



Uma viagem pelo autoconhecimento: A aventura de um professor estagiário na busca da sua individualidade

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 EF 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."

Professora Orientadora: Paula Maria Leite Queirós

João Marcelo Valente Silva

Porto, setembro de 2020

Ficha de Catalogação

Silva, J. (2020) Uma viagem pelo autoconhecimento: a aventura de um professor estagiário na busca da sua individualidade. Porto: J. Silva. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino Nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; DESPORTO ESCOLAR, SUCESSO ACADÉMICO, EDUCAÇÃO FÍSICA

Dedicatória

Aos meus pais,
Por todo o apoio,
Por acreditarem em mim,
Por deixarem-me seguir os meus sonhos.

À minha irmã,
Pelos sábios conselhos,
Por ser a minha maior inspiração,
Por estar ao meu lado quando mais preciso.

Amo-vos acima de tudo

Agradecimentos

Em primeiro lugar tenho de agradecer aos meus **pais** pela oportunidade de lutar pelos meus sonhos, por todo o apoio demonstrado ao longo de todos estes anos e sobretudo por acreditarem sempre em mim, mesmo quando eu não acredito.

À minha irmã, por estar ao meu lado independentemente de tudo, pelos conselhos importantes que levo para a vida e sobretudo pelos sermões de irmã mais velha para irmão mais novo.

A todos os meus amigos quero agradecer todo o apoio e dedicação, mas acima de tudo quero agradecer pelos sorrisos, pelos momentos de diversão e por ajudarem-me a distrair em momentos de maior stress.

Ao meu núcleo de estágio pela paciência demonstrada ao longo do ano e por serem a minha a minha luz quando me sentia perdido nesta caminhada.

À FADEUP por todo o conhecimento adquirido e por reacender a minha paixão pelo Desporto.

À Escola Secundária António Nobre e aos seus funcionários por me fazerem sentir em casa e por me tratarem tão bem ao longo deste ano.

À Professora Júlia, ao Professor Podstawski e à Professora Sandra por me receberem tão bem na escola e pela partilha de conhecimento que me ajudou a crescer enquanto profissional.

À Professora Orientadora pelo apoio demonstrado ao longo do ano.

Aos meus alunos pelo desafio, mas acima de tudo pelo respeito e apoio que sempre mostraram pelo meu trabalho. Vão ser sempre os meus primeiros alunos.

A todas as pessoas com quem me cruzei ao longo da vida e que de uma forma mais ou menos significativa, ajudaram-me a chegar até aqui.

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de Tabelas	IX
Índice de Anexos	XI
Resumo	XIII
Abstract	XV
Abreviaturas	XVII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Biográfico: A Personagem Principal	5
2.1. Background: Biografia.....	6
2.2. Início da Aventura: Expetativas Iniciais	9
3. Enquadramento Institucional: O Jogo	13
3.1. Descobrimo o tipo de jogo: estágio profissional	14
3.2. Mapa do jogo: escola cooperante.....	16
3.3. Aliados: núcleo de estágio e professores cooperantes.....	18
3.4. Missões Principais: Turmas Profissionais	22
3.4.1. 10º ano: Missão no Pavilhão	23
3.4.2. 11º ano: Missão em sala de aula.....	25
4. Enquadramento Operacional: Estratégia de Jogo	29
4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	30
4.1.1. Tutorial: Conceção da Educação Física	30
4.1.2. Os primeiros passos: Planeamento e primeiras decisões	35
4.1.3. Entrando em ação: Unidade didática, Plano de Aula e Avaliação.....	39
4.2. Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade	60
4.2.1. Visita de Estudo – Póvoa do Varzim	60
4.2.2. Torneio de Futsal.....	63
4.2.3. Corta-Mato Escolar	65
4.2.4. Aula de Judo e aula de Boxe.....	66
4.3. Área 3 – Um estudo sobre a influência da participação desportiva extracurricular no desempenho académico dos alunos.....	68
4.3.1. Resumo	68
4.3.2. Abstract	69
4.3.3. Introdução	69

4.3.4. Metodologia	71
4.3.5. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	72
4.3.6. Conclusão.....	78
4.2.7. Bibliografia.....	80
5. Conclusão: Créditos Finais.....	85
6. Bibliografia.....	89
7. ANEXOS	97

Índice de Tabelas

Tabela 1: Atividades realizadas ao longo do ano letivo.	61
Tabela 2 - Artigos selecionados para a pesquisa.....	73

Índice de Anexos

Anexo 1: Planeamento Anual 10º ano.....	98
---	----

Resumo

O estágio profissional é uma componente importante da formação dos estudantes inseridos no 2º ciclo em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, onde o estudante estagiário é colocado na comunidade docente e vai construindo a sua identidade enquanto professor. O presente relatório partilha as experiências de um estudante estagiário na sua aventura em contexto escolar (estágio profissional), com o apoio dos seus aliados (professores cooperantes e núcleo de estágio). O relatório encontra-se dividido em três grandes capítulos: enquadramento biográfico, institucional e operacional. O primeiro capítulo descreve a personagem principal e as suas expectativas, o segundo capítulo faz um retrato do contexto em que se insere o estágio profissional e o terceiro capítulo aborda as estratégias, a operacionalização e a avaliação do ensino, a participação do estudante estagiário na comunidade escolar e o seu projeto de investigação. Uma aventura marcada pela transformação pessoal e profissional do estudante estagiário que partiu de uma posição de incerteza e insegurança, mas que foi crescendo com a superação dos obstáculos e com a aprendizagem dos seus próprios erros. Com a ajuda dos seus aliados, o estudante estagiário vai-se tornando mais confiante e vai ganhando autonomia para superar as suas missões sozinho. O estágio profissional marca uma jornada de aprendizagens, superação e de autodescoberta que são essenciais para a construção do futuro professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; DESPORTO ESCOLAR, SUCESSO ACADÉMICO, EDUCAÇÃO FÍSICA

Abstract

The Professional Training is an important component of the training of students enrolled in 2nd cycle in Teaching Physical Education in Primary and Secondary School, where the trainee student is inserted in the teaching community and builds his identity as a teacher. This report shares the experiences of a student trainee on his adventure in a school context (Professional Training) with the support of his allies (cooperating teachers and internship nucleus). The report is divided into three major chapters: biographical, institutional and operational framework. The first chapter describes the main character and his expectations, the second chapter portrays the context in which the professional training is inserted and the third chapter addresses the strategies, operationalization and evaluation of teaching, the participation of the trainee student in the school community and his research project. An adventure marked by the personal and professional transformation of the trainee student who started from a point of uncertainty and insecurity, but which grew with overcoming obstacles and learning from his own mistakes. With the help of his allies, the trainee student becomes more confident and gains autonomy to overcome his missions alone. The professional training marks a journey of learning, overcoming and self-discovery that are essential for the construction of the future Physical Education teacher.

KEY WORDS: PROFESSIONAL TRAINING; SCHOOL SPORTS; ACADEMIC SUCCESS; PHYSICAL EDUCATION

Abreviaturas

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

EE – Estudante Estagiário

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEC – Modelo da Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

1. Introdução

1. Introdução

O presente relatório de estágio (RE) foi elaborado no âmbito da unidade curricular “Estágio Profissional” (EP) (2º ano), inserida no plano de estudos do 2º ciclo em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

A prática de ensino supervisionada (PES) decorre numa escola cooperante (EC), onde o estudante estagiário (EE) está inserido no núcleo de estágio (NE) que é constituído por três estudantes estagiários, com a supervisão e acompanhamento do professor cooperante (PC) e do professor orientador (PO).

Ao longo do presente documento vou partilhar a minha experiência enquanto EE durante o ano letivo 2019/2020 no Agrupamento de Escolas António Nobre, vivências essas que foram importantes para a minha formação e crescimento enquanto futuro professor.

O EP é um processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais interna e autónoma, no seio da comunidade docente, de modo gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais (Batista e Queirós, 2013). Como componente essencial para a formação inicial dos professores, é no seio do processo de estágio que o professor estagiário vai colocar em prática os conhecimentos adquiridos e confrontar os mesmos com a realidade do ensino. É neste confronto que o professor estagiário vai descobrir, moldar e evoluir as suas conceções em relação ao ensino e ao seu papel enquanto professor. O EP é um momento importante de integração na comunidade. É no contacto com os espaços reais que o EE conhece os contornos da profissão, tornando-se pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa (Lave & Wenger, 1991, cit. por Batista, Graça, & Queirós, 2014).

Como se trata de um ano recheado de desafios para o EE, decidi partilhar a minha experiência como se tratasse de um jogo, onde sou a personagem principal desta aventura, tentando ultrapassar os diversos obstáculos que o caminho me vai colocando. O presente documento está dividido em três grandes

capítulos para além da Introdução e da Conclusão: Enquadramento Biográfico, Enquadramento Institucional e Enquadramento Operacional.

O enquadramento biográfico é o capítulo em que falo sobre mim (personagem principal), qual o meu percurso até ao início da aventura e quais as minhas expectativas em relação ao EP.

Segue-se o enquadramento institucional, capítulo no qual apresento o contexto em que decorreu o EP ao longo do ano. Num primeiro momento exploro um pouco o EP, qual a natureza desta aventura e a sua importância na formação do EE (Descobrimo o tipo de jogo: Estágio Profissional (EP)). Posteriormente falo um pouco do local onde se realizou o EP (Mapa de Jogo: EC), das pessoas que me acompanharam ao longo do ano (Aliados: NE e Professores Cooperantes) e quais foram as turmas pelas quais fiquei responsável (Missões Principais: Turmas Profissionais).

O capítulo do enquadramento operacional está dividido nas três grandes áreas que segundo o regulamento do EP devem estar contempladas na PES: Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Área 3 – Desenvolvimento Profissional. A área 1 engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, a área 2 explora todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e a área 3 explora o “Desenvolvimento Profissional” que inclui o projeto de investigação “A influência da prática desportiva extracurricular no desempenho académico dos alunos”. Este projeto de investigação pretende enaltecer a importância que a prática sistemática de uma modalidade desportiva, quer ao nível federado como ao nível do desporto escolar, podem contribuir para o desempenho académico dos alunos. Através desta relação é possível identificar a importância do desenvolvimento do Desporto Escolar nas escolas.

Deixo aqui retratado neste documento as minhas experiências ao longo deste ano letivo, importante para a minha formação enquanto futuro professor.

2. Enquadramento Biográfico: A Personagem Principal

2.1. Background: Biografia

O EP é a primeira experiência do futuro professor em contexto escolar. Apesar de ser um desafio que envolve outras pessoas, é um caminho que é traçado essencialmente para o desenvolvimento de cada estagiário. Por isso mesmo, cada estagiário é a personagem principal do seu EP, e considero-me a personagem principal desta minha aventura. Neste capítulo vou dar a conhecer quem é esta personagem principal e o que a levou até ao ponto em que se encontra hoje.

“O que queres ser quando fores grande?” Esta é a pergunta de praxe que as pequenas crianças ouvem enquanto vivem no seu fantástico mundo, sem qualquer tipo de preocupações. Sempre achei este tipo de pergunta um pouco ridícula porque pensei que era impossível para uma criança saber aquilo que um dia vai querer fazer. Ao longo da nossa infância vamos vivendo experiências novas, vamos ganhando novas paixões e vamos ampliando o nosso conhecimento sobre o que existe no mundo. Sempre pensei que fosse este crescimento pessoal, que um dia ia determinar aquilo que é a nossa vocação, aquilo que realmente queremos fazer para o resto da nossa vida.

Mas voltando atrás no tempo, no tempo em que era apenas uma criança que respondia a esta pergunta: “O que queres ser quando fores grande?”. Essa criança, surpreendentemente respondia de forma sistemática: “Quero ser professor de Educação Física”. Não tenho a certeza qual era a minha principal influência para dar essa resposta, sobretudo porque no meu tempo não tinha EF no 1º ciclo.

A primeira vez que tive EF foi no 5º ano. A experiência que tive nesse primeiro contacto com a disciplina foi espectacular. A nossa professora era bastante nova e com o conhecimento que tenho agora, consigo identificar uma forma diferente de ensinar em relação aos outros professores de EF que tive posteriormente. Lembro-me que a maioria das vezes realizávamos jogos dinâmicos e que todos os alunos da nossa turma gostavam. Tenho na memória, que um dia não pude realizar a aula porque estava bastante doente. Então enquanto os outros alunos

realizavam a aula, eu estava sentado num banco sueco a olhar para eles. A meio da aula decidi perguntar à professora se podia realizar o resto da aula, porque não aguentava estar ali sozinho a ver os meus colegas a divertirem-se enquanto realizavam jogos. A professora não me deixou fazer a aula, mas concordou que eu podia fazer com eles o último jogo da aula que era mais calmo. Infelizmente são poucas as lembranças desse tempo que já vai longínquo, mas acho que deve ser bastante positivo ter uma lembrança geral do bom ambiente que vivíamos nessas aulas.

Esta professora só alimentou a minha vontade de querer ser um dia professor de Educação Física, mas não foi aqui que nasceu essa vontade. Tenho essa certeza porque já respondia à pergunta inicial antes de chegar ao 5º ano. Apesar de não ter a certeza, acredito que esta vocação nasceu nos tempos em jogava futebol. Comecei a jogar futebol com 5 anos no CCR Válega. Os primeiros anos de jogador foram bastante marcantes de forma positiva e provavelmente esse envolvimento no Desporto criou em mim essa paixão. Acresce o facto de um dos meus treinadores ser professor de Educação Física.

Joguei federado durante 12 anos, no qual tive passagens pelo CCR Válega, pelo CD Furadouro e pelo CD Estarreja. O ponto mais alto da minha carreira enquanto jovem futebolista foi a quase subida de divisão aos campeonatos nacionais enquanto jogador do CD Estarreja, onde ficamos em segundo lugar na 1ª divisão distrital de Iniciados com apenas 1 ponto de distância para o primeiro lugar. Ainda joguei um ano como sénior, no entanto com a entrada na faculdade tornou-se demasiado cansativo e decidi tomar uma decisão difícil: abandonar o futebol enquanto jogador.

Ao longo do resto do meu percurso escolar, não tive mais nenhum professor de EF que tenha tido o mesmo impacto que a minha primeira professora. Infelizmente, essa professora saiu da escola no ano seguinte e tivemos de ficar com outra professora. Não escondo que o resto do meu percurso escolar em relação às aulas de EF foi um desânimo. A chama que sentia em querer ser professor foi-se apagando ao longo desses anos. No 10º ano tive de realizar a decisão do curso que queria seguir no ensino secundário. Acabei por seguir o curso de Ciências e Tecnologias por influência dos meus professores que diziam que eu era bom aluno e que tinha capacidades para seguir esse curso.

Entrei em Ciências e Tecnologias sem ter a certeza daquilo que queria seguir no ensino superior. Até porque sejamos realistas, só entra nesse curso quem pretende continuar a estudar na faculdade. Foi quando realizei essa introspeção que percebia que a minha maior paixão era o Futebol, que adorava Desporto e que tinha de ser esse o meu futuro.

Acabei o secundário com uma boa média e consegui ingressar na FADEUP. A minha ideia ainda não era clara em relação ao que pretendia fazer na área do Desporto no futuro, mas sempre senti que era esse o caminho e que adorava estar envolvido na área do Futebol.

Quando acabei a licenciatura entendi que queria seguir a área do treino de futebol. Apesar de adorar desporto no geral, o futebol sempre foi a minha grande paixão e a modalidade em que o meu conhecimento é maior. Quando acabei a licenciatura comecei a treinar os sub-11 da AD Ovarense, equipa que ainda hoje treino.

A área do treino é um caminho difícil e que pode ser demorado até um dia conseguir viver exclusivamente dela. Por isso decidi criar um plano B enquanto construo a minha carreira como treinador, entrar no mestrado em Ensino de Educação Física.

Quando me faziam aquela pergunta quando era pequeno eu provavelmente respondia sentindo que o meu futuro e a minha maior paixão era, é, e sempre será o Desporto. Claro que ao longo da nossa vida vamos encontrando desafios que nos vão fazendo esquecer aquilo que realmente queremos, achando que não é para nós ou que não somos bons o suficiente para acreditar que um dia lá chegaremos. Mas hoje sinto que não existe nada mais genuíno que a paixão de uma criança. Por isso um dia quando estiver perdido e com vontade de desistir irei fazer esta pergunta para mim mesmo: “O que queres ser quando fores grande?”.

2.2. Início da Aventura: Expetativas Iniciais

O início de um jogo é sempre marcado pelas expetativas que o jogador vai ter em relação ao sucesso da sua missão. As expetativas acabam por ser um desenho que se vai desenvolvendo mentalmente em relação aquilo que acreditamos que vai ser a nossa caminhada, desde o primeiro dia até ao último.

Ao longo dos nossos anos enquanto alunos, vamos observando, sentindo e absorvendo as experiências que vamos tendo nas aulas de Educação Física, sendo estas positivas ou negativas, mais marcantes ou menos marcantes. Quando iniciei a minha formação para me tornar um futuro professor de EF, tinha estas experiências como base do meu conhecimento para o ensino e para o papel de Educação Física.

No entanto a nossa imagem como professor vai se alterando ao longo do primeiro ano do curso, e adicionando a estas experiências enquanto alunos, vamos adicionar os novos conhecimentos que adquirimos e um conjunto de novas experiências. Estas novas experiências já não são no papel de alunos, mas enquanto professores e com o sentido da responsabilidade didática em nós. Assim sendo antes de falar das expetativas que tinha em relação ao estágio curricular, acho importante falar da importância que o primeiro ano de formação teve no meu desenvolvimento profissional.

Em primeiro lugar ganhei uma maior consciência da importância do papel do professor na vida do aluno e como a relação com o professor pode ajudar no seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional.

Em segundo lugar tive a consciência que a EF tem um papel muito maior que a simples transmissão do conhecimento em relação às principais modalidades desportivas que compõem o panorama do Desporto moderno. Por exemplo, a sociedade é marcada por altos níveis de sedentarismo, sendo a aula de EF uma oportunidade de colocar as crianças e jovens em atividade. Também é uma fonte importante para educar os jovens para o benefício da prática da atividade física nas suas vidas.

Por último, também entendi que para o processo de ensino ser bastante eficaz, envolve um conjunto de planeamentos, métodos de ensino e estratégias pedagógicas que não tinha no meu conhecimento até então.

Acabando esta fase da formação, surge outra fase bastante importante, o EP. Na minha opinião este é um momento importante para colocar em prática os conhecimentos adquiridos na primeira fase e com isto viver um conjunto de experiências que vão ser importantes para consolidar o nosso conhecimento e para formar a nossa imagem como professores.

Não posso esconder o nervosismo que senti nos momentos anteriores ao início desta nova aventura. É um momento de grande desafio pessoal e profissional, tendo a noção de que é uma etapa bastante importante na nossa vida. Quem me conhece pessoalmente sabe que gosto de relativizar até estes momentos de maior desafio e de pressão. Talvez relativize pelo simples facto de retirar essa mesma pressão, mas pensar que iria ter a responsabilidade de ensinar (claro que devidamente supervisionado) um conjunto de alunos não ajudou nesse processo de relativização. E se os alunos forem muito indisciplinados? E se não tiver competência suficiente? E se tiver de lecionar uma modalidade que não estou à vontade, como é o caso da dança? E se os alunos não me respeitarem pela proximidade de idades? Todas estas perguntas surgem na nossa cabeça antes de todo o processo começar.

Aqui surge a primeira grande lição do meu processo de estágio que está eternizada na frase de um dos maiores defensores dos direitos humanos, Martin Luther King: “Faith is taking the first step, even when you don’t see the whole staircase” (“Fé é dar o primeiro passo, mesmo quando não vemos a escada inteira”). Com isto não quero desvalorizar o processo de preparação e de planeamento que são importantes para o sucesso de todo o processo, mas aprendi que não vale a pena criar cenários e problemas sem saber que eles vão acontecer. Como posso pensar que a turma não me vai respeitar se ainda nem conheço os meus alunos?

Quando dei o meu primeiro passo, todos este nervosismo e ansiedade se dissiparam. Alguns dos cenários que criei na minha cabeça não faziam qualquer tipo de sentido, enquanto outros se tornaram verdadeiros (principalmente aquele

em relação à disciplina). No entanto é nos momentos em que eles surgem que devemos cuidar e tratar deles e não viver na ansiedade de os resolver antes do momento em que podem realmente ser resolvidos.

