



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A importância da Relação Professor-Aluno no desenvolvimento do processo de Ensino-Aprendizagem

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Miguel Jorge Soares Simão Álvaro

Porto, Setembro de 2021

Ficha de Catalogação

Álvaro, M. (2021). *A importância da relação Professor-Aluno no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*. M. Álvaro. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Professor; Estágio Profissional; Relação Professor – Aluno; Relação Interpessoal.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo o apoio, valores transmitidos e aos meus pais, particularmente, por me proporcionarem toda a educação possível.

Aos meus amigos, por todo o apoio que me proporcionaram.

Ao professor cooperante, José Carlos Monteiro, um grande mentor e responsável pela formação das minhas concepções, por todos os conhecimentos transmitidos, todos os sermões, pela partilha de crenças, pela sua disponibilidade ao longo de todo o ano que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional.

Ao professor, Cláudio Farias, por todo o acompanhamento, acessibilidade, empenho, dedicação, disponibilidade e persistência demonstrado ao longo do ano.

Ao Miguel e à Inês por todos os bons e maus momentos, pelos momentos de partilha, compreensão, aprendizagem e companheirismo.

Ao Iuri e ao Rafael, alunos estagiários da escola cooperante, e que me acompanharam ao longo do terceiro período, por toda a dedicação, auxílio nas aulas e os bons momentos.

Aos funcionários e professores da escola cooperante por toda disponibilidade demonstrada desde o primeiro dia em ajudar ao longo do processo.

Aos alunos das diferentes turmas com quem tive o prazer de trabalhar. Um obrigado ao 10ºB, 11ºC e ao 12ºA por toda a boa disposição, dedicação, carinho e abertura demonstrados. Um obrigado especial ao 10ºG, turma residente, por todas as horas mal dormidas que me proporcionaram e dores de cabeça, e por terem um papel importantíssimo no meu crescimento enquanto professor. Obrigado por toda a boa disposição, desmotivação, simpatia, teimosia, alegria, amizade e confiança demonstrada ao longo do ano. Levo-vos para a vida. Obrigado a todos.

A todos vocês um meu muito obrigado!

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal.....	3
2.1. O começo.....	3
2.1.1. De pequenino se torce o pepino	3
2.2. Percurso Desportivo.....	4
2.2.1. Mais que uma modalidade uma paixão	5
2.2.2. Ponto de viragem e o poder da partilha	6
2.3. Os atores principais e as suas transmissões de crenças	7
2.4. Aprendizagens Inconscientes?.....	10
2.5. Concretização de um sonho.....	11
2.6. Primeiro impacto – A chegada ao Pavilhão.....	12
3. Enquadramento Institucional	17
3.1. Expetativas Iniciais.....	17
3.2. A escola – A minha segunda casa	18
3.3. Mentores do Processo – Professor Cooperante e Professor Orientador 20	
3.4. Turma residente e partilhadas – O crescimento de um líder	21
3.5. Núcleo de Estágio – “Equipa 7”	25
4. Enquadramento Operacional	26
4.1. Orientação e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	26
4.1.1. Conceção concetual	26
4.1.1.1. O ensino e a educação como valorização do ser humano	26
4.1.1.2. A (des)valorização da Educação Física	28
4.1.1.3. Para uma Educação Física legitimada: Professor, mais que um transmissor de conteúdos?.....	32
4.1.2. Planeamento.....	35
4.1.2.1. Unidade Didática	38

4.1.2.2.	Plano de Aula	38
4.1.2.3.	Reflexão sobre a aula.....	40
4.1.2.4.	Avaliação.....	41
4.1.3.	Breve sinopse da utilização de Modelos de Ensino como recursos pedagógicos para a resolução de problemas da Prática Profissional.....	43
4.1.3.1.	A importância da utilização integrada de diferentes abordagens pedagógicas para a promoção multidimensional de aprendizagens	44
	MID como ponto de abrigo.....	45
	MAPJ aliado ao trabalho por níveis	46
	EJPC a explorar no futuro.....	46
	MEP e MAC como auxiliares do Professor	47
4.1.3.1.	10ºG – A locomotiva movida pelo sociável.....	48
4.1.3.2.	11ºC – Modelos Exemplares	61
4.1.3.3.	12ºA – Projeto inacabado.....	65
4.1.3.4.	Distância da Educação.....	70
4.2.	Participação na Escola e Relações com a comunidade	80
4.2.1.	Experienciar a realidade	80
4.2.2.	Reuniões do Departamento de EF, Reuniões de Conselhos de turma, Reuniões intercalares	83
4.2.3.	Reuniões do Núcleo de Estágio.....	85
4.3.	Desenvolvimento Profissional.....	87
4.3.1.	Ação de Formação.....	87
4.3.2.	Estudo de Investigação.....	89
	<i>Relação entre o comportamento interpessoal do professor e a percepção de ambientes de aprendizagem dos alunos.....</i>	89
	RESUMO:	89
	ABSTRACT.....	90
	Introdução.....	91

Relação Professor-Aluno	92
QTI: Perfis de Comportamento Interpessoal.....	93
TEOSQ: Orientação para a Tarefa e Ego no Desporto.....	96
Objetivos do Estudo	98
Objetivo Geral:	98
Objetivo Específico:	98
Metodologia	98
Procedimentos	98
Recolha de Dados.....	103
Dados Quantitativos.....	103
Dados Qualitativos	105
Análise de Dados.....	106
Resultados	107
Discussão dos resultados	114
Conclusões	115
Referências bibliográficas	118
5. Conclusão – Diário de Bordo “ <i>Principio, Meio e Fim</i> ”.....	120
Referências bibliográficas	123
6. Anexos.....	129

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Cooperante.....	19
Figura 2 - Pavilhão polidesportivo; Pavilhão de ginástica; Arrecadação do material	19
Figura 3 – “Equipa 7” – Núcleo de Estágio de EF 2020/2021	25
Figura 4 - Modelo para o comportamento interpessoal do professor.....	94
Figura 5 – Exemplo de perguntas TESQ	105
Figura 6 - Exemplo de perguntas das entrevistas.....	106
Figura 7 - Resultados do contexto de aprendizagem	108
Figura 8 - Perfil do comportamento interpessoal do professor	109

INDÍCE DE QUADROS

Quadro 1 - Matérias de ensino 10ºG - 1º Período	51
Quadro 2 - Matérias de ensino 10ºG - 2º Período ensino presencial.....	55
Quadro 3 - Matérias de ensino 10ºG - 3º Período	57
Quadro 4 - Matérias de ensino 11ºC - 1º Período	63
Quadro 5 - Matérias de ensino 12ºA - 2º Período ensino presencial.....	67
Quadro 6 - Matérias de ensino 10ºG - Ensino à distância	72
Quadro 7 – Matérias de ensino 12ºA – 2ºPeríodo Ensino à distância	76
Quadro 8 - Atividades no contexto escolar 2020/2021	81
Quadro 9 - Tabela de realização da prática.....	100
Quadro 10 - Comportamentos Interpessoais do professor e exemplos das dimensões no questionário.....	104
Quadro 11 - Estatística descritiva no contexto da tarefa e ego.....	107
Quadro 12 - Pontuação nas diferentes escalas de comportamento	108
Quadro 13 – Correlação bivariada entre o QTI e TESQ	110
Quadro 14 - Respostas à entrevista dos contextos de aprendizagem e relação professor-aluno	111

INDÍCE DE ANEXOS

Anexo 1 - Roulement.....	129
Anexo 2 - Termo de consentimento informado.....	130
Anexo 3 - Ficha de caracterização do aluno.....	131
Anexo 4 - Exemplo de unidade didática	132
Anexo 5 - Exemplo de plano de aula presencial.....	134
Anexo 6 - Exemplo de avaliação diagnóstica (Futebol).....	136
Anexo 7 - Exemplo de avaliação sumativa (Basquetebol).....	137
Anexo 8 - Torneio de badminton	139
Anexo 9 - Trabalho de condição física (Basquetebol)	140
Anexo 10 - Planeamento anual de condição física.....	141
Anexo 11 - Exemplo de plano de aula ensino à distância	142
Anexo 12 - Questionário de interação do professor (QTI)	143
Anexo 13 - Modelo do comportamento interpessoal do professor.....	146
Anexo 14 - Questionário de orientação para a tarefa e o ego	147
Anexo 15 - Entrevistas dos contextos de aprendizagem	148
Anexo 16 - Entrevistas relação professor-aluno	149

RESUMO

O atual documento diz respeito ao Relatório Final de Estágio e foi produzido no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) do 2º ciclo de estudos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundários. Ao longo do documento irei relatar o processo desenvolvido durante o ano letivo dentro da Escola Cooperante (EC), com o auxílio de dois profissionais da área do ensino da Educação Física, juntamente com os meus colegas do núcleo de estágio (NE). Devido a todo o trabalho desenvolvido vou descrever todas as minhas dúvidas, angústias, crenças, comportamentos, conquistas e alterações/desenvolvimento de concepções relativamente ao ensino da Educação Física (EF) e tudo o que envolve a sua lecionação. Será descrito de forma pormenorizada, o trabalho desenvolvido nas turmas onde tive a oportunidade de conviver e experienciar o papel de docente da EF, aplicando os diversos modelos de ensino e as experiências que me proporcionaram com os alunos das diversas turmas. No entanto, o ponto chave deste documento será a materialização da minha concepção sobre EF e o seu papel na escola, devido às experiências que o EP me proporcionou e à mudança de paradigma existente no início e aquela que se formulou no final do ano. Ao longo do documento também será focado a importância da existência de uma relação entre o professor e o aluno, e dos benefícios existentes quando esta relação é positiva para ambas as partes, daí a Área 3 ser a concretização de um estudo de investigação para materializar este tópico que a certo ponto no meu EP começou a ser a principal razão para formular a minha crença final.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Física; Professor; Estágio Profissional; Relação Professor – Aluno; Relação Interpessoal.

ABSTRACT

The current document concerns the Final Internship Report and was linked within the scope of the Professional Internship (EP) curricular unit of the 2nd cycle of studies to obtain a Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education. Throughout the document I will report the process developed during the school year within the Cooperating School (EC), with the help of two professionals in the field of Physical Education teaching, together with my internship center (NE). Mandatory for all the work developed, I will describe all my doubts, anxieties, beliefs, behavior, achievements and changes / development of conceptions regarding the teaching of Physical Education (PE) and everything that involves its teaching. It will be described in detail, the work developed in the classes where I have the opportunity to socialize and experience the role of EF teacher, application of the different teaching models and how experiences they provided me with students from different classes. However, the key point of this document will be the materialization of my conception of PE and its role in school, due to the experiences that PE provided me and the paradigm shift existing at the beginning and the one that was formed at the end of the year. Throughout the document, the importance of the existence of a relationship between the teacher and the student will also be focused and implemented, and the benefits that exist when this relationship is positive for both parties, hence Area 3 is the realization of a research study for fleshing out this topic that at some point in my EP started to be the main reason for formulating my final recommendation.

KEYWORDS: Physical Education; PE; Teacher; Professional internship; Teacher – Student Relationship; Interpersonal relationship.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AC** – Aprendizagem Cooperativa
- DB** – Diário de Bordo
- DT** – Diretor de Turma
- EC** – Escola Cooperante
- ED** – Ensino à Distância
- EE** – Estudante Estagiário
- EF** – Educação Física
- EJPC** – Modelo do Ensino de Jogo para a Compreensão
- EP** – Estágio Profissional
- FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- MAC** – Modelo de Aprendizagem Cooperativa
- MAPJ** – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo
- MEC** – Modelo de Estrutura de Conhecimento
- MED** – Modelo de Educação Desportiva
- MEEFEBS** – Mestrado Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- MID** – Modelo de Instrução Direta
- NE** – Núcleo de Estágio
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- PES** – Prática de Ensino Supervisionado
- PC** – Professor Cooperante
- PNEF** – Programa Nacional de Educação Física
- PO** – Professor Orientador
- RE** – Relatório de Estágio
- TR** – Turma Residente
- TP** – Turma Partilhada
- UD** – Unidade Didática

1. Introdução

Com o objetivo de concluir o 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) o Relatório de Estágio (RE) é o documento final da unidade curricular de Estágio Profissional (EP) e tem como objetivo descrever toda a vivência do Estudante Estagiário (EE) ao longo do processo de integração na Escola Cooperante (EC), todo o trabalho desenvolvido enquanto docente da área e a descoberta das suas próprias crenças e identidade profissional, auxiliada por um Professor Orientador (PO) da faculdade, e um Professor Cooperante (PC) da escola, juntamente com o seu núcleo de estágio (NE).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorre numa EC, situada no concelho da Maia, onde foi o palco principal de todo o processo de aprendizagem do EE ao longo do ano letivo. Neste palco, existiu a possibilidade de interagir com todos os diferentes sujeitos que constituem a comunidade escolar, e partilhar ideias, crenças e colocar em prática diversas estratégias acumuladas ao longo do 1º ano do MEEFEBS. Foi neste palco, que surgiu a oportunidade do EE aprender com docentes de diversas áreas e com largos anos de experiência no contexto escolar, permitindo assim haver uma evolução no processo de ensino, criação de crenças e desenvolvimento da identidade profissional. Assim, pode-se afirmar que um professor tem de se integrar na profissão, compreender a instituição escolar e aprender com os colegas mais experientes (Nóvoa, 2009).

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências, que depende tanto da pessoa como do contexto (Garcia, 2009). Como o autor anterior afirma, a oportunidade de lecionar a uma turma de 10º ano do curso de línguas e humanidades, 11º ano e 12º ano de ciências e tecnologias, bem como, a interação com os diferentes atores dentro da EC permitiram moldar a minha identidade profissional, sendo que esta ainda não se encontra totalmente moldada e poderá no futuro existir uma alteração do paradigma caso o contexto altere. Ao longo do RE irei descrever toda a

experiência dentro do contexto escolar e com os diferentes intervenientes, funcionários, professores, PO, PC e principalmente os alunos.

A PES é entendida como um projeto de formação constituída por três áreas de desempenho, a designar: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, onde o principal foco é narrar sobre as conceções, o planeamento, a realização e a avaliação. É dentro da Área 1 que o EE irá descrever todo o processo educativo e a sua experiência com o objetivo de adquirir a eficácia pedagógica no processo de formação dos seus alunos. Área 2 – Participação na Escola e relações com a comunidade, nomeadamente todos os momentos de contacto do EE com todos os agentes da comunidade escolar e todas as tarefas que englobam o trabalho de um docente, como por exemplo a participação em reuniões intercalares e conselhos de turma. Área 3 – Desenvolvimento Profissional, onde será descrito uma ação de formação e dos seus benefícios, bem como, o estudo de investigação e da sua importância para a construção da identidade profissional do professor.

A construção do presente documento e o relato de toda a experiência vivenciada no EP, são o término de uma experiência de vida bastante enriquecedora do ponto de vista pessoal e profissional, pois, como é descrito ao longo do RE, existe uma mudança de paradigma ao longo do ano letivo que só é possível devido ao contexto vivido e ao trabalho desenvolvido em todas as áreas de desempenho.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. O começo

O começo desta história que estou prestes a contar tem início numa pequena cidade no distrito de Leiria, com seu nome de Caldas da Rainha. Nesta cidade no dia 31 de Março de 1993, nasceu um pequeno ser, fruto de duas grandes pessoas vindas de Lisboa e de Santarém, que devido a inúmeras circunstâncias decidiram deixar tudo para trás e começar uma nova etapa nas suas vidas nesta nova cidade. Caldas da Rainha, foi o local onde passei a minha infância, onde começou toda a minha formação enquanto cidadão, estudante e onde comecei o meu longo percurso até chegar à grande cidade do Porto. Antes de continuar, o meu nome é Miguel Jorge Soares Simão Álvaro e estou prestes a completar 28 anos e vou ser o ator principal e narrador desta longa história.

