, por parte dos alunos, que constitui a Cultura Desportiva descrita para a modalidade e que contribui para o alcance das Aprendizagens Essenciais, ambos os objetivos descritos no programa de Educação Física.” (Reflexão aulas 15 e 16).

VIII. A “filtragem” do programa nacional pelos vários níveis de decisão curricular

Tudo o que foi descrito acerca do programa e níveis de decisão evidencia o quão dependente está o programa nacional da sua aplicação em cada contexto local. Ao entender o currículo e também o grau de sobreposição entre o que é preconizado e o que acontece (Graça, 2015), podemos refletir criticamente sobre este processo, tomando consciência dele e tendo assim a possibilidade de o gerir tentando tirar o melhor partido possível. Tal como explica Graça (2015), este “texto pedagógico é escrito e reescrito em diversos patamares” como vimos, e “consoante os recursos, os constrangimentos, as disposições e a capacidade de interpretação dos intervenientes.” Em adição a isto, tem-se, à luz do que afirma o mesmo autor, “concepções, atitude, conhecimento, capacidade didática e também a construção conjunta entre professor e alunos. Portanto, o professor é um mediador das possibilidades que são apresentadas aos seus alunos e estes os recetores, que influenciam e devem influenciar o planeamento e a atuação do primeiro.

Conforme referi, vejo a EF como indutora de socialização e de um desenvolvimento pessoal cabal e, sendo este entendimento que defendo, foi por ele que procurei reger a minha atuação, objeto de especificação no ponto seguinte.

3. Operacionalizar o ensino-aprendizagem: aplicar o idealizado

(Cortar o bolo em fatias, adicionar açúcar q.b. e oferecer)

Ao tentar operacionalizar/aplicar o que formulamos (“cortar o bolo em fatias e oferecer”), deparamo-nos com obstáculos e dificuldades ao longo do processo. Surgem as questões problemáticas e o seu desenrolar, implicando soluções encontradas e aplicadas, bem como resultados e ajustes (“adicionar açúcar q.b.”). Relativamente a este processo de aplicação e adaptação, Soares (1996, p. 6) afirma:

“Papel da escola, da metodologia do ensino, do planeamento: organizar criativamente o conhecimento a ser tratado no tempo... produzir desafios com este desconhecido, arrancar alegria a cada conquista”.

Portanto, continuando para além dos aspetos teóricos do currículo, começo o processo de operacionalização pelo elemento central do ensino, os alunos, depois abordo os espaços de aula, percorro as matérias lecionadas, bem como as dificuldades experienciadas, e ainda outras experiências de lecionação e a temática da avaliação.

3.1. Alunos, o centro do ensino: a minha turma e outras experiências de lecionação

Começo pelo início, pelas pessoas para quem o processo é desenhado. Apesar de ter apenas 17 alunos inscritos na turma, não considero que tivesse uma turma ideal. Tinha, no meu sétimo ano, indivíduos bastante diferentes entre si e com algumas características especiais: um aluno que nunca compareceu às aulas, já com 17 anos de idade; três alunos que ingressaram na turma em diferentes alturas do ano e também com mais idade do que seria normal para este ano de escolaridade; quatro

alunos com excesso de peso, dois dos quais com baixa motivação e vergonha, e um com uma noção corporal muito pobre; um aluno extremamente desafiador e que me faltou ao respeito várias vezes e a alguns colegas também; um aluno com hiperatividade; um aluno com problemas de coração que foi operado; e um aluno bastante desenvolvido ao nível motor e interessado cognitivamente, mas que passou várias semanas sem realizar aulas práticas devido a uma lesão. Poucos alunos, às vezes insuficientes para determinados exercícios ou conceções de aula:

“A aula começou logo um pouco fora do meu planeamento, porque duas alunas faltaram e outros dois alunos vieram mostrar recados na caderneta dizendo que não podiam fazer aula prática. Ou seja, de 15 alunos, passei a ter 11. Procurei adaptar-me imediatamente, mas face ao imprevisto, é quase inevitável não perder ligeiramente o foco e a segurança na minha atuação.” (Reflexão aula 20).

De um modo geral, foram-se revelando educados, mas pouco empenhados em se superarem por iniciativa própria, apesar de alguns terem referido, na ficha de apresentação, que gostavam de praticar desporto nos tempos livres. Inicialmente senti tudo isto como um entrave, mas com o passar do primeiro período, fui conhecendo melhor os alunos e procurando entender a sua personalidade, bem como seus pontos fortes e débeis. Eram reais, constituíam uma turma da escola cooperante, tiveram aulas como todos os outros e vários professores tinham também uma afeição pela turma, porque era um grupo carinhoso, regra geral respeitador e até interessado e interessante. Acabei por conseguir estabelecer uma relação com todos eles e marcaram-me porque constituíram um desafio, uma fonte de aprendizagem. Afeiçoei-me a todos e ao grupo, mesmo não os considerando como uma turma “tipo” tal como eu tive no meu tempo escolar ou como tiveram os meus colegas – turmas com mais de 20 alunos, com média de idades correspondente ao ano escolar, e regra geral enérgicos e comunicativos.

O meu objetivo foi desde o início marcar positivamente os alunos, levar ao melhor possível a relação entre eles, torná-los mais autónomos, com pensamento crítico, responsáveis, seres humanos que partilham e que cooperam. Utilizei ao longo do ano o MED, a AfL, conversas individuais e em turma sobre o “viver junto” na sala de aula, procurando novas formas de implementar ideias e estratégias para motivar e

envolver a turma na EF e na escola. No final, não ficou um contacto estabelecido, nem uma ligação profunda, mas não me vou esquecer destes alunos pelo percurso que fiz com eles, pelo conhecimento que fui adquirindo das suas personalidades, pelos bons e menos bons momentos partilhados. No futuro querei saber como eles estão.

Relativamente a outros dados que foram recolhidos inicialmente e ao longo do ano e utilizados para informar o planeamento, do ponto de vista motor e da aptidão física, os alunos eram em média suficientemente coordenados e capazes condicionalmente, mas havia um grupo significativo com capacidades pouco desenvolvidas. Pela bateria de testes *Fitescola*, verificava-se exatamente o mesmo panorama, com apenas um aluno a destacar-se da média pela positiva. Quanto aos conhecimentos, alguns alunos demonstravam interesse pelo desporto e uma compreensão de conceitos base, mas nem todos e não de forma profunda.

Quanto às turmas dos meus colegas de NE, apesar de não serem os meus alunos, sempre estive presente nas aulas e algumas vezes intervim, ajudando algum aluno, demonstrando com o professor, jogando com a turma ou contribuindo com o que fosse necessário. Assim, e também com as atividades extracurriculares como o Desporto Escolar ou a nossa visita à faculdade de desporto e ainda, com a aula que tive oportunidade de lecionar, foi-se estabelecendo também uma relação com eles. A dada altura já os conhecia a todos pelo nome e era como se fossem meus alunos. Também com eles aprendi bastante e melhorei a minha atuação, refleti e ajustei. Eram turmas maiores e bastante dinâmicas, com mais disponibilidade para comunicar, com muita energia e várias vezes exigindo paciência e assertividade cuidada para poder lidar com eles corretamente. Eram também crianças muito divertidas e desafiadoras em sentido positivo, fazendo-me entender o que os motiva, o que gostam de fazer, o que aprenderam ou experienciaram.

3.2. Os espaços de aula: *roulement*

Quanto aos espaços para lecionar as nossas aulas, tínhamos a cada três semanas um determinado terço do pavilhão ou então a totalidade do espaço exterior,

conforme definido no início do ano no *roulement*. Embora seja sempre vantajoso ter mais e melhor material e mais espaço, regra geral não considerei que qualquer uma das questões constituísse um grande problema. No entanto, reconheço que o facto de a minha turma ter poucos alunos ajudou, porque em turmas maiores, por vezes era necessário gerir o espaço e o material de forma um pouco mais criativa. Havia material para todas as modalidades a lecionar, bem como para o trabalho da condição física, algum em melhor estado outro mais antigo.

3.3. As matérias de ensino lecionadas

(As fatias do bolo)

Começo este ponto com um pequeno caminho pelos entendimentos formados e sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem. A minha ideia inicial, ao lecionar andebol, foi utilizar o TGfU e tive algumas dificuldades em conseguir que as tarefas da aula fossem contextualizadas no jogo. Também lecionei ginástica e considerei mais seguro aplicar o MID, mas procurei não deixar de incentivar à cooperação, dar espaço à criatividade e autoavaliação. No segundo período iniciei o atletismo e o badminton. No primeiro comecei a unidade didática (UD) com a aplicação do MED e tive muitas dificuldades em conseguir que os meus alunos correspondessem. Quanto ao badminton, fundamentei-me no jogo e procurei dar oportunidade para que explorassem a melhor forma de responder às dificuldades encontradas (TGfU). Paralelamente introduzi a competição quase desde o início e fui aumentando a responsabilização (accountability) e a competitividade saudável (MED). Penso que foi uma unidade bem conseguida e a maior dificuldade foi dar cada vez mais uso e significado à avaliação para a aprendizagem (AfL). No voleibol, planeei utilizando o MAPJ e as suas etapas de ensino e desta forma, senti-me bastante organizada e ciente dos meus objetivos, critérios e métodos. Para a dança, abordei a música e o movimento durante uma parte da aula em três datas distintas, com o objetivo de preparar os alunos para os conteúdos propriamente ditos, desbloqueando algumas inseguranças que pudessem existir, mas não apliquei a minha UD. Foram

abordados alguns conteúdos também no ensino à distância, mas com muita dificuldade devido ao facto de a forma de comunicação ser virtual.

Portanto, a minha experiência vivida em contexto de EP compreende, numa fase mais inicial do ano letivo e em modalidades individuais, os modelos instrucionais que se preocupam com o controlo e gestão da aula, como o MID, centrado no professor, e com tentativas de centrar o processo no aluno, aproximando-me do modelo instrucional personalizado. Também utilizei uma abordagem centrada no jogo através do TGfU e mais tarde, já com os problemas iniciais de gestão mais controlados, procurei aplicar também o ensino por pares. Tentei ainda aplicar o MED e, apesar de o fazer de uma forma mais intuitiva (menos com bases teóricas estruturadas) também procurei inculcar a aprendizagem cooperativa e utilizar o ensino por questionamento. Um aspeto fundamental a não esquecer é que os alunos devem entender a riqueza das modalidades, da cultura desportiva e da interação social, porque não vão aprender toda a técnica de forma perfeita, num reduzido número de aulas. Outro aspeto que é crítico nas idades mais jovens é desenvolver capacidades como por exemplo, a coordenação motora ou a autoestima.

É de notar que hoje considero que em qualquer uma das modalidades existe uma vantagem gigante quando se planeia com antecedência e informação suficientes. Quando percebi a dificuldade de ter o trabalho e a mente organizados para ser capaz de preparar os meus planos de aula, procurei melhorar na segunda oportunidade que tive, e isso aconteceu. Penso que é fundamental que os professores ajudem os EE a perceber isto o quanto antes e de forma prática e aplicada, para que se coloque “mãos à obra” ainda antes de se iniciar as aulas, tendo o trabalho organizado antecipadamente e esclarecendo as dúvidas, que após pesquisa e discussão, irão contribuir para a nossa evolução. Também interessa mencionar que penso ser muito difícil definir entre conteúdos e metodologias de ensino, qual é mais importante que um professor domine. Uma não faz sentido se não existir a outra. Um professor pode ter um imenso conhecimento dos conteúdos que leciona, no entanto, se não souber a melhor forma de ensinar conforme os alunos e o contexto, não será capaz de levar a cabo a sua função: a de fazer com que os alunos aprendam, pois não basta ensinar. Se pelo contrário, possuir e dominar todas as metodologias e a

situação em que cada uma é mais adequada, mas não conhecer a fundo os conteúdos específicos que deve e pretende transmitir, então, chega ao mesmo resultado: falha na sua função.

Dividi a lecionação das modalidades em blocos, isto é, por exemplo, leciono cerca de seis aulas de andebol, faço uma pausa para dar mais ou menos o mesmo número de aulas da modalidade de ginástica, para depois voltar ao andebol e verificar o que é que os alunos retiveram. O mesmo acontece posteriormente, com a ginástica. Isto ao longo de todo o ano, com as diferentes modalidades e, idealmente, no final do ano poderia realizar jogos para avaliar as modalidades coletivas e pequenas sequências para as modalidades individuais e assim, reavaliar, verificando ao fim de um período de tempo mais alargado, que aprendizagens é que os alunos tinham retido. Existiram alterações devido a diversos fatores contextuais, como sendo o *roulement*, as condições meteorológicas, a realização de atividades extra aulas e ainda, a alteração do número de aulas de determinadas UD para procurar responder às necessidades dos alunos. Por fim, o facto de terem fechado as escolas perto do final do segundo período e não terem reaberto, deitou por terra grande parte do que fora planeado, pelo que foi necessário adaptar e reinventar.

No quadro 1 podem ser observadas as matérias lecionadas e o respetivo número de aulas. É de realçar que quer a condição física, quer os conhecimentos, eram tidos em consideração no planeamento de todas as aulas que foram lecionadas, mas que para efeitos de planeamento apenas considerei aulas dessas matérias aquelas que as tinham como foco principal, normalmente para avaliar o panorama geral da turma. Apenas no andebol, na ginástica e no badminton foram lecionadas todas as aulas planeadas e na segunda modalidade o número inicialmente pensado era de apenas 12, o que se veio a revelar insuficiente para exercitar os conteúdos básicos previstos.

Quadro 1: As matérias lecionadas, número de aulas e período de leção

Matérias abordadas	Número de aulas	Período de leção
<i>Condição Física</i>	8	Totalidade do ano letivo
<i>Andebol</i>	12	1º Período
<i>Ginástica</i>	16	1º Período
<i>Conhecimentos</i>	3	Totalidade do ano letivo
<i>Atletismo</i>	8	2º Período
<i>Badminton</i>	11	2º Período
<i>Voleibol</i>	19	2º e 3º Períodos
<i>Dança</i>	3	3º Período

UNIDADES DIDÁTICAS

Depois do impacto e fase inicial de nos darmos a conhecer aos alunos e os tentarmos conhecer a eles, o foco de procura e experimentação de estratégias do EE vai passando para dirigir as aulas no sentido das aprendizagens que se pretendem alcançar.

Tendo o planeamento anual, elabora-se cada UD antes da sua leção. Uma das dificuldades que experienciei na preparação foi decidir o que priorizar; outra foi como utilizar os recursos existentes para produzir unidades de planeamento para todas as modalidades, que pudesse implementar de forma interessante, válida e atempada.

Começava a planear com base nas diretrizes do programa, projetos da escola e o que aprendi na UC de Didática Geral do Desporto. Assim, considerei quatro áreas de intervenção como professora de EF: as habilidades motoras, os conceitos psicossociais, a cultura desportiva e a fisiologia do treino ou condição física.

I. Condição física

Na condição física comecei por colocar “capacidades condicionais e coordenativas”, mas após reflexão conjunta nos seminários na faculdade, comecei a colocar quais seriam as capacidades focadas. Assim, a partir da segunda UD que planeei para o segundo período, já defini as capacidades condicionais e coordenativas de forma mais detalhada, de acordo com a idade dos alunos, com os conteúdos da modalidade e com a exigência física da mesma, pensando no que considerava que fazia sentido e era adequado exercitar. Exercitava, por exemplo, “força dos membros superiores e inferiores, flexibilidade ombros e pulso, equilíbrio, coordenação óculo-manual, diferenciação cinestésica, antecipação e orientação espacial” (excerto retirado da UD de voleibol).

Elaborei também uma UD apenas de condição física, na qual coloquei a avaliação no início, meio e final do ano, realizada através do *fitescola*, e explicando que o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas se fazia com circuitos de condição física, realizados nas aulas de 100 minutos.

II. Habilidades motoras

As habilidades motoras eram os conteúdos motores específicos correspondentes a cada modalidade em questão, constantes do programa, selecionados conforme os que eram obrigatórios ou alternativos e tendo em consideração o número de aulas para a UD, bem como os espaços consoante o *roulement*. Comecei por colocar apenas em que aulas se introduzia, exercitava, consolidava ou avaliava cada habilidade, mas ao iniciar o segundo período já procurei incluir, tal como nos foi aconselhado fazer nos seminários com a professora orientadora (PO), a tipologia de tarefas a realizar e as estratégias a utilizar.

III. Conceitos psicossociais

Os conceitos psicossociais eram os que estavam discriminados nos critérios de avaliação gerais da escola cooperante, na parte das competências do domínio B, os valores. Esses mantive igual ao longo das UD e focava aqueles que considerasse

necessário em cada aula. Apesar de sentir que fez sentido assim, porque é difícil ensinar por exemplo, sobre cooperação em determinada aula ou conjunto de aulas, depois passar para a responsabilidade e assim sucessivamente, quando se pode endereçar questões críticas sempre que necessário, em tempo real. Foi isto que eu tentei sempre fazer. Nunca o facto de não discriminar os conceitos significou que não lhes desse importância ou não procurasse incluí-los efetivamente em todas as aulas. No entanto, admito que poderia pelo menos, ter experimentado a estratégia de forma diferente, dando especial enfoque a alguns, em determinadas aulas, para toda a turma. Poderia ter resultados positivos em termos gerais e também específicos.

IV. Cultura desportiva

Quanto à cultura desportiva, analisava o programa nacional e colocava no meu planeamento os conceitos conforme considerava adequado, principalmente a base dos regulamentos das modalidades. Mais tarde, dividi em conjuntos de aulas e ao fazê-lo, acrescentei alguns pontos que considerava que tinha condições para abordar e que poderiam ser interessantes, como por exemplo recordes, conceito de tempo de reação e de diferenciação cinestésica.

A aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física e dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas (conteúdos constantes no programa nacional), seriam desenvolvidos ao longo do ano com a consciencialização sobre a importância da realização do circuito de condição física nas nossas aulas, bem como com trabalhos individuais e em grupo, sobre estas temáticas, com apresentação dos mesmos aos colegas e discussão, para esclarecer dúvidas e trocar ideias. Tentando assim que estes conteúdos fossem aprendidos de forma lógica e com valor e sentido para os alunos.

V. Que transformações? Que evolução?

Consoante o que se discutiu nas sessões na faculdade, fiz alterações como incluir (nas UD), além das tarefas da aula, as estratégias de autorregulação e os objetivos. Estes aspetos não foram fáceis de definir inicialmente, mas depois de esclarecidas algumas dúvidas, ajudaram bastante a organizar o meu raciocínio e as minhas aulas.

As UD informavam na mesma quanto ao nível em que se está (introdução ou exercitação, por exemplo), mas são mais específicas. Conseguia-se assim, um planeamento mais explícito, uma vez que há uma ligação longitudinal dos conteúdos a lecionar, que é precisamente o que se fará nas aulas. Depois, ao elaborar os planos de aula, estes além de estarem ligados, estão mais consequentes entre si, há uma evolução mais estruturada e que já está planeada; o que significa que se for necessário efetuar alterações, podemos fazê-lo na UD e observar as tarefas seguintes, alterando-as também, conforme adequado. Depois, é simples e lógico o processo de aplicação deste conhecimento na preparação dos planos de aula.

Importa referir que quando percebi a dificuldade que tive em ter o trabalho e a mente organizados para ser capaz de preparar os meus planos de aula, nas primeiras UD que lecionei, procurei melhorar na segunda oportunidade que tive, e isso aconteceu. Percebi que em qualquer uma das modalidades que possam ser abordadas nas aulas de EF, há uma diferença tremenda quando se planeia a UD com antecedência e informação suficientes.

PLANOS DE AULA

Sempre com base na UD, o nível de planeamento anterior, construía os planos de aula. Inicialmente demorava muito tempo a prepará-los. Consultava todos os planeamentos, demorava a selecionar e estruturar a informação, alterava e aperfeiçoava, sem saber exatamente a melhor forma ou o que pretendia. Depois, fui notando progressivamente maior rapidez na busca dos conteúdos das UD e do plano anual, dos exercícios de planos de aula anteriores, para lhes dar continuidade ou para alterar, fundamentando-me assim no que já estava feito e que se enquadrava. Fui

sendo mais rápida, prática e realista, ao refletir sobre as dificuldades que encontrava, sobre as correções da PC e da PO, e sobre a partilha com os meus colegas de NE de dúvidas e sugestões.

As categorias didáticas consideradas na estrutura do plano de aula foram: a função didática, os objetivos da aula, as tarefas de aprendizagem com os respetivos objetivos e os critérios de êxito/palavras-chave.

3.4. A intervenção: entre dificuldades e superações

(“O açúcar q.b.”)

O professor deve ser o mediador entre as matérias de ensino e os alunos. No processo de instrução o professor é quem “avalia as necessidades, os interesses e as capacidades dos alunos”, para desta forma pensar, executar e adaptar as situações de aprendizagem de acordo com os objetivos que definiu, para posteriormente avaliar o empenho na atividade e o rendimento dos alunos. No processo de instrução, os alunos não devem ser elementos passivos, mas devem trazer consigo “conhecimentos, capacidades e disposições, expectativas e motivações que condicionam o que se pode passar e o que efetivamente se passa na aula”. Os alunos vão assim condicionar a ação pedagógica e a qualidade da aula. (Graça, 2015). Desta forma, neste ponto exploro a minha atuação nas várias matérias, bem como as dificuldades que experienciei e a forma como lhes procurei dar resposta.

LECIONAÇÃO DAS MATÉRIAS DE ENSINO

Desenvolvo a seguir a resposta dos alunos aos diferentes modelos e métodos utilizados, a forma como tentei aplicar o planeado para as várias matérias e como procurei resolver os problemas, atendendo às necessidades de aprendizagem e tarefas para diferentes objetivos. O que sentia que estava adequado, fazia por manter e o oposto tentava ajustar, para melhorar; depois atentava ao resultado, verificando se continuava a precisar de nova intervenção.

É importante referir que não se consegue ensinar matéria específica ou exigir empenho e superação, sem um ambiente de aula positivo e obviamente, este constrói-se ao longo do ano. Vão existindo alterações, avanços e recuos, e o ambiente não é, por si só, determinante, quer negativa quer positivamente, mas é um dos pontos que deve ter a atenção do EE (e do professor). Algo que contribui para este ambiente positivo é o clima motivacional e importa considerar as características da turma e respetivas implicações na intervenção letiva. Foi difícil gerir todas essas características, motivar, conseguir que os alunos trabalhassem em equipa e que realizassem tarefas além da "simples" exercitação motora, tal como se poderá verificar com a explicação, que se segue, do decorrer do processo.

I. Andebol

Na primeira modalidade abordada, o andebol, o modelo de ensino aplicado foi o TGfU, um modelo cujo principal objetivo é que os alunos compreendam e se apropriem do jogo através do mesmo. Harvey et al. (2018), refere que este modelo começou por ser teórico, para que os alunos/jogadores desenvolvessem um profundo entendimento do jogo, depois, a ideia foi ajudar os professores/treinadores a criar ambientes que nutrissem a perceção, cognição e ação e, mais recentemente, tentou-se alinhar o TGfU com aspetos psicológicos e construtivistas da aprendizagem.

Considerei que fazia sentido aplicar este modelo (TGfU) porque concordo com esta conceção de ensino, isto é, também acho que faz sentido ensinar um jogo coletivo através do próprio jogo. Há uma riqueza insubstituível em jogar o jogo, em apoderar-se dele vivendo-o, experienciando-o. A principal ideia foi “partir” o jogo para os alunos terem oportunidade de construir entendimentos e experienciarem como é jogar aquele jogo. Como havia falta de noção espacial e de competências motoras específicas, bem como baixa motivação, muito individualismo e até discussão entre os alunos, além de que pouca qualidade técnica que limita, pelo que o desenvolvimento do jogo não foi fácil:

“(...) deu para perceber que existem alunos que procuram espaço e a organização do jogo, existem outros que têm poucas noções dos conceitos que mencionei e se

aglomeram em torno da bola e existem ainda outros que demonstram elevadas dificuldades e até pouco empenho e interesse.” (Reflexão das aulas 2 e 3)

Por isso, procurei instituir o trabalho em equipa e exigir pouco inicialmente, dando oportunidades para praticar e para melhorar os gestos e ações. A ideia seria chegar ao ponto de estar apenas observar a própria aula, deixando os jogadores aproveitarem o jogo, e intervir para focar algo que permitisse que o jogo fosse melhor jogado. Comecei com jogo representativo e depois pretendia progredir para o jogo de andebol simplificado.

“Por fim, fizeram então o jogo, no caso o jogo dos dez passes, que (...) decorreu normalmente e foi produtivo já que os alunos procuraram cumprir o objetivo para obtenção de ponto, trabalharam em equipa e os que estavam fora do jogo emitiam feedback aos colegas tal como lhes pedi, fazendo um papel de “treinador”.” (Reflexão aula 4). “No final, fizemos em conjunto, uma reflexão e discussão iniciada pelo meu pedido aos capitães para falarem um pouco sobre o que queriam salientar relativamente ao jogo da sua equipa. Fiquei agradavelmente surpreendida com respostas prontas, interessadas e até fundamentadas e coerentes que alguns alunos deram, não só os capitães.” (Reflexão das aulas 8 e 9).

No entanto, também atribuía muita importância à correção técnica das técnicas base e, embora tentasse que estes fossem experienciados de forma prática e contextualizada em situações de jogo, é difícil quando os alunos têm especial dificuldade ou quando as tarefas são demasiado complexas. A maior riqueza de um jogo aberto contextualmente é precisamente a procura criativa, rápida, adequada e autónoma de respostas aos problemas do jogo, mas tive algumas dificuldades em conseguir que as tarefas da aula fossem sempre muito contextualizadas. Alguns exercícios acabaram por ser analíticos, fechados e versando mais a correção dos gestos técnicos do que a procura de soluções para os problemas do jogo.

“Penso que a melhor opção será realizar a variante de passe com duas mãos durante um curto espaço de tempo, passando rapidamente para o passe com uma mão e relembrando sempre a necessidade de colocar a bola como se ainda fossem as duas mãos que estão a realizar o gesto técnico (acima e atrás da cabeça). Penso também que dada a dificuldade em cumprir os critérios de êxito do gesto técnico, será melhor

numa fase inicial descomplicar, retirando os saltos de joelhos ao peito ou as flexões imediatamente a seguir ao passe uma vez que implicam concentração em algo adicional.” (Reflexão da aula 4).

Fiz, em diferentes alturas, algumas gravações em vídeo do jogo cinco contra cinco, e percebi que devia ter criado mais situações deste tipo. Depois, tentei fazer isso, inclusivamente aproveitei o espaço exterior já que o campo fica adstrito apenas a uma turma (contrariamente ao que acontecia no pavilhão), mas ter dado mais cedo, mas percebi que se tivesse dado mais, mais cedo, mais tempo de exercitação do jogo, poderia ter trazido mais benefícios que as situações reduzidas, representativas e contextualizadas, que utilizei. Como benefícios refiro-me à leitura mais rápida das situações e com isso, a existência de mais fluidez e menos aglomeração, embora mesmo assim estes aspetos tenham melhorado ao longo da UD.

“O jogo parcial de um contra um mais um, correu bastante bem. (...). O jogo da bola ao capitão foi pouco dinâmico (...). Penso que os alunos já estão cansados de jogos sem baliza e como também não estão totalmente motivados nem percebem bem as fases de transição entre ataque e defesa, não há intensidade no jogo como eu queria que existisse.” (Reflexão das aulas 21 e 22).

“Penso que deviam ter jogado mais vezes e se fosse lecionar esta unidade didática novamente, tentava fazer isso. No entanto, também sei que o mesmo não aconteceu porque além das razões que referi anteriormente, quis, e tive como preocupação, que os alunos consolidassem certos aspetos técnicos básicos, como atitude base defensiva, passe, receção e remate em apoio e os primeiros conteúdos táticos de passe e vai e defesa individual, os quais penso que os alunos perceberam a respetiva importância e como os realizar. O que não perceberam tão bem é como aplicar, principalmente os conteúdos táticos, no jogo, e isso é fundamental. Ainda assim, faz sentido que saibam isto, e que num próximo ano ou oportunidade de praticar andebol novamente (que na escola, no sétimo ano, não era a modalidade a privilegiar, em número de aulas), tenham as bases cruciais para progredir rapidamente em jogo, porque aquilo que precisam para jogar já têm (técnica, tática e regulamento básicos).” (Reflexão da aula 26).

II. Ginástica

A ginástica (solo e saltos), a outra modalidade do primeiro período, era individual mas requeria alguma cooperação. Talvez neste caso já tenha conseguido gerir melhor os alunos e o ambiente da aula, melhorando um pouco o empenho e empenhamento motor. O MID foi o modelo predominante, como forma de salvaguardar a segurança dos alunos, mas tentei ter sempre em mente o desenvolvimento integral do aluno. Isto significou que não podia descurar aspetos cognitivos e relacionais, tais como as ajudas na realização dos elementos, o compor (um esquema de ginástica de solo), a autoavaliação, o olhar reflexivo sobre os elementos para escolher, sequenciar e depois experimentar, melhorar e alterar se necessário. Eu estava sempre presente, a emitir *feedbacks* e a ajudar. Conforme avançava na UD, procurei dar cada vez mais autonomia aos alunos, montando as aulas em circuito ou em vaga, em grupos de trabalho e, por fim, deixar os alunos, de forma livre, exercitarem a coreografia individual.

“A forma de exercitação que escolhi para começar a segunda parte da aula que visava os conteúdos da segunda aula da unidade didática de ginástica, foi a vaga. Os alunos responderam bem a esta forma de exercitação, mostrando-se interessados em perceber a dinâmica da tarefa e quais os exercícios a realizar. (...) ainda não são capazes de se ajudar entre si, mas todos precisam de ajuda - uns para evoluir mais rapidamente, outros para poderem evoluir um pouco que seja. Por isso, é necessário encontrar uma estratégia para ajudar o máximo de alunos possível” (Reflexão aula 10). “Antes de iniciar o circuito com os elementos gímnicos expliquei todos os elementos e respetivas ajudas e apesar de algumas interrupções, os alunos seguiram-me pelo circuito, ouviram e tentaram aplicar o que lhes disse, cumprindo as regras de segurança e ajudando-se. No entanto, penso que será importante ter uma noção mais real e que inclua todos os alunos perante a atuação destes durante a aula. Para isso, terei de me libertar de ajudar fixamente numa estação ou um grupo de alunos, delegando essa tarefa neles” (Reflexão aulas 14 e 15).

Tentei seguir uma sequência evolutiva, mas olhando agora para trás penso que poderia ter acelerado o processo. Os alunos precisavam de ter autonomia para poderem trabalhar por níveis, pois precisavam desta diferenciação na medida em que apesar de todos terem dificuldades, uns precisavam de mais atenção, outros de mais

desafio. Além disto, com certeza que haveria benefícios se tivessem exercitado mais antecipadamente a sequência individual, pois poderiam melhorá-la e alterá-la com mais tempo e cuidado, logo com mais qualidade.

“Relativamente ao decorrer do circuito de ginástica, começou por ser excelente. Os alunos dividiram-se rapidamente em pares pelas estações, estavam a exercitar os elementos, quando consideravam pertinente iam consultar os livros tal como lhes disse para fazer, fizeram-me questões e ajudaram-se mutuamente, regra geral. Mostraram-se empenhados, interessados e autónomos. (...) Neste momento eles já aprenderam a ajudar e a fazer os elementos e já entendem que aquilo que lhes está a ser pedido fará parte da avaliação deles, mas mesmo assim alguns desmotivam rapidamente. No entanto, apesar de tudo isto e de eu já ter estado mais liberto para ajudar e dar feedback constante em várias estações e não apenas numa (porque já os alunos já são auto-suficientes), (...) É compreensível que ao fim de algum tempo a fazer a mesma tarefa, acabem por perder um pouco o interesse que tiveram ao iniciar a mesma. Assim, penso que o que realmente se passa é que é necessário introduzir um novo estímulo, uma variante diferente, aumentar o nível de dificuldade ou corrigir mais para aperfeiçoar, ou ainda mudar mais cedo de exercício. Passei para o salto de eixo um pouco antes do previsto” (Reflexão aulas 17 e 18).

Foi talvez a UD mais desgastante para mim, mas também uma das mais interessantes. Experimentei algo novo praticamente em todas as aulas, mas ao ter continuado durante grande parte da UD a querer constantemente ajudar todos, ainda que de diferentes formas, o que acontecia era acabar por dar sempre mais atenção aos que apresentavam níveis de desempenho inferiores. Se tivesse trabalhado por níveis, o meu foco poderia mudar de grupo para grupo em diferentes aulas e talvez, ser mais efetivo e presente a cada momento e no geral, ter um resultado melhor.

“O ideal seria que eles demonstrassem vontade de aperfeiçoar a sequência de solo que iam apresentar e que eu os incentivasse a isso. Não aconteceu porque regra geral os alunos não têm naturalmente essa ambição de repetir, perguntar, melhorar (...). Algumas opções seriam gravar e mostrar aos próprios alunos o que estavam a fazer, dando correções e ajudando-os até que melhorassem, dar sugestões de aspetos a incluir na sequência que a valorizariam ou ainda, e talvez mais importante, conseguir

que eles percebessem porque é que é importante e interessante para eles continuar a treinar e a melhorar o que estão a aprender nas aulas.” (Reflexão aulas 36 e 37).

III. Atletismo

No segundo período iniciei o atletismo. Queria aplicar o MED, mesmo que não fosse exatamente como fizemos nas nossas aulas de Didática Específica, no mestrado, mas vi-me obrigada a fazer alterações diárias, improvisando algumas vezes não só no início, mas durante as aulas. Tive muitas dificuldades em conseguir que os meus alunos correspondessem, mas não desisti de adaptar a exigência e tentar aumentar o grau de envolvimento e de participação de forma progressiva e orientada. Procurei introduzir alguns preceitos: a afiliação, formando equipas com o respetivo nome e capitão; a competição em múltiplas situações de aprendizagem, fosse em termos motores, fosse através de perguntas sobre a teoria, interligando os exercícios da aula e de umas aulas para as seguintes e o clima de festividade, com apoio dos colegas de equipa.

“Por fim, no que respeita à reflexão final que foi feita, esta foi bastante interessante. Ficaram ditas e foram ouvidas por todos os alunos, algumas ideias e opiniões importantes, que provieram de um pensamento crítico, da procura de melhoria e da entreatajuda. No entanto, e apesar da minha tentativa disso mesmo, as reflexões deviam ter ficado escritas. Eu distribuí as folhas identificativas de cada equipa, entregando-as ao “secretário” de cada uma delas juntamente com uma caneta, no entanto acabou por não se escrever nada, apenas se conversou.” (Reflexão aula 10).

A realidade foi que as equipas muitas vezes discutiam, os alunos faltavam e eram poucos.

“Os alunos convivem sempre com os mesmos colegas, com todos eles, em todas as aulas, não havendo tanta imprevisibilidade, tantas peripécias positivas a acontecer, provenientes da interação entre várias pessoas (jovens, numa aula com movimento e aprendizagens). Para mim, acrescenta-se a questão de planejar a constituição de equipas que depois nunca resulta (...) Fui eu que expliquei os exercícios durante todo o resto da aula (não era o planeado, alguns seriam eles), mas consegui manter a

competitividade com as equipas reestruturadas, realizando pequenas adaptações no momento, na organização dos exercícios da aula. Fizeram todos os exercícios práticos que tinha planeado e cumpriram os objetivos. Isso é positivo e significa que apesar de tudo consegui manter clareza suficiente para não deixar de fazer o fundamental nesta aula.” (Reflexão aula 44).

Para a competição funcionar o ideal era que houvesse empenho e interesse, homogeneidade entre equipas e respeito pelas regras, e estes aspetos falhavam bastante. Fui procurando melhorar a cooperação durante as aulas entre colegas, alterei equipas, intervim em discussões, procurei repetidamente incutir a competitividade saudável e a cooperação em prol de um objetivo comum, adaptei tentando não deixar de ter o jogo, a competição e a festividade, para melhorar o clima, tornando-o mais acolhedor e divertido.

“Para os alunos exercitarem a corrida de resistência de uma forma motivadora, decidi fazer um pequeno peddy paper. Assim foram gerindo o esforço, tendo como pano de fundo a motivação de tentar ser a equipa vencedora e além disso, os alunos com maior dificuldade tinham a ajuda dos colegas da mesma equipa (...). Entregaram as respostas e no final, revi-as com eles, fazendo também o somatório de respostas corretas e pontuação conforme a ordem de chegada, para atribuir os lugares do pódio às equipas da turma. (...) No geral, penso que a atividade foi uma forma adequada de exercitar a corrida de resistência para que todos participassem e o foco estivesse na “meta”.” (Reflexão aula 53).

Nas últimas aulas da UD, os alunos divertiram-se, aprenderam conteúdos motores e cognitivos e ajudaram-se e incentivaram-se pontualmente.

“O quizz, (...) houve competição e até alguns alunos a demonstrar certos movimentos dos lançamentos ou a ajudarem-se nas respostas, houve uma participação efetiva de vários e uma captação da atenção da turma no geral, bastante positiva.” (Reflexão aulas 54 e 55).

Penso que havia uma grande possibilidade de o evento culminante se realizar sem grandes incidentes e com muita alegria e competição saudável, porque perto do final da unidade, ao explicar o que faríamos e ao estipular conjuntamente os papéis de cada um, os alunos demonstraram curiosidade e expectativa para o evento. Não

obstante esta preparação, devido ao encerramento das escolas, como prevenção face à pandemia, este evento não foi realizado, por isso não pude perceber o culminar do trabalho que tínhamos desenvolvido.

IV. Badminton

No segundo período, já com mais conhecimento dos alunos e da dinâmica da turma, continuava a haver muitas vezes alunos a faltar, tendo chegado ao ponto de ter 7-8 alunos a realizar aula prática, mas havia um pouco mais de competitividade e de cooperação também. A primeira era notória no badminton e em algumas aulas de atletismo perto do final da UD, quando finalmente consegui aplicar efetivamente alguns princípios do MED. A cooperação aconteceu bastante no atletismo, devido especialmente à competitividade entre equipas. Foi um resultado bastante gratificante para mim e, pelo que pude observar, para alguns alunos também.

Apercebi-me que, de facto, tinha conseguido motivar os alunos da turma numa aula de badminton, quando uma professora da área disciplinar esteve a observar algumas das minhas aulas e afirmou isso. Foi uma ótima sensação aperceber-me que era verdade e o facto de ser uma professora exterior ao processo a fazer esta observação, motivou-me para continuar a esforçar-me nesse sentido.

Nesta modalidade fundamentei-me muito no jogo, que embora fosse individual não deixava de ser aberto contextualmente, dando oportunidade aos alunos de explorarem a melhor forma de responder às dificuldades encontradas (TGfU) e ajudando depois com a explicação dos gestos técnicos e forma de os realizar.

“Os alunos corresponderam bem à tarefa de se autoavaliarem na execução do serviço e na sustentação do volante. Além disto, a gestão de ir um par de cada vez se autoavaliar e depois voltar ao jogo foi também ajustada (...). Penso que a pega da raquete foi percebida, conteúdo que considero básico e fundamental para jogarem bem e evoluírem. (...) Considerei também positivo rodar constantemente para trocar de par porque também é mais divertido, melhora a interação entre os alunos da turma e cria o hábito de respeitar e jogar com qualquer adversário e respetiva qualidade e forma de jogo.” (Reflexão aula 38).

Paralelamente introduzi a competição quase desde o início, e fui aumentando a responsabilização (*accountability*) e a competitividade saudável e formal (MED), para manter o envolvimento e motivação da turma e incentivar à superação.

“Corresponderam bem à tarefa de identificar qual a maior dificuldade que sentiram na aula (...). A introdução de um objetivo para rodar em vez de ser eu a apitar, foi interessante e motivador. Alterei quando considere adequado, aumentando ou voltando a diminuir a dificuldade. (...) deixei que jogassem em competição, contando os pontos que conseguiam. No final perguntei, para que percebessem que se pedi para contar era isso que deviam fazer - accountability - e tal atitude é recompensada, mesmo que seja com um simples reforço positivo.” (Reflexão aulas 39 e 40).

A dada altura a turma já estava embrenhada na dinâmica de aula instituída para a modalidade, respeitava as regras e estava a maior parte do tempo dentro do exercício. As correções eram individuais e fundamentadas no questionamento, sobre qual era o objetivo do jogo e qual a melhor forma para o alcançarem – colocar o volante onde o colega/adversário não estava.

“O jogo de badminton em cooperação daqui em diante deixa de fazer sentido, uma vez que já introduzi o jogo de singulares e agora o objetivo será a intencionalidade de marcar ponto. Para isso, é preciso ter em atenção a relação com o espaço e o objetivo de colocar o volante no chão do campo adversário.” (Reflexão aula 45 e 46).

Apesar de ser possível que toda a turma jogasse apenas num terço do pavilhão, teria sido vantajoso jogarem em campos maiores e mais espaçados, o que não aconteceu porque nunca tivemos mais do que um espaço disponível e no espaço exterior não havia condições para praticar a modalidade. Preferi que todos jogassem do que ficassem à espera, porque não havia grande espaço disponível para outra atividade em simultâneo. Mesmo assim, penso que foi uma unidade bem conseguida.

“O jogo decorreu relativamente bem, isto é, os alunos percebem a dinâmica da atividade na aula e conhecem as regras básicas do jogo, no entanto nota-se que precisam de jogar durante mais tempo. Tenho sempre receio que se cansem de jogar muito tempo seguido, o que pode acontecer, principalmente quando são pouco eficazes, mas é algo que não se tem verificado. Antes pelo contrário, os alunos têm estado motivados por isso, mais tempo de jogo, com feedbacks pontuais do professor

e trocando sempre de adversário, é um excelente meio para que progridam no domínio dos gestos e na execução dos mesmos com intencionalidade.” (Reflexão aula 56).

A maior dificuldade foi dar cada vez mais uso e significado aos princípios da avaliação para a aprendizagem (AfL, tema que abordarei mais aprofundadamente nos capítulos III e V), mas constituiu um bom meio para isso, porque apercebi-me de uma evolução satisfatória na capacidade dos alunos em olhar para si e para os colegas com respeito e crítica construtiva, embora continuasse a haver muito para melhorar.

“Fui fazendo a autoavaliação como nas aulas anteriores e verifiquei - pedindo que realizassem a tarefa em questão - se estava ou não correto o que diziam sobre a sua melhoria, dando feedback. Penso que desta forma estou realmente a ajudar os alunos a pensar, porque sozinhos não conseguem autoanalisar-se de forma eficaz.” (Reflexão aulas 42 e 43).

V. Voleibol

No voleibol, planeei utilizando o MAPJ e as suas etapas de jogo. Senti-me bastante organizada e ciente dos objetivos definidos, critérios e métodos. Fundamentei-me nos níveis do modelo, nos quais enquadrei os alunos. Também neste caso não pude perceber o resultado da minha intervenção, porque das 20 aulas previstas, apenas lecionei 5.