3. Enquadramento Institucional: O Jogo

3.1. Descobrimo o tipo de jogo: estágio profissional

O EP é uma parte fundamental na formação inicial do professor que permite ao mesmo praticar em contexto escolar os conhecimentos adquiridos no primeiro ano de formação.

O EP permite que o estagiário conheça as tarefas e as responsabilidades da profissão. É ao integrar a comunidade educativa e ao envolver-se com os alunos, os restantes professores, funcionários, e pais, que o estagiário integra a realidade do ensino, confrontando-se com todos os problemas e questões da profissão (Batista e Queirós, 2013). É necessário que os conhecimentos que o futuro professor adquira sejam conjugados com o contexto e ambiente escolar.

Frontoura (2005) completa afirmando que a formação inicial permite adquirir e desenvolver os conhecimentos científicos e pedagógicos, tal como as competências necessárias para a docência. O estágio ou a prática pedagógica permite dar um sentido ao conhecimento adquirido, sendo que os dois existem para completar o outro. O conhecimento que adquirimos na formação inicial tem como objetivo justificar a prática, enquanto os problemas da prática levam à necessidade de evoluir o conhecimento científico.

Aqui surge a necessidade do professor reflexivo. Segundo Batista e Queirós (2013) o professor estagiário não pode simplesmente aplicar receitas e para enquadrar os conteúdos a cada contexto, deve assumir uma postura crítica e de reflexão para originar novo conhecimento.

Segundo Almeida (2009) a reflexão leva o professor estagiário a progredir no seu desenvolvimento, a tomar consciência e a construir a sua própria maneira de conhecer. No entanto só é possível se for uma reflexão sistemática em colaboração com os colegas e os professores orientadores sobre o que faz e que está relacionado com a atuação do professor.

O professor não é apenas um mero executor, mas sim um gestor que interpreta as situações e toma decisões conforme as mesmas, daí que seja necessário formar um professor reflexivo, que questiona permanentemente a sua prática e as suas decisões (Batista e Queirós, 2013).

Este processo de reflexão ajuda o EE a pensar sobre os problemas para descobrir as soluções que se mostram mais eficientes para cada situação. Este papel de professor reflexivo mostra que o professor vai estar continuamente a aprender ao longo de toda a sua carreira. No entanto só é possível se o mesmo se comprometer com a necessidade da reflexão para o desenvolvimento do seu método de ensino.

O estágio é uma parte fundamental na formação inicial do futuro professor, mas é marcado por momentos de incerteza e de confusão para o estagiário quando o mesmo se depara com a realidade em que se encontra. Quando foi realizada a primeira reunião com a PC e conheci a escola tive o meu primeiro “choque com a realidade”. Este primeiro impacto foi criado por falsas expectativas que tinha em relação ao que iria encontrar e por criar muita pressão em mim mesmo no sentido de realizar um bom trabalho. Frontoura (2005) afirma que durante o ano de estágio, os estagiários se deixam pressionar pela primeira experiência e isso limita a sua disposição, fazendo-os querer apenas sobreviver.

O “choque com a realidade” é uma expressão que traduz, assim, o impacto sofrido pelo professor no início da carreira e corresponde ao desencanto entre o que o professor idealizou durante o período de formação e a realidade nua e crua que este encontra diariamente em contexto de trabalho (Almeida 2009).

Senti este “choque com a realidade” numa fase inicial do estágio. Surgem imagens na nossa cabeça de insegurança e o medo de não estar à altura do desafio. Quando comecei a ser confrontado com os primeiros problemas não sabia como os resolver e inicialmente senti que só queria superar o obstáculo e seguir em frente. Apenas procurava sobreviver. Ao longo do ano letivo a minha confiança foi aumentando e a minha capacidade de reflexão para encontrar as soluções mais eficazes foi crescendo. Para além de querer sobreviver, procurava sobreviver da melhor maneira possível.

Na minha opinião o “choque com a realidade” acaba por ser algo inevitável, ou pelo menos acredito que seja para a maioria dos novos professores. A forma como cada um ultrapassa ou vive esta situação é que pode variar. No entanto é melhor que o confronto que o professor tem com a vida em contexto escolar seja feita no processo de estágio e não quando o mesmo exercer funções como

docente. O estágio tem a importância de fazer uma transferência da formação do professor para a realidade docente e permite que o mesmo quando inicie verdadeiramente funções já esteja consciente da realidade.

3.2. Mapa do jogo: escola cooperante

O mapa do jogo é um instrumento bastante importante para o sucesso da missão, pois conhecer onde estamos inseridos nos permite movimentar mais rápido e de forma mais inteligente. Cada EC é o mapa onde cada estagiário vai “jogar” porque é em cada escola que estão os principais desafios e é nas mesmas que vamos aplicando as nossas estratégias para atingir os objetivos propostos. Não existem dois mapas iguais, cada um tem a sua própria cultura e são constituídos por diferentes agentes sociais que o tornam num ambiente único.

Não conhecia nenhuma das opções listadas para acolher o meu EP por isso, antes de fazer a minha escolha decidi investigar junto dos meus colegas aquela que podia ser a melhor opção. Este processo de seleção não é simples, visto que cada escola é diferente das outras e cada escola apresenta a sua própria cultura. Em contacto com professores estagiários do ano letivo anterior, decidi colocar o Agrupamento de Escolas António Nobre como primeira opção.

A escolha da EC é um processo importante porque é neste espaço que vamos aplicar os conhecimentos que obtivemos ao longo do nosso primeiro ano de formação. As aulas práticas na faculdade tentavam criar um ambiente semelhante ao encontrado nas escolas, mas vivenciar de perto a verdadeira vida escolar e os problemas a ela associados é uma experiência diferente.

Em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido (Ezpeleta & Rockwell 1986).

A escola como um espaço socio-cultural não pode ver os sujeitos que a constituem como agentes passivos, isto é, trata-se de uma relação em contínua

construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (Dayrell 1996).

Segundo Dayrell (1996), a escola é um espaço social com uma dimensão institucional e uma dimensão cotidiana. Ao nível institucional a escola apresenta um conjunto de regras e normas que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos, mas por outro lado, cotidianamente existe um conjunto de relações sociais entre os sujeitos envolvidos.

Este foi a primeira fase de observação quando cheguei à escola. Entender a cultura da escola e entender quem são os sujeitos que a constituem, desde professores, funcionários e acima de tudo os alunos. Uma escola que acolhe nos seus quadros alunos das mais diversas origens quer ao nível étnico como socioeconómico, promovendo uma educação que respeita a diversidade cultural.

A Escola Secundária António Nobre tem uma visão bastante direcionada para a integração dos alunos e a igualdade de oportunidades. É uma escola que tem a missão de promover uma educação inclusiva com uma oferta formativa diversificada e capaz de responder a um público heterogéneo.

O Agrupamento de Escolas António Nobre é constituído por sete escolas: Escola Básica das Antas; Escola Básica Monte Aventino; Escola Básica Montebello; Escola Básica S. João de Deus; Escola Básica da Areosa; Escola Básica Nicolau Nasoni e Escola Secundária António Nobre.

O meu estágio foi realizado na Escola Secundária António Nobre. A escola encontra-se localizada na freguesia de Paranhos na cidade do Porto. Encontra-se numa zona de fácil acessibilidade, localizando-se perto das estações de metro dos Combatentes e de Salgueiros. A escola foi inaugurada em 1972 com a designação de Liceu António Nobre e tinha como principal objetivo a preparação dos alunos que pretendiam prosseguir com estudos superiores. A partir do ano de 2012 passou a ser a sede do Agrupamento de Escolas António Nobre.

A oferta formativa da escola está centrada no ensino secundário, apresentando cursos Científico-humanísticos e Cursos Profissionais (Nível 4). Ao nível dos cursos Científico-humanísticos existem turmas de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades. A escola possui três turmas dos Cursos Profissionais

de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e Técnico de Apoio à Infância. No presente ano letivo iniciou-se o Curso Profissional de Técnico de Desporto.

A escola está organizada espacialmente em quatro blocos: Bloco A; Bloco B; Bloco C1 e Bloco C2. Estes blocos são compostos por salas de aula específicas como é o exemplo dos laboratórios, das salas de informática, de Educação Visual e Tecnológica, do auditório e da sala de Professores. Para além dos anteriores a escola possui um bloco central, local reservado para os órgãos de gestão e para os serviços administrativos.

A escola possui um pavilhão gimnodesportivo e três campos exteriores com balizas de futebol de cinco e tabelas de basquetebol. O pavilhão gimnodesportivo possui duas balizas e oito tabelas de basquetebol (seis delas colocadas na lateral do campo e duas nas extremidades, sendo estas últimas de maior dimensão). A presença de apenas um espaço interior limita um pouco o planeamento das aulas na época de chuva e frio. Apesar de três turmas poderem ocupar o pavilhão, apenas um terço de campo para turmas como muitos alunos é bastante limitativo. As balizas e os cestos exteriores encontram-se bastante degradados, apesar das redes das balizas terem sido restabelecidas a meio do ano letivo.

Ao nível de material para as aulas a escola apresenta uma boa quantidade disponível. No entanto uma grande parte deste material já apresenta uma idade avançada, sendo que algum já se encontra degradado. No início do ano letivo foram substituídos alguns materiais degradados, sendo o exemplo mais notório os colchões de ginástica que possuíam muitos anos de utilização. Também foram adquiridos vários materiais de treino funcional como forma de aumentar a predisposição e a motivação dos alunos para a realização deste tipo de exercícios nas aulas.

3.3. Aliados: núcleo de estágio e professores cooperantes

Como já partilhei anteriormente, o meu NE foi um suporte importante em momentos mais difíceis, foi o meu principal aliado ao longo deste ano. Foi com ele que partilhei a maioria dos meus problemas, foi com ele que encontrei

soluções para os mesmos problemas, foi com eles que me diverti e sorri durante este ano letivo e também foi junto com ele que cresci.

Um dos fatores que tiveram influência para a escolha da EC foi o meu NE. Não tinha conhecimento de nenhuma das escolas listadas porque todas elas se encontram fora da minha zona de habitação. Decidi então seguir o conselho de estagiários do ano letivo anterior e seguir duas pessoas que foram importantes no meu primeiro ano de mestrado. Se era para seguir rumo ao desconhecido, pelo menos ia com duas pessoas que conhecia bem e que confiava.

O meu NE era constituído por duas amigas com quem criei uma forte relação de amizade no primeiro ano de mestrado: a Inês e a Beatriz. Todos nós temos origens diferentes, a Inês fez a sua licenciatura na Universidade de Coimbra, a Beatriz fez a licenciatura na UTAD e eu fiz a minha na FADEUP. Todos com origens diferentes ao nível de formação inicial, todos provenientes de modalidades diferentes, mas com a paixão pelo Desporto e mais concretamente pela EF a unir-nos.

A Inês foi das primeiras pessoas que criei uma forte ligação quando iniciei o percurso neste mestrado. Lembro-me perfeitamente que no dia da apresentação fiquei encarregue de mostrar as instalações para os alunos que não eram da FADEUP e a Inês lá estava. Algarvia com formação na Universidade de Coimbra e que provocou logo uma certa surpresa em mim quando afirmou que foi praticante de Ballet e de Kickboxing. Como membros da mesma turma a relação de amizade foi crescendo e fomos fazendo parte do mesmo grupo de amigos, do mesmo grupo de trabalho e a amizade cresceu para além das portas da faculdade.

A Beatriz também fez parte da mesma turma durante o primeiro ano. Foi ginasta e fez a sua formação inicial na UTAD. Regressou às origens quando entrou no mestrado na FADEUP porque é natural de Gaia. A amizade com a Beatriz também foi crescendo com a partilha de momentos em turma e também ultrapassou as portas da faculdade. São sem dúvida duas pessoas que quero continuar a levar para o resto da minha vida pela importância que têm para mim e por terem marcado um dos percursos mais desafiantes da minha vida.

No início do ano de estágio, durante os primeiros dias na escola, fazíamos tudo juntos. Não faltávamos a nenhuma aula um dos outros, fazíamos planos de aulas, unidades didáticas e todo o trabalho juntos. Queríamos estar ali a apoiar uns aos outros porque sabíamos da ansiedade, do nervosismo e da dificuldade que aquele momento inicial representava para cada um de nós.

Sem dúvida que elas foram importantes para manter a força para continuar. Muitas vezes numa fase inicial, saltaram em nós incertezas em relação ao nosso futuro e se realmente era aquilo que pretendíamos fazer. Talvez foi o choque com a realidade, ou talvez um medo grande do desconhecido que estaria à nossa frente. O que é certo é que com o apoio dos três fomos seguindo a nossa jornada e as dificuldades foram surgindo, foram enfrentadas e cada vez nos sentíamos mais confiantes com o nosso trabalho. Espero ter contribuído de forma positiva para o caminho delas, da mesma forma como elas contribuíram para o meu.

Todos nós somos bastante diferentes e acredito que isso contribuiu para que esta colaboração corresse bem. A Inês com um maior conhecimento para as modalidades ligadas à expressão corporal, tem uma capacidade incrível de comunicação e de criar empatia com as pessoas. Mesmo quando não se sentia confiante, tentava passar uma mensagem positiva para nós e de que tudo vai correr bem. A Beatriz tem uma experiência bastante grande na área do treino e tem uma gestão e um controlo da aula muito bom. Sempre bem-disposta, com uma atitude positiva e assertiva, passava uma imagem natural de confiança.

Esta diversidade permitiu que a nossa troca de opiniões, sugestões e ideias uns com os outros fosse muito enriquecedora. O meu NE ajudou-me a encontrar soluções para problemas que sozinho não iria conseguir encontrar, ou se encontrasse não seriam soluções tão eficazes. Por isso acho importante que este caminho não seja realizado de forma solitária porque estes momentos de partilha, de convívio e de construção de laços torna a experiência mais enriquecedora, marcante e completa para cada um de nós.

O EP é uma jornada marcante para o crescimento do futuro professor. Apesar de serem colocados desafios que obrigam à reflexão do EE para encontrar o caminho a seguir, a presença dos professores do grupo de EF é um elemento

fundamental. Foram os professores que cooperaram no meu processo de estágio que me guiaram e ajudaram com os variados problemas que surgiram na EC, como nas diversas turmas em que lecionei.

O PC, como responsável pela orientação e preparação dos professores principiantes no contexto escolar no contexto escolar, assume os papéis e funções mais relevantes ao nível da prática de ensino supervisionada (Batista, Silveira, e Pereira 2014).

Apesar de apenas ter uma PC, tenho de confessar que tive a sorte de ter a presença de três professores cooperantes que estiveram sempre a acompanhar o meu trabalho e o do NE. Também é justo afirmar que todos os professores de EF foram importantes diretamente ou indiretamente para que tudo corresse da melhor forma possível, oferecendo ajuda sempre que algum dos estagiários necessitasse.

Dos professores que acompanharam o meu trabalho tenho de salientar três nomes: professora Júlia Gomes (PC), professora Sandra Magalhães e o professor Wlodzimierz Podstawski. A professora Sandra foi a minha professora “cooperante” na disciplina de Desportos Coletivos (10º ano), acompanhando a minha jornada ao longo do ano letivo. O professor Podstawski era responsável pela disciplina de PAFD (11º ano) juntamente com a professora Júlia. Também esteve sempre presente no apoio a todas as atividades que tinha de realizar, dando conselhos úteis que levarei comigo para a minha carreira.

Todos estes professores apresentam estilos diferentes e isso começou a ser perceptível ao longo do meu convívio com os mesmos. Apesar de estilos diferentes, todos tinham sempre a filosofia de tentar dar o seu maior contributo para a aprendizagem dos seus alunos. Por serem professores mais experientes apresentam uma conceção de ensino diferente da minha. No início as minhas aulas eram muito direcionadas para os conteúdos e para os objetivos das unidades didáticas, enquanto os professores cooperantes me fizeram entender que é possível encontrar um meio-termo. É possível manter os conteúdos e os objetivos em cada aula, mas ao mesmo tempo dar alguma autonomia aos alunos para fazerem as suas próprias escolhas dentro da aula. Mesmo assim os três professores conseguiam distinguir-se entre si pelo seu perfil. A professora Júlia

e a professora Sandra tinham uma maior preocupação em relação aos problemas socio-afetivos dos alunos, utilizando a EF para transmitir valores e princípios. O professor Podstawski tinha uma preocupação maior pelo desenvolvimento do gosto e do comprometimento dos seus estudantes pela prática de atividade física e estimulava bastante os limites e a criatividade dos alunos nas suas aulas.

Todos estes professores me fizeram retirar coisas diferentes para a construção da minha identidade enquanto professor. Todos eles tinham características que me fizeram refletir e crescer enquanto professor, pela forma como lecionavam, pelos seus entendimentos em relação ao ensino e à EF e pela forma como interagiam com os alunos. Desde cedo me colocaram à vontade no seio dos professores facilitando a minha passagem de antigo aluno para a posição de professor. E admito que esta passagem não foi algo simples para mim.

Todos os professores do grupo de EF nos fizeram sentir à vontade com eles. Desde o dia da primeira reunião nos fizeram sentir à vontade e os momentos de convívio que existiam no bar ao intervalo ou nas horas de almoço ainda contribuíram mais para que essa relação de proximidade aumentasse. Sempre que chegava à escola era normal dirigir-me em primeiro lugar ao bar porque era o ponto de encontro dos professores, desde professores de EF, professores de outras disciplinas ou professores estagiários. Nestes momentos o tema de conversa era o mais variado possível.

3.4. Missões Principais: Turmas Profissionais

Encaro cada uma das minhas turmas como as minhas principais missões. E digo isto porque foram elas as minhas principais preocupações, foi com elas que estabeleci objetivos e estratégias para os atingir e foi com elas que o personagem principal precisou de evoluir para conseguir chegar ao fim das missões com sucesso.

Existia uma expectativa elevada em relação ao conhecimento dos alunos que iriam compor as duas turmas (10º ano e 11º ano). Sabia que seria um desafio grande pela frente por duas razões, mesmo antes do contacto inicial. Primeiro

porque iria ter uma turma que era totalmente nova na escola, por isso nem a PC os conhecia e em segundo lugar devido à pouca diferença de idades que existia entre mim e alguns dos alunos mais velhos.

Para conseguir adequar a minha ação em contexto de aula precisava conhecer primeiro os alunos. Só sabendo as características de cada aluno e de cada turma é que podia delinear o tipo de relação que iria estabelecer com eles.

São duas turmas de cursos profissionais no entanto muito diferentes entre si apesar da diferença de idade. A turma de 11ºano já apresentava uma maturidade mais elevada em relação aos alunos do 10ºano. Ao longo do ano percebi que esta diferença me levou a estabelecer um tipo de contacto diferente com cada turma, no entanto, nunca esquecendo que a turma de 11º ano não tinha aulas práticas em contexto de pavilhão. Este último pormenor por si só já leva a uma postura diferente do professor ao longo das aulas. Para finalizar, apesar de um contacto estabelecido de forma diferente a minha filosofia foi sempre que os alunos me vissem como alguém que estava ali para ajudá-los e não uma figura de autoridade que demanda tarefas que têm de cumprir sem entenderem o porquê.

3.4.1. 10º ano: Missão no Pavilhão

A turma de 10º ano do curso profissional de técnico de Desporto foi a turma pela qual fiquei inteiramente responsável ao longo do ano na disciplina de Desportos Coletivos. A turma era composta por 22 alunos, 20 rapazes e 2 raparigas, sendo que dois alunos entraram na turma duas semanas mais tarde. Com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos e com cerca de 80% dos alunos envolvidos em alguma modalidade desportiva.

Esta turma é a primeira do curso profissional de técnico de Desporto, visto que foi o primeiro ano que o curso abriu na escola. Como era a primeira vez destes alunos na escola, os professores do grupo de EF não tinham quase nenhum conhecimento prévio de quem eram os alunos. Apenas tivemos acesso a algumas informações prévias de alunos que tinham frequentado outras escolas do agrupamento. Assim na primeira aula o contacto com os alunos como entrar

num túnel escuro e ir apalpando paredes para descobrir o caminho. Nesta aula entregamos um questionário para os alunos responderem com algumas informações básicas que nos ajudaram a conhecer um pouco mais sobre cada um dos alunos. Aliado ao questionário os alunos apresentaram-se perante a turma, algo importante porque quase nenhum dos alunos se conhecia.