2.1.1. De pequenino se torce o pepino

Antes de começar a falar de mim e do surgimento de todas as razões que me levaram até aos dias de hoje, é preciso primeiro falar dos meus progenitores, pois, foram eles que indiretamente influenciaram o meu caminho até chegar ao Estágio Profissional (EP). Os meus pais conheceram-se durante a sua vida académica na cidade de Lisboa, enquanto ambos estavam a tirar o curso no antigo Instituto Superior de Educação Física (ISEF), atual Faculdade de Motricidade Humana, ambos conseguiram terminar o curso e formarem-se como professores de Educação Física (EF). Portanto, como já estamos a imaginar o gosto do desporto já corria nas minhas veias mesmo antes de nascer.

Durante os meus fim-de-semana, eram passados em família a realizar algum tipo de atividade, fosse a ir passear num parque, andar de bicicleta ou mais tarde a ir jogar futebol com os amigos num campo perto da praia. Era o típico rapaz, que quando era mais novo e meus pais tinham reuniões, ou aulas para dar e como não tinha avós com quem ficar, pois não viviam nas Caldas da Rainha, era deixado no recreio com uma bola, ou então ia para arrecadação do pavilhão, onde se encontrava todo o tipo de material para uma aula de EF, e nesse espaço era dar asas à imaginação. Era o típico rapaz, que quando os professores das outras disciplinas faltavam, pedia aos meus pais ou eram eles próprios a irem buscar-me para fazer as aulas de EF com as turmas deles, que

por norma eram alunos mais velhos que eu. Todas estas experiências diretamente ou indiretamente influenciaram as minhas escolhas até aos tempos de hoje, umas já descobri, outras ainda estou para descobrir, mas uma das experiências que recordo ao vivenciar as aulas do meu pai, principalmente, era o bom ambiente que conseguia criar nas aulas e relação com os alunos, mas nunca colocando de parte a exigência e rigor.

Através destas vivências comecei a traçar o meu caminho desde muito cedo, lembro-me perfeitamente no 1º ciclo o professor da turma estar a perguntar a todos nós a típica pergunta de *“Qual é a profissão que querem seguir?”*. Ora, para ser sincero nunca tinha pensado naquilo até lá, mas ao chegar a minha vez por alguma razão a resposta saiu automaticamente dizendo *“quero ser professor de educação física”*, ao que o professor respondeu *“A seguir as pisadas dos pais, muito bem.”*. A partir daí parece que o caminho se foi construindo com maior facilidade, pois ao saber o que queria seguir as decisões tomadas foram muito mais claras. Na transição do 9º ano para o Ensino Secundário, a escolha sobre o curso a seguir foi óbvia, já que tinha idealizado a área pela qual queria singrar e essa área era o desporto, então optei por seguir um curso tecnológico de desporto em vez de ir para o curso de ciências e tecnologia. Durante os três anos de secundário, tive a oportunidade de aprimorar o meu gosto pelo desporto, experimentar certas modalidades que se tivesse seguido outro caminho nunca teria tido a oportunidade, aprender, vivenciar e conviver com diferentes professores da área da EF, abrindo assim os meus horizontes para o futuro.

2.2. Percurso Desportivo

Desde pequeno recordo-me de estar sempre na rua a praticar algum tipo de atividade física, fosse a jogar à apanhada, escondidas, a dar passeios pela natureza, ou a ir ao parque infantil e percorrer todo e qualquer tipo de estruturas presente naquele espaço. No entanto, o começo da minha prática desportiva começou mais tarde ao entrar para o 1º ano da escola. Na escola, começou a minha aculturação ao desporto e às diversas modalidades, começando, como é obvio pelo futebol, onde passava todos os intervalos no recreio a jogar à bola com os rapazes da minha turma. Decidi, portanto, começar a praticar futebol num clube de formação, mas essa prática durou apenas um ano, pois, por alguma

razão que não me recordo decidi não continuar. Após o futebol surgiram outras diversas modalidades, tais como a natação, mas de forma recreativa e sem qualquer tipo de competição, e mais tarde, quando já estava no 3º ciclo decidi, juntamente com um amigo, voltar ao campo, mas desta vez ir para o futsal, onde permaneci dois anos. Ter praticado diversos desportos ao longo da minha infância veio ajudar-me a conseguir lidar melhor com as minhas emoções, provocando uma sensação de bem-estar e de tranquilidade, e permitiu-me a aquisição de valores fundamentais que só o desporto pode oferecer. No entanto, por muitas aventuras, desilusões, e aprendizagens vivenciadas nestas modalidades nenhuma delas me marcou e ensinou tanto como a última modalidade ao qual fui praticante e me apaixonei, o voleibol.

2.2.1. Mais que uma modalidade uma paixão

A minha relação com o voleibol foi daquelas que demorou algum tempo até a ser construída, havendo muitos avanços e recuos, mas que no final acabou por ser feliz. Conheci a modalidade de voleibol, através de um professor de EF, muito amigo dos meus pais, e o qual era treinador do clube da terra. Pois bem, na festa de aniversário da filha dele, esse professor decidiu dar-me a conhecer a modalidade, ao qual ele ficou espantado e afirmou aos meus pais que tinha bastante jeito para o voleibol, a típica conversa de um treinador quando quer muito que uma criança venha para uma determinada modalidade. Então no fim-de-semana seguinte, lá fui eu com os meus sete anos experimentar o voleibol e sinceramente na minha primeira experiência detestei, afirmando aos meus pais que não queria voltar, pois, com aquela idade não entendia o objetivo de tentar manter a bola no ar e só querendo andar aos pontapés à bola.

Passado cinco anos, na altura no meu sétimo ano, volto a ter contacto com o voleibol, desta vez no desporto escolar com o mesmo professor que há uns anos atrás tentou convencer-me a ir para o clube. Na escola a experiência foi totalmente diferente começando aqui a crescer, ao que nós no voleibol denominamos por "*o bichinho do voleibol*". Com o passar do tempo e a paixão a crescer decidi ingressar pelo clube da terra, num projeto chamado de Gira-Volei, sem nunca deixar equipa de desporto escolar. Os treinos eram só ao sábado de manhã e isso permitia-me conciliar com os treinos de futsal durante a semana, o desporto que praticava na altura. Ao longo destes três anos a praticar voleibol

na escola, a equipa foi a diversas competições de desporto escolar e isso permitiu-me fazer novas amizades com pessoas de outras escolas e partilharmos desta paixão, sucedendo-se mais tarde, na transição do 9º ano para o secundário fossemos falar com o professor que nos deu a conhecer a modalidade e tentar averiguar se era possível criar uma equipa com as pessoas interessadas, ao qual o nosso pedido foi aceite, e assim nasceu uma nova equipa.

Durante os quatro anos que pratiquei voleibol federado, sinto ter sido a modalidade que mais me marcou e onde comecei a limar alguns traços da minha personalidade, pois, aqui aprendi a fazer sacrifício pela equipa, como por exemplo, não ir sair à noite com os amigos para no dia a seguir sentir-me bem para um jogo, aprendi o verdadeiro significado de equipa, o derradeiro significado de trabalho e organização, pois existiram muitos fins-de-semana onde ia jogar ao norte do país, por a modalidade se concentrar maioritariamente nessa zona, e tinha de organizar e adiantar trabalho da escola no dia em que não tinha jogo, visto que a viagem de ida e volta mais o jogo, era um dia inteiro, e a lidar com a vitória e a derrota, percebendo que a derrota não significa fracasso, mas sim é uma oportunidade para melhorarmos. As constatações anteriores reforçaram a importância das emoções, positivas e menos positivas, no desenvolvimento da minha identidade, pois conferiram significado às experiências vividas no decurso da sua vida desportiva (Alves, MacPhail, Queirós, & Batista, 2018; Zembylas, 2003). O voleibol proporcionou-me trabalhar com diversos treinadores, alguns deles marcaram-me de forma positiva, outros de forma negativa, fazendo hoje refletir o meu futuro enquanto professor e treinador.

2.2.2. Ponto de viragem e o poder da partilha

Mais tarde, após deixar de jogar para ingressar no Ensino Superior, e sem ter tido qualquer contacto com a modalidade durante os quatro anos, decidi optar por tirar o curso de treinador de voleibol. Ao início via os primeiros treinos como um passatempo, não me dedicando a cem por cento a isso, mas numa viagem norte para ir jogar com a equipa de Esmoriz toda as minhas crenças mudaram repentinamente. Após ter perdido o jogo por 3.0, e ter visto uma equipa de iniciados masculinos a jogar daquela forma, fiquei absolutamente estupefacto, e a partir desse momento toda a minha forma de estar nos treinos e interagir com

os atletas mudou, começando a estudar muito mais, a tentar perceber o que correu mal e a alterar. Neste momento foi quando comecei inconscientemente a refletir sobre os treinos, sobre todo o planeamento, sobre todas as interações com os atletas, dirigente e pais, sobre todas as minhas crenças e ideias, e começando assim a criar uma linha de pensamento sobre onde queria chegar. Essa mesma linha de pensamento, ainda não está totalmente definida, existem ideias e crenças às quais estou convicto, mas por outro lado existem outras crenças ainda a serem formadas, pois, a constante evolução da modalidade e as experiências vivenciadas até agora não me permitem afirmar concretamente o que defendo em determinados temas. Uma das formas que encontrei para tentar definir melhor as minhas opiniões, foi falar com diversos treinadores e conhecedores da área, algo que levei para o EP. A partilha constante de crenças, de estratégias de ensino e de formas como lidar com os alunos é algo que estou constantemente à procura, através de ouvir o Professor Cooperante (PC), partilha de ideias com os meus colegas de estágio ou falando com outros professores dentro da escola ou fora dela, pois, a troca de experiências e a partilha de saberes fortalecem espaços de formação, sendo, por isso, o diálogo entre os professores essencial para consolidar saberes emergentes da prática profissional (Nóvoa, 1992). Através destas partilhas de ideias com um treinador do clube onde estou inserido, consegui, por exemplo trazer para as aulas de ginástica de solo, uma metodologia totalmente diferente ao qual nunca teria pensado, se não fosse através desta troca de crenças.

Concretizando, o voleibol permitiu-me ver o desporto de outra forma, abriu-me portas para partilhar as minhas ideias, estratégias e experiências com outras pessoas, levando isso para a vida e para o meu futuro enquanto professor de EF. Atualmente com o grau de treinador de nível III, sinto ainda ter um longo caminho a percorrer como treinador, com imensas metodologias, estratégias e formas de interagir, a aprender. Muitas das quais pretendo levar para a escola e aplicar nas aulas de EF, mas sempre dentro de um contexto adaptado.

2.3. Os atores principais e as suas transmissões de crenças

Ao longo do meu percurso até chegar ao EP, passei por imensos pavilhões, quer de escolas quer das diferentes modalidades praticadas, e em todos estes palcos havia um ator principal o qual diretamente ou indiretamente

influenciou as minhas ações para a profissão que tanto desejava, visto que, professores e treinadores, enquanto agentes desportivos, mas também educativos, têm um papel fulcral na formação humana dos jovens, sendo referências para os mesmos (Jiménez Martín, et al., 2006).

Os primeiros professores a deixarem uma marca em mim, não podiam de deixar de ser os meus pais. Tendo estado presente em algumas aulas deles foi o início de tudo e como tal, só tenho de referir isso. Das experiências que me recordo destaco o bom ambiente vivido nas aulas de EF entre os professores e os alunos, algo que hoje em dia esforço-me por criar nas minhas aulas do EP. Uma experiência negativa que vive no decorrer os meus anos enquanto aluno foi durante o meu 3º ciclo, onde tive três anos o mesmo professor de EF, e apesar do bom ambiente nas aulas e da relação com o professor ser espetacular, agora olho para trás e reflito sobre a estrutura da aula não ser a melhor, pois, o “planeamento” da aula era realizado no momento da mesma e consoante o espaço onde a turma tivesse aula, algo que na minha opinião e para o meu futuro enquanto professor de EF irei rejeitar espelhar nas minhas aulas. Apesar de experienciar diversas modalidades, nunca foram abordadas de forma específica, por exemplo, atletismo simplesmente íamos correr à volta da escola ou fazer estafetas.

Já no Ensino Secundário, fui apresentado com aulas às quais não estava habituado e ao início todo aquele novo palco pareceu-me estranho. Tive a oportunidade de trabalhar com dois professores durante três anos, as aulas eram organizadas e existia progressões nas diversas modalidades experienciadas, nada comparado com o Ensino Básico. Ao início estranhei e rejeitei um pouco as aulas, pois, era algo que não estava habituado e verdade seja dita, era o típico rapaz que queria era a bola para o pé ou para as mãos e jogar. No entanto, esta forma de lecionar as aulas mais tarde revelaram-se fundamentais para a forma de ver a disciplina de EF, pois, para haver credibilidade e respeito pela disciplina é necessário que os professores de EF não transformem as aulas num recreio. O 12º ano, foi o ano onde vivenciei o que é realmente uma aula planeada e bem estruturada, mas faltava sempre algo na aula, e a carência dessas aulas tinham era a relação tensa entre o professor e os alunos e a falta de um ambiente mais

descontraído o que resultava em alguns comportamentos desmotivantes por parte dos alunos.

No voleibol também existiram atores principais que foram responsáveis pela construção de algumas das minhas crenças e ideias, para o que hoje considero ser um bom docente de EF. Ao longo dos quatro anos como praticante tive três treinador. O primeiro de todos destaco o bom ambiente que reinava nos treinos. Penso ter sido uma boa escolha para uma equipa que estava a começar, no entanto, apesar desse bom ambiente era notório a falta de exigência nos treinos. No segundo ano e com outro treinador, não foi uma boa experiência, pois, achava ser uma pessoa que não conciliava três aspetos fundamentais para treinar uma equipa, ou seja, a exigência pedida não era consistente, não conseguia criar um bom ambiente nos treinos e por fim, era uma pessoa que com o passar do tempo foi perdendo o respeito dos atletas, acabando por perder o grupo. Nos meus dois últimos anos, tive uma experiência totalmente diferente com um treinador bastante exigente e que conseguia conciliar a exigência com o bom ambiente. Olhando para trás, só foi possível ter uma boa experiência com este treinador, pois, era um conhecedor da modalidade, demonstrava empenho e dedicação no planeamento dos treinos e por fim, sabia lidar com os atletas criando uma relação de confiança com estes, sendo a relação treinador-atleta central para o processo de treino, bem como, o desenvolvimento psicossocial e físico do atleta (Jowett, 2005; 2007). Na minha opinião, são aspetos fundamentais para um professor e treinador, mostrar ser um conhecedor das diferentes matérias de ensino, conseguir demonstrar dedicação e empenho durante as aulas e por fim, ser capaz de construir um bom ambiente e relação com os alunos.

Como afirma Martins (2001, p.1) “o professor do século XXI é aquele que, para além da competência, habilidade interpessoal e equilíbrio emocional, tem a consciência de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito pela diferença está acima de toda a pedagogia”. Esta perspetiva pessoal é algo fulcral e que a certo ponto no EP comecei a tentar incutir na minha identidade profissional e aplicá-las quando lecionava. O professor deve ser um conhecedor das diferentes matérias de ensino visto ser um aspeto nuclear para o seu sucesso, pois, nós professores

temos o papel de ensinar os alunos nas diferentes áreas existentes, e como tal, tem de saber o que está a lecionar. Além de ser um perito nas diferentes modalidades também deve ser exímio na aplicação de estratégias de ensino, visto sermos responsáveis por diversos jovens e todos eles com capacidades de interpretar o que abordamos de forma diferente, então o professor deve possuir um conjunto dessas estratégias com o intuito de conseguir passar a mensagem que pretende de formas diferentes. Outra forma de também conseguir cativar as turmas é através de exibir a sua paixão pela EF, demonstrando um empenho e uma dedicação no planeamento das suas aulas e a forma como a conduz para os alunos. E por fim, conseguir contruir dentro das suas aulas um bom ambiente e relação com os alunos, com o intuito de desenvolver o jovem como ser humano. Um professor que seja um conhecedor nato das diferentes áreas e que consiga passar a sua paixão para os alunos, mas que não consiga criar um bom ambiente na aula nunca vai tirar o máximo proveito dos alunos, pois, o meio que se constrói à volta das aulas é uma peça basilar para os alunos gostarem ou não da disciplina.