Alguns alunos já tinham um bom controlo da bola e no geral, mesmo os que apresentavam mais dificuldades, estavam a demonstrar uma evolução inicial positiva. Os alunos entenderam relativamente rápido a noção de apreensão da bola e o facto de isso ser uma adaptação do regulamento temporária e a abandonar o quanto antes. Esta simplificação ajudou-os a compreender a posição das mãos, dos membros superiores e do corpo relativamente à bola, bem como o gesto para cima e para a frente, que deviam realizar no passe.

“Expliquei o que era a apreensão da bola (agarrar em posição de passe) e porque a deviam realizar procurando diminuir cada vez mais o tempo da mesma, uma vez que no jogo formal constitui falta.” (Reflexão aulas 59 e 60).

Penso que esta foi a UD que melhor planeei, por já ter elaborado quatro e tentado evoluir sempre. Ainda antes de começar a realização, tinha a UD praticamente pronta. Fiz apenas algumas alterações a partir do *feedback* das primeiras aulas. Conhecia bem os meus objetivos porque estavam definidos, tinha o MAPJ para me fundamentar e consultar quando tivesse dúvidas, compreendia o modelo e atribuía-lhe significado educativo porque o tinha experienciado. Entendia que os seus conteúdos e etapas não tinham balizas estanques, podiam ser considerados num *continuum* de aprendizagem e havia tipologias de tarefas e critérios de sucesso para esses conteúdos. Já incluía as tarefas para determinado conjunto de aulas no planeamento, bem como estratégias de autorregulação para os alunos, as quais já tinha vindo a tentar aplicar em algumas aulas.

“Quanto aos exercícios da aula, o autopasse individual já começa a deixar de fazer sentido, porque os alunos já perceberam o que se pretende e precisam de começar a exercitar mais este conteúdo em alinhamento com um alvo. O serviço pode começar a ser aplicado no jogo, porque precisa de ser bastante melhorado, mas os alunos também já perceberam o movimento e o objetivo do gesto. Assim, não considero que faça sentido continuar a exercitá-lo isoladamente, mas sim continuar a corrigir durante o jogo, para que melhorem enquanto vão também evoluindo na movimentação para jogar a bola e no gesto técnico do passe.” (Reflexão aulas 62 e 63)

Uma das formas de tentar aumentar a motivação, é implicar os alunos nas aulas, fazer com que queiram apropriar-se do que está a acontecer, dos conhecimentos e experiências que estão a vivenciar. O ambiente de aprendizagem devia ser positivo, por isso procurava incorporar a aceitação do erro e vontade de superação, a presença constante de entreaajuda e respeito, a compreensão, o diálogo e participação ativa e interessada, para esclarecer dúvidas e ultrapassar dificuldades. Já desde o início tentava:

“Vou procurar melhorar muito a relação entre os alunos porque considero muito importante e porque percebi que está extremamente debilitada. Isto com jogos de aquecimento diferentes e que envolvam a entreaajuda, cooperação, conhecimento e entendimento do outro, procurando que se crie empatia e uma boa relação.” (Reflexão aulas 27 e 28).

No respeitante aos princípios da AfL, praticamente desde que começamos a tratar o tema nos seminários semanais na faculdade com a PO, tentei aplicá-la nas aulas que lecionei, conforme apresentado num ponto posterior do relatório. Não obstante, importa referir o contributo positivo destas estratégias da AfL que nesta altura, já era notório.

“Por fim, pedi uma autoavaliação inicial aos alunos que faltaram à aula anterior e a todos os restantes, para dizerem se tinham melhorado ou não relativamente à aula anterior. Frisei que esta pergunta que estava a fazer era para eles, (...) não é uma avaliação para o professor ou que terá influência na classificação que lhes será atribuída, o objetivo é sim que pensem neles, que se analisem e que queiram melhorar o que realmente sentem que mais precisam de melhorar. A quem disse que melhorou, pedi para explicar e especificar em quê e fui ajudando a completar os raciocínios.”
(Reflexão aulas 59 e 60).

A inclusão destes dois macro aspetos – implicação (responsabilidade e apropriação) e um clima positivo – são mencionados em alguns dos modelos de ensino que estudamos, nomeadamente no MED, mas em qualquer aula e qualquer modalidade, podem, na minha opinião, ser incluídos de forma mais ou menos evidente e, por vezes, mais ou menos planeada por parte do professor. Penso que foram, de um modo geral, uma preocupação ao longo de todo o ano letivo, porque fui procurando criar tarefas que estimulassem a autonomia, questionava os alunos tentando que chegassem a uma resposta correta ao problema que apresentavam, estimulava a interação entre os elementos da turma com atividades em grupo e com alteração dos grupos, joguei algumas vezes com eles e conversávamos pontualmente fora da aula, no início da mesma ou nos intervalos, mesmo em dias da semana que não tinham EF.

E estávamos a progredir:

“Optei por ainda não introduzir o jogo em competição, dando continuidade à cooperação. Em alguns casos, esta forma constitui ainda grande desafio, noutros, os alunos acabam por, de forma intuitiva, complicar a jogada do adversário. Para dar essa liberdade aos pares, não pedi que contassem a pontuação. Na maioria, o foco era a cooperação, em alguns, dificultar a ação do adversário. (...) considero já

possível e vantajoso, fazer uma divisão dos alunos por nível de desempenho. Isto para incentivar a que melhorem, para passarem para o nível seguinte, e para poder dar tarefas e feedback mais planejados e adequados aos alunos de cada nível. Assim, penso que a divisão por níveis mais adequada no momento será: (...), sendo que depois podem ser feitas trocas sempre que se justifique.” (Reflexão aula 64).

Por todos esses motivos, estava a gostar bastante do decorrer destas aulas. Tinha grande expectativa para a evolução dos alunos no jogo e, para mim, enquanto professora, sentir que consegui ensinar os gestos e regras básicas específicas. Com tão poucas aulas, grande parte dos alunos já conhecia o passe e o serviço, já fazia um esforço por desviar pontualmente o olhar da bola para ver onde estava o colega, e por se colocar por baixo da mesma de forma ativa, para receber em boas condições, em vez de ter uma atitude lenta e passiva. Isto, penso eu, porque tinha havido vários exercícios a enfatizar estas condicionantes.

VI. Dança

Para a dança, abordei a música e o movimento durante uma parte da aula em três datas distintas, com o objetivo de preparar os alunos para a lecionação dos conteúdos propriamente ditos, desbloqueando algumas inseguranças que pudessem existir; mas não cheguei a lecionar as aulas propriamente ditas, tal como tinha planeado quando elaborei a UD para esta matéria.

“Na atividade livre, basicamente fiz a avaliação diagnóstica da turma em dança, porque percebi o à vontade dos alunos em geral e também quem tem mais e menos noção do movimento, do seu corpo e dos tempos musicais. Por outro lado, foi difícil conseguir que todos participassem em vez de ficarem encostados ou sentados, mas isso acabou por acontecer, o que favorece a interação entre os elementos da turma, melhora o ambiente da aula e liberta os alunos de alguns preconceitos e da timidez.” (Reflexão aulas 45 e 46). “Relativamente a dança, é a segunda vez que abordo a modalidade, mas a primeira em que obrigo toda a turma a participar. Isto porque é uma matéria a lecionar e assim, fui também quebrando estereótipos e barreiras existentes, antecipando as aulas propriamente ditas.” (Reflexão aulas 48 e 49).

Foram abordados alguns conteúdos também no ensino à distância, mas com muita dificuldade, devido ao facto de a forma de comunicação ser virtual, aspetos que aprofundarei mais à frente na parte do RE específica do ensino à distância.

DAS DIFICULDADES ÀS CONQUISTAS, NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Um professor deve ser capaz de se adaptar a cada situação contextual, para exercer a sua missão quando atua: ser eficaz no ensino. Eu reconhecia antes do EP e fui comprovando que devia movimentar-me mais e ocupar mais espaço, adotando uma linguagem corporal mais aberta e confiante; ser menos tímida e insegura e mais assertiva e distanciada; mostrar mais presença, elevar o tom de voz pontualmente para chamar à atenção, e projetar melhor a voz no geral; manter sempre e de forma mais efetiva a disciplina e o cumprimento das regras; gerir melhor os conflitos, especialmente o controlo dos alunos mal comportados ou desatentos e principalmente, quando se trata da turma no geral; demonstrar mais autoridade e “pulso firme”; melhorar a capacidade de improviso e a tomada de decisão.

Verificava manifestações destes problemas como: distração dos alunos/atletas, especialmente nos momentos em que era suposto que todos estivessem atentos à explicação do exercício seguinte, incumprimento de regras e demora na transição entre exercícios ou na mudança devido à ocorrência de imprevistos. Por exemplo, já no EP:

“Uma outra observação que a professora cooperante fez foi a atitude e comportamento dos alunos quando eu os chamava para dar informação. Existiam conversas paralelas e algumas distrações com a bola. (...) fui tentando manter todos no meu campo de visão, pedir silêncio ou esperar que se calassem ao perceber que queria falar e só o fazia quando todos estivessem a ouvir, mas continua a ser mais uma questão a melhorar. Algumas estratégias para melhorar este último aspeto poderão ser a contagem decrescente para chamar a turma ou alguns pequenos castigos para quem não cumprir o que é pedido.” (Reflexão aula 4).

Procurando as causas que estão associadas à origem destes problemas e que fazem com que estes persistam, tinha o que deveria “atacar” para diminuir ou extinguir os problemas. No meu caso: insegurança (especialmente quando sinto que as situações não estão totalmente sob o meu controlo); timidez; dificuldade de tomada de decisão (principalmente quando sob pressão e/ou a decisão envolve outras pessoas, sejam colegas de trabalho ou alunos); aparentar calma excessivamente, quando na realidade estou stressada porque não sei qual a melhor opção a tomar (passividade); e também o facto de não ter tido experiências no desporto federado, que faz com que me falte apropriação relativamente a uma das vertentes do desporto, significativa e importante para que o professor consiga incentivar os alunos a ter estas mesmas experiências (ao ter conhecimento por experiência própria, somos mais convincentes e esclarecemos melhor os nossos alunos), mas existem algumas modalidades com que tenho grande afinidade (como natação) e, no geral, compreendo e sou eficiente a praticar e a ensinar modalidades de carácter individual.

Adicionalmente a tudo isto, importa manter em mente que as causas também podem ser externas:

“Observar se em determinada situação, o problema está fundamentalmente nos alunos e é face a eles que devo agir, ou se há outra condicionante a perturbar, e sobre a qual posso e devo intervir (por exemplo, ir para o espaço exterior onde havia menos ruído).” (Reflexão aula 64).

I. Transmissão de objetivos e de critérios de sucesso

Nem sempre transmitia os objetivos no início de cada aula. Fazia-o apenas quando considerava que tal tinha sentido, fosse por fatores contextuais como tempo ou disponibilidade de atenção dos alunos, fosse porque considerava mais adequado transmitir depois, quando estivesse a iniciar os exercícios com conteúdos específicos. Além disso, podia ser expressamente ou de forma mais sucinta e subtil.

“No final, reuni com todos para terminar a aula e ao contrário do que tinha planeado, decidi estender um bocadinho a aula (...) para fazer algumas perguntas quanto às regras que tinham aprendido até então.” (Reflexão aula 7).

Na aula de avaliação transmiti os objetivos da avaliação, dizendo o encadeamento da aula e os exercícios em que queria dar mais responsabilidade aos alunos, dizendo por exemplo “lembram-se do exercício que fizemos para melhorar (...)?” ou pedindo um voluntário para explicar o exercício por palavras suas, ou ainda explicando que eram eles a organizar/preparar o mesmo.

“Para terminar a aula voltei a explicar como seria feita a avaliação da sequência de solo e qual a tarefa que lhes estava a propor (...) e todos estavam interessados em perceber.” (Reflexão aulas 17 e 18).

Penso que podia ter pensado mais vezes sobre quando era ou não era precisa esta explicitação, bem como sobre a forma de o fazer. Fui melhorando a minha noção sobre este assunto, mas podia ter pensado nele mais deliberadamente, até porque mesmo planeando melhor este “pormenor”, com certeza iria improvisar na mesma, procurando responder ao contexto que estivesse a ser apresentado. Por exemplo, os alunos não entendiam o sentido de realizar uma avaliação escrita dos conhecimentos, tinham dificuldade, principalmente no início do ano, em compreender e em estar atentos para a sua correção. No segundo período reconheci uma pequena melhoria.

“É importante e positivo, os alunos verem no teste teórico algo conectado com as aulas práticas, porque se aprendeu algo nas mesmas e agora esse conhecimento e atenção às aulas será testado, tal como fazem nas restantes disciplinas.” (Reflexão aulas 62 e 62).

Além dos objetivos, também tinha os critérios de sucesso, que são uma peça fundamental das aulas de qualquer professor de EF. A lógica de pensamento é bastante semelhante à dos objetivos, transmitia pouco no início da aula, quase sempre de forma individual ou em pequenos grupos, durante os exercícios, com correções e *feedback*, e às vezes, também quando terminava, para relembrar e ajudar a que consolidassem.

“Refletindo, incomodaram-me bastante as atitudes de falar ao mesmo tempo que eu explico algo, bem como as respostas de “não consigo, estou cansado, não me apetece, não gosto, mas eu faço sempre assim” entre outras, e no entanto, não me devia esquecer que os meus alunos têm cerca de 14 anos e também têm direito a

querer brincar e a estar cansados. (...) A autoavaliação foi apenas dita, não estava planeada nem foi específica, versou a interiorização e cumprimento dos objetivos que fui pedindo durante a aula.” (Reflexão aulas 62 e 63).

II. Gestão do tempo

Durante a aula, ao implementar o planeado, as preocupações começaram pela gestão da aula, controlo dos alunos e dos tempos de exercitação, de instrução, de transição, de empenhamento motor e de espera. A transição entre exercícios, normalmente, era adequada mas depois, demorava a começar efetivamente o exercício. Talvez porque devia melhorar a minha liderança, bem como a clareza com que transmitia aquilo que pretendia que a turma fizesse. Apesar disso, fui sentindo uma adaptação de ambas as partes, professor e alunos, para que a aula fluísse cada vez melhor neste sentido.

“Como a organização para o exercício foi relativamente rápida e a sua execução foi fluída, (...) antecipei uma das variantes do exercício seguinte.” (Reflexão aulas 8 e 9). “Para evitar ao máximo que existam atrasos (...) é importante fazer um esforço na explicação para que todos entendam e também (...) pôr a contagem de tempo de exercício/descanso através de uma aplicação ou gravação preparada anteriormente, libertando-me dessa tarefa.” (Reflexão aula 10).

Algumas vezes deixei partes do plano de aula por cumprir, principalmente na parte final da aula. Por vezes esquecia-me, ou não tinha tempo suficiente, para algo que queria dizer (por exemplo, para os alunos experimentarem o desporto escolar, fazerem a autoavaliação ou arrumarem o material), mas também essa questão foi evoluindo.

“A organização demonstrou que algumas das rotinas foram compreendidas e incorporadas pela turma, o que é muito positivo e deve ser valorizado e incentivado.” (Reflexão aula 35).

O foco foi sendo cada vez mais os objetivos de cada exercício, para ensinar. Tinha o plano, os conteúdos a lecionar, os critérios de êxito a observar e queria

verificar se estes eram cumpridos. A preocupação era emitir *feedback*, verificar o efeito do mesmo, decidindo sobre a continuação ou fecho do seu ciclo, atestar o atingimento das metas definidas e readaptar quando necessário.

“Por muito dinâmica que tenha tentado preparar a situação de aprendizagem, e sendo também estes conteúdos importantes, não faria sentido dispendir tanto tempo para preparar a exercitação e depois não a aproveitar o suficiente. (...) os alunos precisam de tempo “consecutivo” (em bloco) para repetir e sistematizar. Isto é, para treinar a sequência de solo, por exemplo, penso que é preferível utilizar 30 ou 35 minutos numa aula de 50, do que por exemplo, várias situações de 10 ou 15 minutos em diferentes aulas.” (Reflexão aula 32). *“Quanto ao quizz, que não fiz devido aos atrasos no começo da aula e a ter dado prioridade à prática, posso fazer noutra aula, até porque a estratégia será ir repetindo algumas das perguntas para os alunos reterem a informação importante. Após ver a autoavaliação feita pelos alunos, penso que faz sentido realizar primeiro o quizz e só depois a auto e heteroavaliação, assim eles pensam duas vezes antes de responder que sabem determinada parte da matéria, quando não é a realidade.”* (Reflexão aula 44).

III. Desafios específicos: um aluno e um grupo de alunos

O aluno específico: um aspeto que me intrigava era o desafio perante alunos bons em termos motores mas que têm comportamentos sociais desviantes, para os ajudar enquanto pessoas. Valorizo alunos empenhados, dedicados e felizes, não só nas aulas mas também na vida, e para contribuir para a melhoria relacional da pessoa que mora no aluno, pode ser preciso investigar, compreender e depois agir, às vezes como prefiro, outras vezes como não gosto tanto – debate entre diálogo e distanciamento/rigidez.

Houve um aluno que desde o primeiro dia demonstrou dificuldade em cumprir regras e aceitar ordens. Tinha condições para ser um aluno de nível cinco na disciplina, mas não sabia empenhar-se quando não gostava da tarefa e tinha algumas dificuldades em relacionar-se, apesar de ficar feliz quando recebia carinho e atenção. Desde o primeiro dia que fui tentando compreendê-lo, explicar, ser paciente, chegar a meio caminho entre o que eu pretendia e o que ele queria, consoante o seu

comportamento, e contribuir para uma relação positiva entre professor-aluno e entre colegas. Mas foi um processo bastante difícil.

“Quando chamei para terminar a aula, o aluno chutou para cima e de forma violenta a bola de andebol. (...) percebi que este aluno tem muita energia acumulada e que irá precisar de muitas tarefas para se manter ocupado e a cumprir as regras porque facilmente dispersa e se comporta de forma desadequada.” (Reflexão aulas 2 e 3).
“O aluno disse que preferia a professora do ano passado mas (...) é fundamental a exigência e a definição de regras e da minha autoridade, não é sequer suposto que qualquer um dos alunos goste da professora. Isso penso que poderá vir depois. Depois das regras estarem estabelecidas e serem compreendidas por todos e quando eu já puder conversar com eles e influenciá-los positivamente tanto quanto a questões de relação com os outros como com o próprio em relação ao desporto.” (Reflexão aulas 5 e 6).

Constantemente se procurou o progresso:

“O que conluo a partir desta sucessão de acontecimentos é que o aluno tem força de vontade, percebe o que lhe pedem, gosta de jogar e de liderar mas acima de tudo não gosta de estar a perder. Principalmente quando sente que está a tentar fazer o seu melhor mas que por algum motivo não está a conseguir.” (Reflexão aula 7).

Tive muitas dúvidas sobre que atitudes adotar:

“O que mais me faz ainda evitar a falta disciplinar neste caso, é a atitude deste aluno quando a aula está a correr-lhe bem. (...) comunicava muito e com boas intenções e atitudes, melhorando o jogo e ajudando as suas colegas de equipa a evoluir. Assim, penso que a estratégia passa muito mais por o motivar o mais possível e ir fazendo com que aceite os outros e as suas opiniões.” (Reflexão aulas 8 e 9).

Apesar de todo o esforço que ia fazendo, existiram vários momentos em que o aluno me faltou ao respeito e algumas vezes, o mesmo em relação aos seus colegas. Foi um processo com avanços e recuos e com muito tempo e energia investidos da minha parte (e ajuda dos meus colegas de estágio, PC e ainda uma outra professora de EF), mas não desisti e fui experimentando:

“O aluno deu o aquecimento aos seus colegas de forma séria e adequada, estando concentrado na sua tarefa. Durante a aula foi mantendo um comportamento ainda desadequado mas dentro dos limites do tolerável, por isso fui tentando gerir, chamando-o à atenção dos aspetos mais importantes como a preservação do material e o respeito do professor e ignorando pontualmente atitudes repentinas, dando-lhe algum espaço para libertar energia.” (Reflexão aulas 39 e 40). “Aproveitei para lhe dizer para jogar um pouco comigo Voleibol. Isto porque passou a aula a dizer que era pouco competente e por isso é que não estava motivado. Ora, isto não é verdade, (...) procurei a pessoa por trás do aluno, mostrando-lhe que pode ser muito mais do que se tem feito nas aulas se aceitar o que lhe dizem e se esforçar, esquecendo as desculpas e a vitimização.” (Reflexão aulas 59 e 60).

Não é possível perceber ao certo o resultado a que chegamos no final do ano, uma vez que estivemos em ensino à distância e este é tão diferente do que acontece presencialmente; nem saber onde se chegaria com o ensino presencial, caso continuássemos a trabalhar com ele. No entanto, sinto que o aluno evoluiu na forma como lida com a frustração. Tentou algumas vezes, controlar-se e ouvia-me um pouco mais, sabia quando errava e mais facilmente tentava dominar-se, em vez de deixar escalar o mau comportamento, virando as costas, negando a realização da tarefa atribuída ou respondendo inadequadamente. Ficou a faltar a continuidade deste processo, como referi era preciso continuar a trabalhar as questões do respeito e do autocontrolo. Mais tarde, vou querer perceber a evolução dele. Uma das estratégias pensada pela PC e partilhada na última reunião de avaliação foi encaminhar o aluno para o desporto escolar no próximo ano letivo, aliando um acompanhamento mais efetivo por parte de alguém com competência específica para tal. Penso que será uma excelente estratégia.

Quanto ao grupo de alunos que refiro no título, eu tinha menos motivação para lidar com alunos desleixados, muito pouco interventivos ou demasiado arrogantes. Há a ideia que muitas vezes, na EF, estes alunos têm excesso de peso, não veem interesse nem se sentem capazes na disciplina, ou são muito bons ao nível cognitivo mas não a nível motor. Para estes, o diálogo pode ser preciso pensar em estratégias que os motivem pela via da cognição, das relações, da superação.

O elevado desinteresse, a incapacidade ou atribuição de pouco significado, apesar de inicialmente, não ser o desafio que mais me motivava superar, agora terminado o ano, tenho uma opinião diferente. Tive três alunos na turma com excesso de peso e pouca motivação, visível no facto de todos terem tido momentos de recusa face às tarefas. As raparigas de forma mais direta, o rapaz, como tinha uma noção corporal muito pobre, apresentava muitas vezes uma dificuldade que se revelava superior à sua força de vontade. Em todos os casos havia dificuldade motora à qual se adicionava um obstáculo cognitivo, fosse falta de motivação ou autoperceção motora muito desajustada da realidade.

“Não cumpriu o que foi pedido, deixando de acompanhar os colegas logo a meio do primeiro percurso do aquecimento. (...) nem sequer tentou, indo mais uma vez a passo. Nesta situação já demasiado marcada para eu continuar a dar o benefício da dúvida, além de a incentivar fiz o exercício ao lado dela pedindo que me acompanhasse. A estratégia resultou por breves momentos mas (...) a sua tendência natural é nem tentar quando acha que não terá sucesso.” (Reflexão das aulas 2 e 3). *“Penso que devo procurar formas de a cativar e manter concentrada no que se pretende, para que sinta que gosta da atividade que está a efetuar e a realize tão bem quanto possível.”* (Reflexão aula 4).

Existiram momentos positivos:

“A aluna teve medo e não conseguiu reunir coragem para se impulsionar para cima do aparelho mas tentou mais do que uma vez e a dada altura a turma começou a apoiá-la, incentivando-a.” (Reflexão aulas 17 e 18).

A mesma aluna, no voleibol:

“Precisa de um bocadinho de incentivo para conseguir melhorar, mas penso que tem algum potencial na modalidade para assegurar o nível três que lhe atribuí no primeiro período, como forma de incentivo.” (Reflexão aula 61)

Após o processo experienciado durante este ano letivo relativamente a estes alunos, percebi, na primeira pessoa e não pelo que se diz ou se sabe em teoria, que de facto se pode e deve tentar contribuir efetivamente para melhorar a consciência que os alunos têm de si próprios, a relação entre recompensa e esforço e a noção de

esquema corporal. Isto porque é possível e acima de tudo, porque é extremamente importante e recompensador, qualquer mínimo progresso que se consiga alcançar.

3.5. Outras experiências de lecionação

(A bebida, a acompanhar as fatias com açúcar)

UMA AVENTURA POR OUTROS MARES

Felizmente, tive a oportunidade de lecionar aulas nas turmas dos meus colegas de NE. Foi uma experiência extremamente enriquecedora, gratificante e até esclarecedora também. A primeira aula foi na turma mais numerosa e com um comportamento no geral, bastante difícil de gerir. Para começar fiz a chamada, tal como o EE responsável pela turma costumava fazer, e logo aí, foi bastante difícil ter a turma em silêncio. Aliás, isto nem chegou totalmente a acontecer. Acabei por terminar a chamada sem despender mais tempo e passei para o aquecimento. Neste – corrida contínua – os alunos começaram rapidamente a dispersar e alguns a parar. Dadas as várias situações individuais e de pequenos grupos, optei por chamar a turma, disse para fazerem uma fila atrás de mim e iniciei a corrida. Passado cerca de um minuto, continuaram sozinhos, agora mais organizados e cumpridores que antes, e fui incentivando individualmente quando necessário.

No primeiro exercício, este processo praticamente repetiu-se. O que eu pretendia era que a turma percebesse quem era a figura de autoridade ali, na aula, porque só estabelecido esse entendimento é que depois pode haver um diálogo professor – alunos enriquecedor e positivo para ambas as partes. Para a explicação do exercício que antecedia o jogo, mesmo com os alunos todos sentados na bancada, senti alguma dificuldade em que estivessem atentos à demonstração. Provavelmente devia tê-los colocado melhor enquadrados com os alunos que estavam a demonstrar, bem como garantir que todos estavam atentos. Formas de atuação menos corretas são intensificadas quando a turma no geral, não colabora com o professor, tendo já tendência a estar desatenta ou a adotar comportamentos desviantes.

De um modo geral, no decorrer da aula, senti uma grande dificuldade em controlar, isto é, em “estar presente” sempre e para todos os alunos da turma, porque mesmo tendo mantido constante a preocupação de ter um posicionamento que me permitisse ver todos os alunos, é realmente difícil estar efetivamente presente, corrigindo e mantendo a disciplina para todos, durante toda a aula, mais numa turma de 26 alunos.

Adicionalmente, ao aproveitar o espaço que se tem disponível, dispersa-se os alunos do nosso campo confortável de atuação. É necessário, instruir corretamente e manter o contacto visual com toda a turma, fazer-se notar mesmo de longe, conseguindo que todos percebam que o professor está realmente presente, que não permite nem mau comportamento, nem falta de foco relativamente aos objetivos que foram explicados. Esta era uma das minhas principais características a melhorar – a presença, o fazer-se notar, especialmente para um grupo grande. Uma das formas de contribuir positivamente para este controlo, é a orientação da turma. Por exemplo, tal como nos explicou uma professora da área disciplinar, se o exercício for realizado a pares e todos estiverem organizados em paralelo à linha lateral do campo do pavilhão, em vez de estarem de forma livre e confusa, mais facilmente se deteta quem está a falhar com o que se pretende, podendo assim intervir rapidamente seja para ajudar, corrigir ou repreender.

No final da aula, os resultados da autoavaliação que pedi que fizessem relativamente ao comportamento que demonstraram, revelou a falta de noção que tinham de si próprios. Mas foi de notar o interesse de três ou quatro alunos que ainda ficaram no final, perguntando-me como podiam melhorar. Na aula seguinte, quando o professor da turma fez a mesma questão, as autoavaliações foram um pouco mais refletidas e ajustadas; penso que isto significa que melhoraram cognitivamente, no geral, o que não significando que adotem uma melhor postura comportamental, pode constituir-se como um passo importante nesse sentido.

Como balanço final, a experiência de lecionar uma aula com “duas turmas das minhas”, foi extremamente desafiante e enriquecedora. Fez-me refletir sobre o quanto podia e ainda posso, melhorar a comunicação, sendo mais expansiva, confiante e assertiva e, em simultâneo, mesmo parecendo contraditório, também me fez perceber que é uma capacidade que acredito ser capaz de desenvolver.

Por outro lado, também confirmei que só entendemos verdadeiramente o que se sente em determinado papel quando este nos cabe a nós, por muito participativos que sejamos na experiência quando não somos o sujeito desta. Por isso é tão importante para todos nós, também como nos fez perceber no período de tempo que estive a acompanhar as nossas aulas, uma professora da área disciplinar, tornarmos-nos em alguns momentos, espectadores das nossas próprias aulas enquanto elas decorrem, observando, refletindo, comunicando e experimentando diferentes formas de atuação.

Embora tenha acabado por não lecionar a outro ciclo de ensino, tive ainda mais duas oportunidades de lecionar turmas que não a minha, ambas do mesmo ano de escolaridade da minha turma residente, o sétimo ano. A mesma de 26 alunos e uma outra com 21, a segunda bastante mais bem comportada e interessada de um modo geral, que a primeira. Constituiu-se mais uma vez como uma experiência extremamente desafiante e gratificante, uma oportunidade para refletir, experimentar e entender mais sobre a minha atuação enquanto professora, sobre as diferentes possibilidades de atuar, sobre o modo e intensidade de variação de contextos tão próximos entre si. Experimentei um enorme sentimento de realização e de desafio.

Em relação ao cumprimento dos objetivos das aulas, embora deva admitir que não foi sempre a prioridade, foi sim o estabelecimento da relação professor-alunos de forma saudável, também foram, globalmente, conseguidos, porque foram realizados a maioria dos exercícios que estavam planeados e só quando os alunos os compreendiam e conseguiam executar é que continuava para os seguintes.

Quanto à comparação entre uma turma “bem comportada” e uma “mal comportada”, talvez a maior diferença seja a paciência. Todos os alunos, todas as crianças, vão, a dada altura, sentir necessidade de testar os limites do que podem ou não fazer, do que o professor tolera, porque mesmo inconscientemente vão tentar levar a aula e as situações apresentadas para o que mais gostam de explorar e conforme estão dispostos naquele dia ou naquele momento. É sempre fundamental liderar com efetividade, de forma equilibrada entre carinho, respeito e assertividade; numa turma tendencialmente desafiadora, a afirmação da posição do professor será mais regular, principalmente no início do ano, e muitas vezes, mais severa e mais desgastante, mas é sempre necessária, é sempre crucial para começar e depois

manter de forma consistente, reafirmando-se quando necessário, mantendo o clima positivo e adequado, mantendo a homeostasia na aula.

O ENSINO À DISTÂNCIA E A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O mundo foi, de modo galopante e inesperado, assolado por uma pandemia. Sem que ninguém estivesse preparado para tal, as escolas foram encerradas a nível nacional a partir do 13 de março de 2020. Era uma situação sem respostas certas a dar e a insegurança esteve presente para todos: alunos, pais, professores, sociedade, governo. Felizmente, Portugal aceitou o cenário com que se deparou e o governo começou a tomar decisões e medidas para proteger a população e assegurar a subsistência do Sistema Nacional de Saúde, e por outro, a população, na generalidade, queria cumprir as diretrizes o melhor que podia.

Assim, o segundo período terminou mais cedo mas os professores adaptaram-se, como é seu apanágio. Alguns começaram logo com trabalho à distância e ainda aproveitaram mais uns dias de “escola”, mas, independentemente disso, todos realizaram a avaliação dos alunos, fechando o período letivo no devido tempo. O terceiro período iniciou-se também conforme o calendário escolar, mas à distância. Nasceu o Ensino à Distância a nível nacional. Utilizaram-se variadas plataformas, surgiram formações nas quais os professores puderam participar para desenvolver habilidades digitais e criar cenários de aprendizagem positivos, divertidos, interessantes e educativos. A telescola foi resgatada para os primeiro, segundo e terceiro ciclos de escolaridade e mais tarde, também o ensino presencial para os alunos do ensino secundário nas disciplinas alvo de exame final, com regras muito especiais e rígidas, como utilização de máscara, blocos horários e distanciamento social.

Face ao cenário, houve um enorme desafio inicial e um caminho desafiador até ao final do ano letivo.

I. O impacto inicial

Não foi muito fácil para mim, e no geral, para todos, gerir este referido impacto inicial, a resposta à pandemia que a escola foi forçada a dar. Começamos com uma semana repleta de reuniões em área disciplinar e em NE, todos os professores receberam num curto espaço de tempo uma grande quantidade de informação via e-mail e também através da comunicação social. Paralelamente realizaram-se algumas tarefas de planeamento para um terceiro período de ensino à distância, sem saber ao certo o que isso ia significar na prática.

A nossa planificação (ver excerto na figura 1) foi realizada em conjunto entre os três EE e duas professoras da área disciplinar, uma vez que nos dividimos em grupos para rentabilizar tempo e trabalho. Depois, seguiu-se a primeira semana de atividades com os alunos, atividades estas, síncronas e assíncronas.

Semana n.º 1 (13 a 17 Abril)	Semana n.º 2 (20 a 24 Abril)	Semana n.º 3 (27 Abril a 1 Maio)
<p>Recursos e ferramentas <i>E-mail</i>: abre o <i>E-mail</i> e clica no endereço da sala ZOOM.</p> <p>ZOOM: utiliza o ZOOM ou para entras em videoconferência com o teu professor e com os teus colegas.</p> <p>Aula Nº1 - Aula síncrona</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação da proposta de trabalho a realizar nas próximas aulas ✓ Familiarização com as plataformas online ✓ Definição de regras de conduta durante as aulas realizadas ✓ Conversa com os alunos e feedbacks dos mesmos 	<p>Recursos e ferramentas <i>E-mail</i>: abre o <i>E-mail</i> e clica no endereço da sala ZOOM.</p> <p>ZOOM: utiliza o ZOOM ou para entras em videoconferência com o teu professor e com os teus colegas.</p> <p>Aula Nº2 - Aula síncrona (30 mins)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos conteúdos a trabalhar na aula; <p>Aptidão Física</p> <p>Circuito de Treino em casa – Membros Superiores + Abominais (App: “Treino em casa”)</p> <p>Aula Nº3 - Aula síncrona (30 mins)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos conteúdos a trabalhar na aula; <p>Aptidão Física</p> <p>Circuito de Treino em casa – Membros Inferiores + Abominais (App: “Treino em casa”) +</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desafio AF: Envio de um vídeo completando a tarefa proposta (Instagram/TikTok/E-mail) <p>O professor estará <i>online</i> (através do <i>E-mail</i> ou <i>WhatsApp</i>) para esclarecimento de dúvidas e apoio no trabalho dos alunos.</p>	<p>Recursos e ferramentas <i>E-mail</i>: abre o <i>E-mail</i> e clica no endereço da sala ZOOM.</p> <p>ZOOM: utiliza o ZOOM ou para entras em videoconferência com o teu professor e com os teus colegas.</p> <p>Aula Nº4 - Aula síncrona (30 mins)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos conteúdos a trabalhar na aula; ✓ Análise dos resultados obtidos no desafio proposto (Instagram/TikTok/E-mail); <p>Aptidão Física</p> <p>Circuito de Treino em casa – Membros Superiores + Abominais (App: “Treino em casa”)</p> <p>Aula Nº5- Aula síncrona (30 mins)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação dos conteúdos a trabalhar na aula; <p>Aptidão Física</p> <p>Circuito de Treino em casa – Membros Inferiores + Abominais (App: “Treino em casa”) +</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desafio AF: Envio de um vídeo completando a tarefa proposta (Instagram/TikTok/E-mail) <p>O professor estará <i>online</i> (através do <i>E-mail</i> ou <i>WhatsApp</i>) para esclarecimento de dúvidas e apoio no trabalho dos alunos.</p>
<p>Tarefas: O professor apresenta as metodologias a utilizar durante as sessões <i>online</i>, informado os alunos sobre os recursos a utilizar: Zoom, E-mail e WhatsApp e a aplicação de telemóvel “Treino em casa”.</p>	<p>Tarefas: O aluno realiza as tarefas solicitadas utilizando a aplicação (Treino em casa) e a ajuda do professor.</p>	<p>Tarefas: O professor analisa os resultados evidenciados na realização das tarefas propostas, orienta o trabalho a realizar e promove a discussão dos temas em análise.</p>

Figura 1: Excerto da planificação para o ensino à distância.

Um ponto positivo foi o ambiente de valorização do trabalho de grupo e de respeito pelas ideias dos outros sem prejuízo daquilo que deveria ser comum. Esta dinâmica contribuiu, fazendo-me sentir feliz que assim tivesse acontecido.

Registei na minha primeira reflexão do período:

“Com toda a incerteza sobre o futuro e as saudades da escola e do ambiente escolar que se instalaram em mim quase de imediato, desde o final forçado do segundo período, e como não havia uma resposta clara sobre o que fazer face a toda a situação, foi bastante importante o apoio do núcleo de estágio nesta fase, para me ajudar a não desistir de trabalhar.”

II. Começar o ensino novamente

Realizei, tal como no caso de um dos meus colegas de NE, uma “aula zero” para experimentar a plataforma e conversar com os alunos sobre o que se ia passar – horários, atividades, material, regras e novos critérios de avaliação. A ênfase estava em estar presente cumprindo as regras estabelecidas, demonstrar interesse e esclarecer dúvidas. Fizemos um pequeno jogo de apresentação, tal como havíamos feito no início do ano mas agora já com mais conhecimento dos colegas, o que se tornou engraçado. Expliquei também a dinâmica das aulas e definimos formas de comunicar, nomeadamente via *whatsapp* e e-mail.

A PC tinha-nos alertado sobre a importância de comunicar com os alunos para lhes proporcionar momentos de descontração e convívio. Já na apresentação para “quebrar o gelo”, me senti mais confortável tendo algo planeado mas de forma inesperada acabou por surgir numa aula, uma conversa paralela, no caso sobre os cães que os alunos têm em casa. A partir daí tentei criar mais destes momentos e preparei atividades simples e pontuais nesse sentido, que podiam estar ou não diretamente relacionadas com a nossa disciplina (desenhámos na tela do computador, “passaram” uma bola improvisada com roupa, entre todos, de um ecrã para outro e responderam a perguntas através do *kahoot*).

Ultrapassada a fase de reinício, dediquei-me ao planeamento específico das atividades a desenvolver com a minha turma. Revi informações disponíveis no *site* do

fitescola e outras enviadas pela *Leya*, procuramos e selecionamos exercícios de planos de treino e de uma aplicação de telemóvel e dividimos em membros superiores, membros inferiores e abdominais, tal como planeado em conjunto.

“Procurei utilizar a forma que me pareceu mais adequada para lecionar estas aulas, que foi aproveitar o tempo para exercitar com intensidade, para libertar energia e movimentar o corpo, numa altura em que todos temos estado horas e horas dentro de casa.” (Reflexão semana 1 do ensino à distância).

Assim, cada EE começou a elaborar as suas agendas semanais (ver excerto na figura 2) e a enviá-las ao respetivo diretor de turma, que por sua vez comunicava com os encarregados de educação. Na agenda eram incluídas as atividades síncronas e assíncronas, a condição física, ao longo de todo o período de ensino à distância, bem como, já depois de meio do percurso, a dança.

AGENDA SEMANAL 20 A 24 DE ABRIL - Semana 2

Turma : 7º ano

Entrega das tarefas propostas: até às 18h do dia 24 de abril

E D U C A Ç Ã O F Í S I C A	DOMÍNIO/SUBDOMÍNIO	SUMÁRIO	ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIÇÃO
	Condição Física	Exercitação da condição física aeróbica e dos principais grupos musculares.	<ul style="list-style-type: none"> Realizar o conjunto de exercícios propostos pelo professor Realizar um resumo em vídeo dos exercícios realizados durante a semana, para partilhar (com duração entre 20 e 40 segundos) Webconferências: <ul style="list-style-type: none"> Conversa com os alunos, explicação das atividades a realizar e esclarecimento de dúvidas Realização dos exercícios propostos 	<ul style="list-style-type: none"> Informação fornecida pelo professor Whatsapp/Moodle Plataforma Zoom App (Treino em casa) 	<ul style="list-style-type: none"> Participação e empenho nas tarefas propostas (assíncrona) Participação nos chats/fóruns. Participação nas duas Webconferências semanais (síncronas)

Figura 2: Exemplo de uma agenda semanal.

III. Os desafios semanais

Tínhamos então atividades síncronas e assíncronas, uma diretriz geral para os professores de todas as disciplinas. Como tarefas assíncronas, decidimos, em NE e em partilha com a área disciplinar, que atribuiríamos uma tarefa por semana, um desafio interessante e divertido e que simultaneamente versasse uma matéria da EF. Podia-se abordar assuntos que nas aulas síncronas eram mais difíceis de abordar,

conjugando as duas estratégias e dando espaço aos alunos para se expressarem de forma diferente, mais individualizada, tentando nunca esquecer a criação de momentos de convívio e partilha, quer em turma, quer nas casas dos alunos.

Tive algumas dúvidas nos desafios a atribuir e por vezes alguma dificuldade em cativar a turma. Alguns desafios não foram realizados por grande parte dos alunos.

“(...) da curta experiência que tenho das tarefas que fui atribuindo neste terceiro período, os alunos que não questionam nem enviam a tarefa no prazo estabelecido, dificilmente o fazem mais tarde, porque não têm interesse.” (Reflexão semana 6 do ensino à distância)

Incluí desde dança e mobilidade, até condição física e escolha livre ou atividades que gostassem de realizar. Para mim, o mais interessante foi o último, em que lhes pedi para relacionarem a EF com outra disciplina e explicarem esta relação de forma criativa, como se se tratasse de uma flexibilização curricular. Fiquei positivamente surpreendida com o *feedback* de um outro desafio, o do plano de treino individual, pois quase todos o realizaram no prazo estipulado. Considerei um facto revelador de que a tarefa em causa foi considerada pertinente e talvez, também porque voltei a referir uns dias depois, com uma gravação áudio, através do *whatsapp*.

IV. As aulas síncronas e assíncronas

Desde o início considerei que a condição física devia estar presente e notei uma melhoria na compreensão dos tempos de exercitação, descanso e transição, no entanto, de forma algo contraditória, era fundamental quebrar também a rotina, para manter o interesse, motivação e exigência. Tínhamos de pensar em desafios divertidos, simples e cativantes. Tentei através dos desafios semanais e de pequenas atividades nas aulas síncronas, e foi muito bom chegar ao final de algumas aulas e perceber que os alunos tinham ficado cansados fisicamente, que tinham compreendido os exercícios, e que tinha existido um ambiente positivo, por exemplo

na aula a seguir a ter feito o *kahoot*, na qual todos nos divertimos. A seguir explico um pouco mais detalhadamente como decorreram as atividades síncronas.

Nas aulas que pudemos assistir da PC, havia uma introdução através de uma conversa com os alunos e exercícios ou questões interativas, para refletir sobre o que se aprendeu, acabando também por se proporcionar algum diálogo com o professor e até entre alunos. Notou-se uma melhoria da dinâmica da aula, tal como nas turmas dos EE, e penso que isto se pode dever ao facto de quer os professores quer os alunos, se terem acostumado progressivamente a este meio de comunicação. Depois é necessário continuar a fazer cumprir as regras para uma boa continuidade da aula, mas a discussão, o esclarecimento de dúvidas e a participação vão sendo mais fluidas e espontâneas, que é o que se pretende.