A turma apresentava um número de rapazes bastante superior ao número de raparigas, existindo alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 17. Apenas 5 alunos da turma não tinham reprovado em nenhum ano anterior. Um dos pontos positivos da turma é que quase todos os alunos estão ou estiveram recentemente envolvidos numa modalidade desportiva sendo que futebol corresponde à grande maioria. No entanto também existem alunos envolvidos no futsal, musculação, atletismo, andebol, ténis e dança. Isto dava a primeira impressão de que os alunos gostavam bastante das aulas de EF até porque quase todos apontaram esta aula como a sua aula preferida. Como é obvio isso deixou-me bastante mais satisfeito e motivado porque era uma turma com um bom nível, sendo poucos os casos onde pudesse existir uma maior dificuldade ao nível das suas habilidades motoras. Mas por outro lado também me sentia nervoso porque não queria desiludir as expetativas dos alunos em relação às aulas.

A primeira aula terminou com algumas dinâmicas de grupo para que os alunos se conhecessem melhor e tudo parecia que encaminhava para a direção certa. Mas também tinha de ter consciência que a partir dessa aula o contexto iria ser outro, os alunos iriam conhecer-se melhor e que a informação básica que tinha só iria ser completada ao longo das próximas aulas.

Em contacto com outros professores da turma fomos criando um perfil geral da turma e onde estariam os possíveis casos que mereciam uma maior atenção da nossa parte. Um dos alunos estava sinalizado com necessidades educativas especiais, alguns alunos estavam “marcados” como possíveis desestabilizadores da turma e também foram apontados alguns casos de miúdos que apresentavam maiores dificuldades socioeconómicas. Depois dos questionários, do primeiro contacto com os alunos e com as informações adicionais que recebi em contacto com os outros professores, já tinha uma boa

base de informação para começar a delinear a minha estratégia de atuação na aula seguinte.

Ao longo das primeiras aulas foi perceptível que se tinha a vida facilitada ao nível dos conteúdos técnicos que iria lecionar, a grande dificuldade aparecia no comportamento e na atitude dos alunos nas aulas. De uma forma geral parecia que os alunos não tinham regras ou que não estavam habituados a cumprir as mesmas. Então o meu foco de atuação inicial passou por trabalhar estes aspetos socio afetivos para que o foco dos alunos nas aulas fosse maior. Os principais problemas detetados foram a fácil distração com o outro, falta de respeito pelas decisões do árbitro, mau perder e a utilização de uma postura agressiva quando se tornavam mais instáveis emocionalmente.

Tentei sempre trabalhar estes aspetos ao longo do ano letivo com a estratégia de os levar ao caminho que pretendia através da compreensão do aluno. Para mim sempre foi importante que o aluno entendesse porque estava errado e o que deveria fazer para mudar. Muitas vezes tive de realizar conversas individuais com os alunos para lhes tentar fazer compreender as atitudes incorretas que tinham. Apesar deste lado mais sério, tentava também fazer com que as aulas fossem sempre realizadas num ambiente de boa disposição. A turma sempre foi bastante competitiva e por isso entendi que a utilização da competição era um fator motivante para que os alunos estivessem sempre empenhados na aula.

3.4.2. 11º ano: Missão em sala de aula

A minha turma cooperante também era uma turma profissional. Neste caso era uma turma de 11º ano do curso profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva. Esta turma era composta por 24 alunos, 17 rapazes e 7 raparigas. A disciplina que lecionamos foi Prática de Atividades Físicas e Desportivas. As aulas desta disciplina eram teóricas em sala de aulas.

O contexto das aulas do 11º ano foi diferente do contexto da outra turma. Para mim foi um desafio inicial realizar aulas teóricas. Toda a minha experiência anterior foi em aulas práticas em pavilhão. De uma forma geral a turma tinha um bom comportamento em sala de aula. Claro que existiam poucos casos de

exceção, no entanto os professores cooperantes sempre me ajudaram numa fase inicial em lidar com estes alunos. A turma estava dividida em dois tipos de alunos, um pequeno grupo de alunos que interagiu e se interessava pelas aulas e por outro grupo que não se interessava e não participava na aula. Percebi nesse contacto inicial que tinha de encontrar uma estratégia para trazer estes alunos para a aula.

Os alunos no final de cada módulo tinham de realizar apresentações orais sobre o tema de cada módulo. Ao longo do processo de realização e de apresentação dos trabalhos ao longo do ano letivo fui entendendo melhor quem era cada aluno, o que gostavam e o que não gostavam, o que os motivava e o que não os motivava.

Sem dúvida que as aulas desta turma foram um desafio maior. Em primeiro lugar porque não me sentia à vontade a dar aulas letivas durante um ano letivo. Em segundo lugar porque não dominava alguns conteúdos dos módulos como era o exemplo de primeiros socorros, traumatologia ou mesmo orientação. No entanto estas dificuldades fizeram-me sair da minha zona de conforto e procurar estratégias que motivassem os alunos nas aulas teóricas e também a pesquisar sobre matérias sobre as quais não tinha tanto domínio.

Segundo o regulamento do EP estabelecido pela FADEUP, o EE deve realizar atividades letivas ou não letivas que contemplem os diferentes ciclos de ensino (2º Ciclo do Ensino Básico e 3ºCiclo/Secundário). Como apenas contemplava no meu horário turmas do ensino secundário, ficou planeado com a PO e PC a inclusão de uma turma de 6º ano (2ª ciclo do Ensino Básico) no 3º período. Como a Escola Secundária António Nobre não possui turmas do 2º ciclo, esta atividade letiva teria lugar na Escola EB 2/3 da Areosa que está incluída no Agrupamento de Escolas António Nobre. Apesar de ser uma experiência curta em relação às atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano no ensino secundário, seria uma vivência bastante positiva para o meu crescimento profissional. Iria ser interessante o confronto de realidades, com alunos mais novos, num estágio de desenvolvimento diferente em relação aos alunos com quem vinha a realizar o meu trabalho até ao momento. Esta diferença de ciclos de ensino obriga o professor a adaptar-se a cada um deles, quer ao nível da complexidade dos

conteúdos a serem abordados, como a forma como lida com os alunos de idades diferentes.

4. Enquadramento Operacional: Estratégia de Jogo

4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Tutorial: Conceção da Educação Física

Após conhecer a natureza do jogo (EP) o mapa do jogo (escola cooperante), os nossos aliados (NE e professores) e as missões principais (turmas), já podemos começar a dar os primeiros passos na nossa aventura. Este primeiro passo designei por tutorial porque é aqui que o jogador delinea a base da sua estratégia futura. A conceção da EF é entendimento teórico que o professor faz da disciplina e que vai sustentar toda a sua operacionalização prática.

A disciplina de Desportos Coletivos está incorporada no currículo do Curso Profissional de Técnico de Desporto. Segundo o catálogo nacional de qualificações, o curso profissional de técnico de desporto pretende criar um perfil profissional capaz de participar no planeamento, na organização e no desenvolvimento do treino de modalidades desportivas, individuais ou coletivas, bem como organizar e dinamizar atividades físicas e desportivas em contexto de ocupação de tempos livres, animação e lazer.

A disciplina de Desportos Coletivos faz parte da componente tecnológica de formação, tal como a disciplina de Desportos Individuais e Animação e Lazer. Apesar de estar presente no currículo do curso, não fiquei responsável pela lecionação de EF. A disciplina de Desporto Coletivos está presente nos três anos de formação e no 10º ano tinha os seguintes módulos: O jogo; Andebol: Iniciação; Basquetebol: iniciação; Futebol: iniciação.

Apesar de não ter tido a oportunidade de lecionar a disciplina de Educação Física, a conceção que tinha na disciplina de Desportos Coletivos era exatamente a mesma, apesar da direção ser centrada para as modalidades coletivas. Por isso decidi expor neste documento a minha visão sobre a EF e a importância desta disciplina no currículo, tal como a disciplina de Desportos Coletivos.

Segundo Graça (2014), apesar da EF estar presente em todos os planos curriculares do ensino básico e secundário, o estatuto que lhe é reconhecido não

permite acompanhar outras áreas de matérias de currículo, no que diz respeito à atenção, à expectativa e à exigência de resultados de aprendizagem.

Capel e Blair (2019) cit. por Batista e Queirós (2015), afirmam que centrar a EF na competição, isto é, na atividade competitiva por si só, constitui-se como um perigo. Na disciplina de Desportos Coletivos as aulas tinham uma forte vertente competitiva, no entanto sempre procurei que ao mesmo tempo existisse um prazer dos alunos para a prática de cada modalidade e a compreensão do que estavam a fazer.

Aqui entramos nas razões que levam à legitimação da EF e entender que a mesma não pode apenas ser vista na vertente competitiva, mas enquadrar a mesma no desporto de recreação e na atividade física para a saúde. Para além da importância da aquisição de uma aptidão física, Crum (1993) defende a importância da “corporalidade consciente”.

Nós não conseguimos viver de forma separada do nosso corpo, sendo que o processo de aprendizagem também o engloba. Temos como exemplo o esquema corporal, que é a intuição que se tem do próprio corpo em relação ao espaço com objetos e pessoas. É obtido através de experiências no tempo e espaço, que são obtidas através de contacto com o outro. Por isso é importante valorizar o nosso corpo no processo educativo, sendo as aulas de EF uma boa forma de fazer o aluno conhecer, dominar, aceitar e gostar do seu próprio corpo, contribuindo desta forma para o seu bem-estar.

Outra razão que legitima a importância da EF no plano de formação dos alunos é a transmissão de valores. As aulas de EF ensinam valores como a superação, onde os alunos são constantemente desafiados a superar os seus limites. A aula de EF tem a possibilidade de promover a cooperação e a relação com os outros, através das atividades propostas, de uma forma que as outras disciplinas muito dificilmente conseguem. Tal como aconteceu na disciplina de Desportos Coletivos, a componente competitiva tem bastante peso, no entanto, os alunos através das aulas aprendem o que é ser competitivo. Ser competitivo não é apenas procurar ganhar a todo o esforço, mas também saber vencer, saber perder e saber competir de forma leal. A matéria de ensino da Educação Física, o Desporto, tem uma natureza profundamente educativa contendo na sua

essência valores, normas, regras, atitudes, desafios, exigências e metas (Bento & Grande, 1995).

Os valores aprendidos através do Desporto são uma preparação para a vida, onde aprendemos a viver. Aprendemos a vencer, a lutar pelo que se ambiciona, a não desistir perante as dificuldades no domínio e conhecimento de si e do mundo em redor e em relação com os outros, quer através da cooperação ou do confronto. O aluno através do Desporto aprende a viver e superar as suas limitações. Isto leva a um desenvolvimento integral do aluno que vai mais além dos domínios motor e cognitivo, mas também socio afetivo.

Atualmente podemos assistir a uma diminuição das brincadeiras e jogos, esses mesmos que contribuíam para a exercitação corporal das crianças. Acredito que esta situação se deve a dois principais fatores, a diminuição dos espaços disponíveis para as crianças brincarem e a substituição do lúdico pelas experiências audiovisuais (consolas, tablets, entre outros). Mas será a EF um espaço que serve para compensar esta lacuna no sentido de melhorar a aptidão física das crianças cada vez mais sedentárias? Não, segundo Crum (1993) EF pretende empreender o ensino/aprendizagem, no qual é dado aos jovens, a possibilidade de adquirirem conhecimentos, competências e atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento. Esta cultura de movimento que as crianças adquirem em crianças está a ser perdida, sendo a EF fundamental para a formação destas experiências que possibilitem o desenvolvimento pelo gosto da atividade física.

O tempo de aula de EF que as crianças têm por semana não é suficiente para compensar as lacunas criadas pelo sedentarismo, quer ao nível da falta de experiências motoras como ao nível de saúde. Então a promoção da saúde através da EF vai mais além da própria atividade física que a mesma proporciona aos alunos, isto é, através de uma reeducação cognitiva dos alunos para um estilo de vida mais saudável.

Assim podemos concluir que a legitimação da EF vai mais além da própria atividade física que a mesma proporciona. A EF permite aos jovens conhecer, dominar e aceitar o próprio corpo e desta forma gerar um bem-estar, a dar expressão e significado aos seus movimentos, a encontrar a sua natureza lúdica

através dos jogos, a transmitir valores que são essenciais em todos os aspetos da sua vida, incluindo o mercado de trabalho. Também permite uma reeducação cognitiva para um estilo de vida mais saudável.

Antes de delinear uma estratégia não basta apenas entender a importância da Educação Física, também é preciso entender a função e o papel daquele que faz chegar os objetivos formativos aos alunos, o Professor. Segundo Nóvoa (2008), existe um conjunto de dimensões que devem estar presentes na profissionalidade docente. A primeira delas é o conhecimento. Para ser Professor é necessário saber o que se está a ensinar. O professor deve dominar os conteúdos que aborda de forma a conseguir explicar de forma mais eficiente o conhecimento aos alunos.

No entanto ser Professor é muito mais que a transmissão de conhecimentos para os alunos. É importante que o Professor esteja inserido na cultura profissional, neste caso docente, para que possa sentir-se integrado enquanto Professor. Ser Professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se na profissão e aprender com os colegas mais experientes (Nóvoa, 2008).

É também necessário possuir um “tato pedagógico”, no qual o Professor possa comunicar da melhor forma os conteúdos que são abordados. Neste caso o Professor deve conseguir conquistar os alunos para o trabalho escolar, sendo inevitável o cruzamento das dimensões pessoais com as profissionais. As habilidades pedagógicas do Professor são essências, porque todas as suas funções e responsabilidades são centradas nos alunos, sendo crucial que entendam como os podem motivar para aprender.

O professor também está inserido numa profissão com responsabilidade social, visto que tem a função de transmitir valores e princípios, promover a inclusão social e a diversidade cultural. A escola é uma instituição social, logo tem o objetivo de formar cidadãos que vivam de forma harmoniosa em sociedade e não deve pretender apenas a formação de profissionais. A maior parte do dia dos jovens é vivenciado em contexto escolar, logo é da responsabilidade dos professores e dos restantes agentes escolares a transmissão de valores, a promoção da inclusão social e o respeito pela diversidade cultural.

Por último, segundo Nóvoa (2008), deve estar presente o trabalho em equipa, sendo que em conjunto os diferentes professores devem intervir nos mais diversos assuntos que são importantes para o bom funcionamento escolar e docente. Por exemplo, os Professores de EF devem reunir-se frequentemente para discutir o programa da disciplina e conseguir adaptá-lo ao contexto escolar. O projeto educativo de cada escola nasce através do debate entre os diferentes professores.

Esta conceção de EF e de professor é a base de sustentação para a delinear a minha estratégia e conseqüente ação ao longo do ano de estágio. Acredito na importância da EF para fornecer experiências motoras que promovam a cultura do movimento, que seja um espaço que promova a consciência da importância de uma atividade física equilibrada e divertida e um momento que transmita valores importantes para a formação integral dos alunos. Por isso é importante um professor que esteja sempre disposto a aprender e a acompanhar o desenvolvimento do ensino, que procure desafiar os alunos a atingir os seus limites, que olhe para os alunos além do pavilhão e acima de tudo que promova um ambiente de ensino e de formação agradável e divertido.

Saliento a importância de um professor que procure constantemente aprender e a inovar, pois acredito que as matérias de ensino, os métodos de ensino e a própria cultura contextual se vão alterando ao longo do tempo. Quantos de nós enquanto alunos não tivemos aquele professor mais velho que parou no tempo? Isso na minha opinião é um entrave para o ensino.

Segundo Giddens (1991), vivemos num mundo em que também o ensino é dominado pela mudança, visualizando-o como uma consequência natural da modernidade e da globalização. Aquilo que é necessário ensinar aos alunos vai se alterando ao longo do tempo e o professor tem a obrigação de acompanhar esta evolução, com o risco de se perder a eficácia do seu ensino. Um exemplo bastante simples é a evolução das novas tecnologias que cada vez mais estão interligadas aos métodos de ensino. Um professor que não consiga evoluir junto com este desenvolvimento tecnológico, corre o risco de perder uma oportunidade de tornar o seu método de ensino mais eficaz e de ficar para trás em relação aos seus pares. O conhecimento dentro de cada área de ensino vai

evoluindo, e o professor deve estar constantemente atualizado para conseguir fornecer o máximo de conhecimento válido para os seus alunos.

Ao contrário do que acontece na disciplina de EF, na disciplina de Desportos Coletivos, a grande fatia de conteúdos estão ligados às modalidades coletivas de forma a atingir os objetivos propostos pela disciplina. Como salienta Matos (2014), a escolha dos conteúdos deve estar enquadrada com as quatro grandes áreas, as habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e os conceitos psicossociais. Os conteúdos não se podem apenas basear nas habilidades motoras, sendo que todas as áreas devem ser integradas para promover uma formação integral dos alunos.

Acrescentando à escolha dos conteúdos que vai lecionar, o professor também tem de escolher os modelos de ensino que vai utilizar nas suas aulas. Segundo Graça (2014), os modelos de ensino permitem ao professor ligar a aula a todas as restantes da unidade curricular e à lecionação das outras modalidades, com o objetivo de construir um todo.

Concluindo, a escolha dos conteúdos como dos modelos de ensino, não seguem uma fórmula mágica, sendo um processo flexível que pode depender de diversas variáveis. A formação de cada professor, as vivências enquanto alunos, a experiência adquirida ao longo dos anos de prática, a turma que tem pela frente e até mesmo o contexto em que está inserido pode ter um peso nestas decisões.

4.1.2. Os primeiros passos: Planeamento e primeiras decisões

O momento em que tive de começar a tomar as minhas primeiras decisões, foi o primeiro momento de incerteza em relação à minha capacidade para assumir um papel tão importante para a educação e formação das crianças e jovens.

Os primeiros passos nesta aventura foram feitos bastante devagar, atento a tudo o que estava a pisar, atento a tudo o que estava à minha volta e atento às reações que as minhas ações tinham nos alunos. Apesar de termos as nossas conceções bem delineadas na cabeça, o momento em que começamos a intervir é sempre delicado porque não sabemos se as decisões serão as mais adequadas. Apesar de ter sido bem recebido pelos professores e funcionários,

no início sentia que não estava a pisar em terreno seguro porque não conhecia bem a escola, não estava por dentro do contexto em que estava inserido, não me sentia à vontade para lecionar ensino profissional e porque nunca tinha tido a experiência de ter uma turma durante um ano letivo.

Logo no início de setembro aconteceram as primeiras reuniões. No primeiro dia tivemos reunião de departamento, seguida de reunião do grupo de EF. Estava ansioso porque tinha a ideia de que teria de intervir nessas reuniões. Mas em que podia intervir se tudo o que estava a conhecer à minha volta era tudo tão estranho? Nesse dia conheci todos os professores de EF do agrupamento e todos foram bastante recetivos e colocaram-nos logo à vontade para intervirmos assim que achássemos necessário e para esclarecer qualquer dúvida que pudéssemos ter. As dúvidas iam surgindo à medida que os pontos das reuniões iam sendo tratados, mas talvez para não querer parecer muito confuso perante os outros professores, não ia expondo essas incertezas que apareciam na minha cabeça.

Foi neste primeiro momento que o NE se tornou importante. Quando olhava para a Beatriz e para a Inês sentia que as mesmas dúvidas e as mesmas incertezas estavam presentes nelas. Nos primeiros dias decidimos que faríamos tudo juntos, iríamos às aulas uns dos outros e até os planos de aulas de cada turma eram realizados em grupo para darmos qualquer apoio que fosse necessário.

Numa reunião com a PC ficamos a saber quais as turmas que iríamos ficar e as respetivas disciplinas que iríamos lecionar. Como se trata de uma escola muito vinculada pelo ensino profissional, já esperava ficar com uma turma de um curso profissional. As principais incertezas começaram a surgir depois: iria lecionar uma disciplina em que apenas tinha conteúdos relacionados com modalidades coletivas (Desportos Coletivos/10º ano) e outra disciplina em que tinha de realizar maioritariamente aulas de cariz teórico (PAFD/11º ano).

“Senti que não estava preparado para o desafio porque não sabia como cativar os alunos para as aulas teóricas, visto que toda a minha prática estava relacionada a aulas em contexto de pavilhão. Apesar de ter tido aulas de traumatologia na faculdade, não me sentia um

dominador dos conteúdos ao ponto de conseguir ensinar uma turma em relação a eles.” (Diário de Bordo, 13 de Setembro)

Tudo o que tinha aprendido sobre os Programas Nacionais de EF não iria ser útil porque cada uma das disciplinas tinha os seus próprios objetivos e programa específico. Esse foi o meu primeiro trabalho de casa, estudar cada um dos planos, os módulos que teria de lecionar ao longo do ano e tentar enquadrar tudo para depois proceder à realização das unidades didáticas. No início não foi fácil visto que teria de sair um pouco da sombra da disciplina de EF e adaptar-me a esta nova realidade. No entanto não pude deixar a EF completamente de lado porque as disciplinas encontram alguns pontos em comum.