2.4. Aprendizagens Inconscientes?

Após quatro anos a estudar na cidade de Coimbra, estava na altura de voltar a casa. Decidi que precisava de uma pausa dos estudos antes de tirar o mestrado. Foi uma pausa de quatro anos devido a imensos acontecimentos na minha vida, entre os quais por ter voltado a sentir uma paixão enorme pelo voleibol, mas desta vez do outro lado enquanto treinador e por estar a trabalhar com um grupo de atletas incríveis apesar da pouca experiência que tinham na modalidade. Além do mais, decidi começar a dar aulas de Atividade de Enriquecimento Curricular (AECS) e desta forma comecei a juntar algum dinheiro para mim e começar a ter alguma independência financeira.

Ao longo destes quatro anos deu-se um fenómeno interessante, e inconscientemente comecei a refletir sobre as minhas ações enquanto professor de AECS e treinador. Inconscientemente refletia após cada aula e cada treino sobre os mesmo e como poderia melhorar os exercícios propostos, se as estratégias utilizadas por mim eram as mais adequadas ou não para a turma e equipa em questão, pois a capacidade de reflexão confere poder aos professores

e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento (Oliveira & Serrazina, 2002)

“Tenho entendimento da palavra no contexto do treino, o processo de construção de um atleta, inconscientemente comecei a ter noção do processo enquanto treinador de voleibol, questionando-me a mim mesmo o que poderia de fazer melhor para cativar e melhorar os meus atletas, que objetivos poderia cumprir, refletindo sobre a melhor forma de potenciar as minhas capacidades e também a dos atletas, mas enquanto professor nunca tinha ouvido.”

DB, 19/06/2021, “Trust the Process”

Comecei a idealizar, planear e refletir, foram ideais que me auxiliaram inconscientemente durante estes quatro anos, onde aprendi bastante comigo mesmo e através da partilha com outros treinadores e professores. Estas ferramentas vão auxiliar-me no processo de desenvolvimento da minha identidade profissional, pois, segundo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional do docente poderá ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

2.5. Concretização de um sonho

Ao fim de quatro anos na minha terra natal, decidi estar na hora de mudar e ir em busca do sonho que outrora desde cedo se despertou em mim quando ainda estava no Ensino Básico. Desta vez, não tinha dúvidas qual era a próxima cidade onde queria ir viver, a cidade onde queria tirar o mestrado que tanto sonhava e assim concretizar dois sonhos antigos que tinha, e a cidade escolhida só podia ser o Porto, casa da melhor faculdade de desporto do país, a FADEUP. Foi a minha única opção, não havia outra, ou era FADEUP, ou voltava a adiar o mestrado por mais um ano.

O primeiro ano de mestrado na FADEUP, foi sem dúvida uma surpresa bastante positiva, nem nos meus melhores sonhos pensaria que tivesse tanto impacto na minha vida como aquele ano. Durante aquele ano existiu uma reformulação em quase todas as minhas conceções sobre o que era ser professor. Durante o primeiro semestre destaco as cadeiras de *Desenvolvimento Curricular e Profissionalidade Pedagógica*, por terem sido onde senti uma maior

influência na minha alteração contemplar o que significava realmente ser professor de EF, o que realmente significava trabalhar como Professor, e a forma como poderíamos fazer diferença na vida dos nossos alunos. Além disso, comecei a ver com maior clareza o significado de refletir sobre as nossas ações, algo que já fazia inconscientemente começou a ganhar contornos, pois, ao longo das aulas o facto de termos de escrever reflexões sobre determinados temas ajudou-nos a começar a criar algumas conceções sobre nossa área, e através da partilha com os nossos colegas, começamos a entender que não existe um caminho correto, mas sim vários caminhos que podemos seguir, temos é ser capazes em escolher o melhor que se adapta a nós e aos alunos que temos à frente. No segundo semestre, infelizmente para nós foi quando surgiu a pandemia e tivemos de ficar em isolamento, não podendo aproveitar na sua totalidade a riqueza das aulas práticas. No entanto das diferentes modalidades que experienciei, todas elas foram um verdadeiro “abre olhos” para a forma de lecionar os diferentes desportos na escola. A aplicação dos diferentes modelos de ensino nas diferentes modalidades, resultaram ser uma experiência bastante positiva, mostrando a nós, futuros professores, quais eram os aspetos positivos e negativos da sua aplicação, e deixando-nos a refletir como seria se aplicássemos um diferente modelo, numa diferente modalidade. Durante o ensino online, apesar não termos a experiência prática e vivenciar esses momentos, e seriam uma mais valia para nós, podemos partilhar o conhecimento teórico das diferentes modalidades, o que de certo modo ajudou-nos na teoria, mas como pode constatar, um professor de EF é mais do que o saber teórico, é necessário o saber executar, e bem, de modo a servir como exemplo prático para os estudantes.

2.6 Primeiro impacto – A chegada ao Pavilhão

Finalmente chegou, a hora que tanto ansiava. Estava na hora de entrar na Escola Cooperante (EC) como Estudante Estagiário (EE) e começar a aplicar todas as minhas aprendizagens e experiências ao longo destes anos e entender no campo o que realmente era exequível ou não, se as minhas conceções e ideais eram aplicáveis ou não. No fundo é como chegar a um pavilhão para o jogo, temos uma determinada expectativa para o jogo, uma estratégia pensada para aplicar, e ansiosos por transmitir todo o nosso conhecimento e emoções

aos atletas para no final da partida sairmos com a vitória, e apesar de termos uma ideia clara do que queremos não sabemos ao certo o que vai acontecer.

Desta vez estava do outro lado, o lado do professor e sinceramente, não fazia ideia de que a planificação de um período ou ano letivo acarretasse tanto trabalho. As primeiras semanas antes do ano letivo começar foram a prova de que é necessária uma organização extrema se um professor quer fazer o seu papel de forma correta, tal como afirma Leal (2005, p.1) o planeamento é um processo que exige “organização, sistematização, previsão e decisão”, de forma a assegurar a eficiência e o êxito de uma ação. Podemos comparar estas semanas com a semana de um treinador antes do jogo, pois, ao longo dessa semana é necessário planear os treinos, planear o jogo, as estratégias e estudar o adversário, para quando chegar o momento da entrada para o pavilhão tudo esteja o mais organizado possível para o começo do jogo.

Numa primeira fase do estágio, os PC pretendem que os EE se familiarizem com a escola, com os documentos estruturantes da escola e da disciplina de EF e os normativos do estágio (Silva et al., 2017). Ao início da minha parte, houve alguma resistência em querer envolver-me neste processo, pois, questionava-me se era necessário ter assim tanto trabalho para a reabertura das escolas, pois, não entendia a necessidade de realizar este trabalho todo no contexto escolar, devido a não existir uma crença em concreta sobre a EF. No entanto, ao refletir sobre todo este processo penso ter sido essencial a análise de todo estes documentos e de todo o trabalho inicial que o PC nos forneceu para criar um envolvimento do EE no contexto escolar e de forma prática entendermos realmente o significado de ser professor.

“Durante o primeiro período, esse talvez foi o meu choque com a realidade, pois, a falta de noção da expressão e o fato de não ter uma crença concreta do que queria para a minha identidade profissional levou-me a entrar em choque com o Professor Cooperante (PC), talvez com os meus colegas de estágio e como consequência influenciando a minha forma de estar nas aulas, fugindo por completo à minha personalidade e à maneira como lido com os alunos. Nas aulas, principalmente de andebol senti imensas vezes não estar a ser justo com os alunos, não estar a transmitir os conteúdos corretamente e criando assim dificuldades de compreensão do que era pretendido a eles.”

Durante as primeiras aulas, foi notório a exigência que estas tinham de ter, desde a sua planificação, à sua execução e por fim, à sua reflexão após as aulas. Durante este processo, comecei-me a aperceber que era essencial possuir um grande conhecimento das diferentes modalidades, e que não bastava um conhecimento superficial. Ora neste aspeto, mais uma vez, fui teimoso e ao início deixei fluir as aulas sem grande preocupação, mas à medida que o tempo ia avançando começava a sentir cada vez mais necessidade de estudar, procurar e repensar todas formas as estratégias abordadas.

“Continuo a ter dificuldade em dar feedback relativamente a este aspeto, pois para mim também é difícil descobrir o ritmo da música, o que dificulta a minha ação durante a aula.”

Reflexão aula nº 15 & 16, 11ºC, 13/10/2020

Aos poucos fui-me envolvendo em todo este processo e dedicando-me cada vez mais, refletindo sobre cada detalhe, sobre cada feedback aplicado, sobre cada interação com os alunos. A verdade foi, ao envolver-me mais, comecei a sentir-me à vontade, existiu um crescimento do respeito pelos alunos, pois, demonstrava conhecimento e confiança nas diversas áreas e ao mostrar que sabemos e dominamos o conteúdo faz os alunos olhar com outros olhos para nós e o respeito deles aumente.

Relativamente à interação com os alunos, foi talvez, o ponto onde tive maiores facilidades em ter sucesso, mas apesar de tudo ainda existiram alguns problemas, ao longo deste percurso. Considero-me uma pessoa introvertida e tímida, precisando sempre de ganhar alguma confiança com as pessoas para conseguir interagir com elas, no entanto no que concerne aos alunos e atletas, a minha personalidade transforma-se, tendo bastante à vontade e facilidade em comunicar com estes agentes, visto gostar de conhecer os alunos ao mesmo tempo que me dou a conhecer, tal como afirma Martins et al. (2017), um dos aspetos fulcrais para estabelecer uma boa relação professor-aluno, passa pela vontade de o professor conhecer os alunos e os seus interesses pessoais. Tendo eu consciência desta característica, já aprendi a defender-me, pois, tenho

tendência em não colocar limites na interação com os alunos/atletas, o que resulta, por vezes, na existência de uma grande confiança e por consequência abuso desta, visto serem jovens e não terem noções na distinção entre as funções de cada um. Então a forma que uso para tentar resolver este tipo de situações é aplicar desde cedo uma liderança mais autocrática, e à medida que o tempo for passando vou utilizando cada vez menos este tipo de liderança começando a aplicar aos poucos um tipo de liderança situacional. Ora esta estratégia na minha turma residente (TR) não foi a mais eficaz, levando à colocação de muita pressão nos alunos e por vezes, registando alguns comportamentos desviantes. Ao entender o rumo que estava a ser seguido, coloquei de parte a utilização desta estratégia e comecei a aplicar a liderança situacional, tentando sempre criar um bom ambiente, que outrora, presenciei nas aulas dos meus pais, pois de acordo com Godwin e Klusmiere (1995) a qualidade das relações dentro da sala de aula dependem das atitudes de ambos, professor e dos alunos. Apesar de tudo, tenho plena consciência que não aplico a liderança situacional de forma cem por cento correta levando a cometer alguns erros. No seguimento desta linha de pensamento, ficou claro que a minha prioridade seria a educação dos alunos não só ao nível desportivo, mas também contribuir para a formação deles ao nível pessoal, pois, mais do que o aperfeiçoamento físico e a adoção de estilos de vida saudáveis, a EF é um projeto de educação social, cívica e educação intercultural, associada aos valores da fraternidade, da camaradagem, da convivência social, da cooperação, do respeito e da compreensão mútua e do combate à discriminação (Rosado, 2015), além disso, segundo Extramadura (2015), o desporto deve promover aprendizagens e competências que lhes poderão ser úteis nas mais diversas vertentes da sua existência.

“Ou seja, dar a conhecer aos alunos a importância da atividade física e das suas vantagens, dar a conhecer a cultura desportiva e de diversas modalidades, dar a conhecer valores como a cooperação, superação ou autonomia, pois, são valores essenciais para o futuro de qualquer cidadão.”

DB, 13/01/2021, “A minha visão romântica da EF”

Para isso tento falar com eles de forma individual ou em turma, quando quero passar uma mensagem geral, e ouvir as sugestões deles, as suas dificuldades e através disso tentar criar uma oportunidade de superação, por muito pequena que seja essa vitória.

“A função do professor é adaptar os objetivos consoante a turma e alunos que têm à sua frente indo de encontro às suas motivações, empenho e capacidades motoras, mas nunca os colocar numa posição confortável, ou seja, tentar fazer os alunos superarem os seus medos, os seus objetivos iniciais, fazê-los perceber que podem mais e que conseguem ir mais longe, cabe ao professor arranjar estratégias para o conseguir chegar aos alunos e fazê-los ver todo o seu potencial, seja através de aulas desafiantes, da utilização de diversos modelos de ensino, de conversas com os alunos.”

DB, 13/01/2021, “A minha visão romântica da EF”

Este pensamento começou a ser nítido quando estava a lecionar ginástica de solo, e era notório o medo de alguns alunos em fazer rolamentos à frente ou o apoio facial invertido, e através deste tipo de conversa consegui colocar alguns a fazer rolamentos à frente ou à retaguarda ou os que tinham receio de fazer o apoio facial invertido começarem aos poucos, através de diferentes progressões, a tentarem executar o movimento.

Todas as experiências vivenciadas até agora, ajudaram-me a crescer não só profissionalmente, mas também pessoalmente, tendo começado a aperceber-me quais os meus defeitos que mais me prejudicavam e tentando alterar esses traços mais vincados na minha personalidade. Às minhas qualidades, tentei procurar aprimorá-las de forma a conseguir potenciar todas as minhas capacidades e por consequência as aulas lecionadas por mim darem um salto qualitativo, para permitir aos alunos todas as condições de aprendizagem às quais têm direito.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Expetativas Iniciais

Relativamente ao ano letivo que se aproximava existia uma incógnita sobre como iria decorrer, pois, no meu entender, acabou por ser um ano atípico para toda a comunidade escolar devido à situação pandémica que o mundo ainda vive. Antecipava encontrar um ano com bastantes condicionantes onde teríamos de encontrar diversas estratégias para manter não só os alunos motivados, mas também nós, professores de EF já que as matérias de ensino iriam ser condicionadas.

No que concerne ao EP, era esperado um ano bastante trabalhoso e que me iria a obrigar a estudar imenso os diferentes tipos de modalidades ou assuntos, como a parte burocrática, ponto que não possuía tanto interesse. Na minha perspetiva, encontrava-me minimamente preparado para lecionar/gerir uma aula, visto ter alguma experiência em dar treinamentos a jovens, mas também por já ter lecionado AEC'S durante alguns anos. Apesar disso, tinha consciência que o meu à-vontade podia acabar por não valer de muito, pois, estava dependente das exigências do PC e de como iria querer que lecionasse as aulas ao longo do ano letivo, o que pode ser bastante positivo já que vou poder ganhar ainda mais experiência a dar aulas, e tirar dúvidas/aprender a gerir situações que me foram surgindo ao longo destes anos a lecionar AEC'S, pois, segundo Rocha (2013), o estágio possibilita uma vivência integral da realidade do contexto, permitindo que o EE conheça toda a dinâmica escolar e não apenas uma parte. Ou seja, além de poder ter o privilégio de esclarecer algumas dessas dúvidas, pude vivenciar todo o funcionamento escolar e como é realmente estar no papel de um docente.

Um dos meus receios para o presente ano ia ser a minha capacidade de gerir o meu tempo pessoal, pois, ia ter dificuldades a nível interno em ter de perder tempo a realizar tarefas que particularmente não seriam tão apelativas ou a estudar assuntos os quais não seriam tão interessantes para mim em detrimento de deixar de fazer aquilo que gostava de fazer e/ou estudar.