Quanto a mim, aproveitei a dinâmica que já realizávamos regularmente nas nossas aulas presenciais para exercitar a condição física, com os circuitos, acrescentando apenas o tempo de aquecimento e de alongamentos.

“Na primeira ronda fizeram muito pouco exercício pelo que na segunda expliquei-lhes que diminuiria o tempo de exercício e manteria o de descanso (...). Mesmo assim, revelavam-se muito cansados mas penso que tentaram ir fazendo e poderão melhorar com mais experiências semelhantes.” (Reflexão aula 5 e 6). *“Relativamente ao circuito, a explicação deste foi melhor que na aula passada. Utilizei a colaboração dos alunos para demonstrar tanto quanto possível.”* (Reflexão aulas 8 e 9).

Mais tarde:

“O circuito correu bastante melhor com músicas diferentes, com mais exercícios e menos tempo de transição entre os mesmos. (...) faz sentido manter esta dinâmica, que já é uma evolução e que resultou, e ir mantendo alguns exercícios e acrescentando outros novos e interessantes, e o mesmo com as músicas.” (Reflexão aulas 42 e 43).

No ensino à distância, primeiramente optei por realizar toda a atividade em simultâneo com os alunos, corrigindo e incentivando, e seguindo sempre a aplicação *tabata timer*, na qual fui colocando os tempos de exercitação e de descanso e a música. Não obstante, esta forma de comunicar continuava a ser significativamente

diferente do que estávamos habituados. Senti algum nervosismo e receio da necessidade de improvisar num ambiente novo, no qual não conseguia antever as dinâmicas ou constrangimentos que poderiam surgir.

- Aquecimento

Adotei um método que normalmente não me é muito confortável – não ter preparado pormenorizadamente o que fazer. Planeava os exercícios, escrevia-os no “teleponto”, mas a transição e o tempo de cada um, bem como a ordem de realização, era sempre improvisada. Procurava ser dinâmica e ter a perceção do esforço que pedia, gerindo entre exercícios mais e menos intensos e seguindo a música para manter a cadência que pretendia. Foi a opção que pareceu mais adequada para ativar o corpo num curto espaço de tempo e de forma intensa. Também via margem de evolução pois podia aumentar a intensidade e variar os estímulos transmitidos com diferentes exercícios.

No entanto, em conversa de NE, a PC sugeriu que pedisse a perceção de esforço segundo a escala de Borg no final do aquecimento e, apesar de dar mais importância ao circuito e preferir receber o *feedback* dos alunos no final deste, segui o conselho da professora, por curiosidade. Felizmente, porque o resultado foi muito surpreendente e “gritava” a necessidade de mudar. As perceções de esforço situaram-se entre sete e oito, apenas um aluno disse doze, isto numa escala de zero a vinte.

“Num aquecimento, o exercício pode estar bem pensado mas se não for executado com intensidade e sem grandes interrupções, não aumentará a temperatura corporal, como é objetivo.” (Reflexão aulas 59 e 60).

Talvez esta minha noção errada fosse devido à diferença de intensidade que é aplicada por um professor que demonstra o melhor possível e está a comunicar, contrariamente aos alunos que estão apenas a segui-lo. Por outro lado, podia também não estar a dar tempo suficiente de exercitação. Mudei, a estratégia, aumentado um pouco a duração do aquecimento e mostrando antecipadamente os exercícios, para

ficar livre para corrigir e incentivar. Segundo a percepção do esforço, pedida novamente, regra geral, resultou. Os alunos passaram a estar concentrados neles próprios e no exercício a realizar, cada um ao seu ritmo, em vez de estarem com atenção ao professor, imitando-o sem qualquer autonomia.

- Circuito de condição física

Comecei por exemplificar o exercício a realizar durante o tempo de descanso anterior e quando começava a música, fazia também, com os alunos. As desvantagens desta estratégia eram que se eu parasse para corrigir, a turma tinha tendência a fazer uma pausa também. Retirei a música do tempo de descanso, para marcar a diferença entre as situações, para possibilitar aos alunos um momento de atenção à demonstração e explicação e para se ouvir melhor o meu *feedback*. A transição entre exercícios foi ficando relativamente bem estabelecida e percebida, passando a depender mais da intensidade dos próprios alunos, pois a partir de determinada altura o papel do professor é incentivar e manter a rotina estabelecida, esclarecendo dúvidas caso estas surjam.

Um dos meus colegas salientou a importância da técnica na realização dos exercícios. As minhas aulas eram mais intensas e contínuas do que técnicas, embora eu fizesse bastantes correções ao longo da mesma. Uma hipótese seria resumir todos os exercícios da aula, mostrando a execução correta e explicando as componentes técnicas fundamentais e principais erros a evitar, contribuindo assim para a cultura e compreensão do movimento. A PC acrescentou a possibilidade de utilizar vídeos em vez de eu própria demonstrar no momento, e foi isto que fiz. Na aula seguinte senti uma mudança da rotina já estabelecida e à qual me tinha acomodado, o que provocou algum desconforto, que foi positivo e provocou evolução. Percebi que este resumo inicial era uma forma de reforçar calmamente informação importante e, além disso, também serviu para me libertar durante o circuito, podendo estar mais dedicada aos alunos, corrigindo-os mais e melhor.

Procurei ir aumentando a exigência e complexidade, no entanto, todos precisam de explorar de diversas formas o movimento e controlo motor,

especialmente quando não tiveram muitas experiências deste tipo na sua vida. Por vezes é necessário muita calma e repetição, o que exige paciência. Procurei preparar as aulas com atenção e cuidado, dosear a exigência, estar tão atenta quanto possível e ter em mente a necessidade de exploração do movimento do corpo, para o conhecer (corporalidade). Planeei menos exercícios, introduzi descanso entre séries, e visava a aptidão cardiorrespiratória, o que significa que implicava algum ritmo e a mobilização de grande massa muscular. Um dos vários benefícios em assistir às aulas dos meus colegas de NE foi entender que os alunos com dificuldades, com paciência e apoio, melhoravam o entendimento dos movimentos pedidos.

“Depreende-se que mais tarde, com a acumulação deste tipo de experiências, poderão adquirir melhor noção corporal e coordenação, que são tão importantes não só no desporto mas também no normal desenvolvimento de qualquer pessoa. Por este motivo, é bastante positivo fazer-se um esforço para que sejam desenvolvidas estas capacidades.” (Reflexão semana 2 do ensino à distância)

Especificando alguns casos, deparei-me com um problema interessante: a marcada heterogeneidade de condição física dos meus alunos. Um dos alunos da turma era jogador de futebol. Extremamente interessado na modalidade, com uma aptidão física desenvolvida e boas capacidades condicionais e coordenativas. No início do ano eu tinha mais atenção à gestão da aula e em criar rotinas, só depois comecei a conhecer melhor os alunos e a preocupar-me com as potencialidades e dificuldades específicas de cada um. Pouco depois desta fase inicial, o aluno em causa passou muitas semanas lesionado. No terceiro período revelou-se desde o início muito interessado e empenhado. Eu tinha decidido aumentar a intensidade do circuito, como forma de progressão, mas na aula em que pretendia exigir mais para testar se se justificava planejar alternativas mais exigentes, como ele pedia, revela que estava ligeiramente lesionado. Isto fez-me refletir.

Tratava-se de um jovem com 13 anos, que treinou conforme recomendado pelo preparador físico do clube desportivo a que pertencia e, adicionalmente, realizava as aulas de EF. Dedicado a ambas as atividades e sendo um adolescente, que pelo normal desenvolvimento humano, precisa de amadurecer a sua noção corporal, a percepção de como o corpo se movimenta e pode movimentar, como o seu corpo reage

ao esforço, penso que tem de haver muita cautela na atribuição de tarefas. Na altura, decidi manter o plano de exercícios igual para todos e exigir mais intensidade e correção técnica a este aluno. Considero fundamental que esta vontade de evoluir desportivamente tenha quem ajude a saber gerir a carga, a conhecer e respeitar o corpo, para continuar no bom caminho para se tornar um bom jogador.

Um outro caso específico que me intrigou foi um aluno com muito pobre desenvolvimento motor e fraca noção corporal. Fui entendendo que era necessário reconhecer este processo como algo a desenvolver e que não seria determinado momento no tempo que faria uma enorme diferença, mas sim vários, acumulados. O que os alunos precisam de entender, em especial aqueles com maiores dificuldades, é que o importante é ter uma vida saudável e experiências motoras diversificadas, conhecer o seu corpo, tomar consciência dele.

Uma possibilidade em relação a este aluno em específico, para o ajudar durante o terceiro período, seria dar-lhe oportunidade de tirar dúvidas individualmente, enviando vídeos e recebendo *feedback* personalizado de forma assíncrona. Transmiti essa disponibilidade e, apesar do aluno não ter requerido esta ajuda extra, na aula seguinte esteve melhor na execução dos exercícios. Talvez isso tenha acontecido também por serem menos exercícios e mais simples – versavam um controlo motor mais global; ou pela minha insistência na semana anterior e novamente, antes de iniciar a dita aula, com a visualização dos exercícios e correções. De qualquer das formas, é sempre um ponto positivo e encorajador, para o aluno e para o professor, pelo que continuei atenta e tentei que se mantivesse a atitude interessada e empenhada de ambas as partes. Isso aconteceu, e na última aula prática do ano o aluno esteve muito esforçado, realizou os exercícios de forma correta e respeitou as transições. Este era um dos alunos do grupo desinteressado que referi anteriormente, nos desafios da intervenção presencial.

Outras duas alunas, também com excesso de peso, não ligaram a câmara nas atividades síncronas. No entanto, de forma relativamente cumpridora, enviaram os vídeos a realizar os exercícios em simultâneo com o decorrer das aulas. Acredito que por ter dado atenção em particular, com *feedback* através do *whatsapp*, e porque durante o ano já vínhamos a construir uma relação de algum conforto e abertura,

tenham feito um esforço com alguma motivação intrínseca, que é tão importante. Se se trabalhar apenas para a recompensa ou reconhecimento externo, dificilmente isso se manterá ou se tornará um hábito a longo prazo, que é o que se pretende. Mas o afinco e dedicação não se mantiveram até ao final do ano. Houve algumas aulas que as alunas não puderam estar presentes, o que quebrou o ritmo e prejudicou a prática. Apesar de ter ficado muito contente com o esforço verificado, não consegui perceber se existiram efeitos positivos a médio prazo.

- Lesões

Quer na minha turma, quer nas turmas dos meus colegas, houve pontualmente alunos lesionados e em todos os casos procuramos adaptar os exercícios, o que se verificou não ser uma tarefa muito fácil. Era mais simples quando sabíamos antecipadamente, mas mesmo assim continuava a ser necessário guiar os alunos durante a aula, tendo que nos dividir pelas diferentes alternativas. Também aconteceu sabermos apenas ao iniciar a aula, o que implica improvisar adaptações aos exercícios nesse momento. No meu caso específico, os dois alunos lesionados rapidamente perceberam a dinâmica e o que podiam ou não fazer, estavam atentos e perguntavam quando tinham dúvidas, o que constitui uma grande ajuda para o professor, que assim trabalha *com* os alunos e não *para* eles, sozinho.

Existiram duas situações que me alarmaram e fizeram lembrar a enorme responsabilidade de dirigir atividades físicas para outras pessoas. Um aluno durante um fim-de-semana enviou mensagem dizendo que se tinha lesionado no pulso, na sequência de um exercício da aula, mas acabou por se revelar uma lesão ligeira e que apenas precisou de repouso. Uma outra aluna fez uma pequena lesão no pé. Quando me apercebi procurei manter a calma e estar mais atenta, mas fui confrontada com a responsabilidade. Mesmo não tendo o poder de controlar ou prever algumas situações, o professor de EF tem de planejar as suas aulas e as tarefas que pede com atenção e cuidado, dosear a exigência e intensidade na aula relativamente ao nível de aptidão dos alunos, e estar sempre atento à correção e manutenção das condições

de segurança de todos. Principal motivo porque era importante que os alunos ligassem a câmara e a enquadrassem corretamente.

- Autonomia e (ir)responsabilidade

Os alunos nem sempre cumpriam as tarefas atribuídas, nem sempre liam os e-mails com a informação mais importante e regra geral, não faziam nem assistiam às aulas da telescola. Muitas vezes é um trabalho difícil e inglório até, o de tentar motivar os alunos a serem interessados e empenhados nas aulas e nas tarefas. Pude verificar a diferença que pode fazer o apoio do agregado familiar, pois enquanto alguns eram organizados e cumpridores, outros tinham muitas dificuldades:

“Pelo discurso dos alunos nas nossas três turmas de sétimo ano, na minha opinião percebe-se a elevada influência que têm os encarregados de educação, e provavelmente também o agregado e ambiente familiares, no empenho nas tarefas que são pedidas e no acompanhamento de todas as aulas. É necessário organizar as rotinas da família e muitas vezes ter paciência e flexibilidade para que os horários de todos se encaixem e a dinâmica familiar resulte. O papel do professor é simplificar e orientar o trabalho que pede aos alunos e reforçar a importância de participar nestas tarefas e atividades, mas não alcança aquilo que referi antes, que apenas cabe aos encarregados de educação.” (Reflexão semana 2 do ensino à distância)

Por isso, em especial com este terceiro período atípico, percebi que não faz sentido insistir indefinidamente com “deviam (...)”. Existem áreas da organização do trabalho que dependem significativamente mais dos próprios alunos e dos encarregados de educação, do que do professor. Passei a acreditar mais na procura de opções diferentes, em dar oportunidade a todos, e acima de tudo, no poder de valorizar quem cumpre, participa e demonstra interesse.

Por outro lado, em termos de autonomia, é importante dar alguma aos alunos, no entanto, esta tem de estar em estreita ligação com a responsabilidade que demonstram ser capazes de abarcar. Penso que a autonomia dos alunos é fundamental para que compreendam o que estão a fazer, para serem responsáveis, há uma maior probabilidade de agirem de forma a prevenir lesões ou o seu

agravamento e percebendo, mesmo que inconscientemente, a importância de fazer bem, poderão no futuro, tirar partido desta autonomia, desenvolvendo-a.

A minha reflexão sobre esta temática surgiu porque percebi efeitos positivos na sua atribuição. Um dos meus colegas de NE valorizou uma aluna que em contraste com a aula anterior, tomou a iniciativa de encontrar alternativas quando precisou, e na turma do outro EE, difícil de controlar em termos de comportamento, ao terem sido os próprios alunos a gerir o seu esforço, estavam mais motivados e bem comportados. Em contraste, alguns alunos desviavam-se propositadamente do enquadramento da câmara, ou diziam mais do que realmente tinham feito. É algo a considerar porque pode levar a que por comparação, todos inflacionem a realidade e se perca o significado da tarefa e da autonomia dada. É um diálogo constante entre professor e turma, é necessário manter a exigência, a atenção e a visão crítica da informação recebida. Mas penso que a autonomia deve estar presente, mesmo que em diferentes graus, em todos os exercícios e em todas as aulas, porque além de ser positiva por si, é provável que resulte em maior empenhamento motor e até, cognitivo. Em princípio mais facilmente as aulas são produtivas e há ambiente positivo, motivação e respeito de ambas as partes, que foi o que se foi verificando nas nossas atividades síncronas, com cada EE.

V. A dança

Esta era uma das modalidades a lecionar, que procurei introduzir com algumas atividades relativamente curtas nas aulas mas que não cheguei a iniciar a respetiva UD, que seria no terceiro período. Assim, depois de ter estabelecido o funcionamento e rotina das atividades de ensino à distância, pensei em como abordar este tema. Decidi fazê-lo através dos desafios semanais (atividades assíncronas), sendo o objetivo reforçar a importância de respeitar o ritmo de acordo com a música escolhida e com o que se pretende transmitir, no caso seria uma palavra à escolha. Portanto, tal como explicitava na UD: “exploração dos conteúdos da dança relacionados com o tempo” e “relacionados com o corpo”, através da “identificação de sons e ritmos” e “movimentos de acordo com sons e melodias”.

Na semana seguinte questionei os alunos quanto à escolha da música, que foi praticamente aleatória, e sobre a experiência de fazer a atividade, que não pareceu ter sido muito prazerosa ou enriquecedora.

“Na minha opinião, é importante explorar o movimento com base na música, de forma livre e criativa, mas provavelmente não transmiti isso de forma suficientemente perceptível para a turma, ou então simplesmente a maioria não concorda. Isto não retira significado em fazê-lo, mas poderia beneficiar se lhes explicasse melhor porque considero importante este conteúdo.” (Reflexão semana 4 do ensino à distância)

Passadas algumas semanas, com outros desafios entretanto, a aula da telescola abordou também a dança. Aproveitei a oportunidade para um novo desafio, desta vez com contagem de tempos e o *ouvir* a música, com som e vídeo de qualidade, sem atrasos de transmissão como acontecia na plataforma onde decorreram as nossas atividades síncronas, e com apoio das professoras, que estavam a exemplificar.

“A meu ver, é muito importante que os alunos realizem esta tarefa relativa ao conteúdo de dança, até porque já pedi anteriormente outra, também relacionada com este tema, que muitos não realizaram e cujo principal ênfase era a expressão motora e não tanto o ritmo, tal como é neste caso. Apesar disso, não é vantajoso insistir, obrigando os alunos a uma tarefa, sem que eles entendam o que fazer ou porquê, ou sem que tenham alguma opção de escolha dentro do tema. Por isso, acabei por dar opção de gravarem a rumba quadrada ou o aquecimento dessa mesma aula, que foi realizado ao ritmo da música, de forma um pouco “dançada”.” (Reflexão semana 8 do ensino à distância)

Considerando que alguns alunos demonstraram fazer um esforço e realizaram os desafios e que se expressaram, há algo positivo a identificar. No entanto, gostava de ter conseguido que tivessem ficado a compreender melhor a base da música (os tempos musicais) e que se tivessem “mexido” bem mais, isto é, dançado mais vezes, juntos, durante mais tempo e com diferentes experiências (idealmente presenciais).

VI. A telescola

Na altura em que iniciou a telescola, comecei a conversar um pouco com a turma sobre essas aulas, com a intenção de consolidar aprendizagens e esclarecer dúvidas, mas facilmente se percebeu que a maioria dos alunos não acompanhava as aulas por esta via. A diretora de turma tinha-lhes dito que ver a telescola era de carácter obrigatório e eu pedi que incluíssem num dos desafios semanais um elemento da ginástica que lá tivesse sido abordado. Depois, com o continuar deste desinteresse geral, e porque isso tornava difícil discutir o que viam, as aprendizagens e sucessos ou insucessos, apresentei-lhes, via e-mail, alternativas de como podiam visualizar as aulas sem ser em direto, para aumentar a oportunidade de assistirem às mesmas, mas não teve grande efeito.

Optei por não atribuir tarefas relacionadas com a telescola que fossem de carácter obrigatório ou com peso especial na avaliação, porque pensei que não teria um resultado muito efetivo ou positivo. Preferi continuar a conversar um pouco com a turma sobre o que lá se ia passando, todas as semanas, transmitindo alguns dos conhecimentos ensinados bem como as matérias abordadas, não deixando que os alunos se esquecessem da oportunidade de aprender sobre assuntos diferentes, o que poderia resultar em alguma curiosidade. Acabei por ter pontualmente, dois alunos a afirmar que tinham visto a aula e nesses casos, dava-lhes especial atenção nesse momento da nossa atividade síncrona, reforçando esse comportamento positivo.

A partir do momento que foi utilizada a perceção subjetiva do esforço, com a escala de Borg, nas aulas da telescola, também comecei a utilizá-la nas minhas atividades síncronas. Deste modo, pretendia que os alunos aplicassem conhecimento relacionado com componente de aptidão física, podendo consolidá-lo e esclarecer dúvidas. Fui, com as sucessivas intervenções, melhorando o *feedback* que emitia e melhoraram as noções que os alunos tinham do seu próprio esforço, bem como a minha noção se estava ou não a corresponder aos objetivos que tinha definido.

Introduzi um pequeno desafio no final da aula e a medição da frequência cardíaca, que pretendia que fosse utilizada em parceria com a escala de Borg. No entanto, existiu um momento em que estas informações se cruzaram todas na mesma

aula e senti que estava a ser “tarefeira” para mim e para os alunos. Percebi que devia alterar o modo de atuar. Fui variando entre escala de Borg, frequência cardíaca e desafio físico, e tentava ser célere nestas tarefas, sintetizando ao que era fundamental.

Uma dificuldade foi a subjetividade e implicação de múltiplos fatores, que resulta em que a informação que os alunos dão não seja completamente fidedigna. A dificuldade de medir sem erro a frequência cardíaca, a inexistência de uma relação estritamente linear e homogénea entre esta e a escala de percepção subjetiva de esforço. Por isso, conversei com a turma, questionava-os e dava exemplos. Tentei ser mais prática e sintética do que em vezes anteriores, emitindo *feedback* geral, mas utilizando exemplos específicos que os alunos davam. Estabeleci um intervalo de batimentos cardíacos que significava que tinham estado empenhados, e expliquei a relação com a escala de Borg em determinado intervalo de valores, abaixo dos quais teria havido pouco empenhamento na atividade.

Fiz também, posteriormente, uma comparação individual com a aula anterior e pedi *feedback* aos próprios alunos sobre os seus resultados, explicando e ajudando a compreender os números e incentivando a que adotassem este procedimento nas suas vidas, quando quisessem perceber se a percepção correspondia à resposta efetivamente dada pelo corpo e ao objetivo. Quanto às aprendizagens que eu experienciei, existem alguns exemplos. Durante a exercitação do circuito de condição física numa das aulas:

“Tentei incentivar bastante os alunos porque tive a percepção que estavam com preguiça, pouco despertos, e por isso não se estavam a esforçar. No entanto, quando mediram a frequência cardíaca, o panorama geral surpreendeu-me positivamente. Este resultado demonstra como podemos ter uma percepção errada e a consequente vantagem de pedir aos alunos o seu feedback, seja através de que estratégia for, constituindo assim um hábito, não necessariamente inquebrável mas regular, que facilita e melhora a comunicação entre professor e aluno e contribui para a evolução ajustada de conteúdos e de exigência.” (Reflexão semana 8 do ensino à distância)

Esta situação pode ser vista como AfL, uma vez que os alunos fizeram autoavaliação, analisaram, com a ajuda do professor, o resultado e extraíram

conclusões a partir das quais podiam perceber como se ajustar nas aulas seguintes, tendo um objetivo a atingir, como por exemplo, enquadrarem-se no nível 17 na escala de Borg, ou chegar aos 170 batimentos por minuto de frequência cardíaca.

VII. Desafios e dificuldades de ensinar à distância

Nas aulas da PC, com uma turma do ensino profissional, percebi mais uma vez, e num contexto diferente do que eu vivenciava desde o início do ano com a minha turma de sétimo ano, o quão difícil motivar e implicar os alunos nas aulas e na disciplina de EF pode ser. Havia alunos que não realizavam as tarefas pedidas, não prestavam atenção nas aulas, alguns destes reprovados a um dos módulos da disciplina, e que mesmo assim não demonstravam qualquer preocupação ou vontade de remediar a situação, mesmo com as repreensões, apoio e disponibilidade da professora para receber trabalhos depois do prazo e os corrigir.

Tendo acompanhado o processo, a principal reflexão que faço é sobre a dificuldade e frustração que pode ser lidar com alunos que não demonstram qualquer interesse ou até seriedade e respeito em relação ao professor ou às aulas. Uma solução pode ser conversar com os encarregados de educação dos alunos problemáticos, tal como fez a nossa PC. A estratégia revelou-se mais eficaz do que explicar nas aulas aquilo em que alguns estavam a falhar, talvez devido ao facto de a informação não ser levada a sério por eles, mas os pais saberem como os persuadir.

Na primeira aula prática, alguns alunos tiveram problemas em entrar na plataforma digital, mas através do grupo da turma no *whatsapp*, foi possível comunicar uma solução alternativa, já que em NE, tínhamos já experimentado criar reuniões e visto diferentes formas de o fazer. Uma outra questão prende-se com os alunos que desde o início do período de ensino à distância estiveram ausentes. Comuniquei esta preocupação à diretora de turma, que me explicou que estes estavam apenas a assistir às aulas na telescola e assim fizeram até ao final do ano. Isto criou algumas dúvidas na atribuição da classificação final e conflitos relativamente a como proceder para os ajudar – foi uma tarefa difícil.

Uma outra problemática que atravessou o período letivo foi a câmera de vídeo. Não obriguei a que todos os alunos a ligassem durante as atividades síncronas, disse que seria melhor para a dinâmica, para os corrigir, e que quem não ligasse teria de se gravar a realizar os exercícios da aula e enviar-me os vídeos. Além disto, de entre os que ligavam, alguns tinham dificuldade em se enquadrar de modo a realizarem os exercícios de forma visível para o professor. Fui pedindo sempre que verificassem o enquadramento, porque se não os visse não podia corrigir nem perceber estavam em exercício ou não. Apesar de algumas dificuldades e insistências, no geral todos foram cumprindo e participando na aula ou com vídeos enviados a seguir à mesma.

A partir do *feedback* do NE, fiquei também a saber que era importante garantir que estava a ser ouvida de forma perceptível para os alunos, pois durante a aula havia momentos em que isso não acontecia, devido ao som da música e ao facto de eu não estar sempre perto o suficiente do microfone, por exemplo quando demonstrava os exercícios, algo que tive de ter em consideração e ajustar, regulando a música e o meu posicionamento.

VIII. Desenvolvimento profissional no ensino à distância

Algumas conversas de NE funcionaram como uma espécie de renovação de votos. Com isto quero dizer que apesar de saber que sou apaixonada pela profissão na qual estagiei, é muito difícil não nos deixarmos apanhar pela rotina, pelas obrigações, pelas responsabilidades, pelo que está estabelecido, pela força da inércia, pelo comodismo.

“Há conversas com certas pessoas que nos relembram a beleza daquilo que nos apaixonou e que nos fazem querer correr mais nessa direção. Já o referi em diferentes reflexões, mas a verdade é que sou imensamente grata por este núcleo de estágio, por esta escola e por este ano letivo. É impressionante a boa energia e a aprendizagem que algumas pessoas e situações nos proporcionam, a partilha genuína que cria e intensifica a vontade de fazer as coisas que lá no fundo, realmente queremos fazer.” (Reflexão semana 5 do ensino à distância)

Embora tenha sido desafiador manter-me motivada e criativa, ajuda, tal como já referi, haver um núcleo de trabalho, uma comunidade de prática, onde todos partilham ideias, onde há sugestões e desafios e onde se fazem coisas como cozinhar um bolo em atividade síncrona, com os alunos, durante a aula de EF. Trabalhar com pessoas criativas e entusiastas é promotor de boa energia e motivação e penso que isso é também válido no que transmitimos ou podemos transmitir aos nossos alunos.

Além destas questões mais pessoais, também muitas aprendizagens foram surgindo ao nível profissional. Na verdade, fomos “obrigados” a começar de novo e existiram muitas dificuldades que já tive oportunidade de explicar, que nos desafiaram e fizeram superar. Mas, de um modo geral, percebe-se o poder das tecnologias e do trabalho em comunidade, a possibilidade de aventuras um pouco diferentes, as vantagens do trabalho e do *feedback* personalizado, bem como o acompanhamento fora da aula para compreender melhor os nossos alunos. Inclusivamente, a possibilidade de ir além do óbvio, de introduzir formas competitivas diferentes e mais atrativas ou desafiantes e de trabalhar EF sem contacto! Como isso é difícil e como pode, em certas ocasiões, ser utilizado com determinado propósito específico, já que afinal é possível.

3.6. Acerca da avaliação

A conceção que eu defendi é de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos sem deixar de lecionar a matéria específica da EF, o planeamento foi elaborado seguindo esta conceção, e a avaliação é um meio informativo sobre o planeamento e a instrução. Com base nos entendimentos relatados em três momentos em que refleti sobre questões relacionadas com o tema da avaliação (para os seminários na faculdade), e considerando o meu ponto de vista atual, procuro retratar a evolução que experienciei neste campo de intervenção.

O que eu pensava no início do ano quando falava em avaliação era em versar certos conteúdos que foram ensinados e, numa situação mais ou menos formal, perceber o nível dos alunos, o ponto da situação relativamente aos conteúdos

ensinados e, se possível, comparar relativamente a um nível/ponto de situação anterior. Depois de termos falado sobre AfL com a PO, o meu entendimento acerca de avaliação passou a ser avaliar para ajudar os alunos a tomar consciência de onde estão, ou seja, a avaliação diz onde é que estão naquele momento em relação ao conteúdo que estamos a ensinar e assim, podem, em conjunto com o professor, estabelecer ou ajustar os objetivos que de forma realista, irão guiar o processo de aprendizagem. Explico melhor em termos teóricos nos capítulos III e V, mas de um modo sintético, é a avaliação ao serviço da aprendizagem e incluindo de forma ativa, os alunos no processo.

Atualmente, quando se fala em avaliação, a ideia imediata que surge continua relacionada com uma forma de verificar em que ponto se está no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, além de ter acrescentado que o próprio aluno deve ter consciência do ponto em que se encontra, reconheço ainda uma rede complexa de informação: estabelecido este ponto da situação, penso que se pode considerar o ponto de partida, o objetivo planeado para tal altura do processo e o objetivo final. Posteriormente, fazem-se os ajustes necessários e adequados para corresponder às necessidades dos alunos, com base no contexto em que estamos inseridos, estabelecendo novos objetivos ou adaptando-os, sempre que necessário.

PREPARAR, IMPLEMENTAR E REAJUSTAR A AVALIAÇÃO (DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SUMATIVA)

Via a avaliação diagnóstica como algo que devia ser muito simples, maioritariamente geral e não propriamente obrigatório. Para a modalidade de andebol, como se tratava de um jogo desportivo coletivo, quis perceber a situação da turma em termos de aglomeração em torno da bola, deixando os aspetos técnicos específicos em cada aluno para mais tarde. Na ginástica comecei logo com os conteúdos iniciais e a partir daí, da conversa que tive com eles e do controlo e noção corporal que demonstravam, fiz a avaliação diagnóstica. Neste caso, os conteúdos eram relativos a cada aluno mas não deixavam de ser pouco específicos, porque

importei-me não com elementos técnicos, mas sim com capacidades como a noção corporal.

“Foi uma forma de classificar os alunos entre um e três nas questões que considero mais importantes para esta modalidade desportiva, principalmente considerando que se tratam de crianças de doze ou treze anos. São elas noção e controlo corporal, força e equilíbrio. Assim posso rever frequentemente esta grelha e verificar se existem melhorias em algum aluno ao estabelecer uma comparação com a atualidade.” (Reflexão aula 10).

Uma dificuldade que tive nesta avaliação foi observar em todos os alunos os conteúdos que pretendia. Foi realizada de forma bastante geral e fui trabalhando com a turma a partir daí, considerando que depois as avaliações formativas poderiam ir ajudando a especificar, aos poucos. Pude também perceber melhor a importância de ser sucinta e criteriosa nos parâmetros a avaliar, para que possam de facto ser avaliados e em condições semelhantes para todos os alunos, no mesmo dia.

No atletismo segui o mesmo método da ginástica (começar logo com os conteúdos iniciais). No badminton e no voleibol (jogos), avalei aspetos básicos de cada aluno individualmente, tal como havia feito para o andebol. Com o decorrer do ano, devido às experiências com as diferentes modalidades, acabei por mudar um pouco a minha visão da avaliação diagnóstica. Embora a continue a considerar que deva ser simples e focada, fui dando um pouco mais de importância à sua realização, pois permite entender se o que planeamos está adequado para a turma ou se é preciso adaptar logo ao iniciar a nova UD.

Quanto à avaliação formativa, pensava nos conteúdos que tinha ensinado e em avaliar esses conteúdos, de forma a perceber se os alunos tinham ou não melhorado, se tinham existido alterações. Esta avaliação formativa foi-se tornando, para mim, mais e mais na AfL.

“Fizeram autoavaliação com a ficha sugerida nas nossas sessões na faculdade e este constituiu um ponto positivo porque os pôs a refletir sobre a sua atuação nas aulas e a consequência disso na classificação que terão no final do período.” (Reflexão aulas 21 e 22).

A avaliação sumativa serve para traduzir um ponto de situação final numa classificação, mas tendo existido de forma contínua a avaliação formativa ou a AfL, existem vários pontos de situação intermédios e assim, avalia-se verdadeiramente o processo, atribuindo-se uma classificação final justa relativamente ao mesmo, que o reflita. Isto é importante porque veja-se, se um aluno começar em nível um e acabar nível dois, mas tiver tido um progresso interessante e de valorizar, até pode, pelo seu esforço e dedicação, ser-lhe atribuído o três; já um aluno que comece em quatro e acabe em cinco, mas tenha demonstrado muito pouco interesse em ser melhor e em cooperar ou cumprir regras, pode até ser-lhe atribuído na mesma o nível quatro, devido à falta de empenho, cooperação ou evolução devido ao seu esforço.

“No final da aula, voltei a pedir a autoavaliação dos alunos, pedindo que tivessem em consideração as aulas anteriores e a presente, para que pensassem sobre o que tinham feito e se a classificação correspondia ou não a isso. Todos disseram que mantinham a classificação que tinham referido na aula anterior e, regra geral, considero bastante adequadas as avaliações que foram ditas.” (Reflexão aula 26).

Capítulo III – A retenção de conhecimento em Educação Física

Breve apontamento acerca do capítulo

Supõe-se que os EE procurem pesquisar e aplicar procedimentos de recolha e tratamento de dados, analisando e discutindo depois os resultados para procurar propor soluções e informar a prática. Embora o tratamento de um tema/problema que colocamos ou que nos é colocado contribua para o DP, tal como tantos outros, se não mesmo todos os aspetos que constam deste RE, no caso, penso que o tema se relaciona diretamente, e poderá contribuir em específico, para a área de organização e gestão do ensino e da aprendizagem, por isso aparece na sequência desta. De acordo com a sua natureza foi incluído no processo de planeamento, mas para análise e tratamento dos resultados, através da interpretação e reflexão sobre os mesmos, é tratado de forma autónoma.

1. Enquadramento e descrição do estudo

“A educação interessa-se tanto pela maneira de fazer como pelo conteúdo do que faz.” (Batista e Queirós, 2015)

A problemática que me propus estudar no início do ano, no EP e no RE, foi a da retenção de aprendizagens dos alunos. Por outras palavras, expectava perceber se, de facto tinha tido capacidade de gerar efetivamente aprendizagem. Existem outras áreas passíveis de intervenção, como a escola e comunidade escolar, ou a profissão, mas pretendia tentar contribuir para o desenvolvimento da disciplina. A escolha adveio do interesse em perceber (para poder intervir) o porquê de tradicionalmente se dizer que “não se aprende nada nas aulas de EF” e por pensar que, ao verificar se o professor ensinou e consegue compreender o porquê do resultado, podem-se procurar soluções para reproduzir ou adaptar os processos e voltar a testar de forma mais sistemática.

Importa neste momento, ter consciência do que já foi descrito até este ponto do RE, como as diferentes pedagogias utilizadas, as lacunas e pontos fortes da minha atuação e a articulação do planeamento com a conceção. Isto é, ter em mente a interligação entre conceção, planeamento, instrução e avaliação. Relembro que quando elaborei o planeamento anual dividi a lecionação das modalidades em blocos:

“Os alunos, de forma geral, pareceram um pouco “enferrujados” no andebol, e por um lado, o objetivo era mesmo esse. Isto é, fiz uma pausa na modalidade, precisamente para verificar o que tinha ficado registado nas suas memórias motoras e o que se verifica (embora ainda tenha de visualizar com mais atenção o vídeo do jogo final de bola na linha) é que todos gravaram o gesto de passe de ombro correto - com uma mão e partindo da posição com a bola atrás e acima da cabeça, o que é positivo, mas não pareceu ter ficado consolidado nada além disso.” (Reflexão aula 20).

A ideia seria, no final, realizar jogos e pequenas sequências individuais para reavaliar, ao fim de um período de tempo mais alargado, a retenção de aprendizagens.

O SUPORTE PRÁTICO DO PROCESSO

Tal como fui explicando ao longo do capítulo anterior, os princípios da AfL apareceram no meu espectro de conceitos e estratégias, devido aos seminários na faculdade, com a PO, e tomaram o seu lugar no processo de forma muito presente. Segundo Batista, Moura e Graça (2019), interessa que exista:

“(...) reconfiguração dos entendimentos dos professores acerca do papel da avaliação no processo de aprendizagem. Paralelamente, é importante auxiliar os professores a dar os primeiros passos na transformação das suas práticas pedagógicas (de avaliação), facultando-lhes estratégias e ferramentas que concorram para a operacionalização de uma avaliação ao serviço da aprendizagem, em detrimento de uma avaliação centrada nos resultados.” (p. 7).

Quando me apercebi melhor do que significava “avaliar para a aprendizagem”, comecei a perceber que os princípios da AfL se podiam constituir como uma base para o meu estudo. Com isto quero dizer que, não sendo este o meu foco, as estratégias preconizadas poderiam tornar a experiência muito mais rica, porque quando se avalia *para* a aprendizagem, teoricamente, está-se a contribuir para a retenção da mesma. Isto acontece uma vez que ao dar aos alunos responsabilidade, abertura à compreensão, possibilidade de influenciar realmente o processo, está-se a contribuir para que aconteçam verdadeiras aprendizagens. Isto através da

apropriação relativamente ao próprio progresso, podendo a informação ficar retida a longo prazo. Era precisamente esse “ficar” que eu gostava de atestar.

Quis, ao longo das aulas, fazer pequenas avaliações para saber em que é que podia ajudar os alunos, partilhando essa informação com os próprios, para saberem o que melhorar, para os envolver no processo. Tentei ir progredindo, mas depressa ficou claro que a avaliação podia ser *para* a aprendizagem, que podia ser utilizada *para os alunos* perceberem onde investir o seu esforço de modo a, no final, atingirem um resultado melhor e também para o processo ser mais informado e mais motivador. A aplicação deste entendimento nas aulas aconteceu por exemplo, da seguinte forma:

“Entreguei as folhas de elaboração da sequência individual de ginástica aos alunos que mas tinham entregado e pedi que vissem as minhas sugestões, alterassem e me voltassem a entregar (...) para que quando voltarmos às aulas de ginástica todos tenham a avaliação delineada e poderem exercitá-la e aperfeiçoá-la.” (Reflexão aula 20).

A aplicação dos princípios da AfL nas aulas de ginástica, inicialmente, não foi a melhor. Dando um exemplo concreto: os alunos fizeram uma pequena sequência com elementos que já tinham aprendido até então, e relativamente a cada elemento realizado, enquadravam-se em “não tentei”, “tentei, mas não consegui”, “fiz com dificuldade” ou “fiz bem”. Paralelamente à execução, toda a turma estava a observar e no final fazia heteroavaliação com “bom” ou “fraco” (polegar para cima ou para baixo, respetivamente), sendo que um aluno, escolhido por mim, sempre diferente, fazia oralmente uma pequena reflexão crítica. Apesar de em alguns casos ter havido esforço na aula seguinte para lembrar o que tinham feito mal e tentar melhorar...

“Relativamente à minha tentativa de fazer uma avaliação para a aprendizagem, a metodologia que utilizei não foi adequada porque demorou muito tempo para cada aluno se autoavaliar e, adicionalmente, na heteroavaliação, todos queriam dar opinião, o que também levava o seu tempo (...) estava a ficar comprometido o tempo de exercitação e de empenhamento motor dos alunos. Também é fundamental utilizar a informação.” (Reflexão aula 16).

Existiram momentos em que senti que estava completamente sem rumo neste campo de intervenção. Fui tendo sucessivamente dúvidas na construção e aplicação de materiais e tarefas que fossem simples e eficazes, que transmitissem a intenção pretendida. Só quando os alunos entendem as tarefas é que colaboram com entrega e empenho, só assim faz realmente sentido e há benefícios para o processo dialógico entre professor e alunos. Também foi difícil utilizar os materiais oportunamente, de modo a que os alunos fossem honestos comigo e com eles próprios, que entendessem o que estavam a avaliar e para quê, tal como é perceptível no excerto:

“Entreguei a todos a ficha de ginástica para alterarem as ligações entre elementos (...), alguns alunos sem interesse neste tipo tarefas, não as fizeram, entregando as folhas em branco. Perde-se o objetivo e fica a ideia que não serve para nada o que lhes estou a pedir.” (Reflexão aula 32).

Por outro lado, também tive dificuldade em distinguir com clareza e rapidez quando era ou não vantajoso aplicar os princípios da AfL, quando devia haver lugar a registo ou apenas ser discutida, ou ser mais simples ou mais complexa. Tentei ultrapassar a primeira questão dizendo que a informação era mais para os alunos construírem um caminho a seguir, para melhorarem, e menos para eu lhes atribuir uma classificação, e penso que ao longo do tempo foram percebendo que isto era verdade.

Juntamente com os elementos do NE e com o estudante de doutoramento que ajudava e observava aulas, colocaram-se imensas questões, sem que eu, e penso que no geral o grupo, compreendesse exatamente as melhores opções e estratégias a adotar. Assim, o caminho foi testar sucessivamente a minha capacidade de lidar com a frustração, mas fui alterando as abordagens, aceitando sugestões, refletindo e procurando soluções, com vontade de fazer melhor, pelo que existiram progressos.

“Penso que nesta aula dei um passo em frente na correta metodologia para a avaliação para a aprendizagem. Depois de na aula anterior, o André (...) ter observado a minha aula e emitido feedback de forma muito direta, com bastantes ideias interessantes e de termos discutido os cinco (juntamente com a professora cooperante e colegas de núcleo) esta temática, segui o conselho dele e pus os alunos a exercitar

a sequência, como já pretendia fazer, mas já devia ter feito muito antes.” (Reflexão aulas 30 e 31).

Acabei por melhorar um pouco os materiais, bem como a relação dos alunos com os mesmos, conseguindo melhor aplicabilidade e, portanto, resultados mais proveitosos para eles. Os alunos foram melhorando a compreensão dos objetivos e dos critérios, e com estratégias mais adequadas, também o ambiente de aprendizagem teve alterações positivas. Os alunos tornaram-se, no geral, mais conscientes das metas alcançadas e a alcançar, motivavam-se uns porque queriam obter bons resultados, outros porque gostavam de se sentir envolvidos nas aulas (relativamente às tarefas e aos colegas).