No primeiro dia de aulas tive o primeiro contacto com a turma do 10º ano. Acredito que a imagem que os professores vão construindo dos alunos se vai formando ao longo do ano letivo, mas também acredito que a primeira impressão tem um impacto nos alunos. Qual seria a primeira impressão que queria passar? Deveria mostrar pouca abertura para não deixar os alunos abusarem logo no início? Deveria dar uma imagem de maior proximidade e deixar os alunos à vontade com a minha presença? Decidi seguir a segunda opção. Não sei se foi a melhor, mas foi aquela que achei melhor no momento e também a que se enquadra melhor com a minha personalidade e conceção acerca da EF. Acredito que os professores conseguem captar mais os alunos quando nos aproximamos mais deles, exigindo sempre que os mesmos sigam dentro dos limites que são impostos.

O que senti na primeira aula foi uma vontade mútua de mostrar uma boa primeira impressão. Quase todos os alunos do 10º ano eram novos na escola e não se conheciam uns aos outros. Por isso mesmo eles estavam a tentar causar uma boa impressão, quer aos professores como aos restantes colegas. Lembro-me que saí daquela primeira aula com um otimismo bastante grande em relação ao futuro. A turma parecia que iria ser bastante colaborativa e quase todos estavam ligados ao Desporto. Senti que não ia ter problemas com as questões ligadas à motivação para a participação e senti que ia ter uma turma com um nível acima da média.

A primeira aula com o 10º ano aconteceu numa sexta-feira. No início da semana seguinte iria ter a primeira aula com a turma do 11º ano. Senti que o desafio com esta turma iria ser maior porque não me sentia confortável a lecionar aulas teóricas e ainda para mais com conteúdos que não dominava. O primeiro módulo era traumatologia e apesar de ter umas noções básicas que adquiri ao longo da minha formação universitária, não me sentia confiante para transmitir esses conhecimentos aos alunos. Mas a maior preocupação que pairava na minha cabeça era como iria conseguir manter os alunos interessados numa aula teórica. A turma mostrou-se bastante colaborativa e pareciam todos bastante animados por terem professores estagiários. Confesso que no início não sabia se isso era um bom ou mau sinal.

Nas aulas de apresentação de ambas as turmas foram distribuídas pequenas fichas que os alunos tinham de preencher para nos possibilitar ter um maior conhecimento sobre quem estávamos a lidar. Após estas aulas de apresentação surgiu a necessidade de realizar o planeamento anual. Todo o processo de planeamento foi seguido pelo Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC). Inicialmente foi necessário entender o contexto de ensino em que estava inserido, tal como os objetivos e os programas de cada disciplina. Como a disciplina não era EF tive de enquadrar os conteúdos e os objetivos de cada disciplina com a importância das mesmas para o perfil de saída de cada curso profissional.

Posteriormente o NE realizou um levantamento do material disponível para as aulas e foi realizado um inventário com todo o material presente no pavilhão gimnodesportivo. Assim foi possível ter noção qual o material que tínhamos disponível para trabalhar e se o mesmo era suficiente. Por exemplo, o meu primeiro módulo de Desportos Coletivos era “O Jogo”, e com a noção do material disponível foi possível criar logo uma ideia de quais jogos podia e não podia realizar.

Após recolher informações sobre os alunos de ambas as turmas era altura de passarmos à fase das decisões. Nesta fase foram tomadas decisões em relação à calendarização dos diferentes módulos ao longo do ano letivo, a distribuição dos espaços e a forma como seria feita a avaliação dos mesmos.

4.1.3. Entrando em ação: Unidade didática, Plano de Aula e Avaliação

A partir do momento que o planeamento anual estava realizado, não de forma definitiva porque o mesmo está sempre em constante adaptação, estava na hora de começar a organizar e operacionalizar dentro de cada um dos módulos. Ao contrário da disciplina de EF, os cursos profissionais apresentam notas por módulos e não por períodos. Desta forma a organização do meu trabalho se dividiu pelos diferentes módulos e não pelos diferentes períodos. Vou explicar nos próximos pontos a forma como foi organizado o meu trabalho na disciplina de Desportos Coletivos na turma do 10º ano para cada um dos módulos. A cada módulo corresponde um nível diferente dentro deste jogo, não por cada módulo ter diferentes dificuldades, mas por cada um corresponder a um desafio diferente para mim enquanto professor. Num futuro capítulo explicarei como organizei e planifiquei o meu trabalho na turma do 11º ano em conjunto com a Beatriz. A disciplina de PAFD do 11º ano vai ser apenas resumida num capítulo porque a planificação, a operacionalização e a avaliação dos diferentes módulos aconteceu num padrão comum. Desta forma também me permite um maior espaço para falar do trabalho na turma de 10º ano, que na minha opinião foi mais enriquecedora por ser uma disciplina prática em contexto de pavilhão.

4.1.3.1. 1º Nível: Módulo “O jogo”

O primeiro módulo da disciplina de Desportos Coletivos era “O jogo” e correspondeu a um primeiro nível bastante desafiante para começar. Todas as modalidades que foram abordadas nas Didáticas ao longo do primeiro ano de formação são sempre mais aliciantes para o EE, porque o mesmo tem um caminho pelo qual se pode guiar. Por outro lado, as outras modalidades que não foram abordadas correspondem a um desafio bastante grande porque obriga o mesmo a ter de pesquisar e sair da sua zona de conforto para conseguir planear toda a unidade didática.

O planeamento deste módulo, tal como em todos os outros, foi baseado no MEC e de todos, foi o que “mais dores de cabeça” me deu. A primeira dificuldade que senti foi a extensão da unidade didática. Cada módulo tinha um total de 25 horas e não sabia como teria criatividade para estender e distribuir os conteúdos por tantas aulas, qual o modelo de ensino que iria aplicar e como iria avaliar neste módulo.

Foi a partir destas dúvidas que precisei pesquisar, investigar e pedir opinião ao meu NE, aos professores cooperantes e a outros colegas estagiários. Em conjunto com todos foi adquirindo uma base bastante alargada de jogos que se enquadravam com os objetivos do módulo e com o nível da turma. Foi aqui que percebi a importância da ajuda dos outros para seguirmos o nosso caminho. Admito que tenho um certo orgulho em pedir ajuda em alguma coisa que faça na minha vida, gosto de fazer à minha maneira mesmo que depois descubra que é a maneira errada. Mas neste caso não se tratava do certo ou do errado, mas sim de encontrar um caminho que pudesse seguir, mesmo que mais tarde tivesse de fazer adaptações. A PC deu-me conselhos, apesar deste módulo também ser uma novidade para si, visto que era o primeiro ano que este curso profissional funcionava na escola. O trabalho com os professores cooperantes e com o meu NE mostrou-me a importância do trabalho de grupo e com apoio pudemos chegar mais longe.

Por estar no início do ano e ainda não conhecer bem a turma, decidi numa fase inicial optar por um modelo de ensino baseado na instrução direta. No entanto o meu objetivo era que numa fase mais adiantada do módulo, os alunos tivessem autonomia para escolher e se organizarem nos diferentes jogos disponíveis. A instrução direta é o modelo de ensino que deixa o professor mais confortável e para um professor com pouca experiência é a forma mais fácil de controlar a aula a turma.

Com o início das aulas a minha principal preocupação foi manter os alunos motivados. Entendia que realizar tantas aulas à base de jogos podia tornar-se entediante para eles. Trouxe para a aula jogos tradicionais, lúdicos, pré-desportivos, individuais e coletivos, tentando que todas as aulas fossem variadas e que trouxessem novas experiências aos alunos. Com o decorrer das aulas consegui perceber que a turma era bastante competitiva, por momentos

demasiado competitiva. Apesar de me preocupar com algumas situações de mau perder e de *fair play* nas aulas, senti que esta competição podia ser utilizada para manter os alunos motivados nas aulas e ao longo do módulo decidi trazer alguns torneios com os jogos que mais gostavam.

Nas primeiras aulas os alunos escolhiam as equipas e se distribuía livremente pelas mesmas. No entanto, a partir do primeiro torneio decidi ser eu mesmo a distribuir os alunos pelas equipas por três principais razões: 1) aumentar o tempo útil de aula visto que na maior parte das vezes os alunos demoravam muito tempo para se distribuírem; 2) os alunos com mais aptidão física ficavam sempre na mesma equipa, formando equipas desequilibradas; 3) existia alunos que ficavam sempre para último no momento da escolha das equipas, e entendia como isso os deixava bastante expostos e desanimados.

Uma das minhas principais preocupações era como seria feita a avaliação do presente módulo. A PC aconselhou-me a não realizar uma avaliação sumativa neste módulo, sendo que o mesmo deveria ser avaliado ao longo das aulas, em várias avaliações formativas. Estas avaliações formativas tinham como principais critérios conceitos psicossociais como a participação e empenho dos alunos nas aulas, assiduidade, comportamento em aula e nos diferentes momentos de competição. Não tinha a certeza se este tipo de avaliação seria suficiente, mas ao longo das aulas começou a fazer sentido porque não existiam habilidades motoras específicas do módulo que necessitavam de ser avaliadas. Este tipo de módulo tinha de ser avaliado num todo e não apenas num momento único. Esta avaliação permitiu aos alunos comportarem-se melhor nas aulas, a realizarem as aulas, a esforçarem-se mais nas mesmas e a saber estar numa equipa, respeitando os colegas e os adversários independentemente da vitória ou da derrota.

Outro problema que foi surgindo ao longo do módulo foi o comportamento dos alunos na aula. No início era bastante tranquilo controlar a turma porque os alunos tinham pouca relação entre eles. À medida que esta relação foi naturalmente aumentando os alunos começaram a ter problemas de comportamentos nas minhas aulas e generalizava-se nas outras disciplinas de acordo com o resto dos professores da turma. Os problemas de comportamento estavam muito relacionados com distração e brincadeiras nas aulas. Foi então

que tive de alargar o conjunto de regras em sala de aula para tentar atenuar o problema. O conjunto de regras incluía que os alunos tinham de permanecer sentados em frente a mim enquanto realizava a chamada, quando dava o sinal para a turma reunir apenas tinham 5 segundos para estar perto de mim, todo o material da aula tinha de permanecer pousado nos momentos extra aos exercícios, entre outros.

Numa fase inicial os alunos que não realizavam a aula tinham funções práticas nas aulas de a sua condição física assim o possibilitasse. Tinham funções de árbitro, registo dos resultados ou ajudavam-me na montagem dos exercícios. Para os alunos que gostavam da disciplina este tipo de tarefas os mantinha motivados na aula mesmo quando não a realizavam, mas por outro lado existiam alunos que não realizavam as aulas com bastante frequência. A PC deu-me a sugestão que para esses alunos que não realizavam a aula com frequência, dar-lhes tarefas que são mais aborrecidas, porque as tarefas práticas que costumava dar eram mais aliciantes para eles do que realizar a aula. Então numa aula surpreendi os alunos que não realizavam a aula a terem de elaborar um jogo com descrição do jogo, objetivo do jogo e as suas regras. No final estes alunos tinham de apresentar o seu jogo à turma. Para além desta tarefa também pedi relatórios da aula que eles estavam a observar. Com a mudança destas tarefas para quem não realizava a aula, foi possível observar que muitos destes alunos começaram a realizar a maior parte das aulas.

“Na disciplina de Desportos Coletivos, a avaliação do módulo o "Jogo" foi realizada de forma contínua ao longo das aulas utilizando os critérios psicossociais e a participação dos alunos para avaliar. No entanto, no módulo seguinte (Andebol), foi realizada uma avaliação diagnóstica para entender o nível dos alunos e no final do módulo uma avaliação sumativa para avaliar os objetivos traçados para a unidade didática. O processo de avaliação era um dos momentos que mais me assustava porque tinha medo de não ser justo para com os alunos ou medo de que os critérios de avaliação não fossem o mais ajustado em relação ao trabalho desenvolvido ao longo da unidade didática. No entanto, a professora Sandra foi sempre um apoio na construção e na

determinação da avaliação dos alunos, dando a sua opinião sempre que achava necessário. Esse apoio deu-me mais confiança para realizar os momentos de avaliação e para atribuir notas aos alunos.” (Diário de Bordo, 5 de Novembro)

4.1.3.2. 2º Nível: Módulo “Andebol”

Em meado de novembro demos por terminado o módulo “O jogo”. Devo admitir que tanto eu como os alunos estávamos bastante entusiasmados por iniciar o módulo “Andebol”. Com isto não quero desvalorizar o módulo anterior, mas senti que o elevado número de aulas tinha tornado em certo ponto as mesmas um pouco menos interessantes. Os alunos estavam ansiosos por sair da rotina dos jogos e iniciar a primeira modalidade desportiva. No caso específico do Andebol me sentia um pouco mais confortável no planeamento da sua unidade didática, por ser uma modalidade conhecida e por estar presente nas didáticas do primeiro ano de formação.

Seguindo o MEC, comecei a planear a unidade didática. Começando pela fase de análise foi revendo todos os conteúdos que tinha aprendido na disciplina de Didática de Andebol durante o primeiro ano. Identifiquei os diferentes níveis de ensino da modalidade e quais os conteúdos essenciais para cada um deles, tal como as suas progressões. O primeiro desafio com o qual me deparei foi o espaço disponível para a prática. Apenas tinha disponível metade do pavilhão para lecionar a modalidade, sendo que constituía um desafio colocar 22 alunos em prática em tão pouco espaço. Analisando o material que teria disponível fui começando a delinear uma estratégia de aproveitamento de espaço. Para conseguir ter duas balizas no início da aula era colocado um plinto no meio-campo que sustentava um colchão que simulava uma baliza.

Ao longo da unidade didática tive de realizar alguns ajustamentos devido a algumas visitas de estudo. Quando se trata do ensino profissional, sempre que uma visita de estudo ocorre no mesmo dia do módulo, as horas da aula serão descontadas na mesma. Por este motivo o número de aula foi reduzido e tive de realizar um ajuste em relação aos conteúdos abordados, optando por retirar a

introdução do conteúdo defensivo que correspondia ao nível de jogo em que se encontravam os alunos. A opção pela eliminação do conteúdo defensivo aconteceu pela preferência de ensinar os conteúdos ofensivos em primeiro lugar, sendo que facilita a aprendizagem dos alunos em relação ao jogo. Desta forma, a avaliação sumativa apenas contabilizou os conteúdos defensivos que foram consolidados de níveis de jogo anteriores, não entrando para avaliação os conteúdos que estavam previstos serem introduzidos na corrente unidade didática.

Mais uma vez utilizei o método de instrução direta durante esta unidade didática, porque me sentia confortável com este método e porque o espaço disponível não permitia que os alunos trabalhassem em grupos de forma autónoma. As minhas principais preocupações no início da unidade didática estavam relacionadas com a gestão do espaço e com o tempo de atividade dos alunos, nunca querendo que os mesmos se encontrassem muito tempo parados. A aula normalmente estava organizada em estações, aproveitando as duas balizas e os alunos trabalhavam assim em grupos por tempo.

Nas primeiras aulas senti que alguns alunos tinham grandes dificuldades em entender os exercícios e/ou demoravam bastante tempo para se organizar nos mesmos. Em discussão com a PC entendi que talvez fosse necessário perder um pouco mais tempo na instrução e na demonstração para que depois perdesse menos tempo durante a aula. As minhas mudanças aconteceram logo no início da aula, onde após a chamada inicial, explicava aos alunos os objetivos da aula, os exercícios que iríamos realizar e a forma como estes estavam organizados ao longo da aula no quadro. Quando realizávamos um exercício novo, antes de iniciar o mesmo explicava o exercício e utilizava alguns dos “melhores” alunos da turma para realizar a demonstração dos mesmos.

Durante este módulo tive o maior desafio em relação à organização, gestão e controlo da aula. O primeiro desafio foi em relação ao espaço e ao empenhamento motor de todos os alunos. Durante a maior parte da aula, o trabalho por estações permitia que todos os alunos estivessem em constante atividade, com curtos intervalos de espera. No entanto, no final da aula procurava sempre realizar situação de jogo para que os alunos pudessem aplicar o que tinham aprendido anteriormente. Normalmente eram organizadas três equipas,

estando alguns elementos da equipa de fora a assumir as funções de árbitro. Durante este módulo entendi que tinha dificuldade em controlar o tempo de aula. Isto acontecia pela demora dos alunos em iniciar o exercício, sendo por isso obrigado a prolongar o mesmo para além da hora, e porque algumas vezes estava tão focado no exercício e esquecia-me de o parar e trocar.

No primeiro módulo apenas necessitei de realizar avaliação formativa, no entanto neste módulo foi pela primeira vez confrontado com a avaliação diagnóstica no início da unidade didática e com a avaliação sumativa no final da mesma. A avaliação diagnóstica foi realizada na primeira aula do módulo e tem como principal objetivo esclarecer o professor em relação ao nível dos alunos na modalidade que vai ser lecionada. Desta forma permitia concluir a fase de análise do planeamento e deixava-me pronto para escolher os conteúdos a abordar de acordo com o nível dos alunos e construir a sua calendarização pelas diferentes aulas do módulo. A minha principal dúvida estava em relação aos pontos que teria de avaliar para determinar os níveis dos alunos e como organizaria a aula para conseguir avaliar os mesmos. Procurei que o meu feedback fosse o mínimo possível para conseguir avaliar de forma mais genuína os alunos ao nível das habilidades motoras e o seu conhecimento das regras do jogo. No entanto em alguns momentos precisei de intervir em relação ao esclarecimento de algumas regras para que a avaliação pudesse prosseguir.

A avaliação sumativa tem como objetivo avaliar a aprendizagem dos conteúdos e dos objetivos propostos para a unidade didática por parte dos alunos. No momento de realizar a avaliação sumativa instalaram-se duas dúvidas na minha cabeça: como organizaria a minha grelha de avaliação de forma a ser prática o suficiente para avaliar os alunos em todos os pontos e qual seria o meu método de observação para não perder muito tempo em cada um dos discentes. Em relação à grelha de avaliação procurei que a mesma não fosse muito extensa para que fosse mais rápido de observar, no entanto sentia que quanto mais pequeno o número de critérios maior seria a subjetividade da minha avaliação. Acredito que a experiência ajuda bastante neste capítulo e a PC sempre me procurou tranquilizar em relação à avaliação sumativa, porque a mesma é um complemento a todo o trabalho desenvolvido ao longo do módulo e às avaliações formativas realizadas. A grelha de avaliação estava dividida nas componentes

técnica e tática. A tática estava dividida em: Transição Rápida Ataque-Defesa; Ataque Posicional; Recuperação Defensiva e Defesa Posicional. Para cada uma delas classificava os alunos de 1 a 5 que correspondiam a diferentes níveis. Para cada nível os alunos tinham de concluir um conjunto de critérios correspondentes a cada.

O meu método de observação não foi o mais efetivo para a minha primeira avaliação sumativa. Fiquei sentado na secretária enquanto registava os valores numa folha de Excel à medida que os alunos realizavam a avaliação. O principal problema foi o tempo que perdia para registar os valores no computador. A PC deu a sugestão de no momento da avaliação, fazer o registo numa folha impressa e só depois da aula é que colocava os dados no computador. Foram nestes pequenos erros que senti o meu crescimento durante este ano. No início do ano sentia que o erro seria visto como algo demasiado grande e que colocaria todo o processo em causa. Mas entendi que os erros vão sempre estar presentes, ainda com mais frequência se formos professores inexperientes como é o caso dos estagiários. Comecei a ver os erros como uma oportunidade de aprendizagem e de realizar as coisas de forma certa na próxima vez.

Como não se tratava da disciplina de EF não era preciso realizar os testes de aptidão física. Apesar disto, a aptidão física sempre foi uma questão à qual dei bastante importância, sendo que no início do módulo realizei um circuito de treino funcional ligado à modalidade como complemento ao trabalho físico integrado nos exercícios específicos do Andebol. Ao longo do módulo deixei de realizar estes circuitos de treino funcional por aconselhamento da PC. Os alunos estavam a mostrar altos níveis de cansaço devido ao excesso de aulas práticas que tinham, aliado às modalidades que praticavam fora da escola. Com isto decidi apenas trabalhar a aptidão física através da intensidade da aula, com poucos momentos de paragem nos exercícios e entre os mesmos.

Os conceitos psicossociais são importantes para uma formação integral dos alunos. De acordo com a minha conceção de professor, não existe ensino sem a transmissão de valores. Ao longo do módulo tentei transmitir valores como a inclusão, o *fair-play* (nas vitórias e nas derrotas), a cooperação, a superação e o respeito.