Em relação ao PC demonstrava ser extremamente rigoroso e exigente, algo que já estava à espera para um ano de EP, pois, o PC tem a

responsabilidade de orientar o processo de estágio no contexto escolar, estando incumbido de criar condições para a integração plena do EE na comunidade educativa (Silva et al., 2017). No entanto, penso que ter sido positivo para a minha evolução enquanto professor, pois, tive “à vontade” para errar e aprender com os meus erros e deste modo entender melhor todo o processo escolar, tal como afirma Alarcão (1996), o EE pratica sob a orientação de um profissional – PC -, que simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro, lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade. O Professor Orientador (PO), foi uma mais-valia para todo o processo ao longo do ano letivo, além de exigente mostrou-se sempre disponível para ajudar, demonstrando uma organização tremenda na calendarização das diferentes reuniões e os temas abordados nas mesas, oferecendo a sua opinião sobre as diferentes matérias de ensino, deixando diversas dicas nas diferentes reuniões ao longo do ano letivo quer para a nossa evolução enquanto professores, quer para a construção do nosso Relatório de Estágio (RE).

Por último, existia uma parte de mim que sentia aborrecida, mas não desmotivada, por a situação atual do país, pois, na minha perspetiva e considerando-me uma pessoa criativa e que gosta mais de estar no campo do que da parte teórica, previa aplicar algumas das minhas ideias nas aulas, mas que dificilmente se concretizaram devido às normas da DGS e do distanciamento social que iria ser imposto aos alunos, no entanto, este ponto pode ser visto como positivo, pois, obrigou-me a pesquisar e arranjar formas de tornar as aulas motivantes para os alunos.

3.2. A escola – A minha segunda casa

Para realizar o meu EP desde cedo decidi qual era a escola onde gostava de ser colocado, infelizmente tal não se proporcionou, tendo sido colocado numa outra escola, mas felizmente consegui realizar uma permuta com um colega meu de estágio, e assim consegui cumprir o meu objetivo de estagiar na escola que tanto desejava. Esta escolha deveu-se a dois motivos, o primeiro foi por uma questão de residência, pois a distância entre o local onde morava e a escola ser reduzida, além disso, sou treinador num clube perto da escola, e facilitava a minha deslocação para os treinos após ter lecionado as aulas. A segunda razão,

foi devido à pouca informação que consegui recolher sobre a instituição, apresentava excelentes condições de ensino, o que no meu entender seria uma vantagem para a construção do meu processo enquanto futuro docente.



Figura 1 - Escola Cooperante

As instalações escolares apresentam um pavilhão polidesportivo, um campo exterior e uma sala de Ginástica/Dança. O pavilhão polidesportivo estava equipado com seis tabelas de basquetebol, duas balizas de andebol e tinha condições para montar três campos de voleibol. O campo exterior possui um campo para a prática de basquetebol, bem como quatro tabelas, um campo de futebol e andebol, com duas balizas e uma caixa de areia que possibilita a prática de salto em comprimento. No que concerne aos materiais disponíveis, a escola possui uma arrecadação com bastante material num bom estado, o que permite a lecionação das aulas ocorra de forma normal e permitindo que os alunos usufruam de uma ótima qualidade de ensino.



Figura 2 - Pavilhão polidesportivo; Pavilhão de ginástica; Arrecadação do material

Todas estas excelentes condições disponíveis dentro da instituição onde estou a realizar o meu EP, permitiram-me lecionar as aulas de EF com qualidade para os dias de hoje, onde continuamos a enfrentar a pandemia que nos

atormenta. A junção dos espaços com o imenso material à disposição possibilita a que todos os alunos estejam em atividade em simultâneo, permitindo a cada aluno, se necessário, ter uma bola só para ele ou estarem a realizar um circuito de aptidão física.

Desta forma, consegui potencializar e acrescentar certas ferramentas ao meu catálogo, com o objetivo de aprimorar todas as minhas capacidades enquanto profissional da EF, por exemplo, o aproveitar de todos os centímetros possíveis do pavilhão para colocar os alunos e executar alguma atividade e melhorar a minha capacidade de atenção, observação e análise durante as aulas, visto trabalharmos sempre com dois grupos de trabalho em simultâneo.

3.3. Mentores do Processo – Professor Cooperante e Professor

Orientador

A auxiliar todo este longo processo fui acompanhado por dois professores responsáveis, ao qual a sua função foi orientar-me, colocando-me problemas para resolver, apontando-me as minhas fragilidades e falhas fazendo-me refletir como posso colmatá-las e assim evoluir enquanto professor.

O PC desempenhou um papel mais prático durante o EP, pois, foi com ele que interagi grande parte do meu tempo, e o qual me acompanhou diariamente no contexto escolar. Os PC sublinham o trabalho em conjunto, o questionamento, a reflexão e as correções como forma de levar o EE a encontrar as melhores soluções (Silva et al., 2017), assim, o PC procura encontrar diversas estratégias que reforcem a aprendizagem dos EE (Silva et al., 2017). Desde o primeiro dia mostrou ser exigente, mas sempre com bastante abertura para deixar-me aplicar as minhas estratégias, crenças e ideais nas aulas, fazendo-me refletir sobre estas e se seriam ou não as mais adequadas. Ao início não foi uma relação fácil, devido alguns fatores, como por exemplo, as diferentes conceções das aulas de EF que ambos tínhamos, pois, enquanto o PC idealizava as aulas como um treino, eu não as conseguia idealizar dessa forma por a minha postura ser totalmente diferente no treino comparativamente com as aulas e alunos serem diferentes dos atletas, e à forma como estava ser conduzido o processo, pois, tamanha abertura para nós aplicarmos as nossas crenças e estratégias nas aulas e no final da mesma sermos confrontados que a forma como idealizamos

a aula não era a mais adequada era algo ao qual não estava preparado, mas com o passar do tempo e através de uma conversa entre o PC e um colega meu de estágio, existiu um “click” que fez-me entender e refletir sobre este choque inicial, visto, a forma de visualizar o processo que o docente tinha não era muito diferente do processo ao qual eu tinha passado como treinador e os diferentes treinadores com os quais já tive a oportunidade de trabalhar.

“Após essa conversa que assisti comecei a empenhar-me mais na construção dos documentos produzidos, passei a refletir durante mais tempo sobre uma conceção sobre a Educação Física (EF) que pretendia defender, definir objetivos enquanto professor de EF e procurando a minha identidade profissional, e também, comecei a tentar contruir uma relação com todos os meus alunos à minha volta”

DB, 19/06/2020, “Trust the Process”

O PO, não estando tão presente no contexto escolar, também revelou ser um mentor com igual importância do PC, pois, foi o responsável por orientar-me na teoria, no projeto de estágio, através do fornecimento de todo o material que precisei e no esclarecimento de todas as dúvidas, mostrando sempre abertura e disponibilidade para nos orientar em todo o processo, e como nos foi transmitido diversas vezes *“Estou aqui para vos ajudar”, “Ninguém vai ficar para trás”*. Uma das grandes vantagens em trabalhar com o PO foi nas aulas observadas e nas reuniões posteriores, visto, que nos oferecia a sua opinião diferenciada do PC, criando assim nos EE uma visão diferente do que se poderia aplicar e melhorar no nosso percurso. A forma do PO ser acessível, organizado e comprometido com o processo deu para entender que temos todas as condições à nossa disposição para chegar a um patamar de excelência, e que deveríamos aproveitar ao máximo o ano de estágio.

3.4 Turma residente e partilhadas – O crescimento de um líder

“Be the leader you wish you had”

Simon Sinek

No EP seria exposto a um conjunto de situações às quais iam ajudar ao meu crescimento, uma dessas situações seria orientar os alunos num laboratório onde era possível aplicar os meus diferentes ensaios, estratégias, ideais e crenças. Ora as turmas às quais fiquei encarregue de orientar no laboratório com o objetivo de as fazer evoluir e eles, inconscientemente, evoluíram-me a mim ajudando-me a conseguir atingir o nível de liderança que tanto desejava. Como TR e que orientei durante todo o ano de estágio um 10º ano do curso de Línguas e Humanidades. Como turmas partilhadas, no primeiro período um 11º ano do curso de Ciências e Tecnologias e no segundo período, um 12º Ano do mesmo curso.

Dentro da turma do 10º ano existem diferentes personalidades, com estudantes que praticam desporto e gostam de EF, e existiam alunos que não gostam da disciplina. Portanto, ao ter conhecimento disto, vim com a missão de dentro do meu laboratório tentar mudar a opinião destes alunos em relação à EF. Mais, esta turma tem uma particularidade, pois, no meu entender, vejo-os como uma caracterização da minha pessoa, ou seja, eram uma turma simpática e bem-disposta, mas quando chega a hora de trabalhar só estando envolvidos a 100% e interessados no tema é que produzem resultados. Ao idealizar o modelo de docente que pretendia atingir, possuía vontade de juntar estas duas características no meu laboratório, ou seja, um ambiente descontraído e de boa disposição, mas sempre com a vontade de trabalhar e exigência presentes. Portanto, dentro deste laboratório foi um experimento longo, cansativo com algumas explosões durante o percurso e alguns momentos de doçura, mas o que importava era o resultado final. Muito sinceramente, senti que só no final do ano letivo é que consegui juntar os ingredientes certos para começar a obter o produto que tanto desejava. A fórmula que utilizei para os incentivar a trabalhar e esforçar um pouco mais foi conjugar a competição com a parte sociável. Ou seja, quando experimentei realizar uma liga de badminton entre todos os elementos da turma foi notório um crescimento motivacional nos alunos para a prática da modalidade.

“..já sabia o que queria para a minha turma e para mim de forma mais pormenorizada, e sabendo o que quero, o processo tem tudo para correr bem. Prova disso foi o fato de numa das aulas de badminton, uma das alunas afirmou

durante uma aula “Professor, isto é fixe, estou a começar a gostar das aulas de Educação Física”, e quando um professor ouve algo do género de um aluno é porque está a fazer o seu trabalho de forma correta. Aliás a unidade de badminton é a prova de que deveria ter implementado a competição e de forma visível em outras modalidades abordadas anteriormente, ...)

DB, 19/06/2021, “Trust the Process”

Os comportamentos de liderança afetam positivamente a performance do grupo e as atitudes relativamente ao trabalho (Harter et al., 2002; Judge et al., 2004). Em relação à parte sociável, quando comecei a preocupar-me mais com os alunos fora da aula, sem concentrar-me na parte avaliativa e de aprendizagens, não a colocando de parte, mas sim focando-me no que eles queriam fazer no futuro, em saber como estavam nas outras disciplinas e fora da escola e em participar em certos momentos de boa disposição com eles, comecei a notar mais predisposição em ouvir-me, isso porque os alunos que pensam que os seus professores são mais atenciosos tendem a prestar mais atenção durante as aulas (Wentzel, 1997).

“A juntar a isso, a parte social, onde os alunos sintam que existe um Professor preocupado com a vida deles, e que está lá para ajudá-los caso seja preciso. Aulas onde o bom ambiente reina e podem, por momentos, esquecer os seus problemas de fora. Aulas que, após o toque os alunos queiram ficar mais tempo ou saiam da aula com um sorriso na cara. Pretendo e quero conciliar o melhor destes dois mundos, a exigência e a boa disposição, volto a perguntar, é um caminho fácil?! Não vai ser...”

DB, 25/05/2021, “Princípio, Meio e Fim”

No 11^o ano, a turma era relativamente pequena sendo composta por catorze elementos dez elementos do género masculino e quatro do género feminino. Durante o tempo que permaneci neste laboratório, entendi que poderia ter sido o laboratório onde poderia ter tido maior sucesso, mas como foi no início do EP e ainda estava à procura da minha identidade profissional, isso não aconteceu. Além de serem uma turma pequena, eram alunos que qualquer

professor desejava ter, pois, eram bastante empenhados independentemente da tarefa que lhes seja proposta. Dentro desta turma foi fácil interagir com os estudantes, mas a tarefa mais complicada foi estar ao nível dos alunos durante as aulas, pois, sendo altamente motivados e com sede de aprender é necessário ao professor estar envolvido em todas as tarefas a trezentos por cento, algo que olhando para trás não aconteceu devido haver um primeiro impacto com a escola, e também por a primeira modalidade abordada não ter sido a qual eu me sentia mais à vontade, neste caso o Chá-chá-chá. Na segunda modalidade abordada, o futebol, acabou por correr melhor devido ao tipo de trabalho apresentado aos alunos. Existiu uma divisão dos alunos por níveis, e cada nível possuía uma forma de jogo destinta, sendo que os alunos não estavam fixos num grupo, pois, caso existisse algum aluno mais empenhado ou com uma evolução maior poderia ser ajustado o nível sendo premiado com a subida, e o mesmo poderia existir com um aluno menos empenhado ou que não tivesse a ter uma evolução tão nítida. Concluindo, acabei o primeiro período com um sentimento agro e doce.

Por fim, no último laboratório onde estive presente era a turma do 12º ano. A turma é composta por vinte e quatro alunos, sendo cinco do género masculino e dezanove do género feminino. Durante o segundo período fiquei responsável por abordar dentro do laboratório, as modalidades de futebol e badminton em simultâneo. Até entrarmos em confinamento, outra vez, senti que estava a conseguir criar uma relação professor-aluno interessante com os diferentes elementos da turma. Havia uma clara motivação extra para o badminton, por a turma ser constituída maioritariamente por raparigas e haver uma natural desmotivação para a modalidade de futebol, mas mesmo assim, achei ser uma turma motivada para trabalhar. Com o novo confinamento, e com as aulas a passarem para o ensino à distância (ED), senti claramente que aquele tipo de interação criado foi-se perdendo, pois, espontaneamente a distância é maior e os alunos acabam por se encontrar “escondidos” atrás do computador.

No final do ano as passagens nos diferentes laboratórios tornaram-me um melhor profissional da área, pois, através das diferentes experiências que vivenciei pretendia tornar o aluno o responsável pelo laboratório, aplicando, criando e ajustando diferentes estratégias.

3.5. Núcleo de Estágio – “Equipa 7”

“Equipa 7”, é o nome da equipa dado às personagens representantes no nosso logotipo do núcleo de estágio (NE), referente a um desenho animado. Tal como na história de ficção, a minha aventura é composta por uma equipa com mais dois elementos e um mentor. O início foi um pouco complicado, devido ao fato de os três EE’s terem diferentes crenças, ou falta delas, sobre o que é a disciplina de EF, diferentes métodos de trabalho e no qual uns mais que outros queriam implementar as suas ideias. A juntar a isso, tínhamos de trabalhar sobre uma linha orientadora do PC e em certos momentos foram difíceis para nós. No entanto, como todos os núcleos de estágio e verdadeiras equipas, tivemos de crescer uns com os outros, tivemos de aprender a respeitar e aceitar ideias diferentes ideias e aplicá-las, tivemos de aceitar as duras verdades que não queríamos ouvir e com isso superar-nos, tivemos de nos apoiar e ajudar quando a equipa mais precisava e por vezes tivemos de saber dizer que não uns aos outros com o intuito de fazer o colega crescer. De acordo com Alves et al. (2006), trabalhar em equipa aumenta a produtividade, existe maior probabilidade de utilizar melhor os recursos, sermos mais criativos e eficientes na resolução de problemas, tomar melhores decisões, produzir produtos de melhor qualidade, contribuindo assim para melhorar os processos. Tivemos de ouvir os desabafos uns dos outros e juntos tentar arranjar uma solução para o problema do colega. O NE cresceu, imenso, e o que retiro e aprendi no final do ano é simples, ninguém chega longe sozinho, temos de cooperar uns com outros para podermos crescer, temos de saber aceitar as críticas positivas e negativas, filtrá-las e improvisar-nos para chegar ao sucesso



Figura 3 – “Equipa 7” – Núcleo de Estágio de EF 2020/2021

4. Enquadramento Operacional

4.1. Orientação e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1. Conceção concetual

4.1.1.1. O ensino e a educação como valorização do ser humano

“Eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens”

Pitágoras

Sejamos sinceros, nós seres humanos somos criaturas bastante avantajadas, pois, ao contrário de outras espécies somos seres racionais, e como tal, somos dotados com um conjunto de características que torna cada um de nós únicos e diferentes da pessoa ao nosso lado. Todos nós, ao nascermos, é nos entregue uma folha em branco e nessa folha escrevemos as nossas experiências de vida, os valores e crenças que nos são transmitidos por todos os outros Humanos que passam na nossa vida e através dessas experiências começamos a formar uma linha de pensamento ímpar e distinta, algo que nos vai definir para o resto das nossas vidas, com a consciência de que podemos riscar e voltar a rescrever essas crenças e valores caso passemos por novas vivências que nos criem uma conceção diferente da anterior. Quando fazemos referência ao cérebro humano temos de ter consciência que são dos mais complexos dispositivos de gestão criados pela evolução (Monteiro,2017), ou seja, ao escrever, eliminar e editar a nossa folha da vida demonstramos uma evolução e adaptação ao nível cognitivo e individual, permitindo assim uma interação mais eficaz e vantajosa com o meio onde estamos inseridos. Se analisarmos a folha da vida do ser humano ao nosso lado podemos constatar que existem escrituras semelhantes em algumas áreas e outras totalmente diferentes e com conceções bastante diferenciadas das nossas, produzindo assim comportamentos distintos da forma como interagimos com o meio à nossa volta e o modo como tomamos decisões da nossa vida e expressamos as nossas emoções.