O *feedback*, por vezes, era bem aceite e visto como um caminho para onde ir para melhorar, outras vezes, ainda como algo negativo e com o qual não queriam ter de se preocupar muito. Era necessário continuar a trabalhar na aceitação do erro e na vontade de o superar, especialmente nos alunos com mais dificuldades, os quais nem sempre viam benefícios imediatos do seu esforço. Quanto à autoavaliação, houve uma grande evolução. Os alunos foram ficando cada vez mais realistas, especialmente ao longo do segundo período, no qual eu já fui mais específica e talvez, mais eficaz, na aplicação dos princípios da AfL. Já no que respeita à heteroavaliação, esta foi poucas vezes realizada de forma planeada porque acontecia informalmente e eu apenas tentava mediar, para que fosse pacífica e construtiva.

Na modalidade de atletismo também tentei aplicar os princípios da AfL, mas acabei por manter o meu foco na aplicação do MED. Tive a necessidade de alterar constantemente a constituição das equipas e as situações de aprendizagem para serem competitivas, bem como de não deixar de incentivar à cooperação e ao clima festivo e positivo. Todavia, nas UD de badminton e de voleibol, o trabalho neste campo de atuação foi evoluindo. Penso que os alunos foram compreendendo melhor o valor de perceberem em que ponto estavam relativamente aos conteúdos que lhes eram ensinados. Acabaram por ser capazes de se autoavaliarem cada vez mais ajustadamente, e isso teve repercussões positivas quer no aproveitamento, quer no envolvimento nas aulas.

ACERCA DA RETENÇÃO DA APRENDIZAGEM

Correia-Lima, et al. (2017) referem que as competências que são aprendidas e aplicadas no trabalho atestam a ocorrência de transferência de aprendizagem, por se verificar impacto nos trabalhadores e no seu trabalho. Isto significa que interessam as estratégias de suporte à aprendizagem e à transferência da mesma, para os indivíduos poderem aplicar as competências ganhas, melhorando a *performance* das equipas e das organizações. Do ponto de vista da medição, estes dois parâmetros, aquisição e transferência, são quantificáveis quer sejam aprendizagens formais ou informais (Correia-Lima, et al., 2017). Na figura 3 podem observar-se as fases e tipos de apoio à aprendizagem, segundo Coelho e Mourão (2011), nas quais a retenção é a segunda fase.

No desporto, segundo os resultados do estudo de Moura, Monteiro e Batista (2018), numa unidade de voleibol no ensino secundário, não houve retenção da aprendizagem em categorias como tomada de decisão, performance em jogo e eficácia, mas houve no ajustamento e na eficiência. O estudo destaca o impacto da participação comprometida dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, pois os ganhos são visíveis nos três domínios – motor, cognitivo e social – o que indicia aulas de EF de qualidade.

CLASSIFICAÇÃO DO CONCEITO DE SUPORTE À APRENDIZAGEM, SEGUNDO FASES E TIPO DE APOIO

ETAPAS DA APRENDIZAGEM INFORMAL	TIPO DE ENFOQUE	ETAPAS DO SUPORTE À APRENDIZAGEM	CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE SUPORTE PSICOSSOCIAL QUE PODE SER PROVIDO
Aquisição	Enfoque afetivo e cognitivo-comportamental (Eacc)	Apoio à aquisição dos CHAs	Provimento de apoio e reconhecimento ao aprendiz na busca por estímulos; incentivo à proatividade e iniciativa; elogios; papel motivacional; provimento explícito de <i>feedback</i> à busca pela aprendizagem; auxílio em dúvidas.
Retenção	Enfoque cognitivo-comportamental (ECC)	Apoio à retenção dos CHAs	Auxílio direto ao aprendiz; papel motivacional; auxílio em dúvidas; diversificação de estímulos; provimento explícito de <i>feedback</i> relacionado ao conteúdo da aprendizagem; incentivo à comunicação entre os colegas; incentivo à resolução de problemas.
Manutenção	Enfoque cognitivo (ECog)	Apoio à manutenção dos CHAs	Incentivo à resolução de problemas; ampliação do nível de complexidade dos conhecimentos; incentivo à comunicação entre os colegas para permitir memorização; <i>feedback</i> explícito; diversificação de estímulos; incentivo à resolução de problemas.
Generalização	Enfoque cognitivo-comportamental (ECC)	Apoio à generalização dos CHAs	Incentivo a novos usos dos conteúdos aprendidos; incorporação efetiva do novo conteúdo aos esquemas mentais preexistentes; apoio a inferências e deduções.
Transferência	Enfoque afetivo e cognitivo-comportamental (Eacc)	Apoio à transferência dos CHAs	Incentivo à aplicação no trabalho; valorização de tentativas e erros; papel motivacional; papel de mentor; provimento explícito de <i>feedback</i> em conteúdos relacionados à tentativa de aplicação do aprendido.
Aplicação	Enfoque comportamental (ECom)	Apoio à aplicação do aprendido	Incentivo pós-aplicação do aprendido; monitoramento do impacto da aplicação da aprendizagem no trabalho; <i>feedback</i> contínuo; mentoria; papel motivacional; análise dos efeitos da aprendizagem em mudanças de rotinas e mudanças comportamentais dos indivíduos.

Figura 3: Classificação do conceito de suporte à aprendizagem, segundo fases e tipos de apoio (Coelho & Mourão, 2011)

O ESTUDO

A ideia inicial era eu avaliar os alunos em termos motores, através de grelhas que estivessem em sintonia com o que tinha acontecido nas aulas, bem como pelo preenchimento por parte dos alunos, de questionários que versassem o conhecimento deles, relativamente às ações e aos conceitos ensinados. Por sugestão da PO poderia também, provavelmente com entrevistas ou questionários, analisar as capacidades de auto e heteroavaliar e de colaborar, uma vez que foram elementos centrais na dinâmica das aulas. No entanto, foram efetuadas alterações, essencialmente por constrangimentos externos, sendo que o maior deles foi a realidade de ensino à distância. Ultrapassado o impacto inicial deste novo contexto, comecei a pensar sobre como reestruturar o aprofundamento do tema que tinha em mente – a retenção da aprendizagem.

Queria contribuir para a vida saudável dos alunos a longo prazo, por isso propus à turma um desafio de condição física, com a intenção de comparar entre os dois resultados de cada sujeito para, através da melhoria, definir se o aluno precisava de se focar no trabalho da força ou da aptidão cardiorrespiratória. A partir daí construía-se um plano de treino individual para realizar nas aulas, através do qual, ao refletirem sobre o objetivo de cada exercício escolhido, podiam desenvolver as bases para ter uma consciência informada e responsável da condição física. Mas não podia testar a retenção num período de tempo tão reduzido.

Uma das possibilidades consideradas para avaliar o que já tinha sido ensinado e que podia ter sido aprendido e ter ou não ter sido objeto de retenção – sendo isso que eu pretendia estudar – seria pedir aos alunos uma sequência de ginástica. Esta matéria foi abordada no primeiro período mas também na telescola. Uma outra condicionante, além de terem tido oportunidade de relembrar os conteúdos através destas aulas, foi que podia ser perigoso realizar elementos da ginástica sem ajuda de um professor e sem espaços e material adequados. De forma geral, os conteúdos práticos, dadas as circunstâncias, seriam assumidamente difíceis de avaliar com segurança e exatidão. Tinha pontos comparativos registados em papel e em vídeo, quer do andebol, quer da ginástica, mas não podia reavaliar. Estava-se a perder a identidade do meu estudo e não sabia muito bem que caminho seguir!!

Face ao quadro vivido e as possibilidades que vislumbrei, decidi centrar o processo de avaliação da retenção de aprendizagem apenas na área dos conhecimentos. Por conseguinte, através de um questionário *online*, procurei capturar os conhecimentos que os alunos tinham adquirido ao longo das aulas.

OBJETIVOS

- Perceber em que matérias os alunos retiveram mais conhecimento;
- Verificar se os alunos retiveram mais conhecimento sobre “como fazer” (conhecimento relativo a tarefas de execução motora) ou sobre regras e regulamento (conhecimento proposicional/cognitivo das matérias lecionadas);
- Analisar as diferenças entre os alunos da turma, considerando o empenho e interesse demonstrado no decorrer do processo/ano letivo;
- Analisar as diferenças entre os alunos da turma por sexo.

2. Instrumento, recolha e tratamento dos dados

O questionário continha questões relativas a conteúdos teóricos, isto é, conhecimento proposicional/cognitivo das modalidades, nomeadamente aspetos regulamentares, que de agora em diante denominarei como “**cognitivo**”. Bem como conteúdos práticos, isto é, acerca de como fazer, conhecimento relativo a tarefas de execução motora realizadas nas aulas, para o qual optei pela etiqueta identificativa “**motor**”. Versei todas as modalidades lecionadas (andebol, ginástica, badminton, atletismo, dança e voleibol), bem como a condição física.

Existiam 25 questões fechadas, 11 das quais de escolha múltipla e 14 de verdadeiro e falso, e também 7 semiabertas, nas quais se devia selecionar mais do que uma resposta correta para a questão ser considerada como tal. Perfazendo-se assim um total de 32 perguntas. Também constava uma pergunta que além de múltiplas escolhas corretas possíveis, tinha um carácter subjetivo. Por esse motivo, não houve uma única resposta à mesma que fosse considerada correta, nem mesmo a da PC (que também respondeu ao questionário, testando-o antes de eu o aplicar à

turma). Considerei que não faria sentido contabilizá-la nas estatísticas de análise dos resultados, caso contrário seriam 33.

O procedimento aconteceu a 17 de junho de 2020, numa das nossas atividades síncronas. Estando todos conectados pelo *Zoom* como habitualmente, os alunos receberam por e-mail o *link* para, através da plataforma *Google Forms*, poderem responder. Fizeram-no 11 alunos, 5 do sexo masculino e 6 do feminino, todos da minha turma, portanto, do sétimo ano de escolaridade. A seguir, no quadro 2, apresento o número de questões que correspondiam a cada matéria, distinguindo entre conhecimento proposicional/cognitivo acerca destas (“cognitivo”) e conhecimento relativo a tarefas de execução motora (“motor”). Os dados foram analisados recorrendo a frequências absolutas e relativas, através de tabelas e de gráficos gerados em *excel*.

Quadro 2: Número de questões relativas a cada modalidade

Modalidade/Nº questões	Total	“Cognitivo”	“Motor”
<i>Andebol</i>	4	2	2
<i>Ginástica</i>	7	3	4
<i>Badminton</i>	5	4	1
<i>Atletismo</i>	5	5	0
<i>Voleibol</i>	5	2	3
<i>Dança</i>	1	1	0
<i>Condição Física</i>	5	5	0

3. Os resultados e um olhar interpretativo sobre os mesmos

A média total de respostas corretas (inclui-se por aluno, por tema e por pergunta) é aproximadamente 62%, tal como é visível nos gráficos 1, 4 e 7, respetivamente. De um modo geral, considero positiva esta percentagem média, por ser acima de metade e porque fui restritiva e exigente para considerar como corretas as respostas às questões com múltipla seleção. Percebe-se que de facto, na EF, há muita coisa que se pode aprender, algumas que não foram avaliadas neste questionário, como a cooperação ou a autoanálise, e que muitos conhecimentos adquiridos podem ficar retidos, tornando-se aprendizagens. No entanto, também se verifica a prova de várias alterações que podiam ser realizadas, aspetos que podiam ser melhorados, podendo assim contribuir para uma maior retenção das aprendizagens nos alunos e também uma melhor avaliação deste parâmetro.

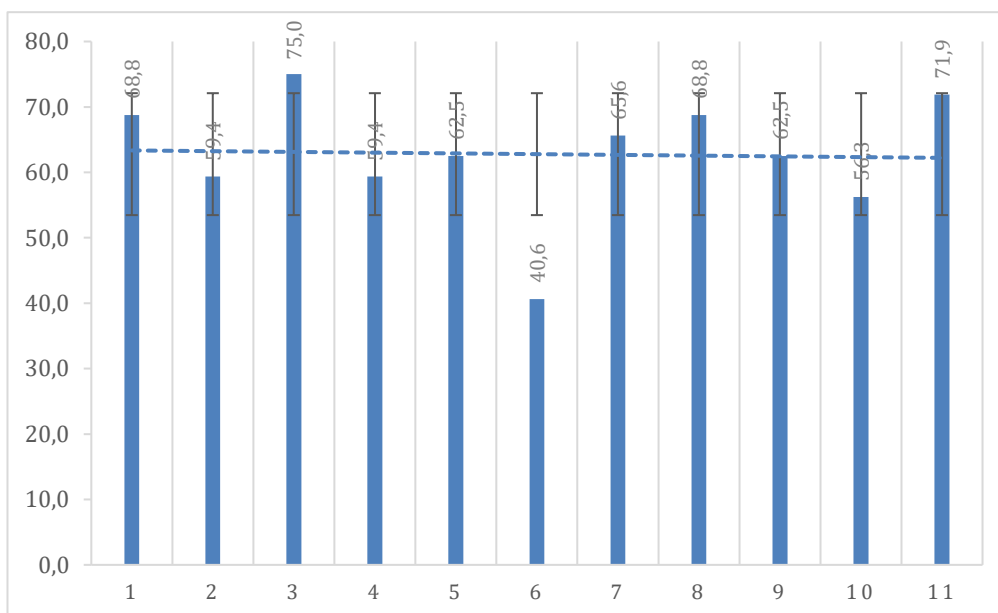


Gráfico 1: Percentagem de respostas corretas por aluno - total

Na percentagem total de respostas corretas por aluno, um aluno está ligeiramente acima do desvio padrão, o número 3, e uma aluna bastante abaixo. Estes casos correspondem ao que se verificou durante o ano, nos testes de avaliação de conhecimentos dos respetivos sujeitos, bem como pela participação na aula e interesse em compreender as modalidades. Se se analisar isolando o sexo masculino

(gráfico 3) tem-se o mesmo sujeito acima do desvio padrão e, no feminino (gráfico 2), a mesma aluna abaixo. No entanto, aqui também se verifica uma aluna ligeiramente acima (número 11), a qual tem diagnosticadas dislexia e disortografia, mas sempre se mostrou responsável, empenhada e interessada, tal como se pode ver neste exemplo:

“A aluna não podia fazer aula prática mas ajudou o colega o tempo todo, participando ativamente na aula, demonstrando muito interesse, empenho e colaboração, tudo aspectos positivos e de louvar em qualquer aluno.” (Reflexão aula 35).

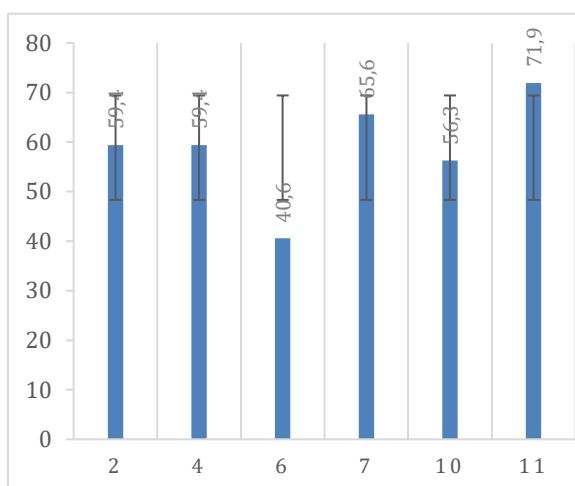


Gráfico 2: Percentagem de respostas corretas por aluno - feminino

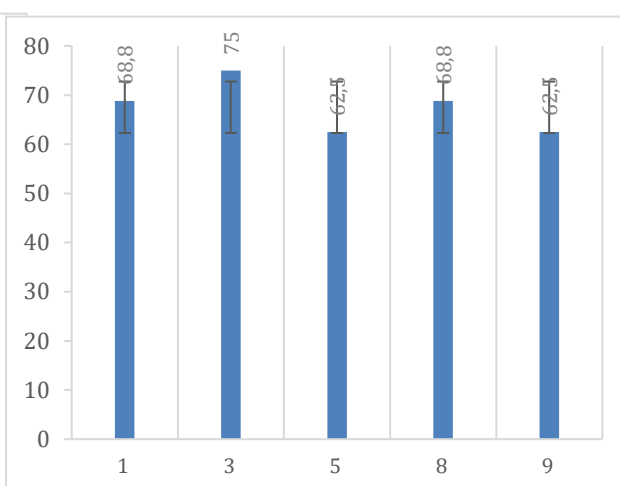


Gráfico 3: Percentagem de respostas corretas por aluno - masculino

No feminino (gráficos 2 e 5) a percentagem de respostas corretas baixa em relação à média para 58,9% e no masculino é ligeiramente mais alta (gráficos 3 e 6), 67,5%. Os rapazes acertaram totalmente em 12 das 32 perguntas do questionário, as raparigas apenas em 4. No entanto, elas tiveram apenas uma pergunta em que nenhuma acertou, de múltipla seleção e relativa a ginástica “cognitiva”, e nos rapazes isso aconteceu quatro vezes (nas outras três questões uma menina foi a única a responder corretamente). Nestas quatro estavam incluídos os temas atletismo “cognitivo”, voleibol “motor” e condição física “cognitivo”.

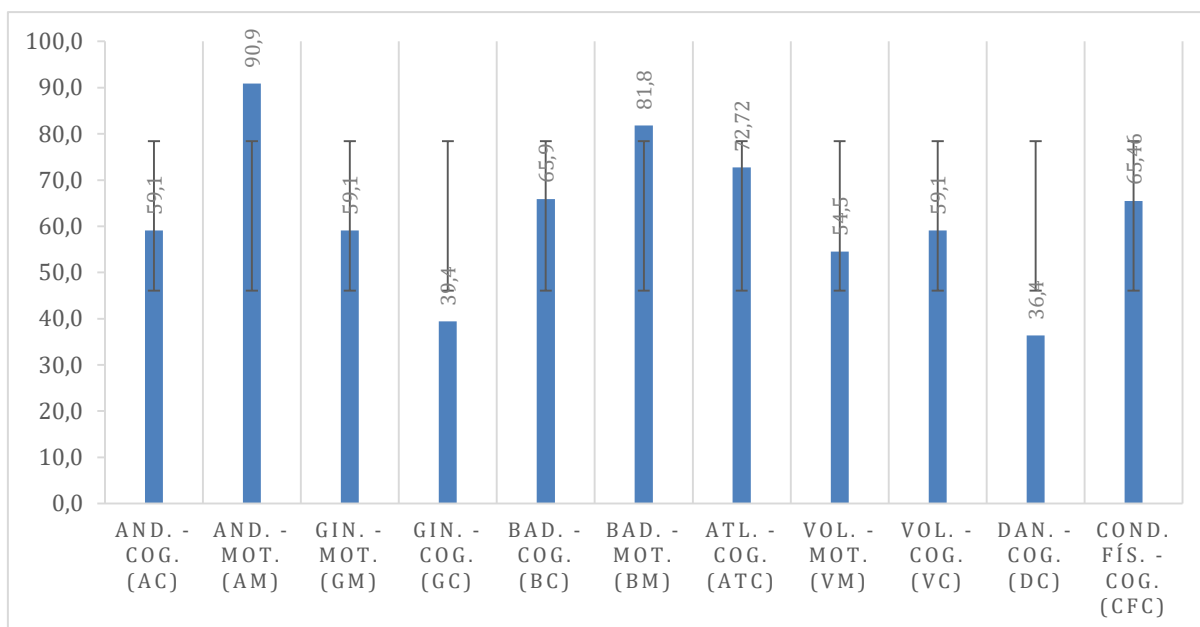


Gráfico 4: Média de respostas corretas por tema - total

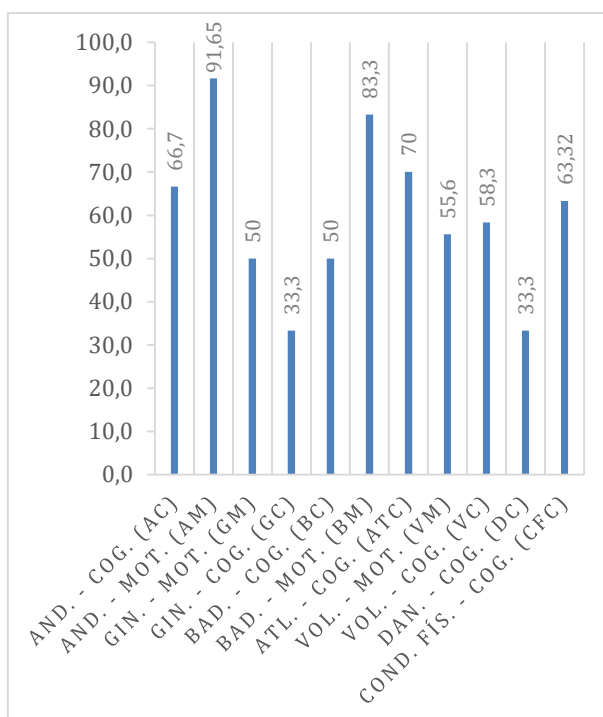


Gráfico 5: Média de respostas corretas por tema - feminino

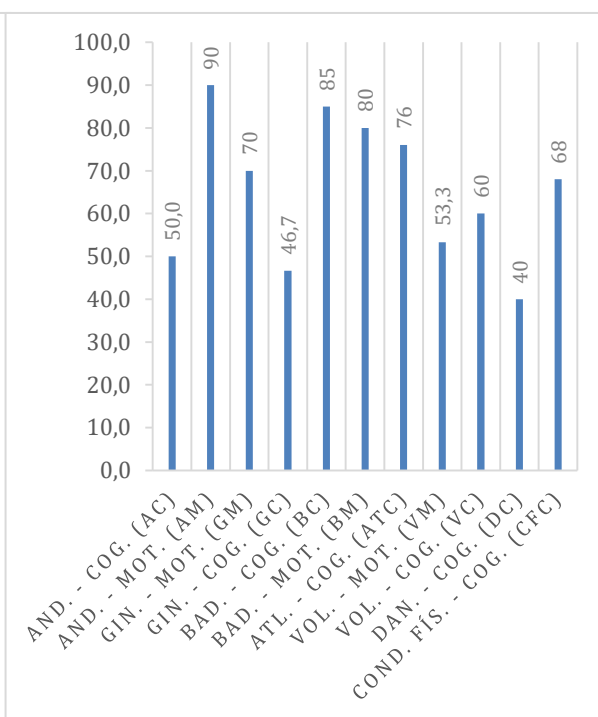


Gráfico 6: Média de respostas corretas por tema - masculino

Analisando os gráficos 5 e 6, sendo também visível nos 11 e 12, relativos aos temas no feminino e no masculino, verifica-se que as raparigas demonstraram mais facilidade em compreender o andebol (“cognitivo”), talvez pela diferença de

maturidade, característica principalmente nestas idades de início da adolescência, e por isso, maior facilidade em compreender a base de um jogo desportivo coletivo. Foi surpreendente verificar melhores resultados por parte dos rapazes em ambos os temas da ginástica. Talvez uma explicação possível, seja o facto destes terem apresentado maior dificuldade na prática da modalidade, e por esse motivo, terem sentido a necessidade de prestar mais atenção ao *feedback* do professor. Outra possibilidade poderá ter sido a ocorrência de melhor retenção devido à existência de uma aprendizagem mais marcante. Já as diferenças no badminton (“cognitivo”) podem refletir a competitividade mais vincada no sexo masculino que no feminino (pergunta relativa à forma de conseguir ponto no jogo).

Versando a variação relativamente à média (o desvio padrão) de respostas corretas por pergunta (gráficos 8 e 9), e esta é maior no sexo masculino. Isto revela que apesar de este grupo parecer ser melhor em termos totais, é menos consistente.

Em termos totais, plasmado no gráfico 7, há 9 questões cuja percentagem sai do desvio padrão. Sendo elas dos temas: andebol “motor” (que está acima do desvio padrão), ginástica “cognitivo” (com 0 respostas corretas), badminton “cognitivo” (abaixo do valor de variação), atletismo “cognitivo”, voleibol “motor” e condição física “cognitivo” (estes três últimos temas com uma questão destacada pela negativa, outra pela positiva).

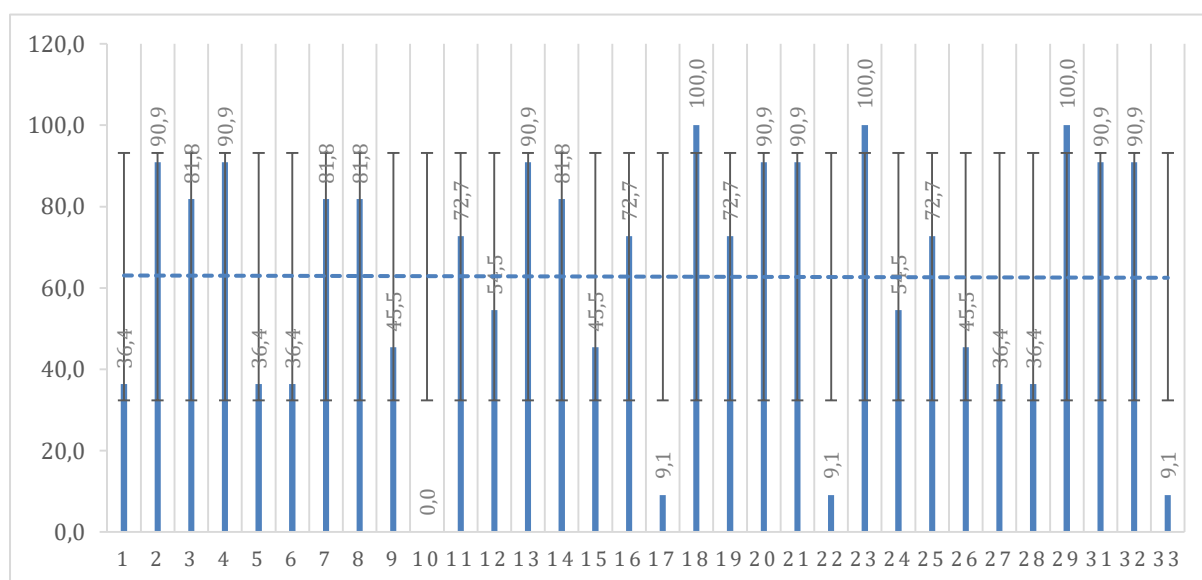


Gráfico 7: Percentagem de respostas corretas por pergunta - total

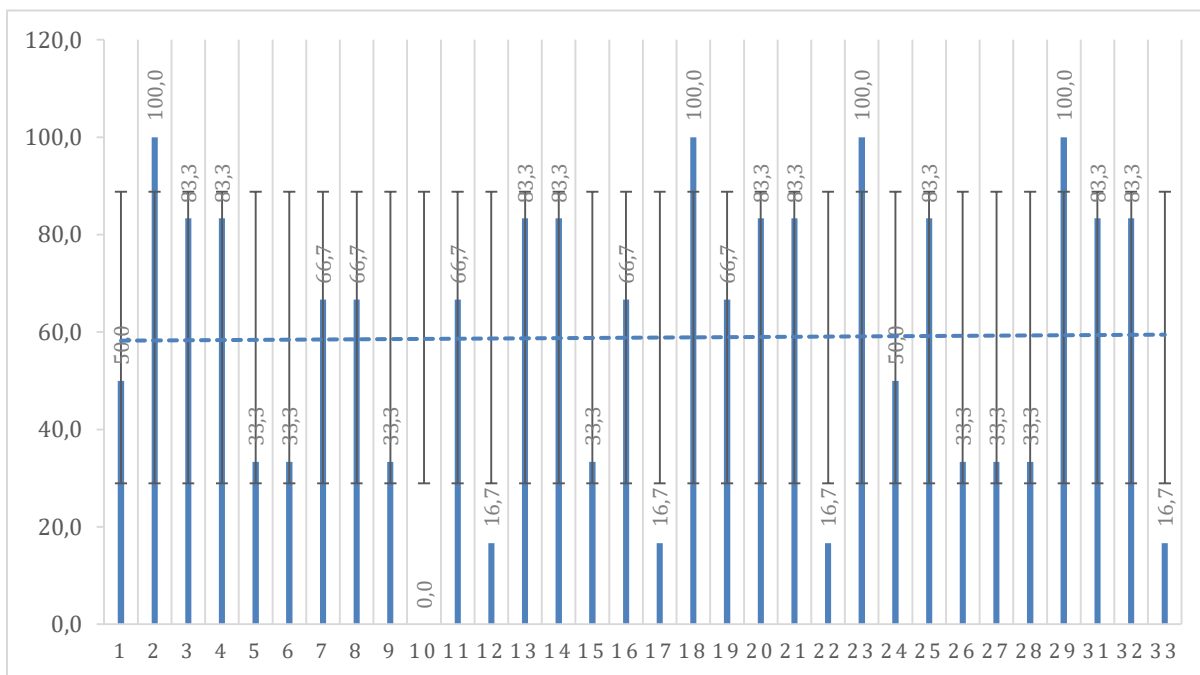


Gráfico 8: Percentagem de respostas corretas por pergunta - feminino

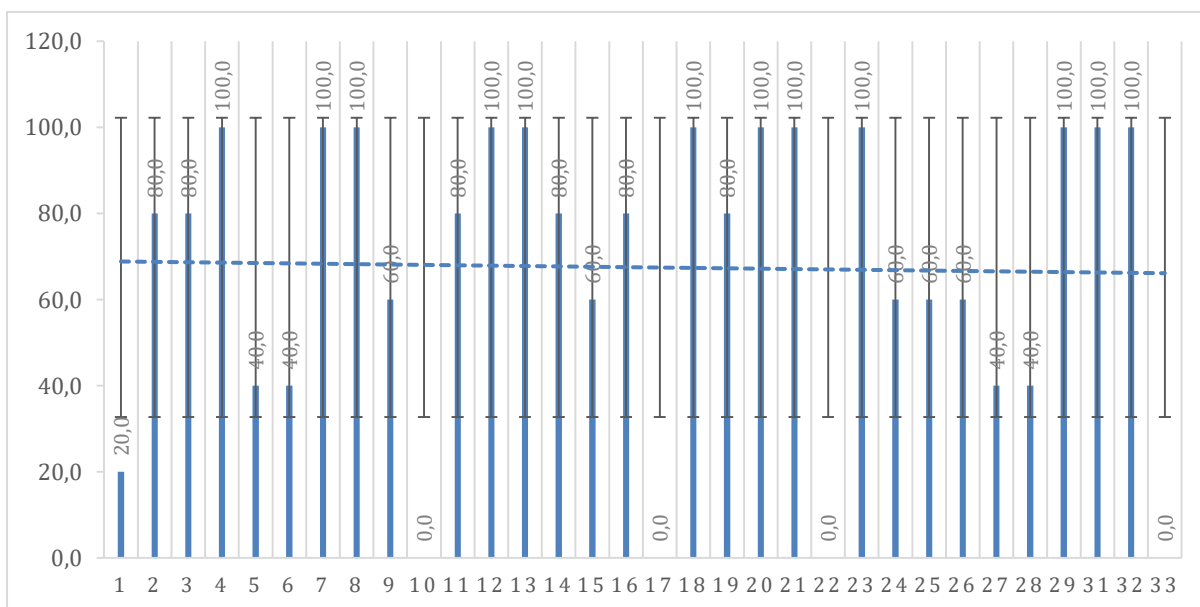


Gráfico 9: Percentagem de respostas corretas por pergunta - masculino

É curioso verificar as respostas dos alunos. Como são poucos e os conheço, consigo em muitos casos, perceber evolução em assuntos nos quais sei que tinham dúvidas. Algumas respostas surpreenderam-me, como certos alunos terem selecionado todas as opções corretas em perguntas semiabertas, ou algumas

perguntas terem sido acertadas por todos. É possível interpretar, subjetivamente claro, grupos de respostas corretas ou incorretas, conforme as preferências desportivas dos alunos, por exemplo por modalidades em detrimento da condição física, ou desportos individuais em confronto com os coletivos. Teria sido bastante interessante conversar com eles acerca dos resultados e esclarecer as dúvidas que tivessem.

Analisando e interpretando o gráfico 10, embora não seja linear, a tendência é que os temas com maior número de questões tenham uma média (de respostas corretas) mais próxima da média total (de respostas corretas por questão). Isto pode significar que tal como seria de esperar, quantas mais questões houver em cada tema, mais se anula o erro e nos aproximamos do resultado real sobre o conhecimento retido.

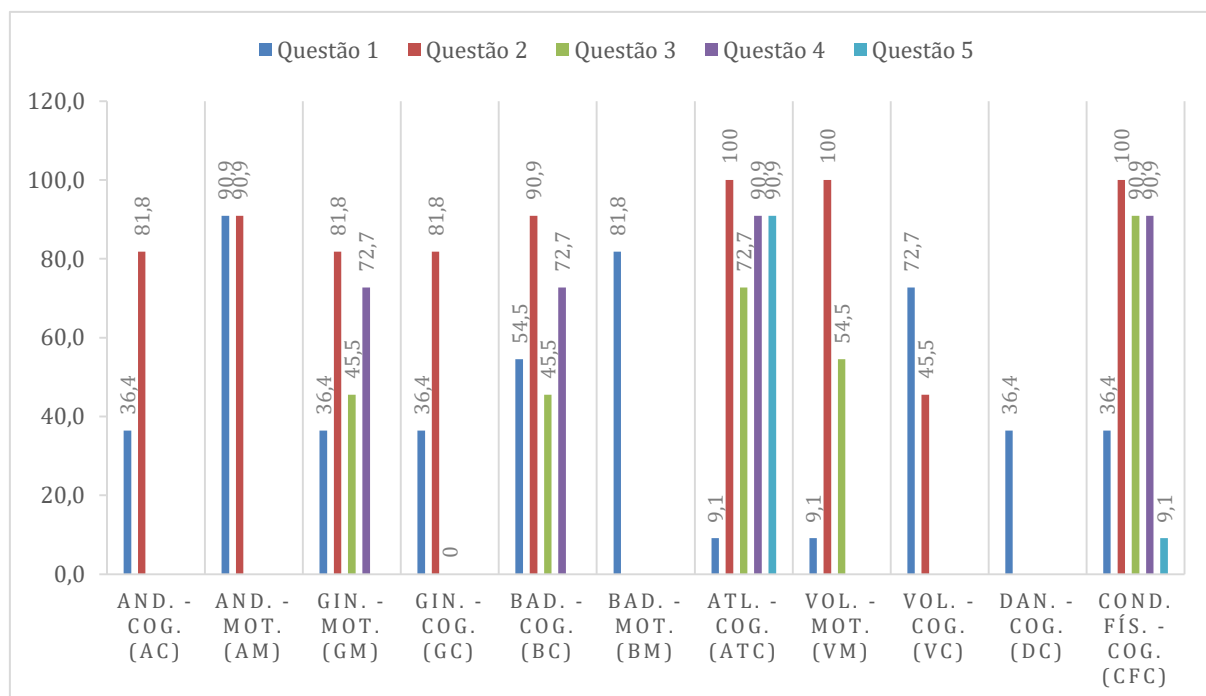


Gráfico 10: Respostas corretas por tema - total

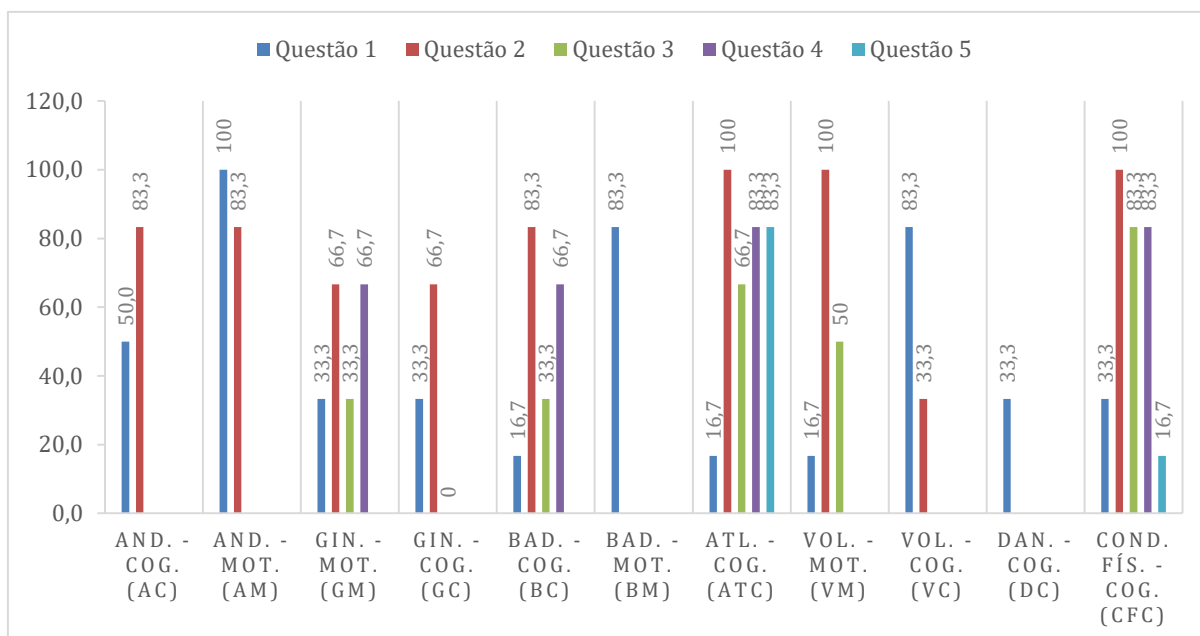


Gráfico 11: Respostas corretas por tema - feminino

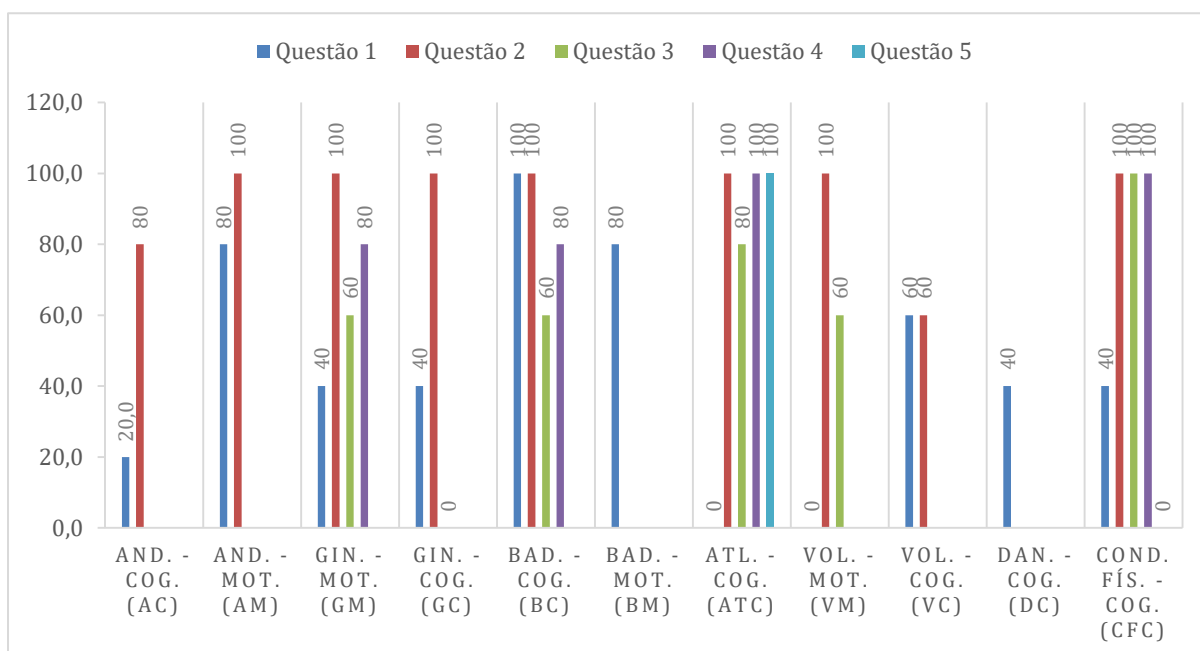


Gráfico 12: Respostas corretas por tema - masculino

No badminton, quase todas as questões foram do tipo “cognitivo” (relembrando: conteúdos teóricos relativos aos aspetos regulamentares). Apesar de ter procurado enfatizar alguns aspetos básicos do regulamento, como o ganho de ponto, o serviço ou faltas, aparentemente a única regra bem percebida foi que o jogo não pode terminar empatado. Provavelmente este resultado deve-se ao facto de ter focado a pontuação dos jogos, que era da responsabilidade dos alunos, para tornar

as situações da aula competitivas, motivando e mantendo os alunos empenhados, mas esta abordagem não se estendeu à compreensão do regulamento. Algo a introduzir para contrariar isto, seria a presença de árbitros. Como tinha poucos alunos e a prioridade era a exercitação motora, não introduzi este papel nas aulas. No entanto, poderia tê-lo feito em algumas situações, dando oportunidade a que todos os alunos experimentassem esta figura durante alguns minutos e ajudando-os, esclarecendo as dúvidas.

Quase todos os alunos entenderam também que existe uma forma correta de pegar na raquete, a pega, aspeto que reforcei bastante, no início da UD. Tal como aprendi nas aulas com o professor Luís Maia Mendes, na UC Didática Específica, este conteúdo é basilar na modalidade. A forma de pegar na raquete é fundamental para se jogar bem e deve ser ensinada desde a primeira aula, para que o jogador/aluno mecanize corretamente um gesto que é difícil de alterar depois de retido. O facto de terem conhecimento disto, não significa que os alunos o realizam corretamente, mas em princípio pode-se esperar que tenham isso em consideração quando jogarem, no futuro. Uma pergunta que poderia ter sido colocada além daquela relativa à pega da raquete, e que também seria badminton “motor” (portanto: conhecimento relativo a tarefas de execução motora realizadas nas aulas), seria para onde se deve enviar o volante tendo em consideração onde está o nosso adversário. Isto eles experienciaram, foram questionados várias vezes e lembrados que esse devia ser o foco durante o jogo.

A par da percentagem de badminton “cognitivo”, está a condição física “cognitivo”. Neste tema, apesar de existirem duas questões em que os alunos revelaram dificuldades, nas outras três todos ou quase todos responderam corretamente. Estas últimas dizem respeito a conhecimento repetido e conversado nas aulas síncronas do terceiro período, lecionado à distância. Dei grande ênfase à compreensão do tipo de exercícios que se pode realizar, à escala de Borg e à medição da frequência cardíaca. Os alunos revelaram ter compreendido esta parte do conhecimento relativo à condição física, o que é bastante positivo, pois é algo facilmente aplicável a longo prazo, simples e importante para que as pessoas se conheçam ao realizar exercício. No entanto, tendo sido assuntos abordados no último período letivo e bastante dialogados já perto do final do ano, não se pode garantir que

ficaram retidos a longo prazo. Algo que já mais facilmente se pode assumir no que respeita ao andebol, primeira modalidade a ser lecionada.

No tema andebol “motor” fiquei positivamente surpreendida, porque havia uma questão de ordem técnica e outra tática e em ambas, apenas um aluno não acertou – sujeitos diferentes. Verificou-se uma percentagem de 91% de respostas corretas (ver gráfico 4). Isto provavelmente significa que nas aulas consegui transmitir os conteúdos que pretendia, através dos exercícios que escolhia, bem como utilizando o reforço dos critérios de sucesso a ter em consideração nesses mesmos exercícios.