Todos os professores gostam que as suas turmas sejam competitivas porque o aluno procura constantemente superar-se para conseguir vencer as diversas competições. No entanto uma grande parte dos alunos da turma tinham uma competitividade excessiva. Como exemplo, existiam alunos que eram demasiado agressivos nos momentos competitivos, outros entravam em confrontos verbais e outros amuavam ou irritavam-se com os colegas quando perdiam. Aquilo que devia ser um ponto positivo, tornou-se um ponto negativo. Esta má atitude competitiva estragava o clima da aula, os alunos punham a vitória acima da aprendizagem e desmotivava ainda mais os alunos que não se empenhavam tanto na aula. Nas primeiras aulas tive logo de implementar limitações ao nível de contacto porque alguns alunos exageravam do mesmo e colocavam a integridade física dos colegas em causa. Só ao longo da unidade didáctica é que fui levantando estas limitações, mas só quando percebi que a agressividade dos alunos estava controlada. Numa medida mais drástica tive de deixar alunos sentados sem realizar a situação de jogo, mostrando que só voltariam a entrar quando mudassem a sua atitude.

A turma de 10º ano apenas tinha duas meninas na turma. No primeiro módulo esta diferença tão acentuada não foi perceptível pela natureza do mesmo e porque permitia sempre equilibrar as equipas com cada uma das meninas em cada uma. No entanto no módulo de Andebol sentia que as meninas estavam sempre a “esconder-se” da prática e motivá-las para a prática estava a ser difícil. Nos momentos de competição tentava colocar cada uma das meninas nas diferentes equipas, mas alguns rapazes evitavam jogar com elas. Em discussão com o meu NE tentei encontrar estratégias para conseguir incluir as meninas nas aulas. As estratégias encontradas foram a obrigatoriedade de jogar com a menina antes de poderem finalizar, o golo marcado por uma menina valia mais pontos ou um golo que tivesse passado por uma menina valia mais pontos. Percebendo que estes tipos de estratégias não eram suficientes, percecionei que a minha relação de proximidade permitia ter uma conversa franca com a turma sobre o tema. Todos sempre se mostravam bastante compreensivos e comprometidos em ajudar na inclusão das meninas e de outros alunos com mais dificuldades.

Aqui entendia que uma relação de proximidade permite ao aluno entender que o professor não é apenas uma pessoa que está ali para lhe dar notas. Ficava bastante contente quando entrava no pavilhão e um aluno me cumprimentava com um sorriso na cara. Esta relação de proximidade tinha de ser controlada por causa de possíveis casos de excesso de confiança, mas permitia que os alunos ficassem comprometidos em ajudar o professor, porque o mesmo era visto como alguém que também estava ali para os ajudar.

No final do segundo módulo sentia que a minha confiança tinha melhorado bastante. Já estava a conhecer melhor a turma, já sabia o que esperar deles e sentia que a fase de adaptação e de choque com a realidade já tinha sido ultrapassada. Encarava o fim deste novo nível com a confiança de que os próximos níveis seriam superados e que a partir deste ponto só havia espaço para melhorar e não apenas sobreviver.

4.1.3.3. 3º Nível: Módulo “Basquetebol”

Como referi anteriormente a fase de adaptação já estava quase ultrapassada e com o aumento da confiança encarei o início deste novo nível com bastante otimismo de que seria bem-sucedido. Os erros cometidos nos níveis anteriores permitiram novas aprendizagens que iria trazer para este novo capítulo da aventura. O planeamento da unidade didática e da aula já não parecia tão difícil e confuso, sentindo que todo o processo ia fluindo com alguma naturalidade.

A modalidade lecionada neste nível foi o basquetebol. Ao longo do módulo foi sentido que a PC foi me dando cada vez mais autonomia à medida que a minha confiança e relação com a turma ia aumentando. O próprio NE estava cada vez mais independente porque cada um de nós ia ganhando autonomia e a dependência que tínhamos um dos outros ia diminuindo. Com isto não quero dizer que os meus aliados deixaram de ser importantes, até porque sabia que estariam ali para me ajudar sempre que necessitasse, mas todos sabíamos que tínhamos de ir ganhando autonomia e ir tomando as nossas próprias decisões.

Neste módulo o espaço para a prática era maior. Tinha 4 tabelas laterais disponíveis, sendo que ainda podia utilizar as tabelas exteriores se existisse essa

necessidade. Com este aumento de espaço procurei sair do método de instrução direta que tinha sido utilizado nos primeiros dois módulos e dar maior autonomia aos alunos. Comecei a utilizar um Modelo de Educação Desportiva (MED) um pouco mais simplificado que o normal, em conjunto com o Ensino do Jogo para a Compreensão (Teaching Games for Understanding – TgfU).

O MED prioriza estratégias de ensino mais implícitas e informais que conferem ao aluno protagonismo central nas decisões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente na interpretação da sua atividade cognitiva e motora, comprometendo-o e responsabilizando-o pelas decisões/ações correntes nos cenários de aprendizagem, em suma, incentivando-o a aprender de forma deliberadamente autónoma, comprometida e responsável (Mesquita et al., 2012).

O TGfU é um método de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação de jogo com os seus problemas táticos e é estimulado a procurar, verbalizar, discutir, explicar as situações auxiliado pelas questões estratégicas do professor, com o objetivo de trazer a resolução do problema e respetivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação intencional sobre a tática do jogo (Graça, 2007).

Esta decisão surgiu tendo como referência a didática de basquetebol lecionada pelo Professor Amândia Graça no primeiro ano de formação. O MED permitia aos alunos aprender num ambiente positivo enquadrado com as habilidades específicas da modalidade e complementando com o TGfU permitia aos alunos aprenderem e compreenderem o jogo, adaptando o jogo de acordo com o nível em que se encontram.

Na avaliação diagnóstica decidi avaliar os alunos em situação de jogo 3x3 em meio-campo e posteriormente 3x3 em campo inteiro, porque acreditava que o nível dos mesmos se enquadrava entre estas duas formas básicas de jogo. Na avaliação entendi que ainda não se encontravam no nível adequado para jogar a campo inteiro, por isso decidi abordar a unidade didática segundo a forma básica de jogo 2.

Na aula posterior à avaliação diagnóstica, dividi os alunos por 6 equipas diferentes. A escolha dos membros das equipas procurou ser equilibrada de

acordo com os níveis percebidos na avaliação diagnóstica. A ideia era ter equipas o mais equilibradas possível para que a competição também fosse bastante competitiva. No entanto digo que o MED foi bastante simplificado porque dei uma autonomia controlada às equipas. A escolha dos exercícios sempre foi feita por mim, mas ao longo da unidade didática as turmas iam realizando os mesmos de forma autónoma, sendo a minha intervenção cada vez mais escassa. No início tive de ser mais interventivo para que os alunos compreendessem os objetivos e os critérios de êxito dos exercícios e a partir desse ponto terem autonomia para eles próprios corrigirem. Também não dei funções a todos os membros das equipas, apenas a função de capitão. O capitão de cada equipa também foi escolhido por mim porque queria que os alunos mais indisciplinados tivessem essa função para assumirem uma posição de responsabilidade.

Esta mudança de estratégia de ensino trouxe algum desconforto inicial porque tinha receio de perder o controlo da turma. Talvez por causa deste receio não me sentia confortável para dar ainda mais autonomia à turma, pensando nisso num módulo futuro. Esta passagem de uma metodologia mais centrada no professor para uma mais centrada no aluno aconteceu numa evolução conjunta do EE e dos alunos da turma. Num momento em que já me sentia confortável, voltei a deparar-me com a necessidade de adaptar-me a esta nova metodologia, mas não me sentia suficientemente preparado para que esta passagem acontecesse de forma bruta. Era preciso dar tempo aos alunos para adaptarem-se a esta nova realidade, visto que não estavam acostumados com este tipo de metodologia de ensino.

Na primeira aula sentia que as equipas não estavam a funcionar, os alunos trabalhavam cada um por si, não existindo comprometimento para com os restantes membros do grupo. Através da preleção inicial tentava sensibilizar os alunos para a necessidade de trabalharem em conjunto porque se queriam vencer a competição intra-turma todos os membros da mesma equipa tinham de evoluir. Mesmo assim senti que esse espírito de equipa demorou a aparecer em algumas equipas, apenas surgindo quando chegava a competição com as outras equipas.

O ensino do jogo para a compreensão surge numa perspetiva de ensino centrada na aprendizagem tática do jogo, em que os conteúdos estão ligados aos problemas levantados pelo jogo. Este tipo de aprendizagem é mais motivante para os alunos porque conseguem encontrar um sentido para cada exercício que estão a realizar e entendem o propósito que cada conteúdo tem para o jogo. O aluno precisa de entender quais os problemas que o jogo levanta e quais as soluções para esses problemas. A identificação dos problemas e a tomada de decisão só é possível se o aluno estiver em contexto de jogo e não num ambiente pré-determinado. Aliando uma metodologia à outra, os alunos começaram a entender que cada exercício tinha um objetivo que ajudava a evoluir a performance da sua equipa no jogo e com isto podiam ter melhores desempenhos na competição contra as outras equipas. Consegui observar que quando o aluno percebe o porquê daquilo que está a realizar o seu comprometimento e motivação para a prática aumentam.

Só quando este comprometimento começou a aparecer é que foi possível observar as equipas a funcionar no verdadeiro sentido da palavra. Os alunos começaram a criar um espírito de equipa, tornaram-se mais tolerantes ao erro do companheiro e a cooperação entre os membros das equipas aumentou significativamente.

As equipas numa fase inicial da aula trabalhavam independentemente na sua própria tabela, existindo uma delas que era partilhada por duas equipas devido à falta de espaço. Posteriormente juntava duas equipas por tabela para realizarem jogos modificados com objetivos específicos do jogo e terminava com competição em jogo formal entre as equipas. Ao longo da unidade didática existiram dois torneios onde as equipas competiam entre elas durante toda a aula. A classificação do torneio tinha um peso maior para a classificação final, no entanto todas as competições no final das aulas também tinham cotação para a mesma classificação. Como existiam equipas com mais de três elementos, os alunos que ficavam de fora em cada jogo tinham a função de árbitros em jogos de outras equipas que não a sua, cronometrista e registo de resultados.

A turma sempre surpreendeu bastante em relação à sua cultura desportiva, ou talvez não devesse ficar tão surpreso porque se tratava de um curso profissional ligado ao desporto. Na primeira aula após a avaliação diagnóstica, iniciou-se com

um pequeno esclarecimento sobre as regras do jogo e a maior parte da turma mostrou um grande conhecimento acerca das mesmas. Com isto foi mais fácil introduzir as funções de árbitros nos jogos devido ao conhecimento dos alunos das regras, algo que incrementava ainda mais a sua cultura desportiva.

Ao longo das aulas tive de voltar a controlar a agressividade excessiva de alguns alunos. A vontade de ganhar tomava conta dos alunos e por vezes tornavam-se mais agressivos em competição. Por isso numa das aulas iniciais decidi retirar os árbitros da competição e as próprias equipas tinham que auto arbitrar os seus jogos, declarando quando faziam falta. Se eu visse uma falta, principalmente se fosse descarada, e o aluno que cometeu não a declarasse, então o mesmo tinha uma punição que ia avançando de acordo com a frequência de infrações cometidas: castigo físico, substituição por outro membro da equipa e expulsão daquele jogo sem substituição por um companheiro.

No início dos alunos cometeram algumas infrações, mas com as punições que iam sendo atribuídas começaram a desenvolver uma conduta mais controlada. Sempre que voltava essa agressividade, recorria a este método para controlar os alunos. No entanto, os árbitros também começaram a ser mais interventivos e os alunos tornaram-se mais controlados.

No início das aulas realizava feedbacks com maior frequência, no entanto à medida que íamos avançando no módulo e os alunos ficavam mais familiarizados com os conteúdos, fui dando mais autonomia aos próprios alunos para realizarem as correções dentro das equipas. No entanto se visse que algum erro persistia sem nenhum membro realizar uma correção, então intervinha e realizava o feedback necessário. A minha principal preocupação em relação aos feedbacks era terminar o ciclo dos mesmos. Esta preocupação surgiu através de uma reflexão após aula, em que percebi que muitas vezes com a vontade de dar um feedback a quase todos os alunos, não voltava a observar se o feedback que dei ao aluno tinha sido efetivo e se o mesmo continuava a cometer o mesmo erro. Com a identificação deste erro, entendi que precisava encontrar uma nova estratégia para solucionar o problema. Comecei a não produzir muitos feedbacks durante a prática, apenas aos alunos que cometiam erros mais graves e que necessitavam de ser corrigidos na hora. Quando existia um problema quase

generalizado na turma, então preferia parar o exercício e dar a instrução em grupo, explicando o problema e o que os alunos precisavam de corrigir.

A minha PC alertou-me para a falta de feedbacks positivos que fornecia. O feedback positivo para além de motivar o aluno para a prática, é uma referência para o aluno entender que está a realizar o proposto com sucesso. Entendi que tinha de melhorar neste capítulo. Comecei a fornecer mais feedbacks positivos no final do ciclo quando notava uma evolução do aluno e também quando identificava que um aluno conseguia evoluir em algum aspeto que tinha dificuldades. Só forneci feedbacks positivos nestes casos porque um uso muito frequente do mesmo pode fazer o mesmo perder o efeito, como é o exemplo do feedback positivo em casos de alunos que já realizavam o proposto com facilidade anteriormente.

A reflexão que ia fazendo das minhas ações e da forma como conduzia todo o processo fizeram-me evoluir bastante. O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas (Oliveira e Serrazina, 2002).

O surgimento dos problemas encontrados nas aulas eram alvo de uma reflexão que tinha como objetivo encontrar as possíveis causas para o problema e que estratégias ou alterações teria de fazer para que o mesmo não voltasse a acontecer. Esta busca constante de superação dos problemas encontrados nos obriga a sair da zona de conforto e a encontrar estratégias novas que nos fazem evoluir enquanto professores.

Através da reflexão da avaliação sumativa do módulo passado, foi possível encontrar os problemas (mencionados no capítulo anterior) e encontrar novas estratégias para a avaliação sumativa de Basquetebol. Ao nível da grelha de avaliação, a estratégia utilizada foi a mesma, uma grelha que dividia a performance dos alunos por 5 níveis que estavam divididos por critérios de desempenho pré-definidos. A alteração aconteceu ao nível da observação e registo da avaliação. O registo não foi feito no computador, mas sim numa folha de registo idêntica à grelha de avaliação presente no computador. Assim tornou-se mais fácil realizar os registos necessários e como não estava na secretária,

foi possível controlar melhor os alunos que não estavam em avaliação naquele momento. A avaliação continuou a ser feita por equipas, estando duas equipas a ser avaliadas ao mesmo tempo numa tabela. As restantes 4 equipas estavam a jogar entre elas nas outras duas tabelas restantes. Esta forma permitiu aos alunos que não estavam em momento de avaliação, estarem entretidos a jogar sem estarem em inatividade.

O trabalho de aptidão física seguiu os mesmos passos do trabalho desenvolvido no módulo anterior. Existiu uma preocupação com o trabalho de condição física dos alunos, mas sempre numa perspetiva integrada com os exercícios específicos da modalidade, procurando sempre uma boa intensidade na prática e poucos momentos de inatividade. Não foi realizado nenhum trabalho isolado de condição física de forma a salvaguardar a recuperação dos alunos que apresentavam um grande desgaste nesta altura do ano letivo.

4.1.3.4. 4º Nível: Módulo “Futebol”

Estamos no início de março e o ano letivo retoma normalmente após a interrupção de Carnaval. Os alunos do 10ºano ficam contentes porque finalmente vai ser lecionada a modalidade que a maior parte dos alunos mais gosta. O início deste módulo marca também o começo da reta final do ano letivo. Já tinham passado bastantes meses desde o início desta aventura e parecia que tudo tinha acontecido bastante rápido.

la iniciar a modalidade em que me sinto mais à vontade, no entanto tinha uma turma de nível avançado pela frente porque a maioria dos alunos praticava futebol ou futsal. Outro problema que se adivinhava pela frente era a grande diferença de nível entre uma grande maioria dos alunos (nível avançado) e outro pequeno grupo de alunos (nível básico). Como iria fazer para integrar um grupo no outro? Como iria selecionar os conteúdos a abordar na unidade didática, tendo em conta que tenho dois níveis bastante distintos presentes?

Reunindo com os meus aliados, fomos discutindo estratégias que poderia seguir para que a unidade didática fosse adequada e desafiante para ambos os grupos de alunos e promovesse uma aprendizagem justa e integrante.

Em primeiro lugar tenho de pensar sempre numa aprendizagem centrada no aluno e não na turma em geral. Apesar de ser difícil promover uma aprendizagem muito individualizada numa aula com 22 alunos, teria de ir o máximo possível ao encontro das necessidades e capacidades de cada aluno. Após uma avaliação diagnóstica foi possível não só identificar dois níveis diferentes, mas sim três. A grande parte dos alunos da turma, principalmente os que praticavam futebol ou futsal, apresentavam um nível avançado. O segundo grupo era constituído por alunos do nível elementar que apesar de terem algumas dificuldades no domínio técnico, conseguiam mostrar alguma organização no jogo e as suas ações iam de acordo com o objetivo de jogo. Por último tínhamos as duas meninas da turma que se encontravam no nível básico onde conseguíamos identificar falta de organização posicional e funcional, aliado a uma técnica muito rudimentar.

Comecei a encontrar uma estratégia para conseguir adequar os três níveis numa unidade didática e a minha metodologia de ensino foi escolhida de acordo com esta necessidade. Escolhi trabalhar segundo o TGfU durante este módulo, onde os diferentes grupos de alunos trabalhavam por níveis. As meninas trabalhavam junto com o grupo do nível elementar.

O plano de aula era sempre organizado da seguinte forma:

1. Parte Inicial: Aquecimento específico com trabalho das habilidades técnicas. Os alunos nesta fase da aula trabalhavam as habilidades técnicas a uma intensidade média/baixa, servindo de aquecimento para a restante aula.
2. Parte Intermédia: Jogos Reduzidos com objetivo de trabalhar os diferentes princípios de jogo de acordo com o nível dos alunos. Os jogos reduzidos eram modificados de acordo com o princípio de jogo que estava a ser trabalhado.
3. Parte Final: Jogo formal 5vs5.

Na parte final da aula as equipas integravam os diferentes grupos. Cada equipa tinha alunos de diferentes níveis de forma a ficarem equilibradas. Neste momento da aula decidi por um trabalho integrado para os alunos não ficarem desmotivados por trabalharem sempre nos mesmos grupos e para ensinar valores como a inclusão e a cooperação aos alunos de níveis superiores.

Infelizmente só tive a oportunidade de realizar duas aulas práticas deste módulo devido à pandemia de Covid-19. As aulas foram suspensas por um período de 15 dias, prazo que foi depois prolongado. No início do terceiro período as aulas começaram a ser realizadas por videoconferência através de plataformas de reunião online.

Em conjunto com a PC foi decidido que os alunos teriam de realizar trabalhos em casa sobre a modalidade em questão. Ficou decidido que não iriam ser realizadas aulas práticas através de videoconferência por dois principais motivos: 1) como se tratava de uma modalidade coletiva, o trabalho individual de cada aluno em casa não teria muito benefício, acrescentando o facto de nem todos terem uma bola de futebol em casa; 2) o trabalho de condição física já estava a ser realizado pelo professor de EF da turma.

4.1.3.5. Nível Extra: Práticas de Atividades Físicas e Desportivas

Em primeiro lugar quero explicar porque o trabalho do 11º ano é considerado por mim um nível extra. Enquanto na turma de 10º ano lecionei uma disciplina muito idêntica à EF, prática e em contexto de pavilhão, na turma de 11º ano tinha uma disciplina teórica e em contexto de sala de aula. Considero um nível extra por ter sido obrigado a planear módulos e planos de aula de uma forma completamente distinta do que estava habituado.

Durante o presente capítulo vou falar do trabalho desenvolvido na disciplina de PAFD, não dividindo em módulos porque o trabalho desenvolvido seguiu um padrão igual para todos eles. A disciplina era partilhada com a professora estagiária Beatriz. Cada um de nós realizava uma aula por semana (aula de 3h) e por isso tínhamos de estar sempre em sintonia para que os conteúdos que um transmitia fossem coerentes com o outro e para que o ensino seguisse uma sequência lógica.