Sou da opinião que somos definidos por os diferentes momentos da nossa vida, pelos diferentes estímulos que vivenciamos, e isso traduz-se nas nossas atitudes e comportamentos. Costumo dizer, por de trás de um comportamento existe uma razão por espalhamos essa atitude, e para entender essa manifestação de emoções temos de compreender a razão. À medida que vamos avançando com a idade e escrevendo na nossa folha da vida, existem certas escrituras que nunca vamos poder apagar e se vão transpor nos traços da nossa personalidade, e por norma, esses traços mais vincados desenvolvem-se de forma exponencial até à puberdade, ou seja 14-15 anos. A este respeito, Monteiro (2017) considera que a adolescência é uma fase crucial para o desenvolvimento emocional do individuo, uma vez que a aprendizagem ocorre de forma diferenciada em todas as idades. Se o ser humano tem a capacidade de aprender, então é necessário educar o pensamento, e a educação só acontece dentro de uma sociedade, como tal, auxiliarmos o próximo não só a pensar, mas também a ser curioso e entender o porque dos diferentes fatores que nos rodeiam, conseguindo assim autoconstruirmo-nos. Como mencionei em cima, todos os Humanos com que conectamos deixam uma marca na nossa folha da vida, uns mais influentes que outros, como por exemplo a família, os amigos ou colegas da escola e do clube, os professores, os treinadores entre outros intervenientes deste meio são os maiores facilitadores deste processo de desenvolvimento positivo nos jovens (Vierimaa, Erickson, Côté, & Gilbert, 2012; Solana, 2015 & Camiré, 2012). No entanto destaco a importância do professor do Ensino Básico, pois, é o primeiro docente com o qual todos os alunos têm contacto e é peça elementar para o crescimento das conceções dos estudantes para o futuro no meio escolar, ou seja, mais do que ensinar a ler, escrever, somar e subtrair, deveria ser responsável por desenvolver conceitos psicossociais tal como autonomia, ambição e ser curioso, para no futuro termos cidadãos capazes de tomar decisões e consciente delas, autónomos e capaz de ajudar a construir uma sociedade melhor.

A minha experiência enquanto docente este ano veio enraizar mais em mim a necessidade de que a escola não serve só para transmitir conhecimentos, mas também deveria servir como uma escola para a vida dos nossos estudantes, pois, se refletirmos bem os jovens passam grande parte da sua vida na escola,

aproximadamente doze anos, e é aí que grande parte do seu processo educativo é adquirido, e como tal, a escola deve ser vista como um meio de socialização e de promoção do desenvolvimento individual (Carvalho, 2006). Se assim é, todos os membros que constituem o meio escolar deveriam preocupar-se em educar os nossos alunos para a vida lá fora, abrindo-lhes horizontes e auxiliando-os nas suas tomadas de decisões e das suas consequências.

4.1.1.2. A (des)valorização da Educação Física

O ser humano por natureza é uma espécie que nasceu para ser ativa, ser curiosa e explorar o meio que o rodeia e não para estar sentado durante horas e horas numa secretária, logo aí entendemos o quão importante é para nós sermos seres ativos e não sedentários. Se o ser humano necessita de ser ativo por natureza, então vamos imaginar uma criança e a sua necessidade de estar em movimento, de explorar o mundo, e querer ser curiosa e experimentar novas sensações. A escola, desde o primeiro dia vai contra a nossa natureza e necessidade de conhecermos o mundo, obrigando-nos a estar sentados numa cadeira, em silêncio e com atenção ao que os professores estão a abordar, sendo o único momento onde existe oportunidade para as crianças efetuarem o que mais lhes dá prazer de realizar, estar em movimento e interagirem umas com as outras, é no recreio e na disciplina de EF. O papel da EF é ímpar e insubstituível, uma vez que é a única dentro do currículo escolar que oferece aprendizagens para o desenvolvimento motor do aluno, através da ação do corpo (Matos, 2012). A importância da disciplina de EF é de tal forma importante que está presente em todos os anos de escolaridade, permitindo assim aos estudantes explorarem e desenvolver as suas capacidades motoras, despertar interesse nas diferentes formas de atividade física, desenvolver conceitos psicossociais e transmissão de valores que só o desporto permite, tal como afirma Crum (1993) a EF tem três papéis principais, sendo eles a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor e formação pessoal, cultural e social. É a única disciplina curricular que possibilita ao aluno, fugir à rotina escolar e por alguns momentos esquecer o stress da vida cotidiana.

Se continuarmos a desconstruir a importância da EF, vamos continuar a perceber que toda a desvalorização à volta desta área é completamente grotesca

e sem qualquer sentido. Começando pelo óbvio, nos dias de hoje, num mundo com as percentagens de pessoas obesas e sedentárias a aumentar, é cada vez mais importante inculcar nos jovens a importância da prática desportiva, de forma a combater as doenças da moda. Com o aumento das cargas horárias ao nível escolar e em atividades extracurriculares, muitas das vezes os jovens e os próprios pais, acabam por desvalorizar a prática de atividade física afirmando ser uma perda de tempo para os seus filhos, então, a EF surge com o intuito de combater esta inatividade, é verdade que o exercício físico é reduzido e pouco intenso, mas é melhor do que não fazer nenhum, pois, a EF é identificada como uma via fundamental para a promoção de um estilo de vida fisicamente ativo (Ward, Saunders, & Pate, 2007). Também deveria ter o papel de criar o gosto pela prática desportiva, com objetivo de criar hábitos de atividade física regular fora da escola, e também, passar a importância a gerações futuras.

Outra perspetiva para a contribuição do crescimento do ser humano que a EF pode oferecer é a aculturação dos jovens. Vivemos numa sociedade futebolística, onde só vemos futebol e não existe o devido valor às restantes modalidades, o que no meu entender, torna a nossa sociedade inculta ao nível desportivo. É incompreensível os jovens, não saberem qual a diferença entre o salto em altura e o salto em comprimento, que o basquetebol se joga cinco contra cinco, que no voleibol só se pode dar três toques. Estas questões acontecem realmente, e somos nós professores de EF, que as temos que combater. Durante o meu ano de estágio deparei-me com uma destas questões, ao lecionar andebol na primeira aula de avaliação diagnóstica e ao mencionar aos alunos que iríamos dar início à abordagem desta modalidade uma aluna pergunta para outra “*O que é o andebol?*”, ao que a outra responde “*É aquele jogo que se joga com as mãos*”. Ao assistir a esta conversa fiquei estupefacto e a pensar para mim como era possível existirem alunos do décimo ano de escolaridade não saberem o que é o andebol.

Além de educar a sociedade a tratar da sua saúde, ensinando a cuidar do seu corpo, e de um papel cultural, a EF possui um papel mais relevante e crucial no meio escolar, mas que não tem a devida importância para a sociedade, a escola e mesmo alguns docentes da área. Alguns autores apontam ainda potencialidades não só na promoção de valores e de competências humanas,

morais e psicossociais, mas também da sua transferência e aplicação em outros contextos da vida dos indivíduos (Hellison, 2011; Pennington & Sinelnikov, 2018). A transmissão de valores que só o desporto permite trabalhar, visto que também é uma forma de educar o ser humano e de prepara-lo para a vida, auxiliando os jovens nas idades cruciais para formar/descobrir a sua personalidade e conseguirem desenvolver conceitos como, a promoção de interações sociais e de inclusão, a cooperação e entreajuda entre colegas, a melhorar a nossa forma de comunicar com todos os agentes intervenientes, ensinar a vencer, a perder, a lutar e não desistir pelos nossos objetivos, fortalecendo assim comportamentos cruciais para o desenvolvimento de cada ser humano nos diferentes domínios, o motor, o cognitivo e o sócio afetivo. Devido a estes fatores, é onde surge a grande importância da EF no contexto escolar, pois, se nós professores de EF tivermos o objetivo de transmitir estes valores, adotando uma estratégia de ensino que consiga criar nos alunos um conjunto de emoções, que promovam o crescimento destes comportamentos e atitudes, conseguindo transferi-los e aplicá-los na sua vida quotidiana, a sociedade começa a ter condições para crescer. Importa assim incorporar práticas desportivas carregadas com intencionalidade educativa, fundada nos valores do desporto, no sentido em que deve responder às necessidades dos alunos, de forma integral e com significado cultural (Batista & Queirós, 2015).

“Pretendo para as minhas aulas transmitir a cultura desportiva aos nossos alunos, o gosto pela prática desportiva e transferir o conhecimento das diferentes modalidades para todos eles, mas acima de tudo isto, transmitir valores, valores esses que só o desporto permite trabalhar e gostava de conseguir “tocar” em cada um dos meus alunos de forma personalizada auxiliando-os assim a crescer enquanto seres humanos e passar-lhes alguma coisa, nem que seja mínima, que ajudasse a fazer diferença nas suas vidas.”

DB, 25/05/2021, “Princípio, Meio e Fim”

No meu entendimento, as conceções que fui criando ao longo do EP, não obstando do contexto que vivenciei criou as minhas crenças e se tivesse vivido um contexto diferente provavelmente teria outra visão da EF, mas a verdade é que o atual programa nacional da disciplina (PNEF) apresenta um enorme

conjunto de modalidades diferenciadas constatando o pouco tempo existente para a prática dessas disciplinas, o que condiciona o aluno em termos de aprendizagens motoras e de compreensão das diferentes modalidades, apesar de ser positivo para o estudante passar por diferentes experiências em termos desportivos, criando assim a tal aculturação no desporto. Ou seja, perante unidades demasiado pequenas, superficiais, sem sequência ou consistência, e que tendem a tornar-se demasiado monótonas e repetitivas, facilitando assim a desvinculação, a desconsideração e a marginalização (Ennis, 2000), é bastante difícil, se não mesmo impossível um docente de EF ensinar um aluno a executar corretamente um passe de andebol ou a entender qual a ação após cortar para o cesto, no basquetebol. Todos os alunos são diferentes e, por isso, o professor tem de reconhecer e responder às diferenças de cada um, respeitando as necessidades de qualquer aluno, repensando, inclusive, em todos os alunos (Carvalho, 2011), ou seja, não é correto da nossa parte enquanto professores, desistir dos nossos alunos e selecionar aqueles com maiores capacidades de aprendizagem e concentrar o nosso ensino neles, enquanto os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ao nível motor ficam de parte. Como tal, e não colocando de lado a essência da EF, comecei a valorizar imenso a transmissão destes diferentes valores, pois, é algo que independentemente da modalidade que estamos a abordar pode ser trabalhado com os alunos inculcando assim responsabilidade a elementos da turma que se sintam mais à vontade em determinada modalidade em auxiliar os colegas.

“Por fim, acho bastante gratificante o trabalho realizado com alguns elementos da turma que têm pavor de realizar os rolamentos ou o apoio de facial invertido, e me aperceber da melhoria deles e das suas vitórias, por mais pequenas ou simples que fossem. O que me faz refletir em certos aspetos que se passam nas aulas de educação física, como por exemplo, se um aluno têm mais dificuldades, medo ou falta de interesse na aula/modalidade até que ponto não devemos adaptar e valorizar mais estes assuntos durante a aula de modo a que o aluno se possa superar/interessar-se, e fazê-lo entender se conseguiu ultrapassar determinada barreira num determinado gesto técnico também o consegue fazer na vida.”

Reflexão aula nº 47 & 48, 10ºG, 12/01/2021

Cabe à escola e aos seus docentes ajudar cada aluno, cada ser humano, se possa desenvolver em todas as dimensões. Só assim será possível desenvolver uma escola efetivamente cultural, capaz de propiciar o sucesso educativo e de colaborar para a formação de uma comunidade dinâmica e apoiada na cultura (Raposo, 1991), ou seja, se nos forcarmos na disciplina de EF somos nós, professores de EF, que temos de começar a valorizar a nossa disciplina e a batalhar contra o conceito criado pela sociedade, pois, se não formos os primeiros a dar credibilidade à nossa área não serão os outros a fazê-lo por nós.

4.1.1.3. Para uma Educação Física legitimada: Professor, mais que um transmissor de conteúdos?

“Ser professor é apontar caminhos, mas deixar que o aluno caminhe com os seus próprios pés”

A EF, aos olhos da sociedade portuguesa, é discriminada, marginalizada e superficial sem a devida importância que realmente deveria de arrecadar. Para muitos membros da sociedade a EF tem o único intuito de desenvolver as capacidades motoras e melhorar a saúde dos nossos alunos. Se queremos mudar o paradigma em questão temos de alterar a visão da sociedade perante a área que nos é tão querida. Mas por onde devemos começar? Que atitudes devemos tomar? Como o devemos fazer? Na minha opinião, estas três perguntas que faço têm uma resposta em comum: o Professor. Os professores devem ser os primeiros a ambicionar alterar a credibilidade da EF, sendo os primeiros a respeitá-la e a lutar pelo devido crédito que merece. De forma a atingir este objetivo, é necessário mudar a atitude passiva, banal e algo desrespeitadora com que encaramos as aulas, mostrando aos alunos que a EF não é um prolongamento do recreio, mas sim uma unidade curricular onde também podem aprender e desenvolver imensas capacidades conjugando com inúmeras experiências positivas. Talvez, esta seja o mais difícil de se concretizar, pois, para tal é essencial nós professores de EF mudarmos de mentalidade e esta parte é bastante complicada para nós seres humanos. Por fim, para ter um impacto positivo na sociedade, temos de nos concentrar em trabalhar da melhor

forma possível e potencializar a nossa matéria-prima, neste caso, os nossos alunos. Acredito que se conseguirmos causar experiências positivas nos jovens aos poucos vamos começando a mudar o paradigma da EF.

Existe uma frase que li há uns anos sobre a profissão de professor no Japão, mencionando o seguinte “*No Japão, o único profissional que não precisa de se curvar perante o Imperador é o Professor, pois, segundo os japoneses, numa terra que não há professores não pode haver Imperadores*”. Esta frase remete a importância para a profissão que exercemos, e para o tópico discuto acima, ou seja, um ser humano sem educação nunca poderá atingir o seu verdadeiro potencial e um professor tem como principal função ser um transmissor de conhecimentos quer científico, quer pedagógico, isto é, ser uma pessoa portadora de um vasto conhecimento científico e pedagógico e com capacidade para executar as suas tarefas profissionais através da autonomia e responsabilidade (Costa et al. 1996). Além disso, um professor deve possuir um conjunto de estratégias de ensino de modo aplicar e adaptar aquelas mais produtivas perante as turmas onde vai exercer a lecionação. Como afirma Cobb (1994), na visão construtivista o professor é um facilitador do conhecimento, perante isso, o professor tem de ser uma pessoa curiosa e estar em constante renovação dos seus conhecimentos, pois, um professor a partir do momento de deixa de aprender, fica incapaz de ensinar, daí a importância de estar sempre a inovar.