Já no andebol “cognitivo”, com uma percentagem média de respostas corretas de quase 60%, entende-se que ficaram bem mais claros para os alunos aspetos de ordem motora, quer técnicos, quer táticos, do que cognitivos, relacionados com regras regulamentares. Embora tivesse a perceção de que estes fossem simples, verifico que não consegui transmiti-los de modo a que ficassem consolidados. Penso que isto poderia ter sido melhorado se tivesse optado por mais situações de jogo, com as regras do mesmo, como por exemplo a área restritiva. Entendo que embora tenha procurado situações de aprendizagens contextualizadas e representativas, estas não substituem o jogo, mesmo que adaptado, porque ele constitui a verdadeira riqueza da modalidade, pela complexidade e carácter aberto que o caracterizam.

Na UD de atletismo tentei, como já expliquei anteriormente, fundamentar-me no MED. Para isso, envolvi ao máximo os alunos nas aulas, o que incluiu o conhecimento das modalidades, das regras das competições e de conceitos associados ao desporto. Isto quer no decorrer das atividades práticas e competitivas das aulas, quer nos *quizzes* realizados. Desta forma, é compreensível que tenha existido algum impacto positivo nos alunos, ao nível da compreensão cognitiva da modalidade, pois era o que se pretendia. Se tivesse feito perguntas sobre técnica de corrida ou técnica de transmissão do testemunho, seriam atletismo “motor”, etiqueta que não existiu.

Com percentagem mais baixa tem-se a ginástica e a dança, ambas “cognitivo”. Relativamente baixo mas já dentro do desvio padrão, estão voleibol “motor” e, todas semelhantes entre si, o andebol e voleibol “cognitivos” e a ginástica “motor”.

A ginástica foi lecionada no primeiro período e o conhecimento versado era relativo à sequência de solo, que deviam construir e realizar, e aos aparelhos que utilizamos, o boque e o minitrampolim. Muitos dos alunos foram capazes de distinguir o tipo de elemento que é por exemplo o avião ou o apoio facial invertido, se de flexibilidade ou de ligação, respetivamente. No entanto, demonstraram muita incerteza quanto aos aparelhos e saltos realizados nos mesmos. Esta diferença é compreensível porque os elementos de ginástica de solo foram exercitados em todas as aulas da UD, o que não aconteceu com os saltos. Além disso, para a sequência, os alunos deviam saber quais os elementos e exercitá-los autonomamente, já nos saltos, existiu muito menos responsabilidade dos alunos, apenas na realização de ajudas entre colegas e sempre juntamente com o professor. Não estando tão presente a necessidade de conhecer os nomes, compreende-se que estes não tenham ficado consolidados.

Ginástica “motor” foi um tema que revelou um resultado mais perto da média total. Os alunos demonstraram entender a necessidade de uma sequência de solo ter ligação e postura de início ao fim, bem como conhecer a forma de ajudar à realização do rolamento à frente. Os resultados revelaram igualmente a dificuldade em distinguir os saltos que realizaram, o que está de acordo com o que referi na ginástica “cognitiva”, no parágrafo anterior, mas fiquei negativamente surpreendida com o resultado da questão sobre a segurança na exercitação da ginástica de solo. Foi algo que teve muita repetição e ao qual foi atribuída grande importância por mim, pelo menos assim o imaginava, e, no entanto, esse conhecimento não ficou totalmente esclarecido para os alunos. Apenas 5, dos 11 que responderam, foram capazes de selecionar todas as opções corretas, sendo elas a ajuda, a progressão de dificuldade e a utilização de colchões.

No que respeita a dança “cognitivo”, o segundo tema com percentagem mais baixa de respostas corretas, 36%, apesar de apenas ser constituído por uma questão e sendo esta algo intuitiva, não me surpreende a baixa percentagem. É uma matéria quase tabu para muitos alunos, existe bastante pudor na prática e desconhecimento teórico. Como já tive oportunidade de referir neste RE, fui abordando o movimento do corpo ao som de música em algumas partes de aulas, para “desbloquear” inseguranças, mas não iniciei a UD propriamente dita. Ao abordar esta modalidade

no ensino à distância senti grandes dificuldades e ao optar por tarefas assíncronas, mesmo tendo exemplificado e explicado várias vezes o que pretendia que os alunos fizessem, não estive tão presente na exercitação e nem todos os alunos realizaram a tarefa. A pergunta versava conteúdos explicados como sendo fundamentais para realizar o desafio proposto com sucesso, mas muito provavelmente uns alunos não prestaram atenção por falta de interesse e outros tiveram dificuldade em compreender algo que para eles é pouco conhecido.

O voleibol tem uma percentagem de respostas corretas semelhante entre "motor" e "cognitivo". Foi a última UD a ser iniciada e apenas foram lecionadas 5 aulas da modalidade, de 20 planeadas. Com este questionário foi possível perceber que os alunos ficaram com dificuldade em compreender a realização do gesto técnico do passe, pois apenas uma pessoa selecionou todas as opções corretas sobre ele. O mesmo com a regra regulamentar oficial de máximo de três toques por equipa em cada jogada. Já a regra de obtenção de ponto ficou um pouco melhor esclarecida. Isto é compreensível uma vez que já tinham experienciado o jogo em competição com contabilização dos pontos, ainda que muito pouco e sem limite de toques por aluno. Quanto ao passe, penso que a dificuldade poderá ter a ver com a complexidade e especificidade do gesto, pois relativamente ao serviço por baixo, um batimento difícil de aperfeiçoar mas mais simples de entender, houve uma percentagem um pouco maior de respostas corretas. Um conteúdo que pareceu estar bem entendido foi de ordem tática, especificamente, no que respeita ao conceito de posição base, adicionado à deslocação rápida para jogar e retorno à posição. Este conceito é fundamental e foi alvo de insistência da minha parte nas aulas, mas mesmo assim, por ser complexo, fiquei surpreendida que todos tivessem respondido corretamente à questão. Foi um *feedback* bastante positivo.

LIMITAÇÕES

Deveria ter preparado o mesmo número que questões para cada tema, por exemplo entre 3 a 4 questões em todos. Desta forma poderia por exemplo, comparar a variação entre cada tipo de questão, além de entre cada tema, o que não é possível. Poderia colocar ordem crescente de dificuldade, por exemplo, ou então uma questão

quanto ao regulamento de pontuação e outra de arbitragem, e dentro do aspeto “motor”, comparar entre conteúdos mais vezes experienciados e menos, ou mais ou menos intuitivos.

Algumas respostas podem ser não fidedignas porque existe a componente da “sorte”, existe conhecimento e experiência anterior, fora das aulas de EF, existe distração e falha na interpretação da pergunta. Além disto, existe ainda a possibilidade de eu ter dado uma informação específica a um grupo de alunos e a outros não, ou até ter reforçado mais para uns do que para outros, por algum motivo inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, seria importante que todos os alunos tivessem respondido, o que não aconteceu, e que fosse uma turma maior para diminuir o erro correspondente à componente da sorte e da distração, aumentando a relação dos resultados com a retenção ou não do conhecimento.

Além disso, penso que poderia ter sido interessante pedir a alunos do mesmo ano, com contexto semelhante de aulas, professor, matérias, espaço e materiais, mas que fossem de outra turma, logo, tivessem passado por um processo distinto, consequência de diferentes planeamentos e personalidades. Isto é, existir como que um grupo de controlo para retirar o peso estatístico daquilo que não fosse retenção do que eu ensinei aos meus alunos, mas sim conhecimento geral ou intuitivo próprio de alunos do sétimo ano. Este grupo podia até ser de outra escola, um contexto completamente diferente. Aí, a partir das diferenças estatisticamente significativas, retirava-se a componente da intuição ou forma de pensar e interpretar, focava-se realmente no que teriam aprendido.

Optei por considerar uma resposta correta apenas quando de entre as possíveis, o aluno selecionava todas as opções corretas e nenhuma errada. Desta forma, considero que algumas perguntas deviam ter sido colocadas de outra forma. Embora seja interessante e goste de interpretar os resultados, percebendo a forma como os alunos pensam a matéria de ensino, acredito que para um estudo e para analisar de forma coerente e imparcial, deviam existir apenas perguntas com uma única seleção correta possível.

As “etiquetas” para os temas das modalidades separando em “cognitivo” e “motor” deveriam ter sido pensadas no início do ano. Mesmo assim poderia ter

dúvidas na categorização das perguntas, podia continuar a não ser completamente evidente a categorização, mas o estudo devia estar pensado mais pormenorizadamente ainda antes do ano começar, para eliminar toda a subjetividade que pudesse ter sido alvo de objetivação.

4. Conclusões e sugestões para o futuro

Começando pelas modalidades, o andebol “motor” teve a percentagem de respostas corretas mais elevada. No extremo inferior tinha-se ginástica e dança “cognitivo”. Relativamente baixo, mas já dentro do desvio padrão, estavam o voleibol, o andebol “cognitivo” e a ginástica “motor”. O badminton estava dentro do valor de variação e os temas atletismo “cognitivo”, voleibol “motor” e condição física “cognitivo” tinham todos uma questão que se destacava pela negativa e outra pela positiva.

Na retenção de conhecimento sobre “como fazer” e sobre regras, o valor mais alto de respostas corretas é em andebol “motor” e entende-se que não ficaram consolidadas as regras regulamentares. Em badminton “cognitivo” a única regra percebida foi que o jogo não pode terminar empatado, já no tema “motor”, quase todos responderam corretamente sobre a pega da raquete. Em atletismo é perceptível impacto positivo ao nível da compreensão cognitiva da modalidade. O voleibol tem uma percentagem semelhante entre “motor” e “cognitivo”, no primeiro a tática com resultado positivo e o oposto na técnica. A regra de máximo de três toques por equipa pouco consciencializada nos alunos, mas um pouco melhor esclarecida a regra de como obter ponto. Em ginástica “motor” foi negativo o esclarecimento da segurança na execução, mas muitos alunos foram capazes de distinguir o tipo de elemento, ginástica “cognitivo”. A diferença entre solo e saltos é compreensível devido à autonomia e responsabilidade atribuídas na primeira disciplina, que tiveram impacto positivo. No que respeita a dança “cognitivo”, a fraca percentagem vem do desconhecimento teórico. E por fim, em condição física “cognitivo” revelou-se compreendido o conhecimento conversado nas aulas síncronas, aplicável e importante, mas não necessariamente retido, por ter sido abordado já muito perto do final do ano.

As diferenças entre os alunos da turma, considerando o empenho demonstrado no decorrer do processo, estão visíveis na percentagem total de respostas corretas por aluno. Tem-se um aluno ligeiramente acima do desvio padrão e uma aluna bastante abaixo. Analisando isoladamente o feminino, também se verifica uma aluna acima das restantes. Olhando as diferenças entre sexo masculino e feminino, no feminino a percentagem de respostas corretas é mais baixa, mas parece haver mais consistência/menos variação. Também se verificou que as raparigas demonstraram mais facilidade em compreender o andebol e os rapazes tiveram melhores resultados em ambos os temas da ginástica. No badminton “cognitivo” parece estar refletida a competitividade mais vincada no sexo masculino.

No que respeita às limitações, algumas formas de melhorar o estudo seriam todos os alunos da turma responderem, incluir mais alunos ou até mais turmas, ou ainda um “grupo de controlo”. É ainda de realçar a importância de as perguntas serem ou de resposta aberta com pontos-chave específicos, ou de resposta fechada e terem apenas uma opção correta (a múltipla escolha deve ser evitada ou pouco alargada). Outras sugestões futuras são a forma de catalogar as respostas estar bem pensada desde o início (para mais coerência e controlo), bem como a possibilidade de os temas terem o mesmo número de questões e existir uma ordem crescente de dificuldade ou uma tipologia.

Têm-se também os exemplos do estudo de Correia-Lima, et al. (2017), no qual algumas sugestões eram a realização de dois estudos, um exploratório e outro confirmatório, para superar a limitação do tamanho das amostras e assim reforçar a validade do estudo. E, por Moura, Monteiro e Batista (2018), estudos futuros deveriam incorporar mais turmas e estruturar o processo de modo a cada aluno realizar a avaliação em vários grupos, potenciando as estratégias de autoavaliação e avaliação por pares.

Considerei positiva a percentagem média total de 62%. Percebe-se que há muito que se pode aprender e que os conhecimentos adquiridos podem ficar retidos, tornando-se aprendizagens (algo reconfortante e encorajador para a continuação da procura de desenvolvimento de um trabalho dedicado e de qualidade). Além disso, ficaram plasmadas várias alterações que podiam refletir maior retenção e uma melhor

avaliação da mesma, bem como aspetos a melhorar além daqueles que já se imaginava ou outros que tiveram mais impacto que o esperado.

5. Referências

- Coelho Junior, F. A., & Mourão, L. (2011). Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 12(6), 224-253.
- Correia-Lima, B. C., Loiola, E., Pereira, C. R., & Gondim, S. M. G. (2017). Inventário de Suporte Organizacional à Aprendizagem: Desenvolvimento e Evidências de Validação. *Revista de Administração Contemporânea*, 21(5), 710-729.
- Moura, A., Monteiro, J., & Batista, P. (2018). Impacto da implementação de modelos centrados no aluno na aprendizagem do voleibol. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 4(3), 39-50.

Capítulo IV – Participação na escola e relações com a comunidade

Breve apontamento acerca do capítulo

Incluem-se nesta segunda área de desempenho do EP a interação com os vários agentes da comunidade escolar nas atividades não letivas, tal como está plasmado nas Normas orientadoras do EP¹¹, pretende-se perceber em que medida o EE se integrou e interveio de forma “contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora” contribuindo para “a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local, bem como da disciplina” (p. 6).

Partindo do conceito de comunidade de prática, procurarei caracterizar a realidade em que estive inserida e perceber os fatores nela presentes que catalisaram ou inibiram o meu desenvolvimento como membro ativo das mesmas. A meu ver, quer estas relações, quer as atividades participadas têm uma estreita ligação com a área 3 (próximo capítulo), pois contribuíram para o meu Desenvolvimento Profissional (DP). Assim sendo, pretendo explicar em cada atividade, o seu contributo para o meu crescimento enquanto professora, enquanto membro da comunidade educativa no geral e da EF em particular; o impacto que teve no desenvolvimento da identidade profissional e pessoal; a crescente responsabilização; o entendimento da profissionalidade docente; o entendimento que tenho da comunidade educativa e como me integrei ou não na mesma.

1. Aprendizagem em Comunidade de Prática

Wenger et al. (2002) referem que as comunidades de prática são grupos de pessoas que partilham um interesse, um conjunto de problemas, ou uma paixão acerca de um tema, e que aprofundam o seu conhecimento e *expertise* na área, ao interagir não necessariamente todos os dias, mas reunindo regularmente. Fazem-no porque encontram valor nas suas interações, porque partilham informação, introspeções e conselhos, porque se ajudam na resolução dos problemas e discutem situações, objetivos e necessidades. Segundo os mesmos autores, estas comunidades estão no trabalho, na escola, em casa ou nos nossos passatempos. Algumas delas têm um nome e são reconhecidas formalmente, outras são invisíveis;

¹¹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ano letivo 2014/15.

numas somos membros nucleares, noutras participantes ocasionais, mas de qualquer das formas, quase todos estamos familiarizados com a experiência de pertencer a uma comunidade de prática.

À luz do que escreve O'Sullivan (2007), os cursos de formação de professores compreendem que é crucial inculcar nos EE a crença de que um professor é sempre um aprendiz, que é alguém que procura desenvolver as suas capacidades para a profissão à medida que vai percebendo melhor o seu papel no desenvolvimento do currículo, de forma a atender às diferentes necessidades dos seus alunos e à mudança de conteúdos e princípios, conforme a sociedade evolui. O mesmo autor considera ainda que apesar de ser crescente a atenção dada a estas iniciativas de DP, muitas vezes os professores estão apenas a receber diretivas educacionais, em vez de serem vistos como alguém com entendimento profundo sobre as suas necessidades para serem melhores e que pode e deve, ser parte integrante dos programas.

As comunidades de prática devem, conforme afirma Ferreira (2018), constituir-se como espaços de reflexão, nos quais se analisam, produzem, constroem e reconstróem pensamentos e conceções, através do questionamento inquieto e implicado de todos os intervenientes. Estas são espaços capazes de produzir transformações pessoais e profissionais, ao modelar o conhecimento e identidade profissional dos EE, a sua crescente autonomia na comunidade, ao adotar diferentes papéis passíveis de criar emancipação e promover a reflexão, a experimentação e o diálogo.

O mesmo autor explica que assim sendo, interessa uma construção conjunta de conhecimento renovado e de qualidade, sem nunca deixar de prezar a sua individualidade, e não propriamente relações de poder demasiado rígidas. Até porque por outro lado, também é possível numa comunidade de prática existir uma “acomodação à estrutura”, sendo esta muito reproduzida. O professor cooperante (PC) pode ou não promover abertura e inovação, incentivar à reflexão e criatividade, e, por seu lado, os EE podem ou não ter “vontade” de aplicar os conhecimentos de forma adequada. Influencia o tempo de permanência na escola, o sentido de trabalho em equipa e as “perspetivas de futuro” e conseqüente “atribuição de significado” pelos

EE ao trabalho a desenvolver. Por outras palavras, nem sempre um grupo de trabalho, no qual se partilham interesses, como por exemplo um NE, se transforma numa comunidade de prática, podendo a partilha e a construção de uma identidade profissional, ficarem com “traços identitários pouco consistentes com as exigências da profissão docente”.

Tal como conclui Cardoso (2017, p. 105):

“As experiências vividas (...) constituíram a base da (re)construção da identidade profissional, nos planos individual e coletivo. Os resultados colocaram em evidência que a transformação das crenças e autorrepresentações como professores de Educação Física são influenciadas pela percepção do contexto e das relações que aí se estabelecem. Ambientes pautados pelo trabalho colaborativo, onde se cultiva a partilha e se apoia a iniciativa, favorecem um envolvimento profícuo, estimulador da vontade de (se) transformar.”

A autora defende ainda que também são reconhecidas pelos EE como experiências enriquecedoras “a capacidade de envolverem os alunos nas suas aprendizagens e os momentos (formais e informais) de reflexão partilhada com os outros professores”.

“A cultura e organização das escolas onde decorreu o estágio, a atitude profissional e acolhedora dos professores e o ambiente de trabalho e sentimento de pertença cultivados no núcleo de estágio proporcionaram condições contextuais favoráveis para uma identificação positiva com a profissão, baseada no autodesenvolvimento reflexivo, na vontade de valorizarem a Educação Física e fazerem a diferença para os seus alunos, de serem inovadores e de cuidarem do seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (Cardoso, 2017, p. 106).

Portanto, e tal como também concluem Goodyear & Casey (2015), se se pretende que a EF avance além das pedagogias tradicionais, as comunidade de prática são uma estratégia de aprendizagem profissional que pode apoiar a inovação pedagógica.

Quanto à minha realidade...

Considero profícua para o meu DP a riqueza emergente de pertencer e interagir. Passo a explicar. A comunidade escolar é o ambiente que “faz” a escola. Eu comecei por criar relações pontuais e superficiais com outros agentes educativos como professores de EF, professores de outras áreas disciplinares e funcionários, e reconhecia que as relações existiam, mas não as considerava suficientemente estabelecidas para criar discussões e partilhar ideias. Tinha alguma dificuldade em me pronunciar, em me fazer notar, algo importante para fortalecer a minha intervenção tornando-a mais contextualizada e inovadora.

No entanto, mesmo tendo começado tímida e tendo demorado um pouco a ambientar-me e começar a comunicar, desde o início que gostei de conviver e conhecer aos poucos a escola e as pessoas que a faziam. O intervalo etário entre EE e os restantes é grande; isto tem as suas vantagens, como o facto de podermos aprender bastante com profissionais experientes, mas também desvantagens, como poder faltar uma ligação mais próxima para que se criem conversas de igual para igual, dúvidas comuns, também elas enriquecedoras. De qualquer das formas, foi muito interessante conviver no dia-a-dia da escola e com o passar do tempo, embora continuassem sempre a poder ser desenvolvidas, muitas ligações criadas permaneceram e amadureceram. Senti a evolução para um ambiente onde se podem criar discussões e partilhar ideias.

Tivemos uma primeira reunião geral no dia de receção, a 13 de setembro e uma outra atividade geral que consistiu numa formação sobre flexibilidade curricular. Na segunda, que decorreu no dia 9 de outubro, já estava um pouco mais inserida na escola e a própria atividade teve uma componente de interação em pequenos grupos. Já no final do segundo período, com o tempo e as experiências diárias, foi possível comunicar várias vezes sobre assuntos interessantes. Alguém com mais experiência que nós na nossa profissão e noutras profissões diretamente ligadas à nossa, pode ensinar-nos bastante sobre a vida, sobre a realidade da escola, e dar-nos uma visão diferente e madura, bem como simplesmente conviver.

DIRETOR DA ESCOLA

Considero o diretor da escola a figura determinante da “alma” da mesma. No caso ele esteve disponível para nos ouvir quando foi necessário, aderiu e colaborou quando pedimos autorização para realizar a visita de estudo à faculdade com as nossas turmas e para participarmos no jantar de natal. Quando havia assuntos a tratar com ele sobre os alunos, também estava sempre disponível. Apesar de ter muito trabalho, encargos e responsabilidades, circulava muitas vezes pela escola e conversava com a comunidade escolar, procurando estar muito presente. Para mim revelou-se como alguém que gosta do que faz e que quer o melhor para a escola e para os alunos, mas que sente o peso da responsabilidade em muitas áreas administrativas e de gestão, o que se pode tornar difícil de gerir.

No jantar de natal, nós, EE, decidimos participar de forma um pouco mais ativa do que apenas estar presente. Para isso, optamos por realizar um vídeo no qual perguntávamos aos alunos quais as características de um professor que mais gostavam e porquê, bem como referir um professor que se aproximava dessas características. Foi interessante perceber as respostas dos alunos. Alguns professores pediram que lhes enviasse o vídeo para o e-mail. Para mim foi mais uma experiência extremamente interessante e desafiadora. Não estava à espera de falar através de um microfone, para todos os professores da escola, fiquei muito ansiosa, mas senti que foi recompensador.

CONSELHO DE TURMA

As reuniões de conselho de turma, uma equipa de trabalho, foram várias ao longo do ano. No início do ano, meio e final do primeiro período, respetivamente, houve uma reunião intercalar e outra de avaliação, e o mesmo para o segundo período, sendo que esta última já se realizou à distância, via *Gmeet*, depois do teste à plataforma; uma última realizou-se no final de junho. Nestas dialogava-se sobre os alunos da turma, dificuldades especiais, problemas individuais, melhorias e evoluções, projetos conjuntos entre disciplinas, apreciavam-se as sínteses globais

escritas pelo diretor de turma, concordando ou discordando da informação geral sobre assiduidade, pontualidade, comportamento e expressão oral e escrita que seria transmitida aos pais, confirmavam-se as classificações finais de período a cada disciplina. Tudo temas importantes mas que muitas vezes perdiam significado por entre tantas tarefas e assuntos a tratar e pouco tempo para o fazer. Fui participando, cumprindo sempre as minhas obrigações de professora de EF da turma, dando algumas opiniões pontualmente, e contando com a PC quando tinha dúvidas.

Na última reunião do ano fez-se um balanço do mesmo, identificando os alunos de mérito e de excelência, os alunos com negativas, casos de retenção e se iam ou não a votação – talvez o assunto mais difícil e sensível de tratar, a assiduidade, pontualidade, aproveitamento, comportamento, cumprimento de metas, medidas especiais e estratégias para o sucesso. Considerei este último ponto muito interessante e importante. Os professores pensaram em conjunto em medidas a propor para ajudar os alunos, por exemplo que reprovaram e já têm 15 anos; um outro aluno recomendou-se para o desporto escolar, onde pode conviver com colegas e aprender a respeitar regras; e ainda outro caso recomendado para o serviço de psicologia e orientação da escola.

DIRETORA DE TURMA

Se o conselho de turma deve ser uma equipa, então o diretor de turma deverá ser o capitão da mesma. A nossa PC não foi diretora de turma neste ano letivo, por isso a nossa visão foi através do diretor de turma da nossa turma e pela PC, relativamente a aspetos como a gestão de recursos, responsabilidades, elaboração e coordenação de projetos e as atividades inerentes à direção e conselho de turma – participação nos conselhos da turma e trabalho desenvolvido, nomeadamente na comunicação entre professores e com os encarregados de educação.

Desde o início que a PC fez um esforço para nos manter ao corrente das tarefas que iam sendo realizadas, mencionava e explicava sempre que considerava oportuno ou que nós questionávamos. Fui percebendo aos poucos algumas tarefas,

mas talvez porque não consegui estabelecer uma relação mais próxima e funcional com a professora diretora de turma da minha turma, não consegui acompanhar de forma regular o trabalho que ela desenvolvia, especialmente fora das reuniões de conselho de turma.

Também falávamos regularmente em NE sobre as funções desta figura da escola, assim, conhecia as experiências que os meus colegas relatavam e pude perceber as diferentes formas de atuação relativamente aos diferentes assuntos que iam sendo tratados, como informações pedidas e discutidas nas reuniões de conselho de turma, dúvidas dos professores e dos encarregados de educação e as reuniões com estes, por vezes até informais.

No terceiro período, tempo de ensino à distância, estabeleci, com a ajuda da PC, comunicação direta com a diretora de turma. Desta forma, foi possível falarmos sempre que necessário sobre os alunos e sobre documentos a produzir ou enviar. Também, através das recomendações do governo e do diretor da escola, consegui ir percebendo algumas tarefas, sendo que cheguei mesmo a tentar contribuir, organizando um documento em *excel* para juntar informação das disciplinas e comunicar de forma mais simples com os encarregados de educação, com os quais é também apanágio do diretor de turma estabelecer uma comunicação eficiente. Não tive oportunidade de falar com nenhum, apenas ouvi a representante nas reuniões, mas considero fundamental. Pela experiência que tenho de falar com alguns pais no local onde trabalho, quase sempre resulta um *feedback* extremamente útil, sobre a personalidade dos alunos, dificuldades ou interesses, expectativas, aspetos que não compreendem ou não gostam, a evolução ou os objetivos futuros.

Um último balanço que faço desta subárea é influenciado pelas últimas participações nas reuniões de avaliação. Alguns aspetos burocráticos parecem não passar disso mesmo, e por vezes facilmente se perde o sentido que se pretende, que é, na minha opinião importante e positivo. Isto talvez aconteça porque existem muitas tarefas e responsabilidades, entre tantas que são dadas aos professores, muitas vezes já sobrecarregados.

ÁREA DISCIPLINAR

No que respeita ao trabalho em área disciplinar, o grupo representativo da EF em cada escola, a meu ver, no caso, existiam boas relações entre todos e conversava-se regulamente, trocavam-se ideias e opiniões e os professores no geral, colaboravam entre si. Considero, no entanto, que podia haver mais comunicação em termos profissionais, isto é, nas reuniões de departamento e de área disciplinar procurava-se encontrar soluções para os problemas existentes e trabalhava-se em conjunto, mas penso que seria benéfico existir ainda mais entreaajuda e procura de soluções para melhorar a escola, para os alunos, mesmo que estas envolvam algum sacrifício e trabalho, que podem e devem ser repartidos.

Algumas vezes as reuniões aconteciam após as reuniões de departamento, outras vezes de forma isolada. Tratavam-se inscrições para atividades, como os torneios, as regras para os mesmos, logística e divisão de tarefas e assuntos como pedidos para adquirir material.

Ao iniciar o terceiro período tivemos uma semana com várias reuniões, recebemos muita informação e realizamos tarefas de planeamento. Com todo o trabalho a organizar e desenvolver em grupo de EF, acabei por contactar com os professores da área disciplinar, ainda que virtualmente, de forma mais frequente do que nos anteriores períodos letivos do ano. Penso que fui capaz de colaborar adequadamente, contribuindo e defendendo as ideias que tencionava seguir. Houve um ambiente bastante positivo, de valorização do trabalho de grupo e respeito pelas ideias dos outros sem prejuízo daquilo que deveria ser comum a todos e que nos tinha sido recomendado, em termos gerais. Algo que considero fundamental e por isso, me deixou feliz. Penso que este modo de trabalho uniu o grupo e melhorou um pouco a forma de trabalhar do mesmo.

Abordamos informação importante, discutimos ideias e possíveis estratégias, definimos trabalho, voltando depois a reunir para falar sobre o que se tinha feito, dividimo-nos em grupos para rentabilizar o tempo e partilhar trabalho. Assim, planificou-se o ensino e redefiniram-se os critérios de avaliação para o terceiro ciclo, ensino secundário e profissional. Uma outra posição a que chegou o grupo foi de se

opor à quantidade de plataformas que estavam a ser consideradas para o ensino, optando por uma unânime, facilitando o trabalho para os alunos.

PROCESSOS FACILITADORES DE INTEGRAÇÃO DO EE

Os agentes educativos são determinantes nos processos de facilitação da integração dos EE. É interessante olhar e tentar perceber quais os processos que fizeram com que algumas destas figuras facilitassem a minha integração na comunidade educativa e me fizessem refletir sobre assuntos da profissão. Posso considerar uma comunidade de prática o professor e seus alunos, que como já tive oportunidade de referir, me fizeram melhorar a minha atuação enquanto membro da profissão de professor, enquanto pessoa adulta, com responsabilidade e como exemplo, assertiva e paciente. Também os funcionários foram importantes, são pessoas que conhecem muito bem a escola, que colaboram quando precisamos e principalmente os que estavam no pavilhão, me guiaram e apoiaram algumas vezes nas tarefas diárias, na compreensão da gestão extra aulas e que a estas diz respeito.

Os professores do conselho de turma que por vezes tinham visões diferentes da minha ou abordavam assuntos sobre os quais não tinha pensado e me fizeram refletir, por exemplo sobre o comportamento dos alunos ou quais deviam ser as estratégias a adotar. A diretora de turma, em especial no terceiro período, porque compreendi melhor a sua forma de pensar e de atuar e me fez refletir bastante sobre a importância que se dá a assuntos burocráticos rígidos e pouco práticos que a dada altura podem simplesmente deixar de fazer sentido. Os professores da área disciplinar porque foram aqueles com quem mais convivi, em diferentes ocasiões, e pude perceber diferentes formas de ver a EF, provenientes de diferentes personalidades, o que constituiu um conjunto bastante rico de possíveis formas de atuar nas aulas e em grupo, tomando decisões e levando a cabo projetos. Por fim, o diretor da escola que me fez refletir sobre quais devem ser as prioridades de cada agente educativo e como devemos selecionar aquilo em que colocamos o nosso trabalho e energia, para dividir esforços e rentabilizar a escola, para a própria, para os alunos e para a comunidade.

NÚCLEO DE ESTÁGIO

No que respeita ao NE, os meus parceiros de aventura que foram também mentores. Penso que o seguinte excerto, proveniente da minha reflexão/autoavaliação do segundo período, se autoexplica:

“apesar de prezar bastante a minha autonomia e caminho individual, dou também grande valor ao trabalho conjunto, o que significa que considero importante e benéfico partilhar ideias, ouvir, procurar soluções e ter projetos e atividades em parceria. (...) Penso que existiram várias conversas e discussões em núcleo que tinham muito valor construtivo. O mais interessante foi que isto acontecia em salas, durante reuniões que estavam marcadas no nosso horário, tal como acontecia no bar, ou no pavilhão no final de algumas aulas, ou até quando almoçávamos juntos no dia da semana em que havia desporto escolar à tarde. Acredito que ao verbalizar as nossas ideias ou dúvidas com pessoas que partilham algumas experiências e um determinado contexto connosco, é muito provável que as ideias sejam refletidas, desenvolvidas e melhoradas ou adaptadas. Penso que esta forma de comunicar se manteve e até evoluiu ligeiramente porque, mantendo uma boa relação no núcleo e passando vários dias e algumas experiências juntos, isso reflete-se na facilidade em se entretajudar, em aceitar as ideias dos outros e em exteriorizar as nossas. Este é um processo que valorizo bastante e sinto-me grata por ter encontrado pessoas que me permitiram isso mesmo.”

Com discussões em NE sobre as temáticas da escola, fiquei com curiosidade de experienciar um cargo com mais responsabilidade, um dia. Poder perceber como é ter de lidar com várias pessoas e articular projetos, ideias, assuntos, responsabilidades. Pudemos perceber algumas tarefas do responsável pelo grupo e pelo departamento, ou de instalações, em que cada um com a sua área específica tinha as suas funções, decisões e responsabilidades, resolvia assuntos que antes tinha discutido com o grupo e depois transmitia. É necessário existir uma boa comunicação para que todos trabalhem no mesmo sentido e se seja produtivo e eficaz em grupo.

As conversas sobre as diversas temáticas relacionadas com a escola e que englobam a profissão de forma mais generalizada foram fantásticas. Foi

extremamente enriquecedor discutir, ouvir diferentes opiniões e ideias e acompanhar o progresso dos meus colegas, bem como o processo da PC. Senti que o NE sempre foi constituído por estas quatro pessoas: PC, eu e os meus dois colegas; e sabíamos o lugar de cada um. Mas apesar de o NE ser constituído por quatro pessoas, um PC detém o papel principal neste processo de integração do EE na comunidade educativa onde realiza o seu EP.

A PROFESSORA COOPERANTE

A PC, revelou-se uma mentora que também foi parceira. Além de muito presente, procurou sempre criticar de forma construtiva e ajudar quando assim era necessário. Acompanhou o nosso trabalho e o nosso dia-a-dia, manteve as regras e procurou ir aumentando progressivamente a exigência e qualidade do trabalho que produzíamos em conjunto ou para lhe apresentar. Houve um progresso, não só nesta procura de melhoria qualitativa, como também na diminuição de apoio. Com isto quero dizer que a professora evitava dizer o que já devíamos saber – porque já o tinha corrigido antes – e queria ver cada vez mais responsabilidade, autonomia, intervenção, socialização e participação na comunidade.

Tivemos durante todo o ano, reuniões pelo menos semanalmente sobre as quais fomos elaborando as atas para registar as decisões mais importantes, conversávamos todos os dias sobre temas importantes e outros banais, desde as coisas complexas como planear, atuar, refletir, evoluir, às mais banais como situações que iam acontecendo. Tomamos algumas decisões com ajuda e após discussão conjunta, outras com total autonomia e responsabilidade, sendo que depois voltávamos a pensar para ver o que podia melhorar.

Aconselhou-nos desde o início a procurar e guardar o material importante sobre EF, disse-nos para fazer progressões pedagógicas, referiu várias vezes a possibilidade de trabalhar por níveis de desempenho, deu-nos várias ideias e sugestões para inventar sem grandes limites imaginativos, por exemplo algo tão simples como atribuir o papel de árbitro aos alunos mas fazê-lo de forma

compartimentada (para começar de modo ajustado, simples, por exemplo a regra do golo e área de baliza a um e outro os passos e drible), explicou-nos a importância de considerar a condição física, realizando uma UD para a mesma e não de nos esquecermos de lhes ensinar sobre a cultura da atividade física para a vida, dando-lhes ferramentas úteis.

Quando tive dúvidas sobre a UD de ginástica, que como já referi foi das mais desafiantes, e senti necessidade de aumentar o número de aulas da modalidade, a professora sugeriu que elaborasse uma nova UD e justificasse porque senti necessidade de o fazer; bem como que definisse para cada aula um objetivo prático, realista e observável, por exemplo realizar uma sequência de três elementos já aprendidos. Reforçava que devia ter bem definida a avaliação em cada UD, e utilizar a mesma linguagem que utilizaria nos testes escritos, de forma clara e justa para os alunos. Também que era importante ter em mente que devíamos tentar avaliar o processo dos alunos mesmo não existindo critérios para isso, algo difícil e que quis muito tentar fazer.

Incentivou-nos sempre a refletir sobre tudo que se relacionasse com o nosso trabalho, com a EF. Por exemplo sobre os testes do programa *fitescola*, que avaliam a condição física dos alunos, sobre os resultados que tínhamos obtido com a realização dos mesmos nas nossas turmas e portanto, definindo o que devíamos trabalhar; ou até situações aparentemente distantes de nós, como a notícia de um professor que foi preso por ter agredido um aluno.

No início de outubro um dos meus colegas de NE não pôde lecionar a sua aula, a PC assumiu essa tarefa, tendo nós o privilégio de assistir a uma aula lecionada por ela a uma das nossas turmas, de sétimo ano. Entendi a importância de não perder tempo com o que não é importante e antes investi-lo. Organizar os exercícios rapidamente, não estar mais tempo do que o necessário em cada variante, mas ter paciência para vencer a indisciplina, seja indo para o espaço exterior para ter mais silêncio e poder conversar com a turma, ou explicar calmamente quando existem dificuldades no geral, bem como manter a assertividade na resolução de conflitos, discernindo se há necessidade de levar os casos à direção ou não; começar com poucas regras, que sejam simples e realmente obrigatórias, para depois progredir; ter

desafios para prender a atenção da turma mesmo que esteja à espera para poder participar na aula ou no jogo, não deixando espaço para indisciplina, mau comportamento ou incumprimento de regras.

Nas nossas aulas alertou-nos para aspetos organizativos como colocação do professor; alunos à espera; as aulas de avaliação apenas como confirmação ou esclarecimento das dúvidas que restavam no professor, devia ser contínua – processo; ter atenção ao equilíbrio entre jogo e habilidades isoladas. Foi tendo formação sobre AfL, discutia connosco ideias, procurou incentiva-nos e provocar-nos até, para que a utilizássemos, para que tivéssemos alguma coragem e iniciativa para experimentar e errar, para que discutíssemos em conjunto problemas e soluções, ideias e estratégias; ter objetivos bem definidos, bem como o que avaliar; fazer autoavaliação e avaliação com os alunos.

Quando as escolas se começavam a preparar para iniciar o terceiro período, ainda antes de termos reuniões, conversou connosco, enviou-nos sugestões e incentivo escrito, para nos organizarmos, para tomarmos consciência que o EP não estava terminado, que tínhamos de pensar no estudo a fazer, tínhamos de encarar a situação com que nos deparamos e procurar soluções, procurar formas de adaptar e se possível, de inovar. Tínhamos de aproveitar o que estava a acontecer da forma mais positiva possível, desenhar o que queríamos fazer nesse terceiro período para discutir em NE e em reuniões da escola para definir e depois aplicar. A partir daí fomos compelidos a pensar em propostas, no como e porquê, nos constrangimentos que poderiam existir e criar um tipo de aula e desafios e atribuir.

A PC acompanhou-nos e apoiou-nos durante o processo, deu-nos liberdade, provocou-nos para a emancipação, questionou os nossos entendimentos e a nossa forma de atuar, e criticou construtivamente o trabalho que desenvolvemos. Frequentemente pensou em conjunto connosco, aceitou e incentivou algumas ideias e desaconselhou ou rejeitou outras, deu-nos autonomia e ajudou a que nos integrássemos na comunidade escolar. Contribuiu ainda para a existência de um ambiente de trabalho positivo, de partilha, de espírito equipa, de alegria e de nunca ficar “sentado” a achar que estava tudo feito. Para a PC havia sempre algo que se podia fazer, inventar ou melhorar.

2. Atividades de complemento curricular

As atividades de complemento curricular devem estar em conformidade com os objetivos da EF, promover estilos de vida saudáveis e que façam sentido para a nossa escola e respetivo meio envolvente. Isto consegue-se participando nas atividades contempladas no plano educativo do departamento e promovendo uma ação no âmbito das atividades desportivas, com o objetivo de facilitar a socialização e criar laços com a comunidade.

Relembrando, segundo o PEE, a missão desta escola é “Mais cidadania, mais competência” e passa por “saber ser, saber estar... saber!”, seguindo para isso os valores estruturantes de cidadania: cooperação, autonomia, respeito pelo outro, responsabilidade, participação e solidariedade; e, no que respeita a “mais competência” têm-se os domínios do saber, saber-ser e saber-fazer, em que cada um destes contempla várias competências.

Os projetos do PAA devem ser de natureza local, nacional ou internacional, todos os professores podem propor atividades e posteriormente estas são discutidas em grupo e implementadas e partilhadas através de folhas afixadas na sala de professores.

2.1. Desporto Escolar

A modalidade pela qual a nossa PC era responsável no desporto escolar era o Corfebol. Esta era uma modalidade que não conhecia, pelo que, inicialmente, pesquisei um pouco, mas o que mais contribuiu para entender o jogo foi jogá-lo, com as indicações e *feedbacks* da professora. Todas as semanas estive presente nos treinos, com sugestões ou praticando com os alunos e emitido algum *feedback*. Tentei que fossem melhorando sempre a capacidade de jogo e que gostassem de lá estar. A questão problemática dominante foi a existência de poucos alunos, por isso pensou-se em estratégias para cativar mais. Mesmo já com o avançar do ano, sendo mais difícil e possivelmente tarde para treino, aprendizagem e inscrição para a participação em competições, podia-se preparar o ano letivo seguinte, criando um grupo que

gostasse de competir e que funcionasse bem em conjunto. Também eu procurei ajudar, conversando com os alunos da minha turma, e conseguimos cativar alunos a experimentar a modalidade e alguns a participar nos jogos.

Queria estar em competições e apropriar-me também das aprendizagens provenientes desses diferentes contextos, e estive presente nas duas jornadas realizadas. No primeiro jogo, na nossa escola, tínhamos muito poucos alunos, insuficientes para formar uma equipa no único escalão que podia participar na competição. Adicionando a isto o facto de ser a primeira vez que estava envolvida numa atividade do desporto escolar, a experiência foi um pouco confusa. Por outro lado, sem estar minimamente à espera que tal acontecesse, tive de arbitrar os jogos. Foi uma experiência inesperada e forçada, mas interessante e enriquecedora também, pela dificuldade enfrentada e pela reflexão que proporcionou.

Numa segunda jornada, como entretanto tínhamos conversado com mais alunos, desta vez tínhamos mais gente a participar. Estive em alguns jogos nos registos e noutros a dar indicações à equipa, algo que também gostei bastante. Foi muito menos confuso porque percebi melhor alguns processos que já tinha experienciado no jogo anterior, como a pontuação, as regras, a arbitragem e a dinâmica do dia. Tive uma outra experiência nova, a de estar na mesa a registar os golos e respetivos marcadores e a cronometrar o jogo, tendo de notificar o árbitro do intervalo e do final e ver quais as equipas que jogavam a seguir.

De um modo geral, no desporto escolar, considerava que precisava de participar de forma ainda mais ativa, com mais sugestões e uma intervenção mais esclarecida. Penso que isso aconteceu, depois no segundo período. Mesmo assim poderia, por exemplo, ter sido totalmente responsável por um treino, ou procurar assumir mais responsabilidades e propor ideias diferentes daquilo que já estava instituído, mas não senti essa necessidade. Estive sempre presente, colaborei ativamente nos treinos e nos jogos, no processo de autorização e inscrição dos alunos e em tarefas em dias de jogo e, face ao contexto, a prioridade era trazer mais jogadores, ter treinos enriquecedores em termos motores, cognitivos e socioafetivos e paralelamente, eu própria perceber um pouco mais sobre os aspetos logísticos e burocráticos desta atividade. Penso que foi isso que aconteceu porque procurei

aproveitar as circunstâncias para participar e colaborar com empenho naquilo que foi necessário.