Apesar da minha experiência a dar aulas ser muito pequena, quase toda a minha forma de pensar enquanto professor estava associada à aula típica de pavilhão e ao contexto prático. Não estava preparado para dar aulas teóricas e à medida

que o trabalho foi sendo desenvolvido entendi as diferenças existentes ao nível de planeamento, realização e avaliação.

O planeamento de cada módulo seguiu os conteúdos recomendados pelo referencial de formação do curso de técnico de apoio à gestão desportiva. Após um levantamento dos conteúdos necessários a abordar, os mesmos eram distribuídos pelas diferentes aulas do módulo.

Os módulos lecionados ao longo do ano foram os seguintes: Noções Básicas de Traumatologia e Socorrismo no Desporto, Basquetebol, Golfe, Judo e Orientação. Antes do início de cada módulo era realizado um estudo em conjunto com a Beatriz acerca dos conteúdos a serem abordados. Alguns temas necessitaram um estudo mais fundo porque não tínhamos domínio dos seus conteúdos, como por exemplo Noções Básicas de Traumatologia e Socorrismo no Desporto e Orientação.

Ao nível da realização foi onde senti as maiores dificuldades. A começar pela gestão e controlo da aula, nas primeiras aulas tinha enorme dificuldade para conseguir cativar a turma em relação ao que estava a fazer. A turma não apresentava problemas de indisciplina, mas sentia que quase todos os alunos estavam a dormir de olhos abertos enquanto eu falava. Mais uma vez através da reflexão procurei encontrar uma estratégia para cativar os alunos para a minha aula. Comecei a utilizar mais o questionamento e o debate nas aulas, porque consegui perceber que os alunos gostavam de debater sobre determinados temas. Também realizava em algumas aulas um quiz, com perguntas sobre o tema que estava a ser abordado. Os alunos dividiam-se em equipas e escolhiam um nome para a sua equipa. No final do quiz a equipa com o maior número de respostas certas era a vencedora.

Outra estratégia encontrada foi a utilização de vídeos. Antes do início da aula escolhia um conjunto de vídeos que eu achasse interessante em relação ao tema da aula. No final da aula, por sugestão da PC, debatíamos um tema do momento em relação ao Desporto. Muitos destes temas levantavam debates interessantes na turma e também aumentava a cultura desportiva dos alunos.

A avaliação também mostrou ser um ponto bastante divergente do que estava acostumado. Em reunião com os professores cooperantes ficou decidido que a

avaliação dos diferentes módulos acontecia através da apresentação oral de um ou de mais trabalhos sobre os conteúdos abordados. Se a avaliação na turma de 10º ano já era um momento de grande superação, existindo sempre muitas dúvidas, pior era avaliar os alunos através de apresentações orais. Em conjunto com a Beatriz foi realizada uma grelha de avaliação que classificava os alunos seguindo um conjunto de critérios relacionados com as competências de apresentação e as competências relacionadas com o conhecimento dos conteúdos. Estas últimas tinham um maior peso, mas os professores pediam para valorizarmos as competências de apresentação para preparar os alunos para a apresentação da Prova de Aptidão Profissional (PAP) que acontece no final do curso profissional.

“O momento das primeiras avaliações chegou no final do primeiro módulo de PAFD, na turma do 11º ano. As avaliações dos módulos de PAFD eram realizadas através das apresentações orais que os alunos realizavam em grupo, sobre os conteúdos que tinham sido abordados. A avaliação das apresentações foi realizada por mim, pela Beatriz e pelos professores cooperantes. Nas apresentações era avaliada a capacidade oral e de apresentação dos alunos, como preparação para a apresentação da PAP que todos teriam de realizar no final do curso. Também era avaliado o domínio dos conteúdos por parte dos alunos. Ao longo das apresentações foi sendo mais fácil para mim avaliar os alunos, porque comecei a entender quando os alunos tinham um domínio ou não dos conteúdos. Por exemplo, um aluno que domine os conteúdos consegue realizar uma apresentação sem a necessidade de estar a olhar constantemente para o que está escrito no PowerPoint de apresentação. No final das apresentações todos discutíamos as notas para chegar a uma nota final, tendo em conta a apresentação dos alunos e o seu trabalho desenvolvido ao longo de todo o módulo.” (Diário de Bordo 5 de Novembro)

Nos primeiros trabalhos apresentados foi notório que os alunos não se comprometiam com a realização dos trabalhos e tinham bastantes dificuldades ao nível da apresentação. O trabalho de pesquisa dos alunos para as

apresentações era muito superficial, muitas vezes colocando a primeira informação que aparecia na Internet. Ao nível da apresentação, a maioria dos alunos colocava muito texto no PowerPoint de apoio e muitos limitavam-se a ler o que estava escrito no mesmo.

Os primeiros trabalhos foram por isso bastante criticados por mim e pela Beatriz, tal como pela PC, sendo as notas do mesmo baixas para obrigar os alunos a melhorarem as suas apresentações. Ao longo dos módulos foi notável a evolução dos alunos no cuidado com a seleção da informação recolhida, com a estética dos slides de apoio, com a redução do texto e optando pela alternativa da colocação de mais imagens ou gráficos, e por último a forma como comunicavam com o público.

Esta experiência foi bastante assustadora no início do ano letivo porque me sentia completamente à deriva, sem saber o que fazer e duvidando muito do sucesso do meu trabalho neste contexto. Mas um professor tem de saber adaptar-se aos diferentes contextos e acredito que um dia quando for necessário dar aulas teóricas no âmbito da EF, estarei muito mais preparado para ter sucesso em contexto de sala de aula.

4.2. Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade

A minha experiência em contexto de estágio apenas ficou completa com o assumir de responsabilidades fora do contexto de aula. Ao longo do ano letivo tive de assumir outras funções em relação à comunidade escolar, que completaram o meu leque de conhecimentos no meu ano de estagiário.

Nas primeiras reuniões do grupo de EF, ficou estabelecido o plano de atividades para o ano letivo. Na tabela 1 encontra-se a lista de atividades que foram realizadas ao longo do ano até à interrupção das aulas.

As atividades extracurriculares permitiram uma maior aproximação com os professores do grupo de EF, com o meu NE e todos os alunos que contactei diretamente na organização e no decorrer das mesmas. Estas atividades permitiram desenvolver várias competências pedagógicas, como por exemplo a organização e o planeamento, apoiando a logística dos alunos que estavam a desenvolver as atividades. No torneio de futsal consegui desenvolver a minha comunicação com os alunos e tive a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos em relação às regras de futsal para conseguir desempenhar as funções de árbitro.

Não tive a oportunidade de ter experiência no Desporto Escolar pelo mesmo não estar presente na escola, algo que era importante mudar devido à importância do mesmo na aproximação dos alunos com a comunidade desportiva, aumentando o seu gosto pela prática de exercício físico. Desta forma vou explicar qual foi o meu papel nas diferentes atividades realizadas ao longo do ano letivo.

4.2.1. Visita de Estudo – Póvoa do Varzim

No início do ano letivo, a minha PC lançou uma proposta para a realização de uma visita de estudo para a turma profissional de Apoio à Gestão Desportiva, onde os alunos tivessem a oportunidade de ver diversas instalações desportivas

e entendessem de uma forma global a forma como as mesmas estão organizadas e como funciona o seu processo de gestão.

O local proposto foi a Póvoa do Varzim e a visita a diversos locais: o estádio do Varzim Sport Club, as instalações da Varzim Lazer (pavilhão municipal e piscinas municipais) e as instalações do Clube da Praia. Esta proposta surgiu devido à facilidade de transporte da escola até ao local da visita e devido à proximidade entre os locais a visitar.

Tabela 1: Atividades realizadas ao longo do ano letivo.

Data	Atividade	Descrição
27 Novembro	Visita de Estudo – Póvoa do Varzim	Atividade destinada aos alunos das turmas 10º TD e 11º GD com visitas ao estádio municipal, pavilhão municipal, piscinas municipais e Clube da Praia.
13 Dezembro	Torneio de Futsal	Atividade destinada aos alunos do secundário, cumprindo-se na forma de jogo 5x5
17 Janeiro	Corta-Mato Escolar	Atividade destinada a todos os alunos, com provas divididas por escalões etários.
21 Janeiro	Aula de Judo – Sport Club do Porto	Atividade destinada aos alunos da turma 11º GD com aula de judo no Sport Club do Porto
11 Fevereiro	Aula de Boxe - Academia de Kickboxing Boavista F.C	Atividade destinada aos alunos da turma 11º GD com aula de boxe na Academia de Kickboxing Boavista F.C

Os locais que pretendíamos visitar foram contactados previamente para sabermos da disponibilidade para nos receber e também da possibilidade de ser

realizada uma visita guiada. Todas as entidades mostraram-se bastante disponíveis em receber os alunos e em realizar uma visita guiada pelas diversas instalações desportivas.

Os alunos do 10º TD também foram incluídos na visita de estudo por tratar-se de uma turma de Desporto, existindo um interesse para que estes alunos também passassem por esta experiência. Para além do NE, foram mais três professores de EF, incluindo a nossa PC. Para facilitar a organização da visita, cada um dos professores, incluindo os estagiários, ficou responsável por um conjunto de alunos, os quais tínhamos de controlar a sua presença no momento da chegada e da partida. Esses alunos sempre que queriam ir a algum lado, como por exemplo à casa de banho, tinham de contactar o professor responsável por si.

O transporte até ao local da visita de estudo foi realizado de metro. Os bilhetes dos alunos foram comprados previamente e entregues no dia aos alunos para não se perder tempo no dia com tempos de espera nas bilheteiras. Com o ponto de encontro na estação de metro de Campanhã, a visita de estudo iniciou-se às 8h da manhã no dia 27 de novembro.

Ao chegarmos ao local tivemos de fazer o trajeto a pé até à zona da praia, local onde ficam as instalações. A primeira visita a ser realizada foi às instalações da Varzim Lazer. A Varzim Lazer é uma empresa municipal dirigida a todos aqueles que desejam melhorar a sua forma física e a aumentar o seu bem-estar geral. A visita iniciou-se nas piscinas, onde através de uma visita guiada os alunos tiveram a oportunidade de entender quais as modalidades que são oferecidas (escola de Natação; Hidroginástica; Hidroterapia e Hidrofuncional), como são organizadas as diferentes modalidades pelos horários e espaços disponíveis e por fim tiveram a oportunidade de conhecer o espaço físico, a zona das piscinas e a sala de musculação.

Após um período em que os alunos tiveram a oportunidade de realizar algumas questões sobre as instalações e o seu funcionamento, fomos visitar o pavilhão municipal. No pavilhão municipal os alunos ficaram a conhecer os serviços oferecidos pela Varzim Lazer que incluem a academia de ginástica, a sala de musculação e o aluguer do espaço para a prática de diversas modalidades

desportivas. Por fim os alunos divididos em grupos receberam uma visita guiada que inclui a zona de balneários, sala de banho turco e a sala de troféus.

Após uma pausa para almoço, as atividades retomaram com a visita ao Clube da Praia. O Clube da Praia oferece serviços de aulas de Padel e de Ténis. Por cortesia dos responsáveis pelo espaço os nossos alunos tiveram a oportunidade de praticar ténis e padel durante uma hora. A visita terminou com a ida ao estádio do Varzim Sport Club onde para além de visitarem o espaço tiveram a oportunidade de receber uma visita guiada sobre a história do clube e como funciona a gestão de um estádio de um clube de futebol.

4.2.2. Torneio de Futsal

Esta foi uma das atividades que foram logo propostas nas reuniões iniciais do grupo de professores de EF. A organização de um torneio de futsal é sempre um sucesso na escola porque existe a participação de muitas equipas e o pavilhão costuma ficar cheio de alunos para ver os jogos e apoiar pelos seus amigos.

Nas primeiras reuniões, a data do torneio ficou para a última semana de aulas do 1º período e só posteriormente se decidiu pelo dia 13 de dezembro, uma sexta-feira. Como a escola tem o curso profissional de apoio à gestão desportiva, os alunos da turma do 11º ano ficaram responsáveis pela organização do torneio. No entanto fiquei responsável por ajudar na organização e em ajudar os alunos com qualquer tipo de dúvida ou dificuldade que sentissem.

O torneio era aberto a todos os alunos do ensino secundário, sendo a ideia inicial que o torneio tivesse uma competição masculina e outra competição feminina. Os alunos do 11º GD começaram a criar o panfleto de promoção do torneio que foi posteriormente fixado em vários locais da escola. Os professores de EF também ficaram responsáveis por falar sobre a realização do torneio nas suas turmas e desta forma promover a organização do mesmo. As inscrições para o torneio abriram um mês antes do mesmo e o prazo limite de inscrição aconteceu até uma semana antes da sua realização.

No total inscreveram-se 10 equipas masculinas e 2 equipas femininas. Com o número de equipas fechado, a próxima fase do processo era escolher o formato do torneio. Optou-se por numa primeira fase criar dois grupos de 5 equipas no torneio masculino e depois o primeiro classificado de cada grupo disputava a final, os segundos lugares disputavam o 3º e 4º classificado e por assim sucessivamente para as restantes posições. O torneio feminino devido ao pouco número de equipas apenas tinha um jogo em que as duas equipas jogavam entre si pelo primeiro lugar do torneio.

A distribuição das equipas pelos grupos foi realizada através de um sorteio, durante um intervalo, com a presença do capitão de cada equipa na sala. Após a distribuição das equipas pelos grupos foi realizado o calendário de jogos, intercalando sempre um jogo de cada grupo. Nas finais começamos pelo jogo dos quintos classificados e assim sucessivamente até à final do torneio. O jogo feminino aconteceu entre a fase de grupos e as finais do torneio masculino.

Os calendários foram posteriormente afixados com os horários de cada jogo e as equipas tinham de se apresentar no pavilhão 10 minutos antes do seu jogo. A pedido da turma, juntamente com o professor Podstawski, fiquei na arbitragem dos jogos. Cada jogo tinha a duração de 10 minutos sem intervalo. Para além dos alunos que controlavam a chegada das equipas ao pavilhão, outros alunos assumiram funções na mesa de cronometrista e de registo dos resultados, enquanto outros ficaram encarregues das fotografias.

O torneio foi um sucesso na minha perspetiva, com a adesão de muitos alunos, com a presença de muitos outros no pavilhão para assistirem aos jogos e com todas as equipas a demonstrarem um clima positivo de competitividade. No final para dar mais um jogo à equipa vencedora feminina e para festejarmos a inclusão, ocorreu um jogo entre a equipa vencedora masculina e feminina.

“O torneio correu como esperado existindo uma grande adesão por parte dos alunos, quer como participantes quer como apoiantes das suas respetivas turmas. O ambiente criado foi de uma verdadeira competição. No dia do torneio realizei as funções de árbitro em todos os jogos até à final. O torneio também contou com um jogo entre duas equipas femininas, sendo que a equipa vencedora defrontou a equipa

masculina que venceu o torneio. A Inês realizou um evento de Natal que marcou o encerramento do primeiro período e o início do período de férias de Natal". (Diário de Bordo, 14 de Dezembro)

4.2.3. Corta-Mato Escolar

No dia 17 de janeiro realizou-se o corta-mato escola. Na reunião inicial ficaram estabelecidas duas alterações em relação aos anos anteriores. A primeira delas estava foi a separação do corta-mato do ensino secundário e do ensino básico. Em anos anteriores todo o agrupamento se deslocava à Escola Secundária António Nobre para participar no corta-mato, no entanto no presente ano a escola apenas ficou responsável pela organização do corta-mato para os escalões mais velhos. A segunda alteração foi a decisão da não participação no corta-mato distrital com a justificação da pouca adesão em anos anteriores.

Mais uma vez, uma turma do curso profissional de apoio à gestão desportiva ficou responsável pela organização do evento. Desta vez a responsabilidade ficou nas mãos da turma do 12º GD, no entanto tiveram o apoio e a supervisão dos professores de EF durante todo o processo. Os professores de EF apenas ficaram com a exclusividade da tarefa de desenhar os trajetos de acordo com as distâncias designadas para cada escalão etário.

No total aconteceram seis provas divididas pelos seguintes escalões etários: Sub-15 (2005 e 2006), Sub-18 (2002 a 2004) e Sub-21 (1998 a 2001). Cada escalão estava representado por uma prova masculina e por uma prova feminina.

Foi desenhado um percurso na escola que era igual para todos os escalões, alterando apenas o nº de voltas realizadas. Também foi desenhado um trajeto extra de chegada à meta para os escalões que tinha de realizar meia-volta. O percurso desenhado foi desenhado de acordo com as distâncias oficiais para cada escalão e correspondente género.

No dia da prova o percurso foi demarcado logo de manhã cedo. A turma do 12º GD ia recebendo os alunos no pavilhão onde confirmavam a sua inscrição, entrega do dorsal e a indicação do balneário para se equiparem. Os alunos eram avisados para se encaminharem para a linha de partida 10 minutos antes do

início da mesma, onde era dada uma última explicação sobre o percurso para o respetivo escalão.

A prova teve a presença de uma ambulância para prestar auxílio a algum aluno durante a prova se o mesmo fosse necessário. Em vários pontos ao longo de todo o percurso, estavam vários alunos do 12º GD para ajudar os alunos com o percurso, fornecendo indicações em relação ao caminho que deviam prosseguir e também asseguravam que nenhum aluno cortava caminho. Na zona da meta estava outro conjunto de alunos que iam registando a ordem de chegada, os tempos e a respetiva classificação.

Todos os alunos tiveram direito a lanche e a um diploma no final da prova, no entanto só os alunos que ficaram nos três primeiros lugares tiveram direito à subida ao pódio e a receber uma medalha com o respetivo lugar na classificação.

4.2.4. Aula de Judo e aula de Boxe

Decidi falar destas duas atividades no mesmo capítulo por terem sido realizadas pela mesma turma e pelo processo de organização das duas ter sido idêntico.

A aula de Judo foi realizada no dia 21 de janeiro. Esta iniciativa foi realizada no âmbito da disciplina de PAFD, mais especificamente do módulo de Judo. A aula foi lecionada pelo mestre João Santos, treinador do Sport Club do Porto e campeão da Europa de veteranos na categoria M3-100 Kg.

Os alunos deslocaram-se de metro até ao local de treino do Sport Club do Porto que se encontra localizado na Boavista, na cidade do Porto. Chegando às instalações fomos prontamente recebidos pelo mestre João Santos e pela judoca Joana Baptista. A Joana auxiliou o mestre João Santos na aula através da demonstração das várias técnicas.

Os alunos tiveram a oportunidade de aprender e de aperfeiçoar diversas técnicas. Foram abordadas técnicas de queda, de solo, de projeção e de pegadas. Trabalhando em grupos os alunos conseguiram praticar, de forma dinâmica e divertida, tudo o que o mestre João Santos foi ensinando.

A aula de Boxe foi realizada na Academia de Kickboxing do Boavista FC. As instalações estão localizadas dentro do Estádio do Bessa XXI e os alunos deslocaram-se de metro até ao local. Os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma aula de boxe que teve a duração de 1 hora. Para além da aprendizagem dos diferentes tipos de golpes e suas combinações, os alunos também realizaram trabalho de condicionamento físico específico da modalidade. As meninas da turma tiveram o acompanhamento de uma atleta da Academia que lhes realizou um plano de treino diferente dos rapazes.

As duas aulas foram realizadas no âmbito da disciplina de PAFD e tinham como principal objetivo fornecer experiências práticas aos alunos em relação aos conteúdos que estavam a ser abordados de forma teórica. Tanto o Sport Club do Porto como a Academia de Kickboxing do Boavista FC, mostraram-se sempre interessados e empenhados para fornecer uma experiência enriquecedora aos nossos alunos.

4.3. Área 3 – Um estudo sobre a influência da participação desportiva extracurricular no desempenho académico dos alunos.

4.3.1. Resumo

A investigação tem centrado bastante na importância que a atividade física pode ter no desempenho académico, no entanto, pouca investigação tem sido realizada em relação ao efeito que as atividades extracurriculares (desporto federado e desporto escolar) podem exercer nos resultados escolares e quais os fatores que estão presentes nesta relação. A presente revisão sistemática tem o objetivo de sumarizar as descobertas em relação à associação entre a participação desportiva extracurricular e o desempenho académico, tal como os fatores que estão associados a esta relação. Através de uma pesquisa em bases de dados foram selecionados um total de 28 estudos utilizando as palavras-chave *Academic Success*, *Sports Practice* e *School Sports*. Os estudos foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão e de exclusão definidos. A maior parte dos estudos relaciona a participação desportiva extracurricular ao aumento do desempenho académico, no entanto a relação não é direta, sendo resultado de competências adquiridas com a prática desportiva que são transferidas para o desempenho académico. O contexto em que cada aluno se encontra pode ter influência no seu desempenho académico, independentemente da sua participação desportiva.