Porém, será esse o único papel do professor? Ser um simples transmissor de conteúdos da sua área? Cativar os alunos só através da demonstração de ser um conhecedor da matéria? Ou existem mais formas de cativar e ajudar à evolução do aluno? Para Graça (2001), o modo de atuação do professor e a forma como ensina os seus alunos, não são apenas dependentes da disciplina, mas também das suas convicções e crenças de ensino e aprendizagem. A este respeito, Nóvoa (2009) considera que, é impossível separar as dimensões pessoais das profissionais. Desta forma entendo que o professor além de um elemento transmissor de conteúdos deve de ser um influenciador de boas práticas, tanto físicas, quanto sociais, através da transmissão de valores e complementando a educação em casa, pois, antigamente a única preocupação por parte dos professores era a de transmitir conhecimentos teóricos (Kirk,

2010), porém, atualmente, a educação é muito mais do que a transmissão de conhecimentos sendo fundamental formar indivíduos críticos, conscientes e autônomos (Farias et al., 2016). Enquanto professor EF, e devido às características da disciplina, o professor deve possuir uma atitude diferenciada das restantes áreas dando uma maior importância à construção e complementação do aluno enquanto cidadão. Siedentop (2002), refere que o ensino dos jogos deve contribuir para a formação de um cidadão: desportivamente culto, desportivamente entusiasta e desportivamente competente.

A palavra professor remete-nos para algo mais do que transmitir conteúdos, a palavra professor significa, “*o que se dedica a*”, “*o que cultiva*”, como tal, a concepção que fui criando ao longo do meu ano de EP vai de encontro a isso. Fazemos parte da educação dos nossos cidadãos, ajudamos na construção de identidade dos nossos alunos, temos o poder de influencia-los positivamente ou negativamente, temos o dever de os orientar na vida, de escuta-los, de os desafiar a sair da sua zona de conforto e ajuda-los a descobrir aquela veia que todos temos e nos faz mover, e que alguns demoram mais tempo a descobrir do que outros, mas é esse o papel do professor, não desistir de ensinar os alunos e, acima de tudo, não desistir deles enquanto cidadãos e seres humanos, tentando fazer a diferença e tocar individualmente em cada uma das vidas dos nossos alunos. A determinado ponto no EP comecei a aperceber-me disso e tentei cumprir com isso, tocando na vida de cada um deles de forma individual e personalizada, com o objetivo de ensinar-lhes alguma coisa por mais mínima que fosse. Wallon (1995) afirma que o professor é visto pelos alunos como uma pessoa formada e habilitada, mas com afetos contemplados pelos alunos, devendo interagir numa dinâmica de transmissão emocional. Na TR comecei a falar individualmente com cada um deles e a perguntar quais eram os seus objetivos para o futuro, e de certo modo, passar-lhes a experiências pessoais que os pudessem ajudar. Por exemplo, uma aluna que gostava de exercer direito, mas com dificuldades a inglês e com noções da importância para o seu futuro. Ao conversar com esta aluna tentei incentivá-la a pedir ajuda a colegas com mais facilidades em línguas, ou a tirar algum curso, ou mesmo a arriscar a ir de *Erasmus*, com o objetivo de melhorar a sua capacidade linguística. Outro

caso com outra aluna, que estava a passar por um momento difícil na sua vida, pois, ao nível pessoal não estava a correr da melhor forma, com alguns problemas na modalidade que pratica, ao nível amoroso e pela própria reconhecer algumas fragilidades da sua parte em termos de identidade pessoal. São problemas comuns de uma jovem adolescente, mas que não têm a capacidade de lidar ou sabem como interagir com esse tipo de emoções, e enquanto professor senti a necessidade de a ajudar a desconstruir as suas crenças. Simplesmente a ouvir falar e no final, dei-lhe a minha opinião sobre os diferentes temas, e no final disse-lhe *“Isto é a minha opinião sobre o que me estás a contar, agora pegas nela e fazes o que quiseres. Se achares que tens de seguir o que te disse faz, se achares que o que te disse não faz sentido, tudo bem, se achares que existem alguns pontos que podes aproveitar para te ajudar, aproveita”*. Não lhe disse exatamente o que tinha de fazer, como deveria reagir, simplesmente orientei-a e mostrei alguns caminhos que podia seguir. No final do dia, tinha uma mensagem dessa aluna a agradecer pela conversa, e senti-me bastante satisfeito por ter conseguido fazer a diferença numa jovem, orientando-a, através da minha perspetiva pessoal. São estas ações que determinam, no meu entender, o que é um bom professor ou não, mais do que ser um transmissor de conhecimentos, e é algo que nem se põe em causa o professor ser um dotado na sua área, é conseguir complementar a educação dos jovens, dando-lhe outro tipo de perspetiva sobre a vida, e contribuindo assim para a formação de bons cidadãos para a sociedade.

4.1.2. Planeamento

Federal e Jata (2016) indicam que a prática profissional para ser comprometida com a EF, exige um planeamento sólido e contextualizado, com o intuito de propor uma prática que atenda aos objetivos pensados e que possa ser reavaliada, fundamentando novos planeamentos, ou seja, planificar a educação significa planejar as componentes que constituem o processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização e, para além disso, significa aprender, o mais corretamente, as estruturas e linhas essenciais das tarefas e processos pedagógicos (Bento, 2003). No início do processo não tinha a menor ideia de que era necessário realizar um trabalho prévio tão aprofundado para o planeamento do ano letivo, como afirmam os autores acima. Na minha

conceção inicial, pensava que seria necessário conhecer quais as diferentes matérias de ensino que se iriam abordar em cada ano de escolaridade e adaptar os objetivos consoante a turma, mas esse não foi o caso. A certo ponto no início do EP, deparei-me a refletir sobre a semelhança que existia entre o planeamento de um ano letivo e de uma época desportiva, e se este trabalho todo era mesmo necessário para um contexto escolar, mas tal como afirma Castro et al. (2008), o planeamento é utilizado para nortear um caminho a ser percorrido no sentido de atingir objetivos traçados. O planeamento anual que estava a ser realizado, parecia a construção de um macro ciclo, a construção das unidades didáticas semelhante a um mesociclo, e o rigor, especificidade do plano de aula similar a um plano de treino, mas como confirma Quina (2009), o planeamento em EF decorre a vários níveis: plano anual, unidade didática (UD) e o plano de aula. A minha opinião inicial sobre as aulas, seria apresentar diferentes progressões pedagógicas para chegar ao jogo na parte final da aula e aplicar, sempre com os alunos misturados promovendo a socialização e não me preocupando com o adaptar ou não a aprendizagem dos alunos. Refletindo sobre estes momentos iniciais, entendo agora que todo este trabalho foi necessário, para alterar o paradigma inicial que tinha, pois, mais do que lecionar aulas tinha nas mãos o futuro de vários jovens e para poder ensinar-lhes algo e ajudá-los a descobrir o seu percurso e identidade era necessário ter o trabalho de casa bem feito.

Todo o processo começa com a análise e reflexão do PNEF, dos diferentes anos de escolaridade, que toca as distintas matérias de ensino e os seus objetivos. Bento (2003), indica que é através deste documento que o EE deve definir objetivos, conteúdos e metodologia para seguir uma linha orientadora já definida. O outro documento observado diz respeito às aprendizagens essenciais dos alunos, indicador da orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

Como se procede no treino, ao iniciar uma época desportiva existe um conjunto de trabalho prévio a ser realizado e para se definir os objetivos que pretendemos é necessário escolher e conhecer bem os atletas que queremos para a nossa equipa, ou seja, *“O professor começa por perspetivar o ano letivo construindo uma ideia geral das suas intenções pedagógicas, ideia que especifica e operacionaliza no plano anual”* (Quina, 2009, p. 72). No contexto

escolar não podia escolher especificamente quais os alunos com quem queria trabalhar, sendo essa função do PC escolher não os alunos, mas sim a turma. Ao ter conhecimento das diferentes turmas com quem ia trabalhar e ao realizar a minha escolha sobre a turma que iria acompanhar ao longo do ano letivo, um 10º ano do curso de Línguas e Humanidades, a fase seguinte seria conhecer os alunos. E para isso, foi construído uma ficha de caracterização para a turma, com questões consideradas relevantes para definir objetivos, como por exemplo doenças, lesões, se praticava ou não desporto, encarregado de educação e se os seus progenitores possuíam emprego. Questões importantes que permitiram realizar uma caracterização rápida da turma, e dessa forma, quando se começa a parte prática da disciplina permitir que já se possui uma visão geral da turma.

Após ter uma noção geral das turmas, é importante começar a preparar que tipo de matérias de ensino vão ser abordadas. Este ano, devido ao efeito da pandemia, às medidas da Direção Geral de Saúde (DGS) e algum receio existente por parte de toda a comunidade escolar, foi necessária uma reestruturação de quando seriam aplicadas cada uma das matérias de ensino e dependendo da evolução pandémica poderia ou não ser abordada determinada modalidade. Apesar dessas medidas, o planeamento de cada matéria de ensino teria de ser ao detalhe através da construção das unidades didáticas, da distribuição dos blocos de aulas de forma equitativa e em função do *roulement*, e por sua vez dependendo da modalidade abordada, a realização de uma avaliação diagnóstica com o objetivo de adotar os modelos de ensino mais adequados e as estratégias.

No início do EP todo este trabalho para mim era desnecessário, pois, a minha visão da escola e da própria disciplina era bastante descaracterizada, mas só passando por todo este processo e entendendo o que realmente significa ser professor é que agora olho para trás e lamento não ter dado a devida importância na altura, pois, toda esta rejeição inicial deste processo, deveu-se ao facto de ser uma pessoa que não gosta de analisar e estudar documentos que não sejam do meu interesse, e hoje arrependo-me de certa forma, já que, poderia ter levado a conseguir ter um maior sucesso perante as minhas turmas.

4.1.2.1. Unidade Didática

As unidades didáticas são uma forma de organizar o processo de planeamento através dos objetivos pedagógicos no ensino das diversas modalidades. Bento (2003, p. 75) refere esta ideia afirmando que os objetivos só podem ser alcançados de forma gradual, o que implica uma planificação que interrelacione todos os objetivos. Quina (2009), confirma esta ideia afirmando que a UD é um conjunto de aulas, com estruturas organizativas idênticas, centradas em alcançar um conjunto de objetivos.

No planeamento das distintas unidades didáticas sempre tive em atenção diversos pontos, como por exemplo, o número de blocos utilizados para cada matéria de ensino, o material disponível, a rotação do *roulement*, e acima de tudo, as capacidades e conhecimentos dos alunos. Ao longo do processo do EP percebi a importância de definir bem os objetivos propostos, pois, é necessário ao professor saber qual o caminho que quer seguir para conseguir implementar uma estratégia sólida para cumprir esses objetivos, pois, o planeamento da UD procura garantir, acima de tudo, uma sequência lógica, específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos através da regulação e orientação da ação pedagógica (Bento, 2003), no entanto, o professor tem de ter a capacidade de refletir e caso alguma destas variáveis se altere é necessário ajustar o planeamento para ir de encontro aos objetivos propostos. A maior aprendizagem que retiro da construção das unidades didáticas é exatamente este ponto, pois, inicialmente estipulava bastantes objetivos a cumprir e isso acabava por criar imenso ruído na construção dos planos de aula, na estrutura e organização. Percebi ser preferível objetivar poucas metas e cumpri-las do que querer abordar tudo e no final da UD os alunos não terem cumprido nada do que inicialmente tínhamos definido.

4.1.2.2. Plano de Aula

O plano de aula é uma ferramenta importantíssima para o professor na prática do ensino, devendo o documento conter informações essenciais como a estrutura da aula, os objetivos, o material necessário e o tempo de execução em cada exercício, e tal como Castro et al. (2008) afirma, o professor deve ensinar os conteúdos e também deve formar o aluno para que se torne parte integrante

da sociedade e, nesse sentido, deve organizar o seu plano de aula de modo que o aluno consiga perceber a importância do que está a ser ensinado. Teixeira e Onofre (2009) afirmam que o plano de aula é uma tarefa fundamental, mas também como uma das tarefas mais complexas realizadas pelo EE. No início do EP e quando fomos confrontados com a tarefa de realizar um *lay-out* de um plano de aula, as opiniões foram bastante diferenciadas entre o NE. Na minha concepção, e sabendo da importância de um plano de aula, visto que como treinador uso imensas vezes o plano de treino e recorro-me a ele, como tal, possuía um modelo que me permitia rapidamente durante o treino retirar as informações necessárias e defendi perante o PC que cada EE deveria possuir a sua própria estrutura. No entanto essa não foi a visão do PC afirmando todos deveriam ter o mesmo modelo, e mais tarde no processo, cheguei à conclusão que tinha razão. A elaboração do plano de aula foi um recurso fundamental para as aulas decorrerem de forma fluída, organizada e estruturada, mas também foi uma das aprendizagens mais penosas que tive, pois, ao início parecia que existia sempre algo mal e que tinha de ser alterado.

A criação de objetivos gerais e específicos é de extrema importância, pois, segundo Castro et al. (2008), o plano de aula indica ao professor a dimensão da importância da sua aula, bem como os objetivos a que se propõem, Bento (2003) afirma ainda que a formulação correta de objetivos gerais ou específicos tem uma influência direta na eficácia da realização da EF. Através dos objetivos bem definidos para a aula, o professor tem muito mais consciência do pretendido para os seus alunos, e como tal, pode focar as suas demonstrações, feedbacks e intervenções nesses conteúdos.

O auxílio que o plano de aula fornece na gestão é fundamental para o sucesso desta, pois, o professor deve garantir a ligação entre todos os sistemas da aula de forma a potencializar o tempo de empenho motor e todo o processo de ensino aprendizagem dos alunos, para tal, foi necessário a construção de rotinas e estratégias de modo a minimizar o tempo de transição entre exercícios ou troca de estações. Sarmiento, Rosado et al. (1990) afirmam que o docente deve centrar-se no controlo do tempo, do espaço, do material, bem como das atividades da aula e o comportamento dos alunos.

Devido à situação pandémica, e de forma a rentabilizar o tempo de aula e que todos os alunos tivessem o máximo de empenho motor, o NE planeou as suas aulas dividindo esta em dois momentos, a matéria de ensino e aptidão física. Este momento acontecia durante a parte fundamental da aula, onde a turma era dividida em dois grupos e metade estava a abordar uma modalidade e o outro grupo na condição física, trabalhando não só a aptidão como também os conceitos psicossociais, pois, o trabalho possuía o intuito de ser realizado de forma autónoma pelos alunos. Devido a esta forma de lecionar as aulas, as transições e o tempo de execução motora na matéria de ensino tinham de ser planeados ao mínimo detalhe para permitir ao aluno desenvolver ao máximo as suas capacidades, e deste modo, combater a tempo de espera por parte dos alunos.

4.1.2.3. Reflexão sobre a aula

Desde o primeiro momento que o PC mencionou a importância de realizarmos a reflexão após cada aula, visto ser considerado um momento íntimo, que demonstrava a nossa perceção de como tinha corrido a aula e que nos fez crescer e começar a construir a nossa identidade pessoal. A redação de documentos escritos sobre as nossas experiências profissionais foi um fator preponderante para a evolução, consciencialização do nosso trabalho e consequente construção da nossa identidade como docentes (Nóvoa, 2009), além demais, após as aulas, o professor pode e deve pensar/refletir sobre o que observou e no significado dessa observação e, na eventual adoção de outro caminho (Schön, 1992). Ao final de cada aula existia uma reflexão realizada no momento entre o NE, onde cada elemento afirmava o seu ponto de vista em relação à sua aula ou dos colegas. Foram momentos duros, de aprendizagem, de partilha, momentos esses que foram essenciais para no nosso crescimento enquanto docente e acima de tudo, como pessoas.

O processo de refletir sobre as nossas ações é importantíssimo, pois, a partir do momento que escrevemos ou falamos em voz alta o que pensamos fica impossível apagar, e a nossa perceção sobre esse tema é observada com outra visão. Existiram momentos onde era difícil de admitir algo que correu mal, fosse no planeamento, uma interação errada com um aluno ou um momento de má

gestão, e o fato de escrevermos isso e tomarmos consciência desse erro potencializa um crescimento em nós e conseqüentemente nas nossas aulas e nos nossos alunos, já que refletir, permite voltar atrás e rever acontecimentos e práticas (Oliveira & Serrazina, 2002).