2.2. Visita à FADEUP

Realizamos uma atividade em NE, a visita à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O objetivo seria proporcionar aos nossos alunos, três turmas de sétimo ano, um conjunto de experiências desportivas num contexto diferente do que estão habituados, fomentando a curiosidade e o gosto pelo desporto e aumentando a sua cultura desportiva e motora.

Depois de discutida a ideia e obtida autorização na faculdade e na escola cooperante, tratamos do pedido de orçamento para a viagem com a ajuda do diretor, apenas o dinheiro necessário para pagar o transporte. Endereçamos os alunos e encarregados de educação, sensibilizando-os para a importância da visita para a cultura e solicitando a autorização, sem a qual os alunos não poderiam participar. Decidimos que as modalidades a ser realizadas por todos eram ginástica e atletismo e que deviam escolher entre futebol e voleibol. Para natação seria necessário material específico e seria a única modalidade não obrigatória, embora fosse recomendado que todos aproveitassem a oportunidade de passar por esta experiência, num meio diferente daquele que nos caracteriza mas que é tão importante na nossa vida. O instrumento de avaliação selecionado para o final foi um pequeno relatório individual.

Fez-se uma divisão dos alunos em quatro grupos e organizou-se os turnos bem como os professores responsáveis por cada atividade e as próprias atividades, sendo que para a última tarefa pedimos ajuda a alguns professores da faculdade. Neste processo de formação procurou-se juntar o sexo feminino entre si e o contrário, e também alunos que estavam adaptados ao meio aquático em grupos diferentes daqueles ainda inadaptados ao meio. Infelizmente, houve dois rapazes e uma menina que não se sentiam à vontade na água mas não disseram isso, o que resultou em dois dos grupos terem um “intruso”. Não tiveram tanta atenção e por isso não evoluíram tanto quanto poderiam evoluir, se estivessem no grupo certo; um deles tinha mesmo fobia de entrar na piscina, ia voltar mais tarde, com o grupo de

adaptação, mas isso acabou por não se verificar, devido à logística e à indecisão do aluno.

Eu fiquei responsável pela atividade de natação. O grupo de adaptação, constituído por 10 meninas e um menino, precisou que se transmitisse muita segurança mas a dada altura já quase todos os alunos tinham demonstrado alguma confiança na professora e em si próprios naquele meio, foram ultrapassando as dificuldades sentidas (de equilíbrio ou propulsão). Foi este o grupo que mais evoluiu. Era já expectável que assim fosse, mas não deixou de ser bastante gratificante para mim enquanto professora. A atividade decorreu de forma calma e fluída, os alunos eram interessados, tinham no geral, vontade de melhorar e confiaram em mim. Uns tiveram mais receio que outros e uma das alunas fez mesmo um progresso muito pequeno, só no final da aula, já. Mesmo assim, todos acabaram por aprender algo e respeitar regras e tarefas propostas, que era o mais importante.

Quanto aos outros três grupos, de alunos que sabiam nadar, um foi o primeiro a ter esta atividade, em termos cronológicos, o que levou a alguma dificuldade no cumprimento de regras para estar na piscina. Mesmo assim, com algumas correções e insistência, realizaram-se as tarefas planeadas e no final, atividade livre e uma pequena reflexão sobre o que aprenderam (tal como em todos os restantes grupos). Mais ou menos a meio da atividade, eu parei para pensar: “em vez de ser exigente e obrigar os alunos a cumprir todos os exercícios com afinco e rigor para aprenderem algo, talvez seja melhor priorizar que cumpram as regras de segurança e se divirtam, uma vez que estão numa visita de estudo e que adicionalmente, tiveram de pagar para poder participar; e se neste processo melhorarem o controlo da respiração, a propulsão e o equilíbrio, tanto melhor”. Assim, foi desta forma que encarei a atividade a partir daí.

Seguiu-se um grupo só de rapazes, provenientes de duas turmas e no total 11 alunos. Este foi o grupo em que a atividade foi mais fluída, mesmo existindo um ou outro comportamento de desvio pontual, por parte de alguns alunos, todos foram ouvindo e cumprindo as regras de segurança. Nestes dois grupos, em todos os exercícios percebi a dificuldade que os alunos tinham em compreender exatamente o que lhes era pedido, bem como em executar quando compreendiam. Mesmo explicando mais do que uma vez, demonstrando e corrigindo, os alunos

demonstravam muita dificuldade de coordenação e de manutenção do alinhamento equilibrado do corpo em movimento na água. Por isso, não pedi tudo o que tinha planeado e tentei simplificar, exigindo em cada exercício, principalmente o domínio do próprio corpo e o controlo da respiração.

O último grupo era constituído por 14 rapazes, todos da mesma turma. Foi sem dúvida o mais difícil de gerir. Os alunos, desde o início que demonstraram muita dificuldade e em alguns casos, relutância, relativamente ao respeito pelas regras de segurança que eram impostas, sendo que algumas eram tão simples e universais como não entrar e sair da água sem autorização do professor ou esperar pela sua vez para começar o exercício. Do início até ao final, fui obrigada a repreender, mandar repetir, dizer para voltarem para a fila e só começarem quando apitasse dando ordem para tal, estarem calados para poderem ouvir, sendo que cheguei mesmo a mandar sair da piscina, de “castigo”. A partir de cerca do meio da atividade, começaram a notar-se pequenas melhorias na perceção das regras e fui tendo menos interrupções para as relembrar e fazer cumprir. Regras estas tais como, respeitar a fila dentro e fora da água ou estarem calados para ouvir o exercício seguinte. Mesmo assim, principalmente dois alunos, mantiveram o desafio e desrespeito até ao final, sem alterações positivas.

Para terminar, tive em mente o facto de os encarregados de educação confiarem nos professores e esperarem que os filhos se divertissem, e também para manter aquilo que fiz nos outros três grupos e não ser injusta com um ou dois alunos deste grupo que praticamente não tiveram comportamentos desrespeitadores, dei os últimos cinco minutos de atividade livre (nunca deixando de controlar o material que utilizavam e o comportamento que tinham). No entanto, isto só aconteceu depois de ter uma pequena conversa com todos os alunos e, para isso, mandei sentar no bordo e sentei-me em frente ao grupo. Apenas quando todos estavam calados - demorou o tempo que foi preciso, e olharam para mim é que falei e fi-lo o mais breve e sucintamente que consegui, para não deixar que se voltassem a distrair.

Expliquei a importância do cumprimento de regras, do respeito pelo professor, pois embora não sejam obrigados a gostar dele, devem respeitá-lo, bem como respeitar os restantes colegas de turma presentes. Mesmo assim, ainda foi difícil saírem da piscina quando mandei e ajudar a arrumar o material. No dia seguinte, já

na escola, percebi que a atitude de alguns alunos deste grupo comigo estava mais distanciada, achei que tinham percebido o comportamento inaceitável que tinham tido. No entanto, nenhum deles pediu desculpa, apenas respeitaram a distância que eu mantive, não me desafiando novamente.

Para mim, a atividade constituiu uma enorme fonte de aprendizagem. Existem aspetos logísticos que podem falhar e que devem ser planeados de forma muito pormenorizada, bem como possíveis soluções face a contratempos inesperados; as regras devem ser impostas de forma muito clara e desde o início de qualquer atividade, sob pena de se passar o resto da mesma a “lutar” por elas contra os alunos; o desrespeito pelo professor ou pelas regras não se sobrepõe ao facto de estarem numa atividade extraescolar, apenas se devem balançar as prioridades e equilibrá-las o melhor possível; a formação de grupos deve respeitar a vontade e liberdade dos alunos (na piscina, separar por sexo, por exemplo, ou por nível, para que se ensine mais), mas também considerar o número de alunos e o comportamento esperado de determinado grupo.

2.3. Atividade planeada não realizada – O desporto adaptado

Individualmente, para incluir uma atividade pensada por mim no PAA, aquilo que gostava de ter realizado era um dia dedicado ao desporto adaptado. Pensei em colocar o filme “Campeones” a decorrer, num local de convívio na escola, como o bar, ou então numa sala ou no auditório, ou até no pavilhão, local onde se poderia incluir mais gente. Como imaginava que seria bastante difícil fazer esta atividade incluindo toda a escola e comunidade escolar, pensei em incluir apenas um ano escolar, ou no máximo, um ciclo, e gostava de poder incluir encarregados de educação, funcionários e professores, para sensibilizar e informar o máximo de protagonistas da comunidade escolar possível.

Tinha pensado projetar o filme no dia anterior ao dia D, o dia desportivo da escola, uma atividade organizada pelo grupo de EF, mas que não se chegou a realizar. Este tinha data prevista para a altura em que começou a aparecer o

coronavírus em Portugal, pelo que foi adiado, acabando por não se realizar este ano letivo. Uma vez que a escola já iria parar, a logística de interrupção do normal funcionamento das aulas para a realização da minha atividade seria reduzida.

Queria incluir a oportunidade para experimentar desportos adaptados - o *boccia*, o voleibol sentado e o *goalball*, e no final, também uma demonstração de basquetebol em cadeira de rodas, com possibilidade de se experimentar jogar sentado nas cadeiras. Depois, conversando e procurando articular com o professor responsável pela organização do dia Desportivo, bem como com a professora da biblioteca responsável por atividades que decorriam em paralelo, alterei para fazer a atividade predominantemente de manhã, primeiro dividindo os alunos de sétimo ano pelos desportos, que se decidiu que seriam apenas *boccia* e voleibol sentado.

Os alunos teriam de ser acompanhados na hora da aula que teriam por isso, verifiquei as disciplinas e as respetivas salas nas quatro turmas deste ano de escolaridade e por e-mail, com a ajuda da PC, solicitamos a colaboração dos professores. No final da manhã, faria a atividade relativa ao basquetebol em cadeira de rodas, com a participação, esclarecimento e demonstração pelo treinador e pelo preparador físico da seleção portuguesa da modalidade. Depois de almoço seria projetado o filme numa sala, para quem quisesse assistir. No final, pretendia pedir uma avaliação da atividade e uma pequena reflexão sobre o que os alunos tinham aprendido e o que mudariam na sociedade. Desta forma estaria a participar na escola, a criar relações entre esta e a comunidade e meio envolvente e a contribuir para que todos procurem incluir todos.

Planeei a atividade ao pormenor, falei com professoras da biblioteca, com professores da área disciplinar que também eram responsáveis por determinadas atividades a realizar neste dia, para articular com eles o horário e o público-alvo das mesmas e assim encaixar todos de forma justa e a possibilitar aos alunos escolher ou não entre atividades, conforme considerávamos mais adequado; falei também com o diretor para poder utilizar o auditório, ele autorizou mas tinha de o requisitar e o mesmo já não foi possível, pelo que determinar o local também exigiu várias tentativas; e com o próprio responsável pelo dia D, um professor do grupo de EF, pois era quem em última instância decidia o que incluir e como isso poderia ser feito. Ao longo do processo de preparação houve várias alterações e ajustes.

No final tinha ficado então decidido os horários, locais, alunos a participar, regras e papéis, sendo que os meus dois colegas iam estar presentes para ajudar se necessário e que nos dias anteriores iria buscar cadeiras de rodas à faculdade, que pedi emprestadas a um professor do gabinete de Desporto e Populações Especiais desta, para que mais alunos na escola pudessem experimentar.

Olhando para tudo com que tive de me preocupar e considerando a atenção que tive de dedicar a esta organização, percebo a complexidade de um processo como este, envolvendo uma atividade para muitas pessoas e para a qual são necessários vários ajustes, material, espaços e confirmação da logística adequada. Mesmo assim, ao não ter sido possível realizar-se, ficou por perceber por exemplo, como seria a minha atuação durante aquele dia, o que correria como planeado e quais os ajustes adicionais, o que seria positivo e negativo, entre outros aspetos.

2.4. Atividades do grupo de Educação Física em que eu participei

CORTA MATO NA ESCOLA E DISTRITAL

Existiu corta mato na escola, no qual a nossa PC esteve envolvida, com a nossa colaboração. Mais precisamente fomos os responsáveis pela organização do percurso a realizar, pela partida e controlo das chegadas dos vários escalões e, no final, pela classificação de todos os participantes. Pudemos perceber, ao colaborar, a enorme logística de catalogar os alunos por turmas e escalões, facultando aos respetivos professores a lista e dorsais a colocar, a preparação do percurso e durante o mesmo, a ajuda aos alunos para que não tivessem dúvidas. As partidas e chegadas sucessivas e o garantir do cumprimento das regras, a assertividade nestes momentos para que não existam enganos, bem como no final classificar toda a gente. Este foi um trabalho realizado em equipa relativamente demorado e que exigia atenção e muita organização.

Entendi a importância da organização e do trabalho em equipa, para que estas atividades com grande logística possam decorrer do princípio ao fim sem incidentes

nem enganos de grande importância, garantindo a segurança de todos e a correta apreciação dos resultados. Participar foi interessante e cansativo, uma experiência bastante recompensadora e também esclarecedora.

Os alunos apurados tiveram lugar no corta mato distrital. Este foi realizado no Porto, numa segunda-feira, dia 3 de fevereiro. Partimos de autocarro, na escola, às 8h. Quando chegamos, dividimo-nos, os professores presentes, em acompanhar os alunos dos diferentes escalões, no início e no final da prova, explicando a dinâmica especialmente aos mais novos, que participavam pela primeira vez.

A atividade era muito grande, incluía muitos participantes e estava relativamente bem organizada. Decorreu normalmente, sem incidentes. Gostei de colaborar, acompanhando os alunos e percebendo tanto quanto me foi possível, a dinâmica de um evento semelhante ao que realizamos na nossa escola mas significativamente maior.

Por outro lado, houve uma reflexão também muito interessante para mim, resultante desta manhã diferente. Embora não estivessem presentes naquelas horas todas as escolas do distrito do porto (não seria possível albergar tantos participantes pelo que os eventos se realizaram agrupando zonas e as respetivas escolas, em dias e locais diferentes), pude encontrar alguns dos meus colegas de EP de outros NE, bem como alguns conhecidos do universo escolar que não esperava encontrar. Percebi que tinha sido um gosto gigante reencontrar pessoas queridas, acompanhar os alunos fora da escola, conviver com a comunidade escolar como professores da área disciplinar com os quais não convivia diariamente. Pensei mesmo que me habituaria facilmente àquela vida, à vida de ser professor, isto é, de pertencer a uma comunidade, de participar em atividades da mesma e trocar ideias, conversar e discutir opiniões com colegas. Foi definitivamente uma experiência marcante pelo simples facto de fora da escola, ter percebido mais uma vez, o quanto penso que serei feliz a exercer esta profissão.

TORNEIO VOLEIBOL DO 3º CICLO DE ESCOLARIDADE

No mesmo dia em que houve o concurso de talentos da escola, a meio do mês de dezembro, realizou-se o torneio de voleibol para o terceiro ciclo, organizado pela área disciplinar. Fomos mais cedo, pelas 8h15, para marcar os campos e preparar o material necessário.

Já tinham sido definidas em reunião de área disciplinar as regras dos jogos para cada ano de escolaridade, estava definido o papel de cada professor participante durante a manhã, entre acompanhar os alunos e ajudar na organização em cada ano de escolaridade, e ser responsável pelo registo das pontuações e definição das equipas que jogavam entre si. Os EE colaboraram um em cada ano de escolaridade, com os restantes professores, contabilizando os pontos marcados por cada equipa e transmitindo essa informação aos dois professores responsáveis no geral. Eram os próprios alunos, mais velhos e regra geral, praticantes da modalidade, que arbitravam os jogos e o professor ajudava apenas se necessário.

Foi uma situação diferente daquelas com que já estava mais familiarizada, como sendo lecionar aulas ou participar no desporto escolar, e adicionalmente, estava presente para colaborar, mas não tinha antecipadamente uma função bem definida como os restantes professores do grupo, por isso inicialmente ainda me senti um pouco ansiosa. Com a ajuda de uma professora, esclarecendo o meu papel e depois de ter comunicado com os alunos, nomeadamente com o árbitro, interiorizei a tarefa e tudo decorreu normalmente. Cumpri a função que tinha e diverti-me com os jogos, com a competitividade e o *fairplay* que caracterizaram o torneio e o ambiente de atividade da comunidade escolar, em que todos estão na escola e participam num contexto fora daquele normal de uma aula.

No final ainda houve oportunidade para um jogo entre professores e alunos do ensino secundário, cujo torneio se realizaria numa data posterior. Um momento de convívio e de exercitação também muito divertido e que constituiu mais um episódio de participação na comunidade escolar. Neste comuniquei com colegas professores e com alunos que não conhecia, isto contribuiu para a relação positiva dos EE com o grupo de EF, bem como poucos dias depois, a participação na aula de um professor, jogando contra os seus alunos de 12º ano.

Algo também de referir, mas não tão positivo, é a não participação dos alunos da minha turma. Apesar do facto de ainda não termos iniciado a UD de voleibol poder ter contribuído para o que aconteceu, não é motivo bastante. Abordei a existência do torneio nas aulas, aproveitei para fazer a avaliação diagnóstica da modalidade para poder preparar antecipada e adequadamente o seu planeamento didático-metodológico e conversei com os alunos, incentivando à participação. Apenas o número mínimo requerido de alunos aceitou participar, dois rapazes e duas raparigas mas mesmo assim fiquei bastante satisfeita e orgulhosa.

No dia do torneio os alunos não compareceram e mais tarde, explicaram que foi porque uma das alunas não pôde ir à escola. Os outros três alunos não foram sequer ao pavilhão nem falaram comigo, revelando, a meu ver muita irresponsabilidade, falta de iniciativa, de comprometimento e de vontade de participar. Fiquei bastante desiludida porque se tivessem falado tinham demonstrado interesse e muito provavelmente ter-se-ia encontrado uma solução que lhes permitiria participar na mesma. Não querendo alhear-me da responsabilidade mas apenas tentando olhar a situação, penso que teve mais a ver com a falta de motivação dos alunos, do que com a minha atuação relativamente a eles e à atividade, porque como referi, incentivei, expliquei, dei oportunidade para que experimentassem, tentei esclarecer todas as dúvidas e relembrei, os alunos inscritos não foram porque pensaram que não poderiam participar e não procuraram qualquer solução alternativa nem tiveram responsabilidade para informar o professor, que estava a pensar que eles participariam.

2.5. Outras atividades de complemento curricular

SESSÃO: A ESCOLA, A DEPRESSÃO, O STRESS E A ANSIEDADE

No final do mês de janeiro, a professora de português do meu conselho de turma organizou uma pequena palestra através de um psicólogo que conhecia e se disponibilizou para ir à escola conversar um pouco com os alunos. A professora conversou comigo pedindo para dispensar alguns alunos na hora da minha aula

porque a sua ideia era que estivessem presentes alguns alunos das turmas de sétimo, das quais ela professora, sendo que numa dessas, aquela com pior comportamento geral, era importante que estivessem todos. Acabaram por aderir as três turmas e apenas faltaram alguns alunos, e os professores que desse horário foram acompanhar os alunos, pelo que também pude estar presente.

A atividade, na minha opinião foi uma excelente iniciativa e decorreu de forma bastante interessante. Foram realizadas algumas dinâmicas de grupo, nas quais os alunos resolveram pequenos problemas em conjunto, interagiram e prestaram atenção ao outro. Deviam demonstrar calma em vez de impulsividade, respeito pelas regras e sentido de cooperação, caso contrário teriam de repetir, como aconteceu numa das vezes. Os jogos foram interessantes e criaram comunicação verbal e não verbal, bem como reflexões sobre as temáticas pretendidas.

Depois desta parte prática, passou-se a um pouco de conhecimento teórico sobre depressão, stress e ansiedade, explorando o que significam estes conceitos. Reforçou-se também a ideia de que os alunos não deveriam ter medo de dar a sua opinião e que, por outro lado, também deviam sempre respeitar o outro, as suas ideias e dificuldades.

Como disse, penso que foi uma palestra muito bem conseguida. Foi simples, esclareceu os alunos sobre alguns temas que podem experienciar na primeira pessoa ou noutros, para os compreenderem e saberem como podem lidar com essas situações, teve uma componente prática dinâmica, divertida e passível de suscitar aprendizagem nos alunos, pela experiência de melhores resultados quando existia cooperação e respeito, em vez de individualismo e impulsividade.

Para mim, a principal ideia que ficou foi a de um professor se dever preocupar com a educação e não só com o ensino. Segundo o psicólogo, este agente da aula e da escola deve-se preocupar em perceber o que se passa à sua volta, garantir que os alunos se sentem ouvidos e amparados se necessário.

Na minha aula de EF, na semana seguinte, voltei a fazer com eles uma das dinâmicas e em conjunto resumimos o que tinha sido feito e falado, para o aluno que não tinha podido estar presente poder tomar conhecimento e os restantes

relembrarem. Também pude perceber que, no geral, a turma recordava-se dos exercícios que tinha feito e se divertiu.

Todos os alunos, especialmente a turma que tinha mais problemas de comportamento e cumprimento de regras, podiam beneficiar de ações como esta, ou semelhantes, que fossem incluídas no horário escolar. Não é linear, mas pode-se criar um ambiente de partilha bastante positivo e que leve a uma melhoria da compreensão relativa à importância de cumprir regras e de respeitar o outro, quer este seja colega, professor, ou qualquer agente da comunidade escolar.



Figura 4: Atividade da sessão: a escola, a depressão, o stress e a ansiedade

EVENTO: A ESCOLA COOPERANTE TEM TALENTO

Perto do final do primeiro período, no dia 17 de dezembro, houve, tal como já costuma existir, um concurso de talentos. Alguns dias antes havia alunos no bar a ensaiar durante os intervalos e no final das aulas, e pela mesma altura começaram a ser distribuídos panfletos sobre o local e hora em que decorreria a atividade. Fiquei logo com curiosidade em perceber em que consistia, por isso conversei com a PC, que me explicou ser uma atividade recorrente e que incluía talentos de vários tipos, desde canto e dança, passando também pelo cálculo mental e tocar guitarra.

Penso que é bastante interessante realizar-se este tipo de atividades. Todos os alunos podem conviver na escola fora do tempo de aulas, desenvolver talentos ao

ensaiar e tendo ajuda dos professores capazes de aconselhar em determinadas áreas, trabalhando a capacidade de atuar em frente a um público, gerindo as suas emoções e desenvolvendo mais as suas capacidades pessoais.

Algo menos positivo que também pude perceber foi na organização, especificamente na forma como os concorrentes se apresentavam no palco. O espetáculo beneficiaria se fosse incrementada a sua qualidade e rigor, melhorando os adereços e as próprias apresentações. Apesar disso, havia variedade, momentos divertidos e outros mais emocionantes, gente com bastante talento e prémios que incentivavam ao seu desenvolvimento como aulas de dança, por exemplo.

Capítulo V – Desenvolvimento profissional

Breve apontamento acerca do capítulo

Neste capítulo, o mote da reflexão são atividades e vivências importantes à construção da competência profissional, isto no sentido de se alcançar o sentido de pertença e de identidade profissionais, que envolvem o colaborar e inovar, tal como é suposto que façam os docentes. A necessidade do DP a partir da reflexão sobre a atividade e sobre a investigação e, portanto, a importância de buscar o DP a partir de hábitos de investigação-reflexão-ação.

A participação em ações de formação, para aumentar o conhecimento e complementar a nossa formação inicial, tanto no EP como ao longo da carreira docente, também são imperativos da profissão. Tendo como horizonte este desígnio, frequentei uma formação sobre flexibilidade curricular facultada aos professores na escola cooperante, tivemos uma outra sobre a utilização de uma caneta de administração de adrenalina em caso de um choque anafilático de um aluno, estive presente nos seminários realizados na faculdade, com a PO, bem como no seminário internacional para refletir sobre os desafios da formação de professores – que se relacionam com questões problemáticas importantes e que terão impacto na aprendizagem pois, de forma resumida, os EE devem aproximar-se da realidade para no futuro serem bons docentes.

1. Da formação à prática da profissão: o porquê e o início

No início de dezembro em 2018, a Professora Paula Queirós, no âmbito da UC de Profissionalidade Pedagógica¹², pediu que refletíssemos sobre “o que nos trouxe para esta profissão”. Existem várias atividades que gosto, mas aquela que se tornou uma opção clara quando, no secundário, tive de escolher, foi o Desporto. É algo que me faz sentir muito bem e que me faz mover, que me faz “ir”. Especificamente em relação ao mestrado de ensino, a escolha reflete quer o desejo de transmitir este gosto pelo desporto a mais pessoas, de as formar na cultura desportiva, quer também

¹² Material das aulas da unidade curricular de Profissionalidade Pedagógica, Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Ano letivo 2019/20.

a descoberta – através de voluntariado e do estágio que realizei em treino – da afeição, carinho e respeito que tenho pelas crianças. Elas são o futuro e por isso seria muito bom poder contribuir para a sua formação e educação.

Numa aula da UC de Profissionalidade Pedagógica, no final de 2018, que versou a temática “da formação à profissão” incluindo a investigação, a formação inicial e contínua e o EP e respetivo choque com a realidade, foi-nos questionado como pensávamos que nos iríamos sentir se fôssemos naquele momento para a escola, como víamos as funções, a ordem pessoal e o contexto, sendo que dentro deste último temos a sobrecarga, as crenças e as expectativas. A professora queria que pensássemos sobre quais seriam as nossas dificuldades e os nossos pontos fortes; no fundo, fazer uma autoanálise e prever o nosso choque com a realidade. Nesta reflexão escrevi:

“Relativamente à formação, penso que vou ter dificuldades em algumas modalidades com as quais não tenho tanta ligação pessoal, para isso tenho de as preparar melhor, talvez ver jogos, ler regulamentos... As funções serão talvez aquele aspeto mais crítico, como sinto obrigação com os outros e comigo própria de fazer o melhor possível, sendo tarefas complicadas, novas, que confundem inicialmente e que é preciso muito tempo para fazer bem, será um acumular de trabalho difícil de gerir – é preciso ser organizada e não procurar sempre a perfeição mas o melhor possível e a aprendizagem. A ordem pessoal é crucial e para mim é fundamental “chegar” a todos os alunos, estabelecer nem que seja a mínima relação com cada um para procurar entender, ajudar e ajustar o discurso o melhor possível. Também com os colegas de profissão, será necessário respeitar todos e aprender tanto quanto possível, procurar a entajuda. Em relação ao contexto, penso que neste momento é aquele que tenho menos noção do que esperar porque não faço ideia para onde vou. O melhor, na minha opinião, é ter poucas expectativas e partir à descoberta. Quando me deparar com o meu cenário, abraçá-lo e aí sim, pensar em objetivos e métodos para os atingir.”

Portanto, havia preocupação e noção do empenho a ter relativamente às matérias a abordar, porque são elas a base da EF, são a “alma” de cada aula. Apenas se pode fazer justiça ao que foi visto e discutido sobre as conceções e sobre a legitimação da disciplina, se se souber quem é – se se souber o que se quer ensinar e porquê. Eu teria de ver informação sobre os desportos antecipadamente, e ter

especial atenção àqueles que experiencialmente domino menos, para nas aulas não sentir insegurança quanto aos conteúdos, nem na sua aplicação nas situações de aprendizagem.

No que se refere às funções de professor, ainda que como professora estagiária, apenas imaginava que teria muitas tarefas em mãos e em mente, mas não tinha completa noção de quais seriam, além da preparação das minhas aulas. Só depois de estar realmente na prática percebi melhor os assuntos tratados nas reuniões e quais as tarefas anteriores e posteriores às mesmas, os procedimentos para se fazer qualquer atividade, ou a análise do programa nacional e dos documentos da escola. Apesar de me ter tentado precaver psicologicamente, foi de facto difícil gerir o trabalho, especialmente no início do ano, por ainda estar significativamente desorientada no caminho, e também numa ou outra altura mais crítica ao longo do EP, em que havia mais trabalho e/ou atividades.

É notório ao longo do discurso, que considero fundamental o desenvolvimento integral do aluno. Não o vejo como um papel da EF e por isso um fator legitimador da disciplina; vejo-o como uma missão da escola, isto é, da comunidade e de cada disciplina escolar, pelo que também é da responsabilidade da EF e, conseqüentemente, é mais um fator que faz dela importante para os alunos. Desde o primeiro dia até ao último, tentei compreender e ajustar-me a cada um dos meus alunos. Algumas vezes com resultados positivos e muitas vezes com erros e insucessos. Penso que é um dever de qualquer professor (tentar) contribuir para o desenvolvimento positivo de cada aluno que lhe “passa pelas mãos”.

Quanto à comunidade e contexto de trabalho – no NE, na área disciplinar e na escola cooperante – também cabe ao professor, de qualquer disciplina, ser colega, estar de alguma forma inserido e envolvido nos assuntos e relações estabelecidas no local onde trabalha, facilitando a comunicação e possibilitando a criação de sinergias positivas e potenciadoras. Embora a própria pessoa seja a última responsável pelas suas decisões e pela sua atuação, um professor não trabalha alheado da comunidade a que pertence, não tem total e única responsabilidade pela sua ação e pelas suas aulas. Considero que em qualquer situação ou momento, o importante para ter a consciência tranquila e nos dedicarmos ao que fazemos é precisamente, como disse “(...) ter poucas expectativas e partir à descoberta. Quando me deparar com o meu

cenário, abraçá-lo e aí sim, pensar em objetivos e métodos para os atingir.” Depois, trabalhar, de preferência em conjunto, em direção a esses objetivos, reformulando-os e reestruturando métodos se necessário.

Na passagem para o EP não senti grande confronto de ideias, apenas tive a percepção que apesar de ter visto fragmentos de tudo, não tinha visto o quadro completo. Neste contexto senti não ter tempo para assimilar antes de aplicar, não ser capaz de reconhecer e de aproveitar as inúmeras dinâmicas a acontecer a cada momento, mas tentei a cada dia aproveitar a aventura e o desafio, fazendo o melhor possível com os recursos que tinha e que conhecia.

2. Construção do conhecimento e da competência profissional

No contexto da UC de Profissionalidade Pedagógica, foi-nos proposta a leitura em grupo, do texto: “Função docente: a natureza e a construção do conhecimento profissional”. Uma das aprendizagens retiradas do texto foram que a prática de ensinar já existia antes de se ter formalizado a teoria sobre ela, no entanto são as duas vertentes absolutamente necessárias pois uma atividade que seja iminentemente prática fica reduzida. Ficamos ainda a perceber que esta profissão de ensinar tem um conhecimento bastante complexo – no qual várias componentes estão envolvidas – sem deixar de ser específico.

Posteriormente, com a discussão na aula fiquei a saber sobre a “natureza compósita” do conhecimento profissional, como nos fala Roldão (2007), autora do texto. Esta natureza significa que o conhecimento profissional nasce, não do conhecimento teórico, não da experiência da prática, não da justaposição dos dois, mas sim de uma construção intrínseca que advém da reflexão sobre a prática que é fundamentada no conhecimento teórico, que por sua vez nos remete para soluções que aplicamos na prática, sobre as quais voltamos a refletir e a gerar novo conhecimento. Conhecimento este que resulta de uma mistura entre os dois anteriores e que forma um novo, diferente dos outros, que até então possuíamos.

É diferente estar oficialmente habilitado para exercer uma profissão, de ter conhecimentos refletidos da experiência prática que vão, juntamente com a formação

académica, formar este novo conhecimento. Nunca tinha pensado no conhecimento profissional desta forma mas quando entendi, passou a fazer bastante sentido.

Durante o EP isto foi acontecendo de forma intencional e não intencional, de forma mais e menos acelerada, e é bastante agradável olhar agora para o passado e relembrar que isto era o que estava a acontecer quando discutia com colegas sobre as minhas aulas, sobre questões problemáticas vivenciadas, quando refletia e estabelecia novas estratégias a aplicar, a experienciar, para depois retirar conclusões dos resultados que obtinha e ir formando o meu conhecimento de natureza compósita.

A PRÁTICA REFLETIDA

Um outro tema sobre o qual refletimos nas aulas da UC de Profissionalidade Pedagógica foi precisamente a reflexão. Em dezembro de 2018 refletimos sobre refletir, sobre porque é que a reflexão é tão importante na nossa profissão:

“Em todas as profissões há constantemente possibilidade de melhorar. Para melhorar é preciso que alguém pense como agir para isso. Quando a pessoa que pensa é a que executa o trabalho, que é a pessoa mais qualificada (ou pode ser) para pensar no mesmo, por ser ela que o realiza, é «meio caminho andado» para fazer melhor. Na profissão docente, nós professores somos responsáveis pelas aulas que lecionamos, elas são o nosso veículo de comunicação (expressão utilizada pela professora Patrícia Coutinho que leciona a componente prática da unidade curricular de Didática do Desporto) com os alunos. Estes são todos personalidades/pessoas diferentes, que agem conforme valores, conforme o contexto que lhes é proporcionado e conforme se sentem/os fazem sentir. Como professores, devemos pensar sempre em como fazer melhor, como as aulas podem ser melhor, etc., e em como lidar o melhor possível com estes alunos.”

Desde a primeira reflexão que procurei torná-la útil. Eu gosto de pensar sobre o que faço e como o fazer melhor, de forma regular e consequente. Procurava aplicar estas soluções, embora nem sempre o fizesse, e posteriormente refletir sobre as mesmas, evoluindo, embora também nem sempre isso acontecesse, fosse por constrangimentos variados, fosse por incerteza ou insuficiente estudo empírico sobre os problemas detetados. Inicialmente descrevia e pontualmente interpretava. Com as

sucessivas correções fui interpretando mais aquilo que ia acontecendo nas aulas e mais tarde, comecei também a autoavaliar-me em algumas situações. Procurei focar-me nas soluções e em como as tornar realistas, claras e precisas. Penso que continuei no caminho certo e por isso evoluí. O próximo passo seria continuar a diminuir na descrição e a aumentar na avaliação e definição de estratégias, podendo ainda aprofundar alguns dos temas com estudo empírico.

No segundo período, senti que fui evoluindo porque comecei a evitar descrição pura ou dizer algo apenas para não quebrar a linha cronológica da reflexão da aula, a reduzir as frases e melhorar a forma como escrevia, que por vezes se podia tornar confusa e, assim, fui sendo mais sucinta nas informações menos importantes e pensando mais na procura de soluções para os problemas que encontrava. No terceiro período fiz aquilo que já tinha intenção anteriormente – reflexões semanais, para incluir os meus pensamentos que diziam respeito ao dia-a-dia na escola, pensamentos sobre reuniões, sobre aspetos externos às aulas que as influenciavam como diretrizes que eram dadas às escolas e aos professores, trocas de opiniões entre professores, ou mesmo as aulas a que assistia dentro do NE.

Por outro lado, procurei enumerar possíveis estratégias que me pareciam adequadas e passíveis de aplicar e tentava fazer isso mesmo a cada aula. Senti que me fui aplicando mais neste aspeto, pois já o tentava fazer antes mas não de forma tão constante e consequente e penso que isto aconteceu por dois motivos. Um deles é que diminuí algumas das preocupações iniciais e foquei-me em novas formas de avaliação e em melhorar didática e pedagogicamente a minha atuação, outro motivo prende-se com as pessoas com que fui interagindo (não só colegas de EP, mas também os professores da escola), que em determinados momentos, uns direta outros indiretamente, me fizeram refletir sobre o papel do professor, sobre possíveis formas de atuação e postura a adotar nas aulas.

Fui tendo mais vontade de arriscar, de experimentar e de resolver os problemas que ia encontrando porque senti que algumas intervenções diferentes e posteriormente, consistentes, tinham levado à melhoria de alguns alunos ao nível cognitivo, motor e socioafetivo.

ÉTICA PROFISSIONAL

Pensando sobre a ética de um professor, escrevi numa reflexão no âmbito da UC de Profissionalidade Pedagógica:

“Penso que em todas as profissões existe ética associada, esteja ela explícita ou não. No entanto, é um valor ainda mais importante quando pessoas lidam com pessoas. No caso de se ser professor, além de lidar com pessoas, estamos a fazê-lo numa fase de formação das mesmas, pessoas jovens ou muito jovens que são mais permeáveis ao quadro axiológico que é incorporado pelas pessoas com quem passam mais tempo no dia-a-dia e que vêm como modelos/exemplos, como pode ser o caso dos professores. Assim, além da transmissão do próprio valor de ética, pessoal e até profissional, essa ética por parte do professor significa a adoção de outros valores que são cruciais para o correto exercício da profissão, como o respeito pelos alunos, pelos colegas, pelos funcionários e pela escola e respetivas matérias de ensino.”

Por outras palavras tem-se a postura do professor e o perfil do aluno que se pretende formar. Desta forma, podem-se perceber aspetos fundamentais das pessoas que constituem um grupo profissional e entender aquilo que já possuímos, bem como outros aspetos que temos de trabalhar para desenvolver e nos tornarmos bons profissionais, dignificando a nossa profissão.

O PROFESSOR TAMBÉM EDUCA

Há uma discussão antiga sobre a educação “vir de casa”. Penso que sim, os pais/encarregados de educação têm um papel determinante, mas as crianças passam horas e horas, todos os dias, durante anos, na escola e o ambiente em causa é propício para se aprender a viver em sociedade. É desonesto retirar essa oportunidade aos alunos ou esperar que tudo aconteça por si, dependendo a criança simplesmente dela própria ou dos colegas e situações que a influenciam.

O sistema educativo não deve negar o desenvolvimento de nenhuma faceta do ser humano. Vimos no capítulo 4 do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), denominado “Educação um tesouro a descobrir”, os quatro pilares da educação: conhecer, fazer, viver juntos e

ser. Relativamente ao primeiro, o importante é aprender a aprender, no pilar “fazer” tem-se o trabalho, “viver juntos” é compreender o outro para existir respeito e paz e, por último, pretende-se, desenvolver a personalidade diferente de cada um sem negligenciar nenhuma vertente. A educação é um “tesouro”, isto é, tem um enorme potencial criativo.

Assim, quanto à minha atuação para a profissão, pretendia e pretendo “simplesmente” dar continuidade ao que vejo, regra geral, na classe profissional dos professores: o bom coração de alguém que contribui para a vida de outrem, para a sua formação enquanto cidadão e enquanto pessoa; dar continuidade à bondade e humildade de querer melhorar a vida de alguém, a longo prazo, ano após ano a gente diferente, abraçando os desafios que isso sucessivamente acarreta, nunca perdendo a paixão e encanto por este processo.

O QUE É SER UM BOM PROFESSOR?

Tal como vimos em complemento nas UC Psicologia da Educação e Profissionalidade Pedagógica, ser professor é complexo por se fundamentar na relação com muitas pessoas e requerer conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, liderança, trabalho em equipa, inovação e compromisso social, reconhecendo a influência nos princípios, valores e cultura, para além da escola e da matéria de ensino presente no currículo escolar. Também se pode ler em “Educação física escolar: a prática do bom professor” (Galvão, 2002), que é preciso diversificar o conteúdo e a sua implementação, incluir todos os alunos em relação de turma, e interagir como professor de forma afetiva, valorativa e individualizada, ou seja, intervir pedagogicamente nas dimensões “conceitual, procedimental e atitudinal”.

Na primeira aula prática da referida UC de Profissionalidade Pedagógica, refletimos sobre três conceitos fundamentais: Profissão, Professor e Competente. Em relação ao primeiro conceito – profissão – eu considerava como “trabalho que uma pessoa exerce como forma de se sustentar (ou não), que pode implicar mais esforço físico ou mental e que contribui para o bom funcionamento da sociedade”. Acrescentou-se depois o conceito de “salário” que deve ser justo, a especialização – exerce-se determinada profissão que outra pessoa não especializada não pode

exercer; também se acrescentou a existência de um horário ou de um número de horas necessário para atingir determinadas metas, o qual deve ser suficiente sem deixar de permitir descansar ou realizar outras atividades, mantendo assim a motivação, proatividade, competência e saúde.

Quanto ao segundo conceito, o de professor, escrevi na altura: “pessoa cuja profissão é ensinar, transmitir conhecimentos a outros sobre determinados conteúdos específicos e muitas vezes também sobre conteúdos não teóricos ou avaliáveis diretamente, que dizem respeito à formação pessoal e social”. Depois, também a necessidade de formação académica (passar precisamente pelo outro lado da profissão – ser estudante), o facto de a um professor estar sempre associada a existência de alunos, e se orientar por regras de atuação que são estabelecidas pelo ministério da educação, pela instituição onde leciona e pelas suas ideologias.

Por último, relativamente ao conceito de “competente” eu considerei que “um profissional competente é aquele que pensa (reflete?) sobre o trabalho que realiza e em como o pode fazer de forma mais eficiente, eficaz e proveitosa, quando erra aprende e melhora a resposta dada na situação seguinte”. Apesar de estar intimamente ligado com ser um bom professor, não são exatamente o mesmo, porque ser um professor competente remete-nos para a profissão e seu exercício de forma institucional, enquanto com “ser bom professor” me refiro mais especificamente à atuação propriamente dita.

Depois dos conceitos, escrevi também “eu sou competente se...”:

“tiver consciência, conhecimento e entendimento sobre o lugar onde trabalho, os colegas com quem trabalho e os alunos com quem trabalho e souber agir em conformidade com o que penso que é o melhor, conforme essa situação e com o que está estipulado como sendo comum a todos (Ambiente). Tiver conhecimento profundo sobre a matéria que vou ensinar e como a vou ensinar, de forma a saber como, porquê e para quê é que faço o que faço nas aulas (Conhecimento). Tiver competências pessoais de integridade, justiça, honestidade, coragem, empenho e relacionais (Pessoal).”

Fomos construindo mentalmente, ao longo da nossa vida, mas especialmente no decorrer deste segundo ciclo de ensino, a nossa visão de quais as características tipo de um bom professor e quais as de um bom professor de EF. Considero que um professor e no geral, qualquer profissional, na respetiva área, não poderá de forma alguma ser excelente, especialmente a longo prazo, se não tiver o conhecimento que o distingue de outra pessoa com outra profissão, que por sua vez terá a respetiva especificidade. Aprendemos isto no primeiro ano do mestrado, na UC de Profissionalidade Pedagógica, com a Professora Paula Queirós, e desde essa altura que a hipótese fez bastante sentido para mim. Entretanto compreendi-a melhor, ao experienciá-la na profissão, através do EP, nas minhas dificuldades e conquistas.

Sem conhecimento técnico específico, pode haver tudo o resto muito ou pouco expresso ou desenvolvido, que mesmo assim não se conseguirá "chegar longe". No entanto, não tenho qualquer dúvida que a comunicação, gestão de conflitos, tato pedagógico, sentido de liderança e paixão pela profissão são absolutamente fundamentais para um bom professor exercer a sua profissão eficiente e eficazmente, sendo a junção de tudo aquela que considero como a possibilidade ideal.