PALAVRAS CHAVE: SUCESSO ACADÉMICO; PRÁTICA DESPORTIVA; DESPORTO ESCOLAR

4.3.2. Abstract

Research has focused a lot on the importance that physical activity can have on academic performance, however, little research has been carried out regarding the effect that extracurricular activities (federated sports and school sports) can have on school results and what factors are present in this relationship. The present systematic review aims to summarize the findings regarding the association between extracurricular sports participation and academic performance, as well as the factors that are associated with this relationship. Through a database search, a total of 28 studies were selected using the keywords Academic Success, Sports Practice and School Sports. The studies were selected according to the defined inclusion and exclusion criteria. Most studies relate extracurricular sports participation to increased academic performance, however the relationship is not direct, because of skills acquired through sports practice that are transferred to academic performance. The context in which each student finds himself, can have an influence on his academic performance, regardless of his sports participation.

KEY WORDS: ACADEMIC SUCCESS, SPORTS PRACTICE; SCHOOL SPORTS

4.3.3. Introdução

A prática desportiva dos jovens em idade escolar, quando regida por valores educativos e sociais, pode ajudar à responsabilização dos deveres escolares e à melhoria do sucesso escolar (Soares et al., 2013). A Direção Geral da Educação (DGE) promove a importância do Desporto Escolar na sua contribuição para o sucesso escolar dos alunos, para além do desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e valores ligados a uma cidadania ativa.

A experiência desportiva dos jovens pode ser estruturada seguindo duas vertentes extracurriculares: o desporto federado e o desporto escolar. Segundo a DGE, o Desporto Escolar através da sua oferta desportiva, permite que os

alunos cumpram a recomendação definida pela Organização Mundial de Saúde. O desporto federado por outro lado consiste em atividades desportivas promovidas por organizações com o objetivo de melhoria de resultados e em alguns casos com o objetivo de atingir a Alta Competição. O desporto federado ao nível da formação apresenta objetivos em comum com o desporto escolar: promover a prática regular de atividade física e desportiva, contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, desenvolver competências sociais e transmitir valores.

No âmbito do estágio na Escola Secundária António Nobre foi possível observar que existia uma baixa participação no Desporto Escolar por parte dos estudantes. Muito alunos não aderiam ao Desporto Escolar devido à sua participação numa modalidade ao nível do desporto federado. Outros alunos não gostavam da oferta de modalidades desportivas que o Desporto Escolar promovia, sendo que a mesma oferta era muito escassa. Por último consegui observar que aliado à pouca oferta desportiva, o Desporto Escolar era pouco promovido na escola.

A investigação tem centrado bastante na importância que a atividade física pode ter no desempenho académico, no entanto, pouca investigação tem sido realizada em relação ao efeito que as atividades extracurriculares (desporto federado e desporto escolar) podem exercer nos resultados escolares e quais os fatores que estão presentes nesta relação.

Assim sendo a presente revisão sistemática tem o objetivo de sumarizar as descobertas em relação à associação entre a participação desportiva extracurricular e o desempenho académico, tal como os fatores que estão associados a esta relação.

Os objetivos propostos para o presente estudo pretendem demonstrar a importância do Desporto Escolar para o desempenho académico dos alunos e deixar de ser visto com uma prioridade secundária ao nível do projeto educativo das escolas. O Desporto Federado foi incluído no presente estudo pelas semelhanças que apresenta com o Desporto Escolar ao nível do Desporto de formação como já foi demonstrado anteriormente.

A Educação Física não foi alvo de estudo porque pretendíamos estabelecer uma relação com a prática desportiva que não fosse “obrigatória” para os alunos e que a participação desportiva fosse um compromisso que os mesmos tinham fora do contexto de aula.

O presente estudo envolveu uma revisão sistemática da literatura existente que investiga a relação entre a participação desportiva extracurricular e o desempenho académico. No capítulo “Seleção dos artigos para a revisão” são clarificadas as estratégias de pesquisa, as palavras-chave utilizadas na busca, as bases de dados utilizadas e os critérios de inclusão e de exclusão dos dados recolhidos.

No capítulo “Revisão da Literatura” será realizado uma síntese dos resultados apresentados pelos artigos estudados, seguido de uma posterior discussão em relação à análise realizada. No final será realizada uma conclusão onde é realizada uma síntese dos dados encontrados e as suas implicações para o Desporto Escolar, tal como as limitações da revisão e a proposta de futuras investigações.

4.3.4. Metodologia

A primeira fase do processo de pesquisa foi a formulação da questão de estudo para desta forma conseguir limitar os resultados da pesquisa e desta forma viabilizar a revisão sistemática. Na formulação da questão utilizei a proposta de Petticrew & Roberts (2008): 1) qual a população de interesse? (estudantes); 2) qual a intervenção que se pretende avaliar? (desporto escolar e desporto federado); 3) qual o desfecho positivo/negativo esperado? (melhoria ou não do desempenho académico). Assim a questão formulada foi: Quais os efeitos que do desporto federado e do desporto escolar no desempenho académico dos estudantes?

Após a formulação da questão foi necessário escolher as bases de dados utilizadas para a pesquisa. A pesquisa foi realizada na base de dados EBSCO e Google Scholar. Também foram selecionados estudos presentes nas referências de artigos já selecionados através das bases de dados.

Para a pesquisa nas bases de dados foram escolhidas palavras em inglês por ser uma língua universal e para conseguir chegar mais facilmente a todos os estudos pretendidos. As palavras chave escolhidas foram *Academic Success*, *Sports Practice* e *School Sports*. No processo de busca foram utilizados os strings “and” e “or”. O string “or” foi utilizado nas palavras-chave *Sports Practice* e *School Sports*, visto que os artigos pesquisados podiam incluir apenas um dos tipos de prática desportiva ou ambos.

Foram incluídos artigos que estivessem escritos na língua portuguesa, espanhola e inglesa, sendo que todas as outras línguas foram excluídas devido à dificuldade de entendimento do conteúdo dos estudos. Todos os artigos que não foram analisados pelos pares foram excluídos dos resultados da busca, tal como todos os artigos que não tivemos acesso ao trabalho integral. Após a busca obtivemos um total de 56 artigos, no entanto após a leitura dos resumos dos artigos, alguns não cumpriam os critérios de inclusão pretendidos. Foram também selecionados 6 artigos encontrados nas referências de artigos selecionados. No final selecionamos um total de 28 artigos.

4.3.5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Foram selecionados 28 estudos que examinam a associação entre a participação desportiva extracurricular e o desempenho académico (Tabela 2). A maioria são estudos descritivos que tentam estabelecer a relação dentro de uma determinada população. Alguns estudos incluíram o impacto de outras atividades extracurriculares e do contexto socioeconómico. A maior parte dos estudos estabelecem uma relação positiva entre a participação desportiva e o desempenho académico, mas também demonstraram que essa relação não é direta e depende do desenvolvimento de várias competências e do contexto em que os alunos estão inseridos.

Tabela 2 - Artigos selecionados para a pesquisa

Referência	Resultados relacionados com o desempenho acadêmico
<p>Bradley, J. L., & Conway, P. F. (2016). A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement. <i>British Educational Research Journal</i>, 42(4), 703-728.</p>	<p>As atividades desportivas extracurriculares promovem o desenvolvimento de habilidades não-cognitivas (habilidades motivacionais e sociais) que são importantes para o desempenho acadêmico.</p>
<p>Chen, W., & Harklau, L. (2017). Athletics and academic achievement in Latino youth: A cautionary tale. <i>Anthropology & Education Quarterly</i>, 48(2), 176-193.</p>	<p>Resultados mistos para diferentes gêneros, etnias e raças. A participação atlética é neutra por si só e a sua influência depende de fatores contextuais</p>
<p>Silva, M. G. Q. D., & Ehrenberg, M. C. (2017). Atividades culturais e esportivas extracurriculares: influência sobre a vida escolar do discente. <i>Pro-posições</i>, 28(1), 15-32.</p>	<p>O capital cultural adquirido por meio da realização de atividades desportivas extracurriculares, bem como a influência e o acompanhamento parental, favorecem a aquisição e o desenvolvimento de características que promovem o desempenho acadêmico</p>
<p>Bowen, D. H., & Greene, J. P. (2012). Does Athletic Success Come at the Expense of Academic Success?. <i>Journal of Research in Education</i>, 22(2), 2-23.</p>	<p>Quanto mais a escola produz equipas vencedoras, oferece maior quantidade de modalidades e promove maior participação desportiva dos alunos, melhores os resultados académicos</p>
<p>Şahbudak, M., Ünveren, A., & Şahin, H. M. (2013). The Examination of the academic success state of the elementary school students participated in interscholastic sports competitions. <i>Journal of Physical Education & Sports Science/Bedens Egitimi ve Spor Bilimleri Dergisi</i>, 7(3).</p>	<p>O sucesso dos alunos que participam no desporto extracurricular diminuiu nas disciplinas de matemática e ciências. No entanto aumenta nas disciplinas de artes e de EF. No entanto o desempenho geral não é afetado.</p>
<p>Van Boekel, M., Bulut, O., Stanke, L., Zamora, J. R. P., Jang, Y., Kang, Y., & Nickodem, K. (2016). Effects of participation in school sports on academic and social functioning. <i>Journal of Applied Developmental Psychology</i>, 46, 31-40.</p>	<p>Alunos do 12º ano que participam no desporto escolar apresentam melhores resultados académicos que os que não participam.</p>

<p>Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. <i>Journal of social issues</i>, 59(4), 865-889.</p>	<p>Participação no desporto extracurricular está associado a melhores desempenhos académicos e um fator preditivo para um emprego de melhor qualidade aos 24 anos.</p>
<p>Décamps, G., Boujut, E., & Brisset, C. (2012). French college students' sports practice and its relations with stress, coping strategies and academic success. <i>Frontiers in psychology</i>, 3, 104.</p>	<p>A intensidade da prática desportiva está associada a melhores níveis de autonomia, gestão de conflitos e a menor stress. No entanto a regularidade não apresenta influência.</p>
<p>da Silva Gasparotto, G., Bichels, A., do Prado Szeremeta, T., Vagetti, G. C., & de Oliveira, V. (2020). High school students' academic performance associated with psychological aspects, body practices and physical activity. <i>Journal of Physical Education</i>, 31(1).</p>	<p>O auto-conceito, autonomia geral e académica e a participação em projetos de práticas corporais, como é o caso de Desporto, apresentaram relação com o desempenho académico dos alunos</p>
<p>Hughes, J. N., Cao, Q., & Kwok, O. M. (2016). Indirect effects of extracurricular participation on academic adjustment via perceived friends' prosocial norms. <i>Journal of Youth and Adolescence</i>, 45(11), 2260-2277.</p>	<p>A participação desportiva protege os jovens com baixa condição económica ao nível do apoio dos amigos para o desempenho académico</p>
<p>Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why?. <i>Sociology of education</i>, 69-95.</p>	<p>Suporta o princípio de que participar no desporto escolar aumenta o desempenho dos alunos em sala de aula e nos testes de matemática.</p>
<p>Kari, J. T., Pehkonen, J., Hutri-Kähönen, N., Raitakari, O. T., & Tammelin, T. H. (2017). Longitudinal associations between physical activity and educational outcomes. <i>Medicine and science in sports and exercise</i>, 49(11), 2158.</p>	<p>A atividade física nos jovens adolescentes pode prever melhores resultados académicos e continuar na educação já em idade adulta.</p>
<p>Becker, D. R., McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Gunter, K. B., & MacDonald, M. (2018). Open-skilled sport, sport intensity, executive function, and academic achievement in grade school children. <i>Early Education and Development</i>, 29(7), 939-955.</p>	<p>A participação em modalidades abertas pode ajudar no desenvolvimento de habilidades que envolvem o processamento matemático nos jovens</p>

<p>Won, S. J., & Han, S. (2010). Out-of-school activities and achievement among middle school students in the US and South Korea. <i>Journal of Advanced Academics</i>, 21(4), 628-661.</p>	<p>Nos EUA, existe uma associação positiva entre a prática desportiva e o desempenho académico. Na Coreia do Sul as atividades desportivas são vistas como pouco benéficas para o desempenho académico.</p>
<p>McCreary, C., Miller-Perrin, C., & Trammell, J. (2019). Past Sports Participation, Self-Efficacy, Goal Orientation, and Academic Achievement Among College Students. <i>Psi Chi Journal of Psychological Research</i>, 24(3).</p>	<p>O desporto escolar tem uma relação positiva com a autonomia, auto-motivação e a orientação para o objetivo que por sua vez melhoram o desempenho académico.</p>
<p>Cladellas i Pros, R., Clariana, M., Gotzens Busquets, C., Badia Martín, M., & Dezcallar Sáez, T. (2015). Patrones de descanso, actividades físico-deportivas extraescolares y rendimiento académico en niños y niñas de primaria. <i>Revista de psicología del deporte</i>, 24(1), 0053-59.</p>	<p>Bons padrões de descanso e uma prática desportiva extracurricular moderada estão associadas a melhores notas académicas. As piores notas estão relacionadas com maus padrões de descanso e uma participação desportiva com grande dispêndio de horas.</p>
<p>Fox, C. K., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., & Wall, M. (2010). Physical activity and sports team participation: Associations with academic outcomes in middle school and high school students. <i>Journal of school health</i>, 80(1), 31-37.</p>	<p>Para alunos do ensino secundário a participação desportiva extracurricular está associada a melhores resultados académicos</p>
<p>Taras, H. (2005). Physical activity and student performance at school. <i>Journal of school health</i>, 75(6), 214-218.</p>	<p>Apesar de existir uma relação entre os programas desportivos escolares e o desenvolvimento de habilidades sociais, a diminuição de comportamentos de risco e a melhoria da saúde, ainda não existe conclusões acerca da sua influência no desempenho académico</p>
<p>Soares, J. A. P., Antunes, H. R. L., & dos Santos Aguiar, C. F. (2015). Prática desportiva e sucesso escolar de moças e rapazes no ensino secundário. <i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i>, 37(1), 20-28.</p>	<p>No sexo feminino verificou-se uma relação positiva entre o melhor desempenho académico e a participação desportiva.</p>

<p>Soares, J. P., Aranha, A. M., & Antunes, H. L. (2013). Relação entre os setores de prática desportiva, as modalidades desportivas e o aproveitamento escolar. <i>Motricidade</i>, 9(3), 03-11.</p>	<p>Não existe uma relação significativa entre a prática desportiva e o (in)sucesso escolar. Os praticantes de futebol/futsal tem um aproveitamento significativamente pior que os restantes.</p>
<p>Bradley, J., Keane, F., & Crawford, S. (2013). School sport and academic achievement. <i>Journal of school health</i>, 83(1), 8-13.</p>	<p>A participação no desporto escolar pode beneficiar o desempenho académico. A participação em modalidades individuais aumenta o desempenho académico devido ao desenvolvimento de características como a consciência e a autonomia.</p>
<p>Lipscomb, S. (2007). Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: A fixed effects approach. <i>Economics of Education Review</i>, 26(4), 463-472.</p>	<p>A participação no desporto extracurricular está associada a uma melhoria entre 1.5 a 2% nas notas dos testes e 5% nas expetativas de atingir um curso Bacharelado.</p>
<p>Rees, D. I., & Sabia, J. J. (2010). Sports participation and academic performance: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. <i>Economics of Education Review</i>, 29(5), 751-759.</p>	<p>Evidências limitadas que a participação desportiva leva a um aumento da performance académica. A participação desportiva aumenta o capital social.</p>
<p>Pestana, E. R., de Carvalho, W. R. G., de Menezes Nunes, L. A., da Silva Almeida, F. D. A., & Salvador, E. P. (2018). Sports practice and factors associated with school performance in grade and high school: comparison between athletes and non-athletes. <i>Sport Sciences for Health</i>, 14(3), 639-644.</p>	<p>Estudantes fisicamente ativos com melhor performance na força dos membros inferiores e no teste de agilidade apresentam uma melhor performance desportiva comparado com os estudantes inativos e que apresentam piores resultados motores</p>
<p>Georgakis, S., Evans, J. R., & Warwick, L. (2014). The academic achievement of elite athletes at Australian schools. <i>Journal of Education and Training Studies</i>, 3(1), 84-97.</p>	<p>Os estudantes atletas apresentam têm performances de nível similar ou superior em relação aos seus pares.</p>
<p>Guest, A., & Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation in context: The mediating effects of schools, communities, and identity. <i>Sociology of education</i>, 89-109.</p>	<p>A participação desportiva está mais fortemente associada com o desempenho académico em escolas com baixas expetativas e escolas em comunidades pobres.</p>

<p>Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. <i>Journal of Youth and Adolescence</i>, 41(3), 379-389.</p>	<p>A participação num número moderado de atividades extracurriculares deve ser ótima para ajudar os alunos a sentirem-se conectados à escola e a realizar uma boa performance acadêmica.</p>
<p>Videon, T. M. (2002). Who plays and who benefits: Gender, interscholastic athletics, and academic outcomes. <i>Sociological Perspectives</i>, 45(4), 415-444.</p>	<p>A associação entre a participação desportiva e os resultados académicos está relacionada com a tendência para os melhores estudantes participarem no desporto.</p>

Alguns estudos não demonstraram qualquer associação entre a participação desportiva extracurricular e o desempenho académico (Rees & Sabia, 2010; Şahbudak et al., 2013; Soares et al., 2013; Won & Han, 2010). Segundo Şahbudak et al. (2013), a participação desportiva está associada a um aumento de performance em algumas disciplinas, mas também associada ao decréscimo noutras, não se encontrando uma evidência em relação à performance geral. Cladellas i Pros et al. (2015), descobriram que uma participação desportiva que necessite de um grande dispêndio de horas está associada a piores resultados académicos. No entanto, Décamps et al. (2012), demonstraram que a intensidade da prática desportiva está associada a melhores níveis de autonomia, gestão de conflitos e a menor stress que são competências associadas ao melhor desempenho académico. Parece assim que a associação entre a participação desportiva extracurricular e o desempenho académico ocorre positivamente num ambiente de prática moderada/intensiva, mas negativamente em alunos que despendem uma grande quantidade de horas na prática desportiva.

Segundo Bradley & Conway (2016) a prática desportiva extracurricular promove o desenvolvimento de habilidades não-cognitivas (habilidades motivacionais e sociais) que são importantes para o desempenho académico. Mais autores defendem que a prática de desporto federado ou escolar desenvolve um conjunto de competências que influenciam diretamente o desempenho

académico como a autonomia, a gestão de conflitos, controlo do stress, o autoconceito, a auto motivação, a orientação para o objetivo, o aumento do capital social e do capital cultural (J. Bradley et al., 2013; J. L. Bradley & Conway, 2016; Décamps et al., 2012; McCreary et al., 2019; Rees & Sabia, 2010; Silva et al., 2017; Taras, 2005; Videon, 2002).

Outros autores demonstraram que a relação da prática desportiva extracurricular com o desempenho académico está relacionado com o contexto em que o aluno está inserido (Chen & Harklau, 2017; Hughes et al., 2016; Won & Han, 2010). Em contextos socioeconómicos baixos, a participação desportiva parece ser utilizada como uma oportunidade para os alunos aumentarem a sua identificação com a escola e com isto aumentar o seu compromisso académico.

4.3.6. Conclusão

A maior parte dos estudos demonstraram uma relação positiva entre a participação desportiva extracurricular e o desempenho académico. Esta associação não acontece de forma direta, mas através do desenvolvimento de diversas capacidades através da prática desportiva e que são importantes para o desempenho académico. Entre estas capacidades está a autonomia, a gestão de conflitos, controlo do stress, o autoconceito, a auto motivação, a orientação para o objetivo, o aumento do capital social e do capital cultural. Também podemos concluir que a prática desportiva em contextos diferentes pode influenciar o desenvolvimento do desempenho académico nos alunos. Desta forma acredito que uma futura investigação envolvendo a contribuição dos diferentes contextos individuais de cada aluno para o desenvolvimento do seu desempenho académico, como o seu género, raça e etnia. A cultura que cada aluno está inserido pode ser um fator impulsionador ou limitador para o seu compromisso com a escola através da participação desportiva.

Assim sendo é importante as escolas promoverem uma oferta desportiva que promova a participação dos seus alunos. Muitos alunos que vivem numa situação socioeconómica mais baixa não têm a oportunidade de integrar numa modalidade federada, devido aos custos que a mesma envolve. Então a escola

deve dar oportunidade a estes jovens de terem uma atividade desportiva extracurricular e de desenvolverem competências que são importantes para o seu desempenho académico.