As aulas observadas pelo PO e a reflexão realizada após as mesmas, também foram momentos de aprendizagem e de partilha, pois através do olhar especializado o PO, iluminou novas estratégias, novas formas de transmitir o conteúdo e novas formas de aplicar determinados modelos de ensino. Através destes momentos e ouvindo uma perspectiva diferente do ensino da EF, o meu caminho como EE foi bastante auxiliado, pois, o processo contínuo de reflexão é fundamental para o desenvolvimento do professor, uma vez que este processo é essencial para a construção de conhecimento e, o aumento do conhecimento aumenta a capacidade de utilizar a reflexão de forma eficaz (McAlpine e Weston, cit. por Poom-Valickis e Mathews, 2013), ou seja, é através destes momentos reflexivos e de partilha que começamos a criar a nossa própria concepção, os comportamentos e atitudes que devemos manter ou improvisar, as estratégias que podem resultar para facilitar a aprendizagem dos nossos alunos.

Segundo Villegas-Reimers (2003) o desenvolvimento profissional do docente e crescimento que o professor obtém através das suas experiências e das reflexões da sua prática. Todo este processo de reflexão, discussão e partilha teve como objetivo melhorar a minha performance, e por sua vez, tornar-me todos os dias mais capaz de lecionar, cativar e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, pois como Poom-Valickis & Mathews (2013) afirmam que um professor que não tenha disposição para ser criticamente reflexivo acerca das suas práticas coloca em risco as mesmas.

4.1.2.4. Avaliação

A avaliação é um momento bastante importante do processo de ensino e aprendizagem, visto permitir aos professores analisar os indicadores referentes ao desempenho do aluno e também, examinar todo o trabalho realizado relativo às estratégias utilizadas durante a UD. Bento (2003) afirma que quando refere que a planificação e a realização e, simultaneamente, análise e avaliação do ensino são tarefas fulcrais na atividade do professor. Já Landshere (1990, *apoud*

Gronlund, 1979) afirma que avaliação como um processo sistemático com o propósito de enquadrar em que medida os objetivos educativos são atingidos.

Existem três momentos de avaliação longo de uma UD, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica, surge no início do processo, e tem o intuito de fornecer informações das competências do aluno relativamente à matéria de ensino abordada, e desta forma, orientar o professor no processo de ensino e aprendizagem facilitando o planeamento. A avaliação formativa, acontece no decorrer do processo, e o seu objetivo é entender se a metodologia utilizada ao longo da UD está ou não a sortir efeitos para cumprir com os objetivos. A avaliação sumativa, surge no final do processo de ensino e aprendizagem, e reflete se a aprendizagem e competências que inicialmente foram propostas são ou não cumpridas, tendo sempre em conta a evolução do aluno ao longo da UD.

Ao longo do ano letivo tive a oportunidade de experienciar os diversos momentos de avaliação, sendo que todos eles se demonstraram uteis para a minha evolução e para o trabalho realizado com os alunos. A avaliação diagnóstica permite ao professor identificar as competências dos alunos no início de uma modalidade, ajudando a prever o que virá a ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas (Cortês, 2002). No entanto, a avaliação diagnóstica não teve presente em todas as modalidades abordadas, pois, em algumas delas não houve necessidade de a realizar e pressupondo que os alunos se encontravam todos no mesmo nível, como foi o caso do Regadinho ou do Salto em Altura. Nos jogos desportivos coletivos existiu sempre a necessidade de realizar a avaliação diagnóstica, devido ao fato de trabalharmos por níveis ditava essa análise prévia, além de que, era necessário recolher informações sobre os alunos para tomarmos consciencialização que tipo de conteúdos devíamos abordar. Inicialmente avaliávamos os diferentes parâmetros das ações técnicas e táticas do jogo, mas após vivenciarmos uma enorme confusão ao observar com este instrumento na modalidade de Andebol, decidimos alterar a forma de avaliar muito por influência do PC e por este mostrar-nos outras formas de avaliar, neste caso, em vez de avaliarmos os conteúdos técnicos e táticos começamos a avaliar os níveis de jogo. A avaliação formativa, foi aquela que menos tive oportunidade de vivenciar durante todo o

processo, mas refletindo agora deveria ter utilizado com maior frequência, principalmente das modalidades coletivas para entender realmente se os alunos estávamos ou não a evoluir com as estratégias que estava a utilizar, pois, a avaliação formativa permite-nos orientar, regular e controlar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (de Carvalho, 2017). Por fim, a avaliação sumativa tem como objetivo representar um sumário, ou seja, é uma apreciação “concentrada”, de resultados obtidos na situação educativa (Cortesão, 2002, p. 38), ou seja, a sua realização foi de extrema importância para refletir o trabalho, e entender o que correu bem e o que correu menos, e no futuro alterar isso para conseguir atingir melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Os primeiros momentos de avaliação foram algo complicados, pois, não sabia muito bem para onde deveria de olhar, se deveria observar um aluno de cada vez, se deveria avaliar um conteúdo de cada vez e só depois partir para a próxima, dos Santos et al. (2013) afirmam que a avaliação desenvolvida pelos EE durante o ano de estágio, é essencial para a sua formação profissional, dado que possibilita a vivência, a análise e a reflexão acerca da ação da prática docente. Durante o processo avaliativo tive de arranjar estratégias, soluções para conseguir avaliar todos os meus alunos, e uma dessas soluções foi começar a estar mais focado nas aprendizagens dos alunos ao longo de toda a UD e não concentrar o momento avaliativo numa só aula. Desta forma, já tinha uma maior perceção das dificuldades e facilidades de cada individuo e o que poderia esperar no dia da avaliação.

4.1.3. Breve sinopse da utilização de Modelos de Ensino como recursos pedagógicos para a resolução de problemas da Prática Profissional

Ao realizar as diversas unidades didáticas e as respetivas justificações, também foi necessário mapear quais os diferentes modelos de ensino que iria utilizar para ensinar os alunos. Para Metzler (2000) o modelo proporciona um plano global e uma forma coerente de ensinar e aprender, clarifica as prioridades nos diferentes domínios da aprendizagem e suas interações, fornece uma ideia central para o ensino, permite a discentes e docentes entender o que está a acontecer e o que se seguirá. Assim, a aplicação e utilização dos diferentes modelos de ensino ocorre das necessidades de proporcionar momentos únicos

e diferenciados de aprendizagem, respeitando a individualidade e a especificidade de cada turma e de cada disciplina.

4.1.3.1. A importância da utilização integrada de diferentes abordagens pedagógicas para a promoção multidimensional de aprendizagens

Inicialmente o NE discutimos imenso sobre que modelos de ensino devíamos utilizar consoante cada modalidade, mas sempre numa perspetiva única, ou seja, para nós EE deveríamos aplicar um só modelo, porém, com o desenrolar do tempo e as constantes reuniões entre o NE começamos a entender as vantagens de utilizar a junção de vários modelos, utilizando assim um modelo híbrido. Segundo Mesquita e Graça (2015), não existe um modelo que seja adequado aos vários ambientes de aprendizagem e, nesse sentido, a eficácia do ensino deve ser interpretada através do uso de modelos que disponibilizem uma estrutura global e coerente para o ensino. Posso afirmar que ao longo do EP experienciei a utilização e observação dos diversos modelos de ensino, como por exemplo, o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), o Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo de Ensino entre Pares (MEP), o Modelo de Abordagem Cooperativa (MAC), e o Ensino do Jogo para a sua Compreensão (EJPC). A escolha entre os modelos de ensino que iria utilizar recaiam sobre a matéria de ensino as quais iriam ser aplicada e aos conteúdos abordados, mas também às características da turma onde o modelo ia ser aplicado, pois, determinados modelos não eram os mais indicados em certas turmas devido às características intrínsecas. Por exemplo o MED, na minha TR, devido a ser uma turma com pouca autonomia, e que inicialmente não estavam muito envolvidos no processo, acabou por não ser muito explorado inicialmente. No entanto, ao longo do ano letivo através de várias conversas com a turma, conversas individuais com os alunos, e mostrando confiança neles foi notório uma evolução ao nível deste capítulo. A utilização do MED surgiu de forma mais notório no último período, nas modalidades de badminton e de salto em altura. No final do EP, gostava de ter explorado este modelo mais ao pormenor, principalmente nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), pois, a motivação, envolvimento e empenho dos alunos foi puro de mais evidente.

MID como ponto de abrigo

O MID, foi um dos modelos de ensino que mais esteve presente ao longo do ano letivo e nas diversas unidades didáticas, visto ser um modelo que permitiu a abordagem ao ensino orientado para as habilidades técnicas, sendo as práticas de ensino guiadas pelo professor (Carnine et al., 2004), isto permite ao professor ter o controlo sobre o ensino e aprendizagem dos alunos, e durante o início de cada modalidade lecionadas foi necessário criar rotinas de trabalho, dinâmicas na aula, e transmitir conteúdos mais básicos, para permitir que ao longo da UD o processo de ensino e aprendizagem fosse descentrado do professor e começa-se a ser centrado totalmente no aluno, tal como pode confirmar Mesquita e Graça (2015), neste modelo é o professor quem estabelece as regras, assim como as rotinas de gestão e ação dos alunos, com o objetivo de obter a máxima eficácia por parte dos alunos nas atividades desenvolvidas, no entanto, os mesmos autores defendem que apesar do MID ser um modelo centrado no aluno é fundamental que os alunos obtenham um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem. Refletindo um pouco sobre esta experiência ao trabalhar com as turmas partilhadas e devido às características de ambas, poderia não ter utilizado este modelo de ensino ou não o focar tanto no início. Já com a TR, e devido a serem alunos pouco autónomos senti uma necessidade e conforto em utilizá-lo, mas com o desenrolar do tempo essa necessidade foi desaparecendo. A utilização do MID, no meu entender, numa fase inicial do nosso processo é considerado uma zona de conforto, pois, temos de dividir a nossa atenção por diferentes situações que acontecem durante a aula e acima de tudo, temos de conseguir controlar a turma, e a aplicação do MID permite que a turma esteja sobre o nosso controlo. Rosado e Mesquita, (2011) caracterizam este modelo por fixar a quase totalidade das tomadas de decisão sobre o ensino-aprendizagem no professor, prescrevendo este, todo o envolvimento dos alunos nas diferentes tarefas. No entanto, à medida que o nosso crescimento vai ocorrendo a utilização unicamente do MID deixa de fazer sentido, pois, começamos a aperceber que a utilização de outros modelos é mais motivador para os alunos, retira pressão sobre o professor de querer estar atento a todo o processo, e acaba por permitir trabalhar e desenvolver de forma mais notória os conceitos psicossociais.

MAPJ aliado ao trabalho por níveis

O MAPJ defende a ideia de que o aluno tem de compreender o porquê de estar a utilizar determinada ação técnica no jogo, ou seja, a técnica tem de estar sempre aliada à tática, uma vez que elas coabitam e influenciam uma à outra (Mesquita et al., 2017). Aplicação do MAPJ nas matérias de ensino do andebol e futebol, foi notório um envolvimento por parte da grande parte dos alunos, visto que as estratégias adotadas para ambas as modalidades consistiam em partir da base para o topo, através de formas de jogo reduzido e abordando diferentes ações técnicas e táticas do mais simples para o mais complexo. A utilização do MAPJ permitiu que os alunos estivessem em maior contacto com a bola durante o exercício proposto, possibilitando assim existir um aumento das capacidades técnicas e táticas dos alunos. Através da conjugação deste modelo de ensino e a aplicação do trabalho por níveis, sendo que, os alunos após a realização da avaliação diagnóstica eram agrupados de acordo com as diferentes formas de jogos existentes em cada modalidade, e dentro de cada nível era apresentado uma modificação da forma de jogo adaptada ao nível de desempenho dos alunos, através da manipulação da área de jogo, regras e número de jogadores. No entanto, a andebol na minha TR, a aplicação deste modelo no grupo das alunas que exponham mais dificuldades ao nível motor não foi eficaz, visto que as debilidades técnicas e o desconhecimento da modalidade não permitiam ter quaisquer noções do jogo ou objetivo. Comparativamente, o grupo mais evoluído foi possível observar uma progressiva evolução nos aspetos táticos do jogo e da sua compreensão.

EJPC a explorar no futuro

Para o basquetebol o modelo base utilizado foi o *Teaching Game for Understanding*, realizando um planeamento do topo para a base. Bunker e Thorpe (1982) fundaram este modelo com intuito de conferir maior relevância ao desenvolvimento da capacidade do jogo, através da compreensão tática, ou seja, um dos grandes objetivos do EJPC é formar alunos que pensem o jogo, sempre comprometidos com a sua equipa e a competição (Alexander & Penney, 2005). A experiência ao aplicar este modelo na minha TR foi bastante diferente comparativamente ao andebol, além de ser notório um conhecimento

um pouco mais profundo relativamente ao andebol, ao iniciar o basquetebol logo através do jogo e ir desconstruindo o jogo, fiquei com a perceção de que o grupo com menos capacidades começou a compreender mais cedo qual o objetivo do jogo, e que comportamentos tinham de adotar. No entanto devido às poucas aulas para abordar o basquetebol, existiram comportamentos técnicos e táticos básicos que não foram explorados ou tão mencionados, visto ter preferido concentrar-me em ensinar pouco, mas bem, do que querer transmitir muito conteúdos.

MEP e MAC como auxiliares do Professor

A profundidade e riqueza de ambos estes modelos vieram-me auxiliar durante as minhas aulas, começando a colocar de lado o MID, e à medida que o tempo decorria mais importância dava a ambos os modelos como forma de ajudar nas aulas. O MEP é definido como os alunos trabalharem em pares com tarefas distintas, enquanto um observa o outro realiza a tarefa, e o seu papel vai alterando, o professor está encarregue de ensinar aos alunos o que devem observar e corrigir em determinado conteúdo (Metzler, 2000). Já o MAC, como afirma Dyson e Casey (2016), é um modelo de ensino focado principalmente no aluno, ou seja, tem como objetivo primordial a demonstração das capacidades dos diversos alunos durante a aula. Mesquita e Graça (2015), mencionam que este modelo tem como objetivo formar pessoas desportivamente competentes e desportivamente cultas, portanto, tentei em todas as modalidades implementar estes dois modelos onde os alunos com maiores facilidades de aprendizagem pudessem ajudar quem tivesse maiores dificuldades, pois, segundo Casey e Goodyear (2015), a análise e a revisão de estudos acerca das aprendizagens cooperativas revelaram resultados positivos no que concerne à realização académica (capacidade de aplicar e compreender o conteúdo), ao desenvolvimento de habilidades interpessoais e relações (capacidade de comunicação e/ou fomentação de relações de pares), à participação (maior compromisso com as tarefas de aprendizagem) e à melhoria da saúde psicológica dos jovens (autoestima e/ou motivação). Na TR e nas turmas partilhadas a experiência foi diferente em diversos sentidos. Em primeiro lugar, as turmas partilhadas, já vinham de anos anteriores juntos e por isso demonstravam um à-vontade maior para interagir com os colegas. Na TR, como inicialmente nem todos se conheciam notou-se alguma timidez em interagirem

entre si e alguma inibição, no entanto, com o decorrer do tempo essas características foram desaparecendo. Na aplicação destes modelos, o objetivo era que todos os alunos pudessem experienciar ambos os papéis, ou seja, passar pela experiência de ter uma função mais de auxiliar o colega, e pelo ensaio de ser ajudado. Nas modalidades coletivas notou-se claramente que os elementos do gênero masculino desempenhavam um papel mais ativo na cooperação com os colegas, enquanto nas matérias de ensino de dança (regadinho e chá-chá-chá), e ginástica de solo, as raparigas tiveram um papel mais influente.