Na UC de Desenvolvimento Curricular foi apresentada uma noção de competência proposta pelos autores Cheetham e Chivers (1998) (figura 5). Neste modelo, as competências nucleares são: conhecimento, funcional, comportamental e ética, sendo a reflexão considerada a “super meta”, em articulação com as metacompetências – comunicação, criatividade, resolução de problemas, autodesenvolvimento, agilidade mental e análise.

CONCEITO DE COMPETÊNCIA

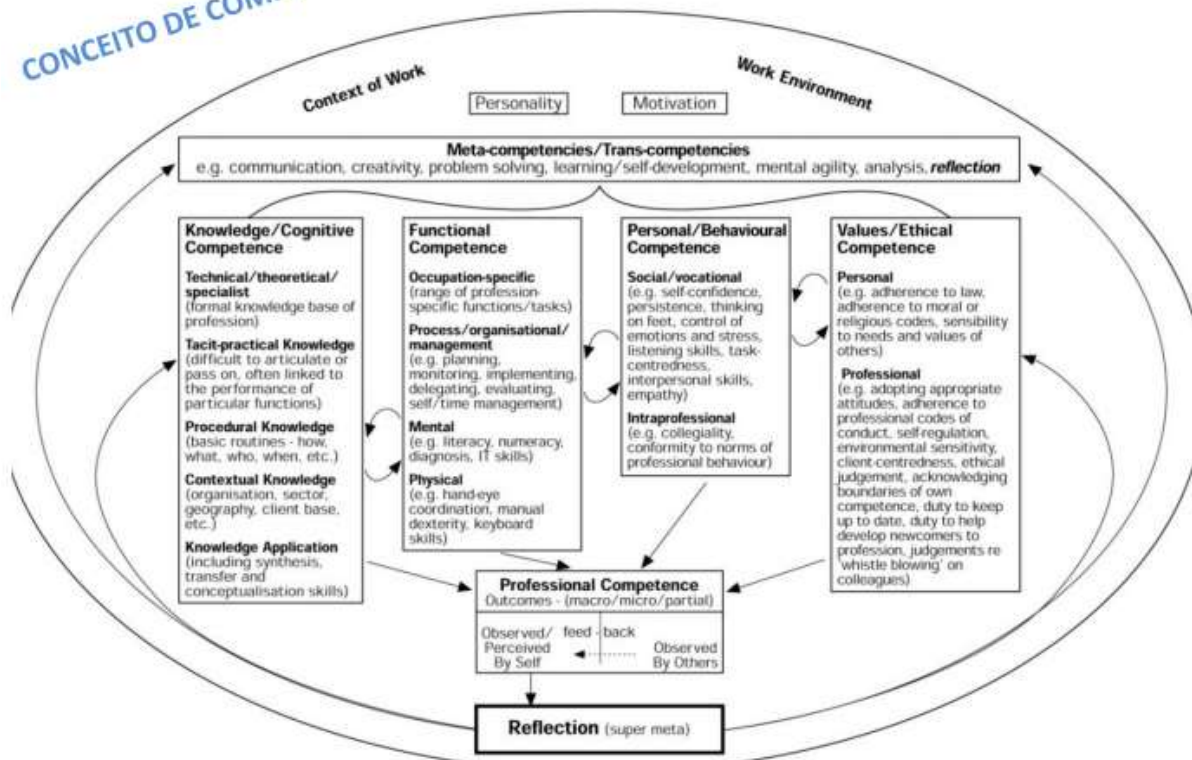


Figura 5: Modelo de competência profissional (Cheetham & Chivers, 1998)

Paralelamente, questionamo-nos e, refletindo, podemos autoanalisarmo-nos e pedir inclusivamente a alguém próximo de nós ou com bastante mais experiência nesta área, que nos ajude a ir traçando o nosso perfil de professor, para que possamos diagnosticar os nossos problemas e intervir. Neste processo de construção e desconstrução de entendimentos acerca do que é ser um bom professor, foram várias as questões problemáticas que foram emergindo ao longo do percurso.

3. A observação de aulas

3.1 As minhas aulas em foco e as reuniões com a Professora Orientadora

Antes da aula observada devíamos entregar o módulo 3 do Modelo de Estrutura do Conhecimento, ou seja, a caracterização dos alunos da nossa turma,

explicando quem eram eles, o que sabiam, qual o desenvolvimento aos níveis motores, cognitivos e psicossociais, quais as suas necessidades e motivações. Ter uma avaliação inicial relativamente à UD que estaríamos a lecionar, os interesses e hábitos dos alunos, as atitudes e os conhecimentos, as habilidades motoras que possuem, os níveis de desempenho, o nível de aptidão física.

Também o módulo 5, respeitante aos objetivos motores, cognitivos e psicossociais, gerais e específicos para a UD. É uma organização dos conteúdos a lecionar e a descrição dos resultados que se pretende alcançar. E ainda, a configuração da avaliação, módulo 6, definindo o sistema criterial ou normativo, a forma diagnóstica, formativa e sumativa, a qualidade e quantidade e como transformar a avaliação em classificação. O como, porquê, o quê e quando, a verificação do cumprimento dos objetivos que foram definidos.

Também realizámos observações em NE focando o clima relacional, que se verificou positivo, o controlo da turma, cujos aspetos base estavam dominados, a transmissão dos objetivos da aula e partilha dos critérios de sucesso com os alunos, que embora pudéssemos melhorar, já tentávamos fazer ao iniciar e terminar a aula e nas situações de aprendizagem, e ainda, a autorregulação dos alunos relativamente aos critérios de sucesso enunciados pelo professor, sendo que os alunos correspondiam mas o que lhes era pedido era ainda pouco complexo.

Já na reunião formal em NE, com PC e PO, discutimos a dinâmica do núcleo, o que íamos lecionar, porquê, considerando o programa, as aprendizagens essenciais e os alunos e como o faríamos, pensando e discutindo estratégias, metodologias e princípios para planejar, realizar, avaliar e adaptar para voltar a realizar e avaliar. Quanto à aptidão física, as noções de quais os seus conteúdos, o ponto de partida dos alunos, a operacionalização, a relação com a saúde e com as modalidades, os conceitos psicossociais.

Falamos um pouco sobre as tarefas de colocar o material no diário de bordo, direção de turma, desporto escolar e as nossas aulas. Falamos sobre a reflexão, que devia tratar o que pretendíamos fazer conforme o que nos preocupou, as soluções para os problemas que marcaram a aula, e a evolução no planeamento das UD

incluindo objetivos específicos, estratégias e tipologia de tarefas, além das funções didáticas.

Quanto às aulas, incluiu-se objetivos, rotinas, relação, tempo de exercício e transição, instrução, procura de melhoria na escolha das situações de aprendizagem, presença na aula, avaliação que deve dar oportunidade a quem necessita, utilização de referenciais externos aos alunos que ajudem a cumprir os critérios de sucesso, a auto e heteroavaliação, isto é o posicionamento dos alunos sobre si e sobre os colegas na matéria, o envolvimento e autorregulação dos alunos, que é mais do que estarem empenhados, a identificação dos problemas encontrados e a resolução consoante o tipo dos mesmos, a densidade motora, o clima e controlo.

Importa ainda referir a observação realizada pelo estudante de doutoramento, o André, que quando no dia 24 de janeiro, depois do início do segundo período, foi à escola, me apontou vários aspetos a melhorar. Controlar mais a turma, demonstrar garantindo sempre que todos os alunos me estavam a ouvir, não ter receio de ser severa, pois os alunos tinham de perceber a diferença entre turma e professor para mais tarde lhes poder dar mais autonomia, progressivamente.

Salientou que alguns exercícios do circuito de condição física eram difíceis e também por isso era preciso ter atenção, uma vez que havia alunos que paravam durante o tempo de exercitação. Sendo vários aspetos para eu controlar, poderia reduzir o número de estações e também seria importante definir uma punição para os que não cumpriam.

Um aspeto muito falado nas nossas sessões relacionadas com a AfL é a transmissão aos alunos do que se pretende. Por exemplo, o objetivo da aula devia estar claro para mim e para os alunos, bem como os objetivos dos exercícios, para eu própria ajustar o meu *feedback* a isso mesmo e para que os alunos entendam o que é suposto fazer e possa ser interessante para eles. Se necessário, devia interromper o exercício, questionar, voltar a explicar de forma diferente ou mais sintética, demonstrar e utilizar linguagem e conceitos que eles entendessem ou que lhes tivessem sido explicados.

Ainda relativamente à minha postura, era necessário ser mais assertiva, ter uma presença mais forte e mais efetiva na aula. Por exemplo, quando chamava à atenção de alguém, fazê-lo sem aparentar insegurança. Uma estratégia sugerida por uma professora de EF do grupo foi que chamasse à atenção de um lado para o outro da aula, colocando a turma toda em alerta, fazendo perceber que a professora está lá, mesmo quando parece não estar presente. De facto é importante “sair da aula” em determinados momentos, para poder observar tendo uma visão mais completa e distanciada, para conseguir quebrar a imersão em que se entra e reparar em aspetos importantes, que podem ser alterados e melhorados.

Um outro aspeto ainda a trabalhar na altura era deixar o plano de aula, gerir a aula consoante a minha análise, como já procurava fazer, mas sem receio de não cumprir o plano. Investir sim, na forma como via os alunos e os exercícios, se cansados, se motivados, se a aprender ou a “fazer por fazer”. Por fim, a autoavaliação que queria aplicar dependia ainda muito de mim quando deviam ser os alunos a ter responsabilidade sobre ela, por isso tinha de procurar estratégias mais simples e práticas, bem como para o “prestar contas” relativamente por exemplo, à pontuação dos jogos.

3.2 Aulas dos colegas de Núcleo de Estágio

Em NE, no âmbito do plano de observações, começamos por discutir sobre os aspetos em que os professores estagiários sentiam maiores dificuldades para partir de problemas encontrados. Falamos em instrução, transição, controlo da turma e manutenção dos alunos dentro do nosso campo de visão. A PC explicou-nos que o ideal para conseguirmos controlar a turma é agir de forma confiante e assertiva relativamente aos comportamentos inadequados dos alunos, fazendo cumprir as regras pré-estabelecidas. Uma forma de observar é registar os incidentes críticos.

A primeira observação com registo escrito que realizamos foi no dia 22 de outubro, com o intuito de testar a ficha de observação que tínhamos construído. Observámos demonstração, *feedbacks* e correções, algumas rotinas para o início e término da aula bem estabelecidas, mas nem sempre o mesmo se verificava durante o decorrer da mesma. Se chamávamos os alunos e mandávamos sentar na bancada,

havia mais controlo, por outro lado, ao reunir de pé corria-se o risco de demorar mais tempo a juntar e de alguns alunos, mais afastados, não estarem atentos. Uma estratégia de controlo da organização que é simples e eficiente, por exemplo, passa por, ao recolher as bolas no final da aula, ser o professor a segurar no saco para o efeito, bem como, durante a instrução, exigir que quem tem bola na mão não a movimente. Também, uma outra possibilidade de manter o controlo da turma, é esperar pacientemente que todos se calem, depois de já ter mandado calar, algo que fizemos algumas vezes e que normalmente resulta, porque quem quer fazer aula fica em silêncio e pede aos restantes colegas que façam o mesmo.

Em determinada situação, a PC mandou quatro alunos sentarem-se na bancada, saindo da aula durante algum tempo. Devido a uma resposta rude e inaceitável de um deles, foi feita uma participação disciplinar. Quando estes quatro elementos foram retirados da aula, a turma ficou diferente, já não havia ninguém a conversar enquanto o professor falava, o que revela a influência que estes exerciam. Quanto à ficha de observação construída, podia ser utilizada para guiar o olhar do observador, mas podia ser melhorada, por exemplo com espaço em branco em lugar de linhas para escrever, e com uma revisão e reorganização dos tópicos a observar, colocando-os mais sintéticos e melhor agrupados.

Conforme planeamos em conjunto, fizemos a segunda observação na semana de dia 4 a dia 8 de novembro. Desta vez, com uma grelha, adaptada daquela que foi partilhada connosco numa das nossas sessões na faculdade, com a PO. Por vezes ainda se perdia por alguns momentos o contacto visual com os alunos, por exemplo a explicar ou emitir *feedback* a um grupo. É importante corrigir sempre a nossa posição quando nos apercebemos disto. Quanto à clareza e adequabilidade da linguagem, interessava ser claro. Um exemplo positivo registado foi a definição e transmissão à turma do tempo que tinham para concluir determinada tarefa.

Relativamente à transição entre exercícios, houve algumas dificuldades. Tentávamos diferentes estratégias como mandar os alunos mal comportados correr à volta do espaço de aula, mandar voltar a sentar toda a gente na bancada para reestabelecer a calma, alunos ajudarem a arrumar o material, sendo que o professor podia contar alto se necessário, para obrigar a que fossem rápidos. Também vimos que quando os alunos estão especialmente agitados e energéticos é importante haver

bastante tempo de exercitação, porque o contrário pode levar mais facilmente a mau comportamento.

Observamos que íamos partilhando com os alunos os critérios de avaliação e os objetivos dos exercícios algumas vezes no início da aula, outras na instrução dos exercícios e por vezes também durante ou no final dos exercícios, ao partilhar com os alunos a sua pontuação. Algumas sugestões de melhoria foram utilizar mais o espaço, montar o material antes da aula, ou especificamente numa situação, perguntar ao aluno que não fez aula, e que costumava ter mau comportamento, no momento em que ele estava de pé, ao lado do professor, e os restantes colegas todos sentados no chão, como é que ele via a turma. Do ponto de vista do professor, ao ver os colegas a não se calarem e o professor à espera, podia perceber o quão impeditivo e cansativo é o facto de eles não se calarem e poderia transmitir isto aos colegas, se questionado, e até o próprio interiorizar isso. A última observação do primeiro período foi relativa ao tempo dedicado à instrução, tempo de espera e o tempo de exercitação dos alunos nos diferentes exercícios.

Para o segundo período, planeamos também três momentos de observação. No primeiro vimos o tempo de empenhamento motor dos alunos durante a aula, comparando entre muito e pouco empenhados. Percebemos que em alguns exercícios não havia grandes diferenças, porque dependia mais da própria organização do exercício, ou até dos colegas do aluno observado. Noutros casos as diferenças de tempo em movimento eram bastante grandes e mereciam a atenção e intervenção do professor. Depois quisemos observar a consolidação da movimentação do professor e das rotinas e regras.

Por fim, veríamos novamente o tempo dedicado à instrução, transição, espera e exercitação nos diferentes exercícios da aula, para comparar, mas não tivemos oportunidade para tal. Já no terceiro período, no ensino à distância, estivemos sempre presentes nas aulas do NE, por isso pudemos acompanhar o processo e a evolução de todos. Não realizamos observações formais, uma vez que o contexto era diferente e não faria sentido fazer utilizar os mesmos métodos. Eu optei por refletir de forma um pouco mais sistematizada em algumas semanas porque escrevia num papel

apenas alguns aspetos que considerava importante referir quando conversávamos no final. Pontualmente realizei algumas aulas, para dar *feedback* aos meus colegas e experimentar esta forma de ensino do lado de aluno.

Tal como já vínhamos a fazer desde setembro, primeiramente trabalhamos e planeamos em conjunto, mas depois cada um aplicou as suas ideias e as suas formas de estar nas respetivas aulas e turmas, não deixando de discutir em conjunto as nossas ideias. Além das diferenças, que na minha opinião são apenas isso mesmo e constituem a diversidade normal e saudável entre professores, mesmo da mesma disciplina, foi possível ver a evolução, que não é possível observar tão bem no que a mim própria diz respeito. Neste aspeto, o mesmo aconteceu nas aulas da telescola. A professora adotou um discurso mais fluido e corrigiu aspetos que retiravam tempo útil à aula, como escrever no quadro ou demonstrar todos os exercícios. Por outro lado, manteve as estratégias que tinham resultado, como mostrar os vídeos de dois alunos a realizar o que se pretendia em simultâneo à explicação.

Ainda no que se refere aos meus colegas de NE, ambos emitiram bastantes *feedbacks*, corretivos e de incentivo, e mantiveram um ambiente positivo nas aulas e as dinâmicas foram melhorando. As aulas regra geral não perdiam o ritmo de exercício/descanso e a presença do professor era notória e muito boa. Não obstante, notam-se também diferenças entre os dois, como por exemplo a instrução num caso puramente direta e noutra com alguma participação dos alunos, nomeadamente na contabilização da cadência de realização dos exercícios, enquanto o professor mantém o *feedback*. Mais uma vez, a meu ver, ambas as abordagens fazem sentido e se adequam às diferentes personalidades e comportamento geral das respetivas turmas.

Além do controlo e gestão, que se tornou novamente prioritário, começamos depois a evoluir para as preocupações com o conteúdo. Por fim, percebi que mesmo algumas ideias “fora da caixa” podem ser adequadas, extremamente divertidas e ter efeitos positivos; e algumas matérias “difíceis” podem ser lecionadas, ultrapassando aparentes barreiras. Isto aconteceu com a dança que apesar de ser tão dependente da comunicação e da audição presencial, foi possível numa das turmas, que os alunos exercitassem ao ritmo da música, compreendendo e conhecendo novos conteúdos como passos, coreografias, tempos e frases musicais.

3.3. Aulas de professores da área disciplinar

Tal como está referido no regulamento de EP, os EE devem observar aulas de professores do grupo de EF. No primeiro período, em Dezembro, observamos uma aula às 9h20 de 50 minutos, de uma turma do 11º ano. Terminado o aquecimento o professor organizou as equipas no espaço, uma ficava no lugar e todas as outras equipas rodam ao fim de cada jogo e, desta forma, percebi que todos jogam contra todos. Os alunos respondiam sempre que o professor chamava, e havia *accountability*. O movimento do professor era por fora dos alunos, tendo-os todos no seu campo de visão. Quando mandou parar, todos pararam e vieram ter com ele a passo normal. Estando encostado à parede do pavilhão, não havia possibilidade de ter alunos nas suas costas, apenas tinha ao lado e à frente. Um aluno ficou de pé e havia segunda e terceira fila, o que por exemplo nas nossas aulas, não podia acontecer, mas neste caso não havia necessidade de discussão uma vez que estavam todos calmos, respeitadores e pareciam atentos. Depois de ter conversado um pouco com a turma, a aula terminou.

O facto de termos pedido para observar apenas antes da aula, faz com que, em princípio, esta não tenha sido alterada. Em alguns momentos pode ser ligeiramente condicionada, mas penso que a pessoa acaba por estar na aula e se esquecer, durante a maior parte do tempo, desse pequeno fator externo, principalmente porque sendo EE, não há grande sensação de avaliação.

No dia 6 de março observamos uma professora. Desta vez a aula era às 12h25 e com uma turma do nono ano, mais pequena do que o “normal”, tal como a minha. Pretendíamos observar o *feedback*, principalmente a frequência e o tipo do mesmo. Na instrução do primeiro exercício, começou por relembrar qual era o objetivo da modalidade que iam jogar, basquetebol. Questionava sobre o que queria dizer defender à zona, sobre o que ela tinha ensinado relativamente a isso, sobre o que deia fazer o jogador quando recebia a bola, entre outros, e depois corrigia a resposta, dizendo por exemplo “a resposta é à zona” ou “o jogador recebe a bola e pensa!”.

Seguidamente iniciou-se o jogo, com dois alunos como árbitros. A professora falava com os alunos que não estavam a jogar, emitia *feedback* prescritivo para os

que estão no campo como “não deixa entrar” ou “atenção a tudo”, parava sempre que considerava importante demonstrar a situação de forma correta, perguntando se todos tinham entendido e prescrevendo “alguém dá linha de passe, passa e corta” ou então “recebe, calma, pensa, conta e age”. Foi realizando substituições, quando teve dúvidas relativamente a um sinal de arbitragem, foi com um aluno esclarecer essa dúvida num livro, parou sempre que relevante para questionar (“recebes a bola e o que fazes?”) ou prescrever (“mais perto do cesto”) e pontualmente, demonstrar tanto incorreta como depois, corretamente, ficando os alunos “congelados” nas suas posições. Várias vezes ouvia-se também *feedback* de incentivo a alguns alunos. A aula terminou tal como começou, com uma conversa estando todos os alunos sentados na bancada e a professora de pé em frente aos mesmos.

Observámos, ainda no segundo período, a meio do mês de março, a aula de uma outra professora, às 8h20, com uma turma de oitavo ano, uma idade próxima daquela que têm os alunos das nossas turmas. A aula era de dois tempos horários, 100 minutos. Para iniciar a aula preparou-se o material e todos reuniram em roda. Também o aquecimento foi autónomo e este ponto é interessante porque é algo aparentemente transversal e que nós, EE, nunca fizemos e talvez devêssemos experimentar, para ver o resultado.

A professora emitiu *feedback* geral a partir de uma posição afastada para demonstrar à turma controlo e presença, algo importante e que nos tentou transmitir no final. Depois fizeram alongamentos e voltaram a reunir de pé para instrução e demonstração relativamente ao exercício a realizar. Explicado, para iniciarem rapidamente o que se pretendia e manter o controlo da turma, a professora contou alto até três, depois, durante o exercício, foi estando presente e emitindo *feedback* de incentivo (“vamos”), corretivo (“passe”) e prescritivo (“passe, recua”). Um aluno dirigiu-se para a professora dizendo que não queria continuar o exercício porque já tinha feito, a resposta foi mandar sentar. Este, que durante grande parte da aula teve um comportamento pouco tolerante e ligeiramente agressivo, no jogo esteve concentrado, interessado, empenhado e calado.

Tal como a outra professora que observamos, mas neste caso não em jogo e sim em exercício analítico, parou, demonstrou mal e bem, e prescreveu dando indicações como “1, 2, 3 (passos), passe para o peito”. Depois, parou mas para alterar a variante do exercício, demonstrando e iniciando de seguida, mantendo o *feedback* prescritivo e seguindo o movimento que era suposto que fizessem. Corrigindo individualmente quando necessário e intervindo no exercício diretamente com um aluno, mas sem prejudicar a continuidade da tarefa da turma.

Reuniu maioritariamente de pé, algo que parece ser mais rápido e simples quando o controlo da turma já é razoável, demonstrou, instruiu e depois disse para a turma iniciar a tarefa. A organização, quer inicial quer quando necessário intervir, era rápida e facilmente compreensível, simples e incisiva, com demonstração ou palavras-chave, ou instruindo já com os alunos nos locais para iniciar a situação de aprendizagem. Num exercício, para rentabilizar o tempo de empenhamento motor, havia vários alunos a rematar simultaneamente. Como se trata do terceiro ciclo, alunos ainda com pouca agressividade e força, não há grande perigo nem desorganização, no entanto pode ser um pouco confuso por terem pouco espaço e estarem condicionados pelos colegas mais próximos.

No jogo manteve-se o *feedback* corretivo geral e individual, o questionamento (“qual é o objetivo dos atacantes”) na instrução, a prescrição (“trabalhar em equipa”, “fica aqui Lara”, “incentiva a equipa Pedro”) e o incentivo (“isso mesmo, vamos tentar”). Existiam períodos de tempo em que a professora deixava os alunos jogar e outros em que a frequência do *feedback* era mais elevada. Uma das vezes, descoberta guiada: a professora, sem questionar, referiu que o aluno tinha 3 ou 4 colegas, dando espaço para que ele procurasse perceber o que é que isso significava ou que atitude poderia tomar. Além de continuar com a prescrição e correção regulares.

A dada altura reuniu e foram lá para fora, continuar o jogo no espaço exterior, uma vez que estava livre e que as condições meteorológicas estavam favoráveis, podia aproveitar o campo todo para jogar, em vez de apenas um terço do pavilhão. Uma adaptação demonstrativa do à vontade que vem com a experiência e que pode ser muito proveitoso. Optou por separar rapazes e raparigas e mais tarde, disse-nos ter sido pelo tipo de jogo entre os dois sexos ser diferente e pretender que

percebessem a intencionalidade, o jogar em equipa e os passes assertivos. Esteve sempre presente, corrigindo e incentivando de forma pontual.

Depois de terminar a aula, conversou um pouco connosco. Fez algumas perguntas, pediu *feedback* e explicou algumas das suas opções e ideias. Explicou que introduziu a finta porque apesar de não fazerem passe e vai, sendo a turma pequena e não complicada, podia arriscar e depois voltar atrás se necessário; não utilizou coletes para obrigar os alunos a estarem atentos às pessoas da sua equipa, seus colegas; quando retirou dois alunos da aula, para observarem o jogo, o seu principal objetivo tinha sido deixar que as equipas jogassem sem esses dois elementos porque influenciavam muito o jogo.

4. Seminários na faculdade com a Professora Orientadora e o estudante de doutoramento

Existiram aprendizagens que contribuíram para o meu DP advindas destas sessões de trabalho, além do que fui referindo ao longo do RE. Aprendemos a construir planos de aula com situação de aprendizagem, através de uma imagem ou breve explicação, objetivo específico que é constituído pelo conteúdo e comportamento a observar, condições de exercitação, critérios de êxito – os aspetos necessários para alcançar o objetivo, e ferramentas de avaliação, isto é, estratégias para os alunos mostrarem se alcançaram os objetivos da aula, como o preenchimento de fichas, a autoavaliação ou o prestar contas.

Comprendemos que os nossos objetivos devem ser para a eficácia e para a eficiência, claros e coerentes, conforme a modalidade, momento no plano e realidade. Um outro ponto importante para nos organizarmos e planearmos correta e eficazmente, é saber para onde queremos ir, onde estamos e como havemos de chegar onde queremos, e cada um destes três aspetos interfere com professor, aluno e colegas de turma e pode ser observado a curto, médio e longo prazo. Devemos definir isto antecipadamente para trabalhar para o objetivo final aula a aula e de forma adequada.

Abordamos também possíveis questões problemáticas importantes como o trabalho em NE, planear em prática distribuída ou em blocos, autoridade imposta e autoridade aceite ou conquistada, demasiados alunos ou mau comportamento, motivação da turma, controlo emocional do professor e empatia que estabelece, conhecimento e postura, conceções do EE e dos seus colegas, a importância de pensar nas nossas escolhas e sobre o porquê das mesmas, tomar decisões, ter gestão e manutenção da disciplina adequadas e estratégias para os alunos autorregularem as suas aprendizagens e ajudarem os colegas a fazer o mesmo (com tarefas cujo sucesso depende diretamente da correta execução do critério de êxito, por exemplo a bola no espaço vazio representa um ganho de dois pontos extra). Ainda, o tempo de empenhamento motor e potencial de aprendizagem – um não significa o outro e ambos devem ser elevados.

Um fator fundamental para o ensino é o *feedback*. Um assunto que se desdobra em muitos conceitos. Podemos dizer que é a reação que o professor tem ao comportamento do aluno e existem variados tipos, tal como estudamos na UC de Didática Geral do Desporto, no primeiro ano do mestrado. Aqui discutimos sobre torná-lo parte integrante do processo de aprendizagem e de avaliação. Deve ser dialógico, holístico e não mera informação. Serve para construir confiança através do diálogo, para criar significado, para construir o desenvolvimento do aluno e a sua aprendizagem, através das interações professor – aluno e aluno – aluno. Pode ser um apoio emocional, uma oportunidade para os alunos refletirem e se expressarem, bem como para contribuírem para o crescimento próprio e dos colegas. Por tudo isto o *feedback* que o professor emite, deve ser de qualidade, bem utilizado, oportuno, construtivo e respeitador.

Falamos sobre o que é a AfL: um meio e um processo, não um fim em si mesmo nem um único momento, distinguimos avaliação *para* de avaliação *da* aprendizagem, pois mais que pensar na participação dos alunos, é necessário implica-los, partilhar com eles a informação importante sobre a sua evolução, considera-los e ao seu *feedback* quando se planeia ou ajusta o planeamento. Nem é necessário existir uma classificação, não se trata de comparar entre alunos, o importante é avaliar o processo de cada um, queremos que os alunos façam EF e que a percebam também. Por isso é que devemos partilhar os objetivos de aprendizagem, envolver os alunos na matéria

e nas aulas, partilhar os critérios de avaliação – nós temos de saber o que queremos que eles alcancem para poder partilhar, depois ajusta-se se necessário, em parceria com os alunos, centrando o processo de ensino-aprendizagem neles.

Portanto, o uso da avaliação será mais efetivo quando os professores identificarem o seu propósito: informar sobre se os alunos estão a aprender e indicar como planear as próximas aulas em direção aos objetivos; consegue-se seguir o desempenho dos alunos ao longo do tempo e informá-los disso, do seu processo de aprendizagem (Chng & Lund, 2018).

Como se trabalha em autorreferenciação, toda a gente pode melhorar, mesmo começando e terminando em pontos diferentes e passando por um processo diferente. Foi isto que tentei fazer por exemplo, com as aulas no terceiro período, quando incluí a medição da frequência cardíaca e a perceção do esforço segundo a escala de Borg, comparando, com a minha ajuda, com vezes anteriores, e refletindo sobre os resultados individuais e sua expressão.

No final do primeiro período, a meio do mês de dezembro, fizemos um balanço sobre o que aprendemos relativamente à AfL e uma projeção do trabalho a desenvolver no segundo período. Pretendia-se ser capaz de construir planeamentos mais integrados, objetivos claros, conduzir um processo de ensino centrado no aluno, para que este se possa apropriar das tarefas, isto é, entenderem o que está a fazer, como e porquê e atribuir significado, aumentando a possibilidade de manter as aprendizagens no futuro. Constituir o hábito de partilhar com os alunos objetivos da UD, da aula e da tarefa, exercitando no seu sentido e tendo autonomia, bem como os critérios de sucesso, que também devem ser conhecidos e compreendidos pelos alunos.

No que diz respeito à experiência formativa que tive ao longo do ano na avaliação, significou uma mudança de ponto de vista face ao principal objetivo da avaliação - passou de avaliar para classificar para avaliar para ajustar métodos e objetivos. Assim, a minha atuação foi refletir sobre os resultados da avaliação a cada aluno para alterar, além de pensar apenas na classificação em que esse resultado se traduz. Por isso, passei a avaliar mais vezes ao longo do processo de ensino-

aprendizagem, para retirar regularmente informação que considero importante e poder ajustar este processo.

Para isto acontecer é preciso planear antecipadamente, quer os objetivos, quer os critérios de sucesso e quer a nível meso, quer micro; estudar as matérias, principalmente as menos dominadas, ter e aplicar mecanismos de autorregulação com os alunos; tarefas que estão de acordo com os objetivos delineados, os quais os alunos entendem; trabalhar por níveis e promovendo autonomia e responsabilidade; ir aumentando o nível de complexidade de forma progressiva e adequada; selecionar os critérios de êxito fundamentais e dar-lhes ênfase; gravar e ouvir aulas; e planear a nossa instrução.

Para dar resposta a tudo isto, devíamos começar a planear as UD das modalidades do segundo período com conteúdos, tarefas de aprendizagem, objetivos para a aula ou conjunto de aulas e para a unidade e estratégias de avaliação e regulação. Na atuação, devíamos pensar em incluir os alunos na avaliação diagnóstica, formativa e final, conduzir as aulas sendo mais do que um prescritor de exercícios e utilizar a informação que nos chega através do *feedback* dos alunos para planear e avaliar.

Nas sessões também vimos, discutimos e pudemos utilizar nas nossas aulas na escola materiais como uma ficha de observação do professor, ou uma proposta de autoavaliação para os alunos. Respondemos a alguns *exit pass*, que funcionavam como o bilhete de saída da aula e serviam para o professor perceber o que os alunos compreenderam. Houve interação com colegas de outros NE, falou-se sobre modalidades, objetivos, critérios de êxito, ferramentas de avaliação, para eficiência e para eficácia, exemplos práticos e concretos, houve partilha de ideias e de erros, verificou-se progressão e evolução, e até tivemos a presença de uma antiga aluna do mesmo mestrado que nos mostrou parte do trabalho que desenvolveu, com base nos seus *dossiers*.

Portanto, no que respeita à comunidade de aprendizagem na Faculdade, constituída pela PO, colegas de outros NE e o estudante de doutoramento que nos acompanhou principalmente na aplicação da AfL, penso que está refletida a minha opinião na resposta à pergunta sobre a dinâmica instituída nestes seminários:

“De forma geral, gostei da dinâmica instituída nas sessões. Começaram teóricas no início do ano, para termos algumas bases ao ir para a escola e no início do processo, e depois foram-se tornando mais aplicadas/práticas. Ainda assim, penso que isso podia ter sido mais evidente e mais precoce. Poderia ter-se discutido mais cedo e mais vezes, trabalho prático quer realizado, quer a realizar, entre professores e alunos, em núcleo e em diferentes núcleos, com partilha de ideias, problemas e sugestões. Por outras palavras, prever e encaminhar tão cedo quanto possível, para sabermos exatamente que documentos devíamos produzir, que trabalho desenvolver, que caminhos podíamos seguir ou procurar seguir e, depois, durante o decorrer do processo, manter-se alguma teoria sobre os objetivos a atingir e trabalho a desenvolver, mas muito mais a discussão que referi, sobre trabalho eminentemente prático - planeamentos anual, unidades didáticas e aulas, análise de informação importante da escola, de atividades realizadas ou a realizar, projetos, entre outros – tudo o que o estudante estagiário pode preparar/desenvolver/participar.”

5. Eu enquanto professora – a evolução

Ao olhar as ideias e dinâmicas que vigoram na sociedade e a visão com que encarei os problemas decorrentes do contexto em que atuei, e no qual desenvolvi e manifestei a minha identidade enquanto professora, pode-se constatar o efeito deste processo na minha compreensão da profissionalidade docente. Considerando isto e todos os aspetos relatados que contribuíram para o meu DP, importa perceber o que consegui trabalhar e melhorar, o que penso que ainda vou melhorar com o tempo e experiência, e quais as características que formam a minha essência.

A minha forma de estar é completamente focada no meu trabalho, a prioridade é sentir que estou a ensinar algo. Considerava-me uma professora exigente, mas sabia que também procurava que os alunos se sentissem felizes e acompanhados; estes dois aspetos caracterizam-me profundamente. Os alunos não têm de ser excelentes em todas as modalidades e todos os papéis, relacional e cognitivamente, mas devem cumprir o que lhes é pedido com respeito, e participar com interesse e de forma colaborativa, compreendendo que as experiências proporcionadas são

enriquecedoras e vêm de alguém que os quer tornar mais cultos aos níveis motor, cognitivo e socioafetivo, através do desporto.

CRIATIVIDADE/CRIAÇÃO *VERSUS* PESQUISA/ADAPTAÇÃO

Durante este ano letivo foi estando presente esta dualidade entre confronto do que existe ou outros pensam, com o que eu penso e a forma como ajo. Penso que ambas as vertentes e o diálogo equilibrado entre elas, são fundamentais em qualquer profissão, para se ser parte da comunidade que a constitui e acima de tudo, para, tanto um a um, como em conjunto, fazer evoluir a profissão, neste processo de formação contínua.

PEQUENO SALTO INICIAL

Ao refletir sobre o que escrevi nos trabalhos de autoanálise, senti que alguns problemas tinham sido elevados para outro nível de procura de soluções. Verifiquei o impacto de me ter tornado, no EP, responsável por uma turma, ter todo o planeamento e atuação no ensino-aprendizagem dependente de mim, em lugar de ter colegas a lecionar as aulas em conjunto comigo. Já tinha tido várias experiências e *feedbacks* delas resultantes e tinha procurado melhorar constantemente, por isso após cerca de um mês e meio de atuação no EP, já tinha conseguido alterar a minha perspetiva. Sentia diferente a forma como olhava para certas situações e como as avaliava e conseqüentemente, também a minha resposta perante as mesmas, um pouco mais calma, mais assertiva e mais adequada.

O PATAMAR ONDE CHEGUEI

Algumas características que sinto ter e me dizem que possuo, que me fazem continuar a acreditar que é esta a profissão que realmente quero exercer e ajudaram a não desistir nunca deste mestrado exigente: gosto genuíno por ensinar e por ajudar,

encanto e curiosidade em aprender coisas novas e compreender o outro, gosto pela procura de estratégias diferentes e originais, gosto pela maioria das matérias, relação positiva com os alunos, pessoa organizada (no dia-a-dia) e "organizadora" (durante a aula), empenhada, com conhecimento suficiente sobre a matéria, com boa capacidade para lidar com alunos mais irrequietos ou mal comportados (gestão de conflitos, normalmente com conversa individual em primeiro lugar); transmitir calma, ser dedicada e preocupada com os alunos, apelar ao respeito e boa conduta, ter sensibilidade, aceitar e integrar todos os alunos sem reservas, poucos pré-conceitos e preconceitos, evitar e precaver imprevistos; demonstrar corretamente o que peço aos alunos (habilidades motoras), ser sincera e aberta com as pessoas e ter capacidade de trabalho em equipa.

Também sou exigente com os alunos no cumprimento dos objetivos que lhes peço, procuro motivar a que se esforcem, não deixando de me preocupar em criar uma ligação com eles e um clima de aula em que se sintam felizes, acompanhados, integrados e seguros, no qual se possam criar boas memórias e que seja propício à aprendizagem. Gosto bastante e considero importantíssimo atribuir responsabilidades aos alunos, fomentar o espírito crítico deles, a reflexão, partilha, cooperação, autonomia, empenho, interesse, superação, entre outros aspetos pessoais que conduzem à evolução, contribuindo para se apropriarem do conhecimento lecionado e se tornarem mais completos enquanto desportistas e enquanto pessoas.

Hoje, sinto que conheço mais e compreendo melhor as minhas características pessoais, inclusivamente aquelas que fazem de mim a profissional/professora que sou. Com todos os problemas que fui encontrando, com as dificuldades com que me deparei, com a ajuda presente da PC e dos meus colegas professores-estagiários quer do NE, quer de outros núcleos, com a orientação nas sessões da faculdade, e com a minha vontade de refletir e melhorar, fui pensando constantemente, alterando estratégias e formas de agir e, conseqüentemente, evoluindo passo a passo.

Este é, na minha opinião, um aspeto crucial do EP: após socialização antecipatória e algumas experiências específicas curtas e em que estamos um pouco mais protegidos pelo contexto controlado, tendo os professores das UC connosco, e

estando ao lado de colegas; passamos para agentes responsáveis pelo nosso próprio trabalho, numa experiência muito mais longa, complexa e completa. Nesta, enfrentamos um conjunto – tão melhor quanto mais vasto e rico – de problemas, que nos farão perceber realmente quem somos como profissionais e a cada momento, como fazer melhor.

Explicitando, continuo tímida mas muito menos envergonhada, tornei-me mais comunicativa, alguém que valoriza as relações na comunidade, mesmo não sendo todas igualmente aprofundadas; percebi que devo continuar a aceitar críticas e a endereçá-las com paciência e motivação, para evoluir; que devo continuar a procurar respeitar sempre a opinião e forma de trabalhar do outro, mesmo que discorde e que expresse o meu ponto de vista; entendo que é importante não desistir de ajudar alguém, nem das nossas ideias, caso acreditemos realmente nelas.

Consegui fazer cumprir regras, motivar, ensinar em termos cognitivos, socioafetivos e motores, mesmo não tendo conseguido tudo o que gostaria nem tal como gostaria, mas penso que a realidade é exatamente assim, o que a torna desafiante; consegui ser mais assertiva, manter a calma como me é apanágio reconhecido, mas fazendo notar mais a minha presença, embora haja caminho ainda a percorrer; tomei imensas decisões, improvisei várias vezes durante a minha atuação, e tornei-me muito menos passiva, aliás, pelo contrário, fui muito interessada e procurei ser bastante interventiva. Paralelamente, fui procurando apropriar-me de muito conhecimento advindo da vivência de vários desportos, sendo que percebi uma evolução no meu gosto pelo futebol, futsal, atletismo, andebol, ginástica, corfebol, badminton, dança, entre outros, e que pretendo não só assim continuar, como procurar praticar desporto regularmente e, quem sabe, competitivamente.

A LIDERANÇA EM MIM

Uma característica crucial é capacidade de liderança e há algum tempo atrás não lhe dava a devida importância. Acabei por perceber que é fundamental porque, refletindo, numa boa liderança estão englobados aspetos como a presença/energia, a assertividade, o conhecimento, a confiança no discurso, a autoridade e a gestão de

conflitos. Um bom professor tem de trabalhar para ser um bom líder, ser consistente e dedicado.

O reverso da medalha de ser muito importante para mim sentir que os alunos estão a aprender, a tornarem-se boas pessoas e a divertirem-se, é que, por vezes, acaba por ser pouco natural a postura intimidante ou severa, que apesar de nem sempre ser a melhor solução, também é necessária. Este foi um dos maiores debates internos e externos que tive este ano. Houve discussões muito interessantes com colegas de NE e com outros professores da escola, de EF e não só, sobre esta face mais severa e fria, que impõe respeito através da punição.

Pode-se estabelecer uma ligação com a temática falada também nas sessões na UC de EP, na faculdade: autoridade imposta e autoridade aceite. Sinceramente, continuo a não estar convencida que a autoridade imposta pela simples existência de papéis com diferentes níveis hierárquicos, seja a melhor solução em grande parte dos casos, como ouço algumas pessoas defender. No entanto, se quando comecei o EP não tinha dúvidas que o melhor era sempre o diálogo e a compreensão mútua, hoje em dia reconheço que, apesar de continuar a acreditar que a longo prazo, este é sim o melhor caminho, aquele que formará melhores pessoas, mais conscientes, mais respeitadoras do próximo e que veem numa figura de autoridade alguém que os protege (autoridade aceite) e não um “empecilho” que os obriga a algo que não querem ou não gostam; apesar de manter este ponto de vista, reconheço que há momentos nas aulas e inclusivamente pessoas/personalidades, com as quais é necessário impor-se o respeito das regras apenas porque existe uma figura de autoridade que é preciso respeitar como tal, mantendo a distância afetiva exigida e recorrendo a entidades superiores quando necessário. É algo que me entristece e sem dúvida que continuarei a defender a abordagem do debate, da compreensão e do respeito mútuo, mas considero agora que para o professor manter a sua saúde e energia, há momentos e pessoas que exigem frieza, distanciamento e severidade.

Com conversas em NE sobre as nossas aulas, fui-me apercebendo na necessidade de continuar a desenvolver esta característica em mim, que não era natural da minha personalidade. Principalmente, precisava de ser bastante clara nas consequências negativas que advinham de não respeitar as regras estabelecidas.

Era importante que sempre que a minha autoridade pudesse estar a ser posta em causa, eu deixasse claro que ela estava presente e devia ser respeitada. Infelizmente, devido à pandemia causada pelo coronavírus, não tive oportunidade, de aplicar muitas estratégias para avaliar o meu papel de liderança. Seria o terceiro período aquele em que, ao que tudo indica, poderíamos ser mais independentes, que poderíamos “dar o salto”, uma vez que o conhecimento da turma e as rotinas estavam já estabelecidas e se versava maioritariamente o conteúdo das modalidades.