Desta forma acredito que uma futura investigação envolvendo a contribuição dos diferentes contextos individuais de cada aluno para o desenvolvimento do seu desempenho académico, como o seu género, raça e etnia. A cultura que cada aluno está inserido pode ser um fator impulsionador ou limitador para o seu compromisso com a escola através da participação desportiva.

Infelizmente as bases de dados não forneciam o acesso aos documentos de alguns estudos na íntegra, sendo essa a maior limitação do presente estudo. Com a adição desses documentos poderia ser possível retirar mais ilações sobre os resultados que os mesmos demonstrassem.

4.2.7. Bibliografía

- Becker, D. R., McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Gunter, K. B., & MacDonald, M. (2018). Open-skilled sport, sport intensity, executive function, and academic achievement in grade school children. *Early Education and Development, 29*(7), 939-955.
- Bowen, D. H., & Greene, J. P. (2012). Does Athletic Success Come at the Expense of Academic Success?. *Journal of Research in Education, 22*(2), 2-23.
- Bradley, J., Keane, F., & Crawford, S. (2013). School Sport and Academic Achievement. *Journal of School Health, 83*(1), 8–13. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00741.x>
- Bradley, J. L., & Conway, P. F. (2016). A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement. *British Educational Research Journal, 42*(4), 703–728. <https://doi.org/10.1002/berj.3232>
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why?. *Sociology of education, 69*-95.
- Chen, W., & Harklau, L. (2017). Athletics and Academic Achievement in Latino Youth: A Cautionary Tale. *Anthropology & Education Quarterly, 48*(2), 176–193. <https://doi.org/10.1111/aeq.12192>
- Cladellas i Pros, R., Clariana, M., Gotzens Busquets, C., Badia Martín, M. del M., & Dezcallar Sáez, T. (2015). Patrones de descanso, actividades físico-deportivas extraescolares y rendimiento académico en niños y niñas de primaria. *Revista de psicología del deporte, 24*(1), 0053–0059.
- da Silva Gasparotto, G., Bichels, A., do Prado Szeremeta, T., Vagetti, G. C., & de Oliveira, V. (2020). High school students' academic performance associated with psychological aspects, body practices and physical activity. *Journal of Physical Education, 31*(1).
- Décamps, G., Boujut, E., & Brisset, C. (2012). French College Students' Sports Practice and Its Relations with Stress, Coping Strategies and Academic Success. *Frontiers in Psychology, 3*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00104>

- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of social issues, 59*(4), 865-889.
- Fox, C. K., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., & Wall, M. (2010). Physical activity and sports team participation: Associations with academic outcomes in middle school and high school students. *Journal of school health, 80*(1), 31-37.
- Georgakis, S., Evans, J. R., & Warwick, L. (2014). The academic achievement of elite athletes at Australian schools. *Journal of Education and Training Studies, 3*(1), 84-97.
- Guest, A., & Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation in context: The mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of education, 89*-109.
- Hughes, J. N., Cao, Q., & Kwok, O. (2016). Indirect Effects of Extracurricular Participation on Academic Adjustment Via Perceived Friends' Prosocial Norms. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(11), 2260–2277. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0508-0>
- Lipscomb, S. (2007). Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: A fixed effects approach. *Economics of Education Review, 26*(4), 463-472.
- Kari, J. T., Pehkonen, J., Hutri-Kähönen, N., Raitakari, O. T., & Tammelin, T. H. (2017). Longitudinal associations between physical activity and educational outcomes. *Medicine and science in sports and exercise, 49*(11), 2158.
- Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(3), 379-389.
- McCreary, C., Miller-Perrin, C., & Trammell, J. (2019). Past Sports Participation, Self-Efficacy, Goal Orientation, and Academic Achievement Among College Students. *Psi Chi Journal of Psychological Research, 24*(3), 194–204. <https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN24.3.194>

- Pestana, E. R., de Carvalho, W. R. G., de Menezes Nunes, L. A., da Silva Almeida, F. D. A., & Salvador, E. P. (2018). Sports practice and factors associated with school performance in grade and high school: comparison between athletes and non-athletes. *Sport Sciences for Health*, 14(3), 639-644.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Rees, D. I., & Sabia, J. J. (2010). Sports participation and academic performance: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Economics of Education Review*, 29(5), 751–759. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.04.008>
- Şahbudak, M., Ünveren, A., & Şahin, H. M. (2013). The examination of the academic success state of the elementary school students participated in interscholastic sports competitions. *Journal of Physical Education & Sports Science/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3).
- Silva, M. G. Q. da, Ehrenberg, M. C., Silva, M. G. Q. da, & Ehrenberg, M. C. (2017). Atividades culturais e esportivas extracurriculares: Influência sobre a vida escolar do discente. *Pro-Posições*, 28(1), 15–32. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0055>
- Soares, J. A. P., Antunes, H. R. L., & dos Santos Aguiar, C. F. (2015). Prática desportiva e sucesso escolar de moças e rapazes no ensino secundário. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(1), 20-28.
- Soares, J. P., Aranha, A. M., & Antunes, H. L. (2013). Relação entre os setores de prática desportiva, as modalidades desportivas e o aproveitamento escolar. *Motricidade*, 9(3), 03–11. [https://doi.org/10.6063/motricidade.9\(3\).27](https://doi.org/10.6063/motricidade.9(3).27)
- Taras, H. (2005). Physical Activity and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75(6), 214–218. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.tb06675.x>
- Van Boekel, M., Bulut, O., Stanke, L., Zamora, J. R. P., Jang, Y., Kang, Y., & Nickodem, K. (2016). Effects of participation in school sports on academic and social functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 31-40.

- Videon, T. M. (2002). Who plays and who benefits: Gender, interscholastic athletics, and academic outcomes. *Sociological Perspectives*, 45(4), 415–444.
- Won, S. J., & Han, S. (2010). Out-of-School Activities and Achievement Among Middle School Students in the U.S. and South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 628–661.
<https://doi.org/10.1177/1932202X1002100404>

5. Conclusão: Créditos Finais

5.1. Conclusão: Créditos Finais

Agora em jeito de conclusão é possível fazer um levantamento de todo o caminho traçado desde a escolha da escola até ao momento em que acabei as minhas funções enquanto PE. Não foi apenas a transformação do João enquanto PE, mas também uma evolução enquanto pessoa. Os desafios profissionais que nos vão sendo colocados, obrigam-nos a sair da nossa zona de conforto, não só no âmbito profissional como também pessoal. Não acredito num ser-profissional isolado do ser-pessoal, os dois encontram-se ligados e permitem uma transformação síncrona entre eles.

Os primeiros dias enquanto professor foram momentos de grande confusão. Existiam muitas dúvidas na minha cabeça em relação à minha capacidade para levar a missão para a frente. Fui confrontado com períodos de insegurança, mas senti a transformação ao longo do ano letivo à medida que ia crescendo com os meus erros, com o apoio do meu NE e com os conselhos sábios da PC e de todos os professores de EF com quem trabalhei direta e indiretamente.

Durante o primeiro ano de formação tivemos acesso a um conjunto de saberes que foram colocados ligeiramente em exercício nas diferentes aulas práticas. Digo ligeiramente porque quando chegamos ao estágio é que sentimos o verdadeiro desafio de planear, tomar decisões e de avaliar o trabalho dos alunos. Foi com este desafio que comecei a saltar da minha zona de conforto e fui avançando de nível em nível até ao final. Em cada nível sentia-me mais preparado para as minhas funções enquanto professor. O trabalho que as diferentes turmas iam demonstrando eram o alimento para a minha confiança e para confiança no meu trabalho. Fazer uma observação final do 10º ano e verificar a evolução dos alunos, principalmente ao nível socio-afetivo, com os alunos a demonstrarem um nível de comprometimento que não existia no início, foi realmente motivante.

Ter tido uma experiência tão diferente entre as duas turmas contribuiu ainda mais para o enriquecimento do meu estágio. Ser confrontado com um desafio que me deixava bastante desconfortável, como foi o caso da turma do 11º ano permitiu-me crescer e evoluir competências que são importantes para o professor, como melhorar a minha comunicação ou ser criativo para cativar os alunos.

Foi um ano notável, com um crescimento importante para mim como pessoa e como profissional, onde criei relações, experienciei novos desafios e colecionei aprendizagens que levo para o resto da minha vida.

6. Bibliografia

6.1. Bibliografia

- Almeida, Maria Manuela da Conceição Luís de. 2009. «A Formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: estudo da relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores», Junho. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/1046>.
- Batista, Paula, Amândio Graça, e Paula Queirós. 2014. «O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física», 23.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*, 1.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Gunter, K. B., & MacDonald, M. (2018). Open-skilled sport, sport intensity, executive function, and academic achievement in grade school children. *Early Education and Development*, 29(7), 939-955.
- Bento, Jorge Olímpio, e Nuno Rodrigues Grande. 1995. *O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas*.
- Bowen, D. H., & Greene, J. P. (2012). Does Athletic Success Come at the Expense of Academic Success?. *Journal of Research in Education*, 22(2), 2-23.
- Bradley, J., Keane, F., & Crawford, S. (2013). School Sport and Academic Achievement. *Journal of School Health*, 83(1), 8–13. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00741.x>
- Bradley, J. L., & Conway, P. F. (2016). A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement. *British Educational Research Journal*, 42(4), 703–728. <https://doi.org/10.1002/berj.3232>

- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why?. *Sociology of education*, 69-95.
- Capel, Susan, e Richard Blair. 2019. *Debates in Physical Education*. Routledge.
- Chen, W., & Harklau, L. (2017). Athletics and Academic Achievement in Latino Youth: A Cautionary Tale. *Anthropology & Education Quarterly*, 48(2), 176–193. <https://doi.org/10.1111/aeq.12192>
- Cladellas i Pros, R., Clariana, M., Gotzens Busquets, C., Badia Martín, M. del M., & Dezcallar Sáez, T. (2015). Patrones de descanso, actividades físico-deportivas extraescolares y rendimiento académico en niños y niñas de primaria. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 0053–0059.
- Crum, B. 1993. «A critical review of competing PE concepts». *Sport sciences in Europe*, 516–533.
- da Silva Gasparotto, G., Bichels, A., do Prado Szeremeta, T., Vagetti, G. C., & de Oliveira, V. (2020). High school students' academic performance associated with psychological aspects, body practices and physical activity. *Journal of Physical Education*, 31(1).
- Dayrell, Juarez. 1996. «A escola como espaço sócio-cultural». *Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG* 194: 136–162.
- Décamps, G., Boujut, E., & Brisset, C. (2012). French College Students' Sports Practice and Its Relations with Stress, Coping Strategies and Academic Success. *Frontiers in Psychology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00104>
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of social issues*, 59(4), 865-889.
- Ezpeleta, Justa, e Elsie Rockwell. 1986. *Pesquisa participante*. Cortez; Autores Associados.
- Fox, C. K., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., & Wall, M. (2010). Physical activity and sports team participation: Associations with academic outcomes in middle school and high school students. *Journal of school health*, 80(1), 31-37
- Frontoura, Carla Cardoso. 2005. «O estagiário em EFno processo de estágio pedagógico: A percepção das dificuldades dos estagiários da FCDEF-UC

- na fase inicial e na fase final do estágio pedagógico». <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/17424>.
- Georgakis, S., Evans, J. R., & Warwick, L. (2014). The academic achievement of elite athletes at Australian schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 84-97.
- Giddens A (1996). *As consequências da modernidade*. 4. ed. Oeiras: Edições Celta.
- Graça, A. (2007). Modelos e Concepções de Ensino no Jogo. In *1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos. Universidade do Porto: Faculdade de Desporto*.
- Graça, Amândio. 2014. *Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física*.
- Guest, A., & Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation in context: The mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of education*, 89-109.
- Hughes, J. N., Cao, Q., & Kwok, O. (2016). Indirect Effects of Extracurricular Participation on Academic Adjustment Via Perceived Friends' Prosocial Norms. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2260–2277. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0508-0>
- Kari, J. T., Pehkonen, J., Hutri-Kähönen, N., Raitakari, O. T., & Tammelin, T. H. (2017). Longitudinal associations between physical activity and educational outcomes. *Medicine and science in sports and exercise*, 49(11), 2158.
- Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 379-389.
- Lave, Jean, e Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

- Lipscomb, S. (2007). Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: A fixed effects approach. *Economics of Education Review*, 26(4), 463-472.
- Matos, Z. 2014. «EFna Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos». *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, 157–190.
- McCreary, C., Miller-Perrin, C., & Trammell, J. (2019). Past Sports Participation, Self-Efficacy, Goal Orientation, and Academic Achievement Among College Students. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 24(3), 194–204. <https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN24.3.194>
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play.
- Nóvoa, António. 2009. «Para uma formação de professores construída dentro da profissão», 10.
- Oliveira, Isolina, e Lurdes Serrazina. 2002. «A reflexão e o professor como investigador». *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* 29: 29–42.
- Pestana, E. R., de Carvalho, W. R. G., de Menezes Nunes, L. A., da Silva Almeida, F. D. A., & Salvador, E. P. (2018). Sports practice and factors associated with school performance in grade and high school: comparison between athletes and non-athletes. *Sport Sciences for Health*, 14(3), 639-644.
- Bradley, J., Keane, F., & Crawford, S. (2013). School Sport and Academic Achievement. *Journal of School Health*, 83(1), 8–13. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00741.x>
- Bradley, J. L., & Conway, P. F. (2016). A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement. *British Educational Research Journal*, 42(4), 703–728. <https://doi.org/10.1002/berj.3232>
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why?. *Sociology of education*, 69-95.

- Chen, W., & Harklau, L. (2017). Athletics and Academic Achievement in Latino Youth: A Cautionary Tale. *Anthropology & Education Quarterly*, 48(2), 176–193. <https://doi.org/10.1111/aeq.12192>
- Cladellas i Pros, R., Clariana, M., Gotzens Busquets, C., Badia Martín, M. del M., & Dezcallar Sáez, T. (2015). Patrones de descanso, actividades físico-deportivas extraescolares y rendimiento académico en niños y niñas de primaria. *Revista de psicología del deporte*, 24(1), 0053–0059.
- da Silva Gasparotto, G., Bichels, A., do Prado Szeremeta, T., Vagetti, G. C., & de Oliveira, V. (2020). High school students' academic performance associated with psychological aspects, body practices and physical activity. *Journal of Physical Education*, 31(1).
- Décamps, G., Boujut, E., & Brisset, C. (2012). French College Students' Sports Practice and Its Relations with Stress, Coping Strategies and Academic Success. *Frontiers in Psychology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00104>
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of social issues*, 59(4), 865-889.
- Fox, C. K., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., & Wall, M. (2010). Physical activity and sports team participation: Associations with academic outcomes in middle school and high school students. *Journal of school health*, 80(1), 31-37.
- Georgakis, S., Evans, J. R., & Warwick, L. (2014). The academic achievement of elite athletes at Australian schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 84-97.
- Guest, A., & Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation in context: The mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of education*, 89-109.
- Hughes, J. N., Cao, Q., & Kwok, O. (2016). Indirect Effects of Extracurricular Participation on Academic Adjustment Via Perceived Friends' Prosocial Norms. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2260–2277. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0508-0>

- Lipscomb, S. (2007). Secondary school extracurricular involvement and academic achievement: A fixed effects approach. *Economics of Education Review*, 26(4), 463-472.
- Kari, J. T., Pehkonen, J., Hutri-Kähönen, N., Raitakari, O. T., & Tammelin, T. H. (2017). Longitudinal associations between physical activity and educational outcomes. *Medicine and science in sports and exercise*, 49(11), 2158.
- Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 379-389.
- McCreary, C., Miller-Perrin, C., & Trammell, J. (2019). Past Sports Participation, Self-Efficacy, Goal Orientation, and Academic Achievement Among College Students. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 24(3), 194–204. <https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN24.3.194>
- Pestana, E. R., de Carvalho, W. R. G., de Menezes Nunes, L. A., da Silva Almeida, F. D. A., & Salvador, E. P. (2018). Sports practice and factors associated with school performance in grade and high school: comparison between athletes and non-athletes. *Sport Sciences for Health*, 14(3), 639-644.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Rees, D. I., & Sabia, J. J. (2010). Sports participation and academic performance: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Economics of Education Review*, 29(5), 751–759. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.04.008>
- Şahbudak, M., Ünveren, A., & Şahin, H. M. (2013). The examination of the academic success state of the elementary school students participated in interscholastic sports competitions. *Journal of Physical Education & Sports Science/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3).
- Silva, M. G. Q. da, Ehrenberg, M. C., Silva, M. G. Q. da, & Ehrenberg, M. C. (2017). Atividades culturais e esportivas extracurriculares: Influência

- sobre a vida escolar do discente. *Pro-Posições*, 28(1), 15–32.
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0055>
- Soares, J. A. P., Antunes, H. R. L., & dos Santos Aguiar, C. F. (2015). Prática desportiva e sucesso escolar de moças e rapazes no ensino secundário. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(1), 20-28.
- Soares, J. P., Aranha, A. M., & Antunes, H. L. (2013). Relação entre os setores de prática desportiva, as modalidades desportivas e o aproveitamento escolar. *Motricidade*, 9(3), 03–11.
[https://doi.org/10.6063/motricidade.9\(3\).27](https://doi.org/10.6063/motricidade.9(3).27)
- Taras, H. (2005). Physical Activity and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75(6), 214–218. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.tb06675.x>
- Van Boekel, M., Bulut, O., Stanke, L., Zamora, J. R. P., Jang, Y., Kang, Y., & Nickodem, K. (2016). Effects of participation in school sports on academic and social functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 31-40.
- Videon, T. M. (2002). Who plays and who benefits: Gender, interscholastic athletics, and academic outcomes. *Sociological Perspectives*, 45(4), 415–444.
- Won, S. J., & Han, S. (2010). Out-of-School Activities and Achievement Among Middle School Students in the U.S. and South Korea. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 628–661.
<https://doi.org/10.1177/1932202X1002100404>

7. ANEXOS

Anexo 1: Planejamento Anual 10º ano

Planeamento Anual 10ºTD										
	1ºPeríodo				2ºPeríodo			3ºPeríodo		
	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
DOM	1				1			1		
2ª	2				2			2		1
3ª	3	1			3			3		2
4ª	4	JOGO 6		ANDE6	1		BASQ14	1		3
5ª	5	3			5	2		5	2	4
6ª	6	JOGO7		1 ANDE7	3		BASQ15	3	1	5
SAB	7		5	2	7	4	1	7	4	2
DOM	8		6	3	8	5	2	8	5	3
2ª	9	7		4	9	6	3	9	6	4
3ª	10	8	JOGO15		10	7	4	10	7	5
4ª	11	JOGO8		6 ANDE8	ANDE9	BASQ7	FUT1	8	FUT12	10
5ª	12	10		7	12	9	6	12	9	7
6ª	JOGO1	JOGO9	ANDE1	T.FUTSAL	BASQ1	BASQ8	FUT2	10	FUT13	12
SAB	14		12	9	14	11	8	14	11	9
DOM	15		13	10	15	12	9	15	12	10
2ª	16	14		11	16	13	10	16	13	11
3ª	17	15		12	17	14	11	17	14	12
4ª	JOGO2	JOGO10	ANDE2		18	BASQ2	BASQ9	FUT3	FUT7	FUT14
5ª	19	17		14	19	16	13	19	16	14
6ª	JOGO3	JOGO11	ANDE3		20	C.MATO	BASQ10	FUT4	FUT8	FUT15
SAB	21		19	16	21	18	15	21	18	16
DOM	22		20	17	22	19	16	22	19	17
2ª	23	21		18	23	20	17	23	20	18
3ª	24	22		19	24	21	18	24	21	19
4ª	JOGO4	JOGO12	ANDE4		25	BASQ3	BASQ11	FUT5	FUT9	20
5ª	26	24		21	26	23	20	26	23	21
6ª	JOGO5	JOGO13	ANDE5		27	BASQ4	BASQ12	FUT6	FUT10	22
SAB	28		26	23	28	25	22	28	25	23
DOM	29		27	24	29	26	23	29	26	24
2ª	30	28		25	30	27	24	30	27	25
3ª		29		26	31	28	25	31	28	26
4ª		JOGO14	V.Estudo			BASQ5	26		FUT11	27
5ª		31		28		30	27		30	28
6ª				29		BASQ6	BASQ13			29
SAB				30			29			30
DOM										31