Apesar disso, até perto do final do segundo período, preocupei-me com esta problemática. Existiu dificuldade em manter a calma e a cabeça fria para poder primeiro, tomar decisões e depois, decisões ajustadas, isto face a imprevistos provenientes do comportamento dos alunos, espaço, condições climatéricas, dificuldades na compreensão dos objetivos, vários alunos a faltar ou impedidos de realizar aula prática, faltar algum material para o exercício durante o decorrer deste, ou até mesmo partir o computador que ia utilizar para mostrar vídeos aos alunos, antes de o conseguir fazer, como aconteceu.

Para melhorar pode-se ler sobre a temática em questão e tentar aplicar o que se aprende, melhorando com os erros, pode-se visualizar ou ouvir a própria atuação gravada, bem como perguntar a outras pessoas como colegas ou, se relevante e adequado, a alguns dos alunos, em questões critério como se conhecem as regras a cumprir, se as cumprem, se se sentem seguros e bem acompanhados na aula, se têm ou não dificuldades em entender o que lhes é pedido ou explicado. Como critérios tem-se: assertividade, adoção ou não de um tom de voz e projeção da mesma, adequados às situações, tomada de decisão oportuna e ajustada, intervenção e presença na aula, linguagem corporal aberta e com autoridade, alunos atentos ou não, especialmente quando alguém está a falar para a turma, bem como o cumprimento das regras não estando o professor presente e até, se o tempo de transição é curto em resposta a imprevistos.

Aproveitei gravações das aulas em áudio e em vídeo, comentários e sugestões dadas pelo NE, estudante de doutoramento e PO e algum *feedback* indireto dos alunos, para tentar melhorar. Apesar de não ter tido oportunidade de verificar concretamente as mudanças, com novas perguntas ou gravações, sinto que melhorei e que estava no bom caminho para assim continuar. Senti uma pequena evolução

nas aulas presenciais na escola, relativamente à calma, assertividade e colocação de voz no discurso e na atuação. Nas aulas à distância tive a percepção de que a autoridade era aceita e respeitada pelos alunos, que se esforçavam por estar atentos e participar cumprindo as regras. Nas aulas de natação que lecionei também reparo em melhorias na relação professor – alunos com respeito mútuo, distanciamento necessário para haver diferenciação de papéis, mas não impeditivo de um relacionamento positivo, confortável e encorajador entre todos.

7. Conclusão e perspectivas para o futuro

Comecei o ano letivo de 2019/2020 com muita curiosidade, com bastantes expectativas, com alguns receios e sem ter noção exata daquilo que ia encontrar nem do que devia ou podia desenvolver. Fui aceitando todas as dúvidas provenientes da condição de estudante/professora-estagiária, e de cada fase do processo em que me ia encontrando. Pensei, e muito, trabalhei, (re)defini objetivos e formas de atuar nas várias vertentes de se ser estudante estagiária, organizei, desenvolvi e escrevi informação que posso sempre visitar para continuar a estabelecer metas e pontos de avaliação interna, avançando e evoluindo.

Para mim, e de forma resumida, o ano de estágio foi, inicialmente uma grande fonte de *stress*, por querer fazer tudo o melhor possível e saber que não me poderia dedicar totalmente, como para mim seria o ideal, mas, cada vez mais, se foi tornando um enorme prazer. Depois do choque inicial, houve uma evolução com altos e baixos – inconstante – mas contínua. Estabeleci uma relação com a escola e com as pessoas, que me realizou muito, que me fez perceber que era de facto uma vida que me imaginava a viver, esta de professora. Isso é talvez a realização mais importante: perceber o quanto me imagino e o quanto quero continuar a seguir este caminho, de professora, do Desporto, da Educação Física.

Tudo vai criando um processo complexo, com escolhas que vão sendo feitas sucessivamente, umas atrás das outras, umas mais importantes outras mais banais, e todas estas escolhas, em resposta aos desafios que nos vão sendo colocados, através das situações problemáticas e dos vários agentes envolvidos e influenciadores, vão esculpindo a pessoa que tem esta experiência. Tal como em tudo na nossa vida, vamos sendo talhados pelo que nos acontece e, especialmente, pela nossa resposta a isso; no entanto, no estágio, isto acontece num intervalo de tempo definido, em espaços definidos e com determinadas pessoas, que nos vão acompanhando – forma-se um contexto de tal forma único, que o ano se torna um evento bastante marcante na vida de qualquer pessoa.

No percurso de construção da minha identidade como professora foram fundamentais os problemas encontrados e a orientação da professora cooperante, dos meus colegas de núcleo de estágio e as sessões da faculdade, bem como a minha vontade de refletir e evoluir. O estágio profissional foi o passar a ser responsável pelo meu trabalho, perceber quem sou como profissional e como posso melhorar. Neste espaço, descobri um gosto genuíno por ensinar e encanto por

compreender o outro. Revelei-me exigente sem deixar de me preocupar em criar uma ligação e um clima de aula feliz e seguro, que fosse propício à aprendizagem. Queria atribuir responsabilidades aos alunos, fomentar o espírito crítico deles, a reflexão, a cooperação e a superação.

Sou tímida mas menos envergonhada, mais comunicativa, valorizo as relações na comunidade, procuro aceitar críticas e opiniões diferentes, entendo que é importante não desistir de ninguém, nem das nossas ideias, isto se realmente acreditamos nelas. Consegui fazer cumprir regras, motivar, ensinar em termos cognitivos, socioafetivos e motores, nem sempre como gostaria ou esperava, mas o desafio está aí. Fui mais assertiva, melhorei a minha presença, que continua a precisar de evoluir, tomei decisões, improvisei, fui interventiva, procurei apropriar-me de muito conhecimento desportivo e fui imensamente feliz. Acima de tudo, estou grata pela oportunidade, pela sorte, pelo processo e pelas pessoas.

8. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2020). Didática: que sentido na atualidade?. *Revista Cocar*, (8), 11-27.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 1, 29-46.
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*, 99-114.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr, A. (2007). Positive youth development: Theory, research, and applications. *Handbook of child psychology*, 1.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista mackenzie de educação física e esporte*, 1(1).
- Boulch, L. Le schéma corporel, disponível em <http://cbesnou.free.fr/Art104.htm>, consultado em 25/09/2020.
- Cardoso, M. I. D. S. T. (2015). *A (Re) Construção da Identidade Profissional do Estagiário de Educação Física em Comunidade de Prática*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Coelho Junior, F. A., & Mourão, L. (2011). Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. RAM. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(6), 224-253.
- Cornelissen, J. J., & Van Wyk, A. S. (2007). Professional socialisation: An influence on professional development and role definition. *South African Journal of Higher Education*, 21(7), 826-841.
- Correia-Lima, B. C., Loiola, E., Pereira, C. R., & Gondim, S. M. G. (2017). Inventário de Suporte Organizacional à Aprendizagem: Desenvolvimento e Evidências de Validação. *Revista de Administração Contemporânea*, 21(5), 710-729.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice. *Physical education: Problems of teaching and implications for change*. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(6/7), 267.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... & Suhr, M. W. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação um tesouro a descobrir*, 6.
- Ennis, C. D. (2006). Curriculum: Forming and reshaping the vision of physical education in a high need, low demand world of schools. *Quest*, 58(1), 41-59.

- Esperança, J. M., Regueiras, M. L., Brustad, R., & Fonseca, A. M. (2013). Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. *Revista de psicología del deporte, 22*(2), 0481-487.
- Ferreira, A. M. A. (2018). *Explorando possibilidades acerca da construção da identidade profissional em contexto de estágio em educação física: contributo para a formação de professores através de um olhar etnográfico*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de educação física e esporte, 1*(1).
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia, 28*, 167-192.
- Goodyear, V. A., & Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy, 20*(2), 186-203.
- Guimarães, H. M. (2010). Concepções, crenças e conhecimento—afinidades e distinções essenciais. *Quadrante, 19*(2), 81-102.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física, 3*, 11-27.
- Harvey, S., Pill, S., & Almond, L. (2018). Old wine in new bottles: a response to claims that teaching games for understanding was not developed as a theoretically based pedagogical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy, 23*(2), 166-180.
- Hellison, D. R. (1995). Teaching responsibility through physical activity. *Teaching responsibility through physical activity*.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & Smith, L. M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The journal of early adolescence, 25*(1), 17-71.
- Martinek, T., & Ruiz, L. M. (2005). Promoting positive youth development through a values-based sport program. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 1*(1), 1-13.
- Monteiro, A. D. R. (2003). O pão do direito à educação. *Educação & Sociedade, 24*(84), 763-789.
- Moura, A., Monteiro, J., & Batista, P. (2018). Impacto da implementação de modelos centrados no aluno na aprendizagem do voleibol. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 4*(3), 39-50.

- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- O'Sullivan, M. (2007). Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. *New Zealand physical educator*, 40(1), 10.
- Roldão, M. D. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12(34), 94-103.
- Savater, F. (1998). Potenciar a razão. *La educación que queremos*.
- Soares, C. L. (1996). Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, 6-12.
- Weiss, M. R., Bolter, N. D., Bhalla, J. A., & Price, M. S. (2007). Positive youth development through sport: comparison of participants in the first tee life skills programs with participants in other organized activities. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.

9. ANEXOS

Anexo 1 – Ficha inicial do aluno

Ficha do Aluno

Nome: _____ Idade: _____

Ano: ____ Turma: ____ Nº de aluno: ____

Passatempos preferidos:

Costumas fazer Exercício Físico? SIM NÃO Se SIM, qual? _____

Jogas em algum Clube, qual? _____

Já praticaste algum desporto que agora não pratiques? Qual? _____

Quais as disciplinas que mais gostas? _____

Quais as disciplinas que menos gostas? _____

Em questões de saúde, tens algum impedimento para realizares a aula de Educação Física? SIM NÃO

Se SIM, qual? _____

Nº de irmãos: _____ Idades dos irmãos: _____ Com quem vives? _____

O que é que significa a escola para ti?

Anexo 2 – Parte do questionário avaliativo da retenção do conhecimento

Avaliação da retenção de aprendizagens

Perguntas 13 Respostas 13 Total de pontos: 160

Enviar

Avaliação da retenção de aprendizagens

Descrição do formulário

Endereço de email *

Endereço de email válido

Este formulário está a recolher endereços de email. Alterar definições

No Andebol é permitido...*

- Estar 10 segundos com a bola na mão
- Apenas o guarda-redes estar na área restritiva/ de baliza
- Dar mais de três passos com a bola na mão

Anexo 3 – Grelhas de registo das aulas síncronas e assíncronas (Ensino à distância)

Aula N.º 3					4/29/2020
Sumário: Contabilizar o número de polichinelos que conseguiu realizar em 20" no final da aula					
Aluno	Presente?	Participou?	Cumpriu as regras?	Realizou as tarefas?	Avaliação/Observações
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	20
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	26
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	24
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	22
	Sim	Não participou	Cumpriu	Realizou	19
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	25
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	24
	Não				
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	23
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	30
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	6
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	24
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	25
	Não				
	Não				
	Sim	Participou	Cumpriu	Realizou	13

Aula N.º 0			20 / 04 / 2020	Aula N.º 2			4/24/2020						
Sumário: Descreva 3D toques com rolo papel higiénico							Sumário: Descreva toques originais com um "bola" e um familiar						
Aluno	Realizou as tarefas?	Cumpriu o prazo de entrega?	Avaliação/Observações				Realizou as tarefas?	Cumpriu o prazo de entrega?	Avaliação/Observações				
	Realizou	Cumpriu					Não realizou	Não cumpriu					
	Realizou	Não cumpriu					Não realizou	Não cumpriu					
	Não realizou						Realizou	Não cumpriu					
	Realizou	Cumpriu					Realizou	Cumpriu					
	Não realizou						Não realizou	Não cumpriu					
	Realizou	Cumpriu					Realizou	Cumpriu					
	Não realizou						Não realizou	Não cumpriu					
	Não realizou						Não realizou						
	Realizou	Cumpriu					Não realizou	Não cumpriu					
	Realizou	Cumpriu					Realizou	Cumpriu					
	Realizou	Cumpriu					Realizou	Cumpriu					
	Realizou	Não cumpriu					Realizou	Não cumpriu					
	Não realizou		Não tem telemóvel				Não realizou	Não cumpriu	Não tem telemóvel				
	Não realizou						Não realizou						
	Não realizou						Não realizou						
	Realizou	Cumpriu					Não realizou	Não cumpriu					

Anexo 4 – Exemplo de uma grelha de observação de aula preenchida (Ferramenta de AfL)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA			
Nome: XXXXXXXXXX		Data: 8/11/2019	
Modalidade: Andebol			
No preenchimento desta grelha, devers aplicar uma escala de Likert de 4 pontos: 1 (não consigo), 2 (consigo, mas tenho dificuldade), 3 (consigo com alguma facilidade) e 4 (consigo facilmente).			
Indicadores	Descritores	1 - 4	Observações
Relação com a matéria	Sou capaz de identificar o objetivo da aula	3	
	Percebo o conteúdo que foi lecionado	3	
	Identifico o nível em que me encontro	4	
Avaliação qualitativa/descritiva:			
Indicadores	Descritores	1 - 4	Observações
Em relação a mim	Sou capaz de autoavaliar as minhas capacidades	3	
	Sou capaz de autoavaliar as minhas dificuldades	3	
	Sou capaz de alcançar os objetivos definidos pelo professor	3	
Observações:			
Indicadores	Descritores	1 - 4	Observações
Relação com o outro	Ajudo / Corrijo os meus colegas	4	
	Trabalho conjuntamente com os meus colegas	4	
	Avalio, conscientemente, o desempenho dos meus colegas	4	
Avaliação qualitativa/descritiva:			

Qual foi a coisa mais importante que aprendeste hoje?

Que deve estar sempre um a marcar outro.

AUTOAVALIAÇÃO – Indica, na estrela, duas coisas que gostaste de fazer ou que fizeste bem e, na varinha mágica, um desejo em termos de melhoria da tua prestação.

★ Marquei sempre algum jogador em avançado

✦ Marcar mais, saltar mais

Autoavaliação
15/11/2019 4
20/11/2019 4

Referências: Chappuis, J. (2005). Helping Students Understand Assessment. Educational Leadership, 63(3), 39-43.
William, Dylan. 2011. Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press.

Anexo 5 – Regulamento para preencher em caso de mau comportamento

REGULAMENTO

Nome: _____

Data: _____

1. Quando o professor está a falar para a turma devo _____

2. Quando um colega meu está a falar para todos devo _____

3. Quando me apresentam um desafio que penso que não vou conseguir realizar devo _____

4. Quando me corrigem devo _____

5. Quando estou cansado e sem vontade de fazer aula devo _____

6. Quando tive uma atitude incorreta ou faltei ao respeito a outra pessoa devo _____

7. Quando um colega meu pede ajuda ou demonstra muitas dificuldades devo _____

8. Quando um colega não respeita a minha opinião devo _____

Anexo 6 – Horário de organização dos grupos de alunos para a visita à FADEUP

Visita à FADEUP	
60 alunos divididos aleatoriamente em 4 grupos de 15	
Horário	
9h30 - 10h30	Vão para a faculdade
10h30 - 11h30	Grupo 1 Ginástica Grupo 2 Natação
	Grupos 3 e 4 Atletismo
11h30 - 12h30	Grupo 3 Ginástica Grupo 4 Natação
	Grupos 1 e 2 Atletismo
12h30 - 13h30	Almoço todos
13h30 - 14h30	Intervalo
14h30 - 15h30	Grupo 2 Ginástica Grupo 1 Natação
	Grupos 3 e 4 Intervalo/Jogos
15h30 - 16h30	Grupo 4 Ginástica Grupo 3 Natação
	Grupos 1 e 2 Intervalo/Jogos
16h30 - 17h30	Todos Futebol/Voleibol
17h30 - 18h30	Voltam para a escola

Anexo 7 – Preparação da atividade de Desporto Adaptado para o Dia D (não realizada)

Dia D - Desporto Adaptado

- 9h20 → 11h20 - Filme "Campeões" } 2h
 [Auditório ou sala 36?] ± 80 Alunos + 4 profs
- 11h30 → 12h
 - Boccia (exterior) ± 40 alunos + 2 profs } 15 mins
 → (3x3 + Árbitro) x 4 ou 5 campos
 - Voleibol sentado (pavilhão) ± 40 alunos + 2 profs } 15 mins
 → (6x6 + 2 árbitros) x 2 campos e 1 equipa suplente
- 12h → 13h - Demonstração Basquetebol em Cadeira de rodas } 1h
 (Todos no pavilhão)

Voleibol sentado: todas as regras iguais ao volei a pé, exceto a possibilidade de fazer blocos ao serviço da equipa adversária. Pequena explicação inicial sobre a importância da modalidade p/ a adaptados, as regras (básicas, do volei) e a regra mais importante - é obrigatório estar SEMPRE sentado, se alguém jogar a bola não estando com uma parte da coxa apoiada no chão falta a bola do adversário. Conforme o nº de alunos é feita, se formarem 3 equipas que entrem ao fim de 2 pontos, se vão sendo feitas substituições. Montam-se 2 campos c/ os redes de badminton e os postes c/ pilares.

Boccia: Marca-se uma linha até onde as equipas podem jogar e um "v" p/ onde se começa a jogar. Começam os vermelhos* e depois vão os verdes* e sempre a equipa + ajudada do branco* ganha a equipa c/ a bola de cor + próximo da branco* como conforme o q' houver.

Anexo 8 – Folhas com as respostas dos alunos às questões realizadas na aula sobre “viver junto” na escola



Anexo 9 – Planos de observação de aulas em núcleo de estágio (1º e 2º períodos)

Plano de Observação

		Nome		
1º P e r í o d o	Momentos	Datas	Duração	Objetivos
	1	22/10/2019	50'	-Observar o comportamento e disciplina dos alunos. -Observar a consolidação das rotinas.
		23/10/2019		
	2	07/11/2019	100'	-Observar a manutenção do contacto visual do professor com os alunos. -Observar a clareza e adequabilidade da linguagem utilizada pelo professor no decorrer da aula. - Observar a transição entre exercícios durante a aula.
08/11/2019				
3	03/12/2019	50'	- Observar o tempo dedicado à instrução, tempo de espera e o tempo de exercitação dos alunos nos diferentes exercícios.	
	04/12/2019			

Plano de Observação

		Nome		
2º P e r í o d o	Momentos	Datas	Duração	Objetivos
	1	3 a 5 março	50'	- Observar o tempo de empenhamento motor dos alunos durante a aula (comparação entre alunos muito e pouco empenhados).
	2	10 a 12 março	100'	- Observar a consolidação da movimentação do professor e das rotinas e regras.
3	17 a 19 março	50'	- Observar o tempo dedicado à instrução, transição, espera e exercitação nos diferentes exercícios da aula.	

Anexo 10 – Exemplo de grelha de observação das aulas em núcleo de estágio

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Estagiário Observado:		Estagiário Observador:	
Observação nº ____	UD: _____	Aula nº _____	Data: ____/____/____

No preenchimento desta grelha regista-se o tempo observado, em cada exercício, da aula.

Indicadores	Descritores	Tempo (minutos)
Gestão/Clima de aula	1- Observar o tempo dedicado à instrução	
	2- Observar o tempo de espera dos alunos nos diferentes exercícios	
	3- Observar o tempo de exercitação dos alunos nos diferentes exercícios	
Observações:		
1-		
2-		
3-		

Apreciação qualitativa	
Partilha os critérios de avaliação com os alunos	Partilha os objetivos de aprendizagem
Utiliza ferramentas de autoavaliação e avaliação dos pares	Dá feedback efetivo (identifica potencialidades e fragilidades do aluno, em relação ao objetivo específico)
Sugestões de melhoria	

Anexo 11 – Planejamento anual

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF
1		Verão 3																															
2																																	
3																																	
4		PLANEJAMENTO ANUAL - 7ºID																															
5																																	
6																																	
7																																	
8																																	
9																																	
10																																	
11																																	
12																																	
13																																	
14																																	
15																																	
16																																	
17																																	
18																																	
19																																	
20																																	
21																																	
22																																	
23																																	
24																																	
25																																	
26																																	
27																																	
28																																	
29																																	
30																																	
31																																	
32																																	
33																																	
34																																	

Set.	1º Período			2º Período			3º Período		
	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun
dia	2	7	4	31	30	29	28	27	26
subt ano	4	11	15	15	31	61	101	131	161
subt ano UD	7	14	18	18	34	64	104	134	164
dia	4	6	5	4	3	2	1	31	30
subt ano	8	14	19	23	26	28	29	60	90
subt ano UD	12	20	24	28	31	33	34	65	95
dia	9	10	11	12	13	14	15	16	17
subt ano	19	29	40	52	65	79	94	110	127
subt ano UD	28	39	50	62	75	89	104	120	137
dia	11	12	13	14	15	16	17	18	19
subt ano	30	41	54	68	83	98	113	129	146
subt ano UD	39	50	63	77	92	107	122	138	155
dia	16	13	14	15	16	17	18	19	20
subt ano	46	59	73	88	103	118	133	149	166
subt ano UD	55	68	82	97	112	127	142	158	175
dia	18	1	2	3	4	5	6	7	8
subt ano	64	65	67	70	74	79	84	89	94
subt ano UD	73	74	76	79	83	88	93	98	103
dia	20	2	3	4	5	6	7	8	9
subt ano	84	86	89	92	96	101	106	111	116
subt ano UD	93	94	96	99	103	108	113	118	123
dia	25	4	5	6	7	8	9	10	11
subt ano	99	103	108	113	118	123	128	133	138
subt ano UD	108	109	111	114	118	123	128	133	138
dia	27	6	7	8	9	10	11	12	13
subt ano	106	110	115	120	125	130	135	140	145
subt ano UD	115	116	118	121	125	130	135	140	145
dia	30	9	10	11	12	13	14	15	16
subt ano	113	117	122	127	132	137	142	147	152
subt ano UD	122	123	125	128	132	137	142	147	152
dia	31	1	2	3	4	5	6	7	8
subt ano	114	118	123	128	133	138	143	148	153
subt ano UD	123	124	126	129	133	138	143	148	153
dia	1	2	3	4	5	6	7	8	9
subt ano	115	119	124	129	134	139	144	149	154
subt ano UD	124	125	127	130	134	139	144	149	154
dia	2	3	4	5	6	7	8	9	10
subt ano	116	120	125	130	135	140	145	150	155
subt ano UD	125	126	128	131	135	140	145	150	155
dia	3	4	5	6	7	8	9	10	11
subt ano	117	121	126	131	136	141	146	151	156
subt ano UD	126	127	129	132	136	141	146	151	156
dia	4	5	6	7	8	9	10	11	12
subt ano	118	122	127	132	137	142	147	152	157
subt ano UD	127	128	130	133	137	142	147	152	157
dia	5	6	7	8	9	10	11	12	13
subt ano	119	123	128	133	138	143	148	153	158
subt ano UD	128	129	131	134	138	143	148	153	158
dia	6	7	8	9	10	11	12	13	14
subt ano	120	124	129	134	139	144	149	154	159
subt ano UD	129	130	132	135	139	144	149	154	159
dia	7	8	9	10	11	12	13	14	15
subt ano	121	125	130	135	140	145	150	155	160
subt ano UD	130	131	133	136	140	145	150	155	160
dia	8	9	10	11	12	13	14	15	16
subt ano	122	126	131	136	141	146	151	156	161
subt ano UD	131	132	134	137	141	146	151	156	161
dia	9	10	11	12	13	14	15	16	17
subt ano	123	127	132	137	142	147	152	157	162
subt ano UD	132	133	135	138	142	147	152	157	162
dia	10	11	12	13	14	15	16	17	18
subt ano	124	128	133	138	143	148	153	158	163
subt ano UD	133	134	136	139	143	148	153	158	163
dia	11	12	13	14	15	16	17	18	19
subt ano	125	129	134	139	144	149	154	159	164
subt ano UD	134	135	137	140	144	149	154	159	164
dia	12	13	14	15	16	17	18	19	20
subt ano	126	130	135	140	145	150	155	160	165
subt ano UD	135	136	138	141	145	150	155	160	165
dia	13	14	15	16	17	18	19	20	21
subt ano	127	131	136	141	146	151	156	161	166
subt ano UD	136	137	139	142	146	151	156	161	166
dia	14	15	16	17	18	19	20	21	22
subt ano	128	132	137	142	147	152	157	162	167
subt ano UD	137	138	140	143	147	152	157	162	167
dia	15	16	17	18	19	20	21	22	23
subt ano	129	133	138	143	148	153	158	163	168
subt ano UD	138	139	141	144	148	153	158	163	168
dia	16	17	18	19	20	21	22	23	24
subt ano	130	134	139	144	149	154	159	164	169
subt ano UD	139	140	142	145	149	154	159	164	169
dia	17	18	19	20	21	22	23	24	25
subt ano	131	135	140	145	150	155	160	165	170
subt ano UD	140	141	143	146	150	155	160	165	170
dia	18	19	20	21	22	23	24	25	26
subt ano	132	136	141	146	151	156	161	166	171
subt ano UD	141	142	144	147	151	156	161	166	171
dia	19	20	21	22	23	24	25	26	27
subt ano	133	137	142	147	152	157	162	167	172
subt ano UD	142	143	145	148	152	157	162	167	172
dia	20	21	22	23	24	25	26	27	28
subt ano	134	138	143	148	153	158	163	168	173
subt ano UD	143	144	146	149	153	158	163	168	173
dia	21	22	23	24	25	26	27	28	29
subt ano	135	139	144	149	154	159	164	169	174
subt ano UD	144	145	147	150	154	159	164	169	174
dia	22	23	24	25	26	27	28	29	30
subt ano	136	140	145	150	155	160	165	170	175
subt ano UD	145	146	148	151	155	160	165	170	175
dia	23	24	25	26	27	28	29	30	31
subt ano	137	141	146	151	156	161	166	171	176
subt ano UD	146	147	149	152	156	161	166	171	176
dia	24	25	26	27	28	29	30	31	1
subt ano	138	142	147	152	157	162	167	172	177
subt ano UD	147	148	150	153	157	162	167	172	177
dia	25	26	27	28	29	30	31	1	2
subt ano	139	143	148	153	158	163	168	173	178
subt ano UD	148	149	151	154	158	163	168	173	178
dia	26	27	28	29	30	31	1	2	3
subt ano	140	144	149	154	159	164	169	174	179
subt ano UD	149	150	152	155	159	164	169	174	179
dia	27	28	29	30	31	1	2	3	4
subt ano	141	145	150	155	160	165	170	175	180
subt ano UD	150	151	153	156	160	165	170	175	180
dia	28	29	30	31	1	2	3	4	5
subt ano	142	146	151	156	161	166	171	176	181
subt ano UD	151	152	154	157	161	166	171	176	181
dia	29	30	31	1	2	3	4	5	6
subt ano	143	147	152	157	162	167	172	177	

Anexo 12 – Exemplo do planejamento de uma unidade didática (Andebol)

Unidade Didática Andebol 7ºD																
DATA	25-set.	27-set.	27-set.	2-out.	4-out.	4-out.	11	12	25-out.	30-out.	6-nov.	8-nov.	15-nov.	15-nov.	4-dez.	6-dez.
ESPAÇO	11	11	11	11	11	11	11	12	E	E	E	E	12	12	11	11
TEMPO	50'	100'	100'	50'	100'	100'	50'	50'	50'	50'	50'	100'	100'	100'	50'	50'
CONTEÚDOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	15
Habilidades Motoras	AULIAS	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	Atitude base defensiva	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	Passes	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	Recepção	-	-	I	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	Remate em apoio	-	-	I	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	Drible	-	-	-	-	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	Passes e vai	-	-	-	-	-	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	Defesa individual	-	-	-	-	-	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
	Jogo 5x5	-	-	-	-	-	-	-	-	I/E	E	E	E	E	E	E
	AS															
Conceitos psicossociais	Responsabilidade: Pontual e assíduo; Participação: Interessado, empenhado, demonstra espírito desportivo e coopera; Cumprimento de regras e normas de funcionamento.															
Cultura desportiva	Conhece e aplica as regras essenciais do jogo de Andebol: Início e recomeço do jogo, formas de jogar a bola, violações por dribles e passes, violações da área de baliza, regra dos 3 segundos, infrações à regra de conduta, com o adversário e respetivas penalizações.															
Fisiologia do treino e condição física	Capacidades condicionais e condicionais.															
Aprendizagens essenciais	Coopera com os companheiros para o alcance do objetivo, nos 3DC, realiza com oportunidade e correção as ações técnicas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplica as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.															
Legenda: I - Introdução; E - Exercitação; C - Consolidação; AS - Avaliação Sumativa.																
Nota: A avaliação diagnóstica foi realizada a turma e não a cada aluno em específico. Foi feita ainda nas aulas da primeira semana, no final dos meses do Flecsois com um jogo amplificado.																

Anexo 13 – Exemplo do planeamento de uma unidade didáctica (Atletismo)

Juliana Taveira - ESAOF - FADEUP - 2019/2020										
Unidade Didáctica Atletismo 7ºD										
DATA	15-jan.	22-jan.	7-fev.	12-fev.	14-fev.	13-mar.	20-mar.			
ESPAÇO	I2	I2	E	E	E	I2	I2 (E?)			
TEMPO	50'	50'	50'	50'	100'	50'	100'			
OBJETIVOS	Entender os fundamentos do atletismo.	Realizar as fases de velocidade máxima e	Realizar o voo e receção do salto em	Realizar corrida de estafetas e corrida de	Melhorar a gestão do esforço na	Organizar o Evento Culminante (preparar e treinar, exercitando as provas em que vão participar)	Realizar o Evento Culminante aplicando os conteúdos lecionados			
ESTRATÉGIAS PARA AUTORREGULAÇÃO	Auto e heteroavaliação, ensino de pares, accountability									
AULAS	1	2	3	4	5	6	7	8		
CONTEÚDOS	TAREFAS									
Habilidades Motoras	Velocidade	Técnica de corrida, partidas, corrida de velocidade	Partida de pé, corrida de velocidade	-			Exercitar as provas a realizar no Evento Culminante	Organizar o Evento Culminante	Evento Culminante (pontuar nas duas melhores provas de velocidade, salto em comprimento e lançamento do vórtex; organização, comunicação, registo, juizes)	
	Salto em comprimento		Corrida e chamado para o salto	Voo e queda no salto						
	Corrida de estafetas		Transmissão do testemunho e corrida de estafetas	Corrida de estafetas						
	Resistência			Partida de pé, Corrida de resistência	Corrida de resistência					
	Lançamento do Vórtex				Corrida pré-lançamento e lançamento do vórtex					
Conceitos psicossociais	Responsabilidade: Pontual e assíduo; Participação: Interessado, empenhado, demonstra espírito desportivo e cooperar; Cumprimento de regras e normas de funcionamento, segurança e preservação do material. (Em todas as aulas, todos os conceitos estão presentes. São focados aqueles que for necessário focar, consoante o comportamento dos alunos.)									
Cultura desportiva	Conhecer e entender os fundamentos do Atletismo; Perceber a importância da	Conhecer e aplicar as regras da partida de pé, da corrida de velocidade e do salto em	Conhecer e aplicar as regras da corrida de estafetas e as provas existentes e a conceito de	Conhecer as provas de corrida de resistência e alguns recordes nacionais e internacionais;	Conhecer as provas de lançamentos que existem e alguns recordes nacionais e	Conhecer a forma de organização de um pequeno evento e as funções de juiz	Aplicar a forma de organização de um pequeno evento, construindo o Evento.	Aplicar a organização planeada e cumprir as suas funções, respeitando todos os intervenientes e respetivas tarefas		
Fisiologia do treino e condição física	Diferenciação cinestésica, tempo de reação, velocidade, coordenação	Tempo de reação, velocidade, força	Força, equilíbrio, coordenação óculo-manual	Coordenação óculo-manual, tempo de reação, resistência	Resistência, diferenciação cinestésica, força, flexibilidade	Todas as anteriores	Todas as anteriores, consoante as provas em que os alunos participarem			
Aprendizagens essenciais	Realizar e analisar corridas, cumprindo corretamente as exigências elementares técnicas e do regulamento	Realizar e analisar saltos e corridas, cumprindo corretamente as exigências elementares técnicas e do regulamento	Realizar e analisar saltos e corridas, cumprindo corretamente as exigências elementares técnicas e do regulamento	Realizar e analisar corridas cumprindo corretamente as exigências elementares técnicas e do regulamento	Realizar e analisar corridas e lançamentos cumprindo corretamente as exigências elementares técnicas e do regulamento	Realizar e analisar corridas, saltos e lançamentos cumprindo corretamente as exigências elementares técnicas e do regulamento	Realizar e analisar saltos, corridas e lançamentos cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.			

Anexo 14 – Exemplo de um plano de aula (número 57 e 58 - 2º período)

PLANO DE AULA			
Professora: Juliana Taveira Data: 27/02/2020 Aula nº: 57 e 58 Aula nº da UD: 11 de 11 e 3 de 20 Hora: 10h25 - 12h15 Duração (útil): 100 mins (85 mins) Local: Espaço: I1 Turma: Nº de Alunos: 16 Alunos		Unidade Didática: Badminton e Voleibol Função Didática: Exercitação e avaliação. Sumário: Exercitação e avaliação dos conteúdos ensinados de Badminton e exercitação dos conteúdos de atitude base, deslocamentos, passe e serviço por baixo no Voleibol. Objetivos Gerais da Aula: <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades Motoras: Aplicar os conteúdos já aprendidos de forma oportuna no jogo de Badminton e conhecer e aplicar a atitude base e deslocamentos, passe de frente e serviço por baixo no Voleibol. • Fisiologia do Treino e Condição Física: Melhorar força (MS e MI), flexibilidade (ombro e pulso), equilíbrio e coordenação óculo-manual. • Cultura Desportiva: Aplicar as regras básicas do jogo de singulares (faltas na rede e do serviço, dois toques, invasão de campo e sistema de pontuação) e conhecer as regras essenciais do jogo de Voleibol 1x1: dois toques e transporte. • Conceitos Psicossociais: Relacionar-se positivamente com os colegas durante a aula e demonstrar cooperação e interesse. Material: 16 Raquetes, volantes, rede, 16 bolas voleibol, ficha de avaliação, sinalizadores.	
Parte	Situações de aprendizagem e Organização	Objetivos específicos, Critérios de êxito e Palavras-chave	
Inicial	Introdução da aula. Alunos sentados na bancada e professor à frente.	Cumprir as regras estabelecidas no início do ano. Conhecer e compreender os objetivos que se pretende que atinjam na aula.	10h30 10h31 1'
Fundamental	1. Volta ao mundo - Badminton A turma é dividida em quatro grupos e um grupo contra o outro, de cada lado da rede, o primeiro aluno da fila envia o volante para o outro lado da rede e corre para o final da fila do mesmo lado. Quem falhar o batimento é eliminado.	Aplicar a pega correta da raquete e um batimento acima da cabeça ou abaixo da cintura conforme seja oportuno.	10h31 10h40 9'
	2. Jogo 1x1 (Avaliar intencionalidade de 1 a 3) Os alunos de um lado da rede deslocam-se sucessivamente para a direita e o último desse lado desloca-se para o sentido oposto, do mesmo lado da rede. Cada aluno regista as suas vitórias, quando o professor apita para parar o jogo e trocar de par. No final, vence quem no somatório de todos os jogos disputados, tiver marcado mais pontos.	Ter como objetivo fazer ponto. Aplicar as regras do jogo.	10h40 11h10 30'
	4. Passe - Voleibol Individualmente, os alunos lançam a bola ao ar, colocam-se debaixo da mesma e: <ul style="list-style-type: none"> - seguram em posição de passe - realizam autopasse e agarram - realizam o máximo de autopasses (com pausa de 3" em posição de passe, se necessário, diminuindo o tempo de preensão de forma progressiva). 	Colocar o corpo ligeiramente atrás e por baixo da bola Polegar e indicador formam um triângulo Os dedos envolvem a bola, as palmas das mãos não contactam com a mesma.	11h10 11h20 10'
	5. Deslocamentos e posição base Dois a dois, um de cada lado da rede, um aluno envia a bola, o outro desloca-se da posição base para se colocar debaixo da bola e fazer passe (com pausa de 3" em posição de passe, se necessário, diminuindo o tempo de preensão de forma progressiva) para o outro lado da rede, depois volta à posição base. Cada um faz 5 vezes e depois trocam de função.	Deslocamentos rápidos, adoção da posição base (no centro do seu espaço de jogo) e retorno à mesma, após passe.	11h20 11h30 10'
	6. Serviço Dois a dois, um de cada lado da rede, realizam serviço alternadamente. Realizam serviço para o lado do campo onde o colega não está, alternadamente.	Segurar a bola com a mão não dominante ao nível da anca, bater a bola com o outro MS estendido, contactando-a com a articulação do pulso firme; Colocar a bola em linha para a frente e acima da cabeça (quando dois a dois, por cima da rede e para o espaço vazio).	11h30 11h40 10'
	7. Passe Dois a dois os alunos colocam-se um de cada lado da rede. Um deles realiza autopasse e passe, sendo que entre os dois movimentos deve desviar o olhar da bola para observar o gesto realizado pelo colega. Este é apenas mão fechada (zero) ou mão aberta (cinco). Cada aluno faz 3 vezes e depois trocam de funções.	Colocar o corpo ligeiramente atrás e por baixo da bola; Polegar e indicador formam um triângulo; Os dedos envolvem a bola e as palmas das mãos não contactam com a mesma; Desviar o olhar da bola sem perder o controlo do movimento.	11h40 11h45 5'
	8. Autoavaliação Os alunos refletem e dizem ao professor se consideram ou não que melhoraram nos gestos técnicos de passe e de serviço relativamente à aula anterior.	Autoavaliarem-se com a ajuda do professor.	11h45 11h50 5'
	9. Jogo Os alunos jogam em 1+1, iniciando com serviço por baixo.	Exercitar passe e serviço com base nas dificuldades encontradas em conjunto com o professor, para melhorar.	11h50 12h05 15'
	Final	Arrumar ordeiramente o material.	Ajudar na arrumação do material com segurança e respeito.

Anexo 15 – Autoavaliação de ginástica (Ferramenta de AfL)

Ginástica - Ficha diária de Auto-avaliação ☆ 📄

Ficheiro Editar Ver Inserir Formatar Dados Ferramentas Suplementos Ajuda Última edição ocorreu em 24 de outubro de 2019

100% 123+ Predifiniç... 10 B I & A

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Ficha diária de Auto-avaliação								
2	Data								
3	Elemento: Pino de cabeça	18/10							Observações
4	Não tentei								
5	Tentei fazer uma pequena progressão								
6	Tentei fazer o elemento mas não consegui								Realizou corretamente, sem ajuda, com o corpo encostado à parede
7	Realizei com dificuldade								
8	Fiz bem	X							
9									
10	Elemento: MT - salto em extensão								
11	Data								
12	Não tentei	18/10							Observações
13	Tentei fazer uma pequena progressão								
14	Tentei fazer o elemento mas não consegui								Fez bem
15	Realizei com dificuldade	X							
16	Fiz bem								
17									
18	Elemento: Ligeção - salto com meia volta								
19	Data								
20	Não tentei	18/10							Observações

Anexo 16 – Ficha de autoavaliação de ginástica (Ferramenta de AfL)

Aluno: _____

Data: _____ || _____

Elemento	Crítérios de sucesso	Consigo (☐) ou Não consigo (X)	
Rolamento à frente	Dar impulso (empurrar o chão) com as pernas (Membros Inferiores)		
	Manter em “bolinha” - queixo ao peito e joelhos fletidos (dobrados)		
	Fazer repulsão no final - empurrar o chão com as mãos abertas		
Rolamento atrás	Dar impulso (empurrar o chão) com as pernas (Membros Inferiores)		
	Manter em “bolinha” - queixo ao peito e joelhos fletidos (dobrados)		
	Fazer repulsão no final - empurrar o chão com as mãos abertas		
“Pino” de cabeça	Cabeça e as mãos formam e mantêm um triângulo no solo		
	Elevar a bacia até à vertical (linha da cabeça) e procurar o equilíbrio		
Apoio facial invertido (Tesoura)	Realizar um afundo grande e manter os Membros Superiores em extensão		
	Elevar os Membros Inferiores alternadamente, quase até à vertical (linha da cabeça)		
Avião	Membros Inferiores (pernas) em extensão (esticadas)		
	Tronco e perna elevada em linha e o dois paralelos ao chão		
	Olhar em frente		
Ponte	Mãos e pés totalmente apoiados no solo		
	Membros Inferiores e Superiores em extensão		
	Elevação da bacia		
Salto em extensão (Mini trampolim)	Chamada a pés juntos		
	Impulsão forte (salto muito para cima e pouco para a frente)		
	Corpo em extensão e cair equilibrado no colchão		
Salto engrupado (Mini trampolim)	Realizar a chamada a pés juntos e com impulsão forte		
	Elevar os joelhos e tocar com as mãos nos mesmos, no ponto mais alto do salto		
	Corpo em extensão e cair equilibrado no colchão		
Salto de eixo (Bock)	Realizar corrida e chamada forte a dois pés no reuther		
	Empurrar o bock com as mãos viradas para a frente e elevar a bacia		
Salto de eixo (Bock)	Realizar corrida e chamada forte a dois pés no reuther		
	Empurrar o bock com as mãos viradas para a frente e elevar a bacia		
	Passar pelo bock com os MI afastados (abertos) e em extensão (esticados)		

Empenhei-me na realização dos elementos: _____ (Muito / Suficiente / Pouco)

Ajudei os meus colegas: _____ (Muito / Suficiente / Pouco)

Tendo em conta o que **consegues** e **não consegues** fazer, o teu **empenho** e a tua **ajuda** aos teus colegas, a tua **autoavaliação** de **Ginástica** é: _____ (Excelente, Boa, Suficiente, Insuficiente, Má)

Anexo 17 – Ficha de autoavaliação para as aulas de voleibol (Ferramenta de AfL)

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM - VOLEIBOL

Data / Conteúdo(s) Aluno	21/02 27/02 Passe e Serviço	06/03 Passe/Serviço Recorridos	11/03 Passe Ensino Passeo	-/-	-/-
	1,5 2 ^x	19 9	1 1	1	1
	1,5 2 ^x	21 3	5 1	1	1
	1 1	- 12-3	4 1	1	1
	3 3 ^x	10 7	5 1	1	1
	1 1	11 5	5 1	1	1
	3 2	25 7	5 1	1	1
	1,5 2 ^x	15 -	1 1	1	1
	2 1 ^x	Falta Falta	5 1	1	1
	1 1	19 8	5 1	1	1
	2 2 ^v	37 10	5 1	1	1
	2 2	33 5	5 1	1	1
	1 1 ^v	10 2	1 1	1	1
	3 2	19 3	5 1	1	1
	3 2 ^x	25 5	5 1	1	1

Preenchimento da ficha: Mês (outubro) (p. Dom. 04/10) (p. Dom. 05/11)

1 - não consigo executar
 2 - executo com alguma dificuldade
 3 - executo bem

Anexo 18 – Imagens dos vídeos utilizados para as aulas síncronas (Ensino à distância)