4.1.3.1. 10ºG – A locomotiva movida pelo sociável

Começando por caracterizar a turma com quem tive o enorme prazer de partilhar esta experiência do EP, esta é composta por 24 alunos, 9 do gênero masculino e 15 do gênero feminino, com idades compreendidas entre os 14-17 anos. Dos 24 alunos, 16 destes não praticam qualquer tipo de modalidade, os restantes 8 alunos dividem o tempo escolar com as modalidades de basquetebol, futebol, natação e ginásio. Analisando o historial clínico dos alunos existem problemas como asma, dermatite seborreica, bronquite, bem como, um aluno com necessidades educativas especiais (NEE). Na primeira aula do ano letivo, foram entregues aos alunos questionários para preencherem com informações essenciais para conhecer a turma, bem como, o termo de consentimento para autorizar a gravação de vídeos e fotografias. Sendo a primeira aula de elevada importância, pois, é o primeiro contato que o professor tem com a turma é necessário causar um impacto positivo aos diversos alunos. Além dos questionários e termos de consentimento, foi realizada uma pequena apresentação minha, da disciplina e regras, normas da DGS, e através do jogo, “*Quem é Quem*”, os alunos tiveram a oportunidade de se conhecerem uns aos outros. O jogo consistia num conjunto de quatro perguntas: característica física, modalidade, citação/mania e a viagem de sonho, onde cada aluno respondia a essas questões num papel ao qual o professor recolhia e depois lia em voz alta para a turma, e os alunos tentavam descobrir quem era o aluno. O jogo teve o intuito quebrar o gelo entre os alunos e o professor, pois, através destas questões comecei a perceber algumas características individuais de cada aluno, mas também a conhecê-los enquanto pessoas.

Além das características mencionadas, a minha TR encontrava-se no curso de Línguas e Humanidades, e por sua vez vinham com o rótulo de serem alunos pouco motivados, pouco trabalhadores, e só estavam no presente curso para fugir às disciplinas de matemática A, e física química. Essas particularidades foram notórias nas primeiras aulas, não se interessavam em estar muito envolvidos e procuravam executar o mínimo possível dos exercícios, no entanto, uma característica que notei, mas comecei a explorar tarde de mais no EP, e seria essencial para cativar os alunos e envolvê-los. Essa particularidade é a parte social, estes alunos estavam sempre prontos para interagir, sempre bem-dispostos e gostavam de tudo o que proporciona um ambiente positivo e diferente nas aulas. Nas minhas aulas, sempre quis ver os alunos bem-dispostos, a sorrir, e estava sempre pronto para criar momentos de boa disposição, no entanto, nunca pensei em tal coisa de forma a motivá-los para a aula, ou seja, tudo o que fazia era de forma inconsciente devido à minha personalidade e facilidade em lidar com jovens, só mais para o final é que comecei de forma consciente a utilizar esta forma de estar para os cativar e envolver. Um exemplo disso, no terceiro período, na disciplina de salto em altura numa parte da aula onde estávamos a realizar competição entre os alunos, transmiti a alguns alunos para começarem a bater palmas, de modo a incentivar o colega que ia saltar. Após um desses elementos começar a bater palmas, a turma toda de forma natural seguia o seu exemplo, e eu também, e isso refletiu-se nos elementos que iam saltar, pois, era perceptível nos seus olhos aquele sentimento de que estamos a gostar da sensação dos nossos colegas a apoiarem-nos e a quererem que tenhamos sucesso.

De seguida encontram-se os quadros e uma explicação acerca das matérias de ensino abordadas, os modelos de ensino utilizados, os conteúdos abordados, os problemas encontrados e estratégias utilizadas e uma explicação do trabalho realizado. No que concerne ao segundo período, foi dividido em dois momentos, pois após três semanas de trabalho presencial, tivemos de regressar ao ED, e devido a essa situação a explicação do trabalho realizado durante esse tempo divide-se em dois momentos.

Posteriormente encontra-se em baixo a tabela referentes ao primeiro período com as diferentes matérias de ensino abordadas, os modelos de ensino

utilizados, os problemas encontrados e as estratégias utilizadas para combater as dificuldades surgidas.

1º Período

Quadro 1 - Matérias de ensino 10ºG - 1º Período

	Modelos de Ensino	Conteúdos da UD	Problemas	Estratégias
Andebol	MID MAPJ EJPC MAC	Técnica: Pega da bola; Passe Picado; Passe de Ombro; Recepção; Remate em Apoio; Remate em Salto; Posição Defensiva; Deslocamento Defensivo; Tático: Princípios ofensivos – Ocupação Racional do Espaço; Passe e Vai; Atacar o Espaço; Atacar o Defensor; Princípios defensivos – Marcação Individual; Ajuda Formas de Jogo – 2x1; 3x2; 3x3; 4x4; 5x4; 5x5	Nível I: Desconhecimento da modalidade (aspetos técnicos; táticos; regras); Aglomeração em torno da bola, incapacidade de desmarcação. Nível II: Pouca qualidade técnica; Desconhecimento dos princípios de jogo ofensivo e Defensivo	Nível I: Formas de jogo reduzias (1x1+1AP), 2x2, 3x2, 3x3 focando a ocupação racional do espaço e explicação das regras; Questionar os alunos sobre o tipo de comportamento que deveriam de adotar e recriando a situação se necessário; Visionamento de vídeos da modalidade; Utilização do nível II para demonstrar o que pretendido; Nível II: Formas de jogo 4x4, 5x4 e 5x5 focando os aspetos táticos a trabalhar; Questionar os alunos sobre o tipo de comportamento que deveriam adotar e recriando a situação; Visionamento de vídeos da modalidade
Regadinho	MID MAC MEP	Passe Passeio; Troca de Sentido; Passe Saltado com Giro; Troca de Par	Desconhecimento da Dança; Dificuldade em contar os tempos; Dificuldade em executar os passes	Repetição sucessiva da dança; Desconstrução da coreografia; Ensino da dança por ordem musical;

				Colocação de um aluno no centro da dança para contar os tempos
--	--	--	--	--

Relativamente à planificação do início do ano letivo começou com a abordagem ao Regadinho, e a aplicação dos seguintes modelos de ensino, MID, MAC e MEP. O MID permitiu-me ter um maior controlo sobre a turma, visto serem as primeiras aulas em que estávamos a trabalhar juntos, mas também na verbalização dos conteúdos abordados, visto que os alunos não tinham quaisquer noções da dança. De forma a explicar os conteúdos aos alunos optei por dividir a turma em pequenos grupos de trabalho, e esses grupos iam formar uma roda pequena e treinar a coreografia de forma progressiva. Através desta estratégia, permitiu-me explorar MAC e o MEP, em momentos da aula e ao longo da UD a descentralização do processo do professor, e iniciando-se assim a centralização do processo no aluno. Após algumas informações basilares sobre a coreografia do Regadinho e a contagem dos tempos rítmicos, comecei a dar liberdade aos alunos que se sentiam mais capazes de demonstrarem auxiliar os colegas, aplicando como estratégia a trocar dos pares e colocar um aluno responsável por ajudar o colega, ou mesmo, colocar um aluno com facilidade em contar os tempos rítmicos ou que já tivesse facilidade em executar a coreografia, no meio da roda, e esse aluno teria como função contar em voz alta os tempos e dar alguns feedbacks aos colegas dessa roda.

No que concerne à modalidade de Andebol recorri ao MID, MAPJ, EJPC e o MAC. A escolha dos modelos utilizados deveu-se a uma observação realizada na primeira aula da matéria de ensino através da avaliação diagnóstica. Durante a avaliação foi notório, que existia um grupo de alunos que não tinha qualquer conhecimento da modalidade, enquanto o outro grupo de alunos, tinha realmente um conhecimento do Andebol, mas apresentava um jogo anárquico e bastante desorganizado. Após ter estes aspetos em conta, e em discussão com o PC, optei por trabalhar por níveis. O MID surge no contexto desta modalidade, pois, ao início foi necessário concentrar o processo no professor para transmitir conteúdos essenciais para a compreensão do Andebol. Além disso, no grupo menos evoluído foi um modelo que esteve sempre presente devido às imensas dificuldades apresentadas pelos alunos. O MAJP, por sua vez, tem um papel preponderante para o desenrolar da UD, pois, foi através da aplicação de jogos reduzidos ou formas básicas de jogos que optei por trabalhar a aprendizagem

dos alunos e de forma a melhorar a aprendizagem das ações técnico-táticas, principalmente no grupo menos evoluído. No entanto, ao longo da UD existiu alguma desmotivação dos alunos deste grupo, por estarem sempre a realizar os mesmos exercícios e as dificuldades apresentadas serem bastantes e o sucesso não era assim tão visível. No grupo com maiores capacidades, este modelo esteve presente numa fase inicial, mas posteriormente e devido à evolução dos alunos e à necessidade de existir jogo para os motivar, acabei por não lhe dar tanta relevância, transitando rapidamente para o EJPC. No grupo mais evoluído foi o modelo que predominou, uma vez que existiu a necessidade de potenciar a descoberta guiada, e a necessidade de resolver diversas situações que acontecem no jogo. Já no grupo que apresentava maiores dificuldades, este modelo começou a ser implementado um pouco mais tarde, devido às incapacidades técnicas dos alunos, no entanto, ao aplicar este modelo no presente grupo os primeiros momentos foram realmente bastante sufocantes para mim. Os alunos, realizavam um jogo bastante estático, só passando a bola entre si, e rematando à baliza sem ter a noção de quando o executar. No final da UD, apesar de alguma melhoria em alguns elementos, não senti que os alunos deste grupo tivessem entendido realmente o objetivo do jogo. Como tal, o MAC, deveria ter surgido mais cedo na UD, através da mistura dos grupos de trabalho e colocando responsabilidade nos alunos do grupo com maiores capacidades a cooperarem com os alunos do outro grupo. Foi algo que realizei, mas já muito tarde na matéria de ensino, e os próprios alunos do grupo menos evoluído sugeriram uma vez que se observassem os outros elementos da turma poderia ajudar.

Em baixo encontra-se a tabela referente ao segundo período, pertencente ao ensino presencial, visto que numa fase seguinte retomamos o confinamento e o ensino online.

2º Período

Quadro 2 - Matérias de ensino 10ºG - 2º Período ensino presencial

	Modelos de Ensino	Conteúdos da UD	Problemas	Estratégias
Ginástica de Solo	MID MAC MEP	<p>Elementos Acrobáticos de Solo: Rolamento à frente; Rolamento à frente com MI afastados e em extensão; Rolamento à retaguarda engrupado; Rolamento à retaguarda com MI afastados em extensão; apoio facial invertido; ½ pirueta e roda;</p> <p>Posição de flexibilidade: Fecho; Ponte; Avião e Vela;</p>	<p>Receio em executar os elementos gímnicos;</p> <p>Falta de flexibilidade e/ou força;</p> <p>Desmotivação;</p> <p>Autonomia;</p> <p>Falta de coordenação e noção corporal;</p>	<p>Grupos de trabalho por níveis de desempenho;</p> <p>Trabalho por estações com diferentes progressões;</p> <p>Interação com os alunos de forma a superarem-se e reduzir o receio;</p> <p>Ambiente de aprendizagem autónomo e de cooperação entre os alunos;</p>

No que concerne à Ginástica de Solo, tentei implementar uma metodologia diferente daquelas que costumava praticar nas minhas aulas enquanto aluno, e onde o processo era todo controlado pelo professor. Esta estratégia de ensino surgiu num momento de partilha entre o treinador principal da equipa que ambos repartimos. A forma de trabalhar a Ginástica de Solo, pressupunha aos alunos serem autónomos e cooperarem entre si, ou seja, iria estruturar a aula com várias progressões pedagógicas dos elementos gímnicos que iriam estar presente na sequência final, e os alunos consoante as suas dificuldades iriam dirigir-se a essa estação executar o que era pretendido, sendo que o aluno era livre de alterar de estação quando quisesse. Para a UD e com a estratégia traçada decidi aplicar o MID, MAC e o MEP. O MID, mais uma vez surge numa fase inicial por considerar as características da modalidade e

também para poder controlar, nas primeiras aulas, os alunos e assim evitar acidentes, além disso, para aplicar a estratégia acima referida era necessário que os alunos tivessem conhecimento das diferentes das ajudas e das componentes críticas associadas aos elementos gímnicos, como tal, esse processo de explicação foi centrado no professor. Por sua vez, o MAC e o MEP, foram essenciais para o resto da UD e concentrar o processo nos alunos, no entanto, as características da turma em termos de motivação, e empenho não eram as melhores para aplicar esta estratégia e estes modelos. Concretizando, ao planejar esta metodologia concretizei que os alunos iriam ser motivados só pela estratégia e por terem a liberdade de escolher o tipo de trabalho que podiam realizar, mas a realidade é que tal não aconteceu, e os alunos numa fase inicial não se demonstravam envolvidos nas aulas e a juntar isso a questão do medo de se aleijarem. A minha intervenção foi fundamental para tentar mudar o *mindset* da turma, e de aula para aula foi-se notando alguma evolução na cooperação e autonomia, pois, os professores têm de criar alunos com “autonomia na aprendizagem dos saberes, do saber-fazer, do saber-pensar e do saber-ser” (Mesqueta e Rosado, 2015), no entanto, tenho a plena consciência de que os alunos no final da UD de Ginástica de Solo não iriam ter o sucesso pretendido, pois, deveria ter apresentado uma planificação da UD com mais tempo do processo concentrado em mim. Apesar de tudo, se não fosse o fato de termos de voltar para o ED no resto do segundo período, fico convicto que através desta experiência os alunos iriam crescer imenso nos conceitos da cooperação e autonomia, podendo isso influenciar a prática das restantes modalidades e a vida deles no futuro.

De seguida encontra-se a tabela referente ao terceiro período, com as diferentes matérias de ensino abordadas, os modelos implementados, bem como, problemas e estratégias encontradas.

3º Período

Quadro 3 - Matérias de ensino 10ºG - 3º Período

	Modelos de Ensino	Conteúdos da UD	Problemas	Estratégias
Salto em Altura	MID MAC	Corrida Preparatória; Chamada (Impulsão); Transposição da Fasquia; Queda;	Desmotivação; Receio de transpor a fasquia;	Estações de trabalho com as diferentes fases (transposição de barreiras com diferentes alturas; corrida preparatória com transposição da fasquia baixa); Momento de competição
Badminton	MID MAC MAPJ MEP EJPC	Pega da raquete; Posição Base; Deslocamentos; Serviço Longo e Curto; <i>Clear;</i> <i>Lob;</i> <i>Amorti;</i> Encostos Formas de Jogo: 1x1	Pega da raquete; Jogo estático; Indefinição do batimento;	Trabalho de batimentos através de sequências; Competição – Liga Interna na turma; Trabalho a pares heterogéneos;
Basquetebol	MID MAC MAPJ	Técnica: Passe de Peito; Passe Picado; Recepção; Drible de Progressão; Drible de Proteção;	Nível I: Qualidade técnica reduzida; Aglomeração em torno da bola; Conhecimento dos	Circuito técnico todas as aulas; Trabalho por níveis de desempenho; Trabalho por níveis misturados;

	<p>EJPC</p>	<p>Lançamento em Apoio; Lançamento na Passada; Posição Base Defensiva; Posição Base Ofensiva (Tripla Ameaça);</p> <p>Tática: Princípios Ofensivos – Ocupação Racional do Espaço; Enquadramento com o Cesto; Passe e Corta; Princípios Defensivos – Marcação Individual;</p> <p>Formas de Jogo – 3x3</p>	<p>princípios táticos ofensivos e defensivos reduzido;</p> <p>Nível II: Qualidade técnica reduzida; Conhecimento dos princípios táticos ofensivos e defensivos reduzido;</p> <p>Pouco tempo para abordar a modalidade</p>	<p>Ensino através do 3x3 e a sua desconstrução;</p> <p>Questionar os alunos sobre o tipo de comportamento que deveriam adotar e recriando a situação;</p>
--	--------------------	--	--	---

No terceiro período, e de volta ao ensino presencial, foi decidido pelo NE que a primeira modalidade a abordar seria o atletismo, mais concretamente a disciplina de salto em altura. Para a lecionação desta disciplina, decidi utilizar como modelos de ensino o MID e o MAC, por ser uma modalidade fechada e por só ter três blocos para abordá-la. A aplicação do MID deveu-se a transmissão dos diferentes conteúdos que o salto em altura possuía, enquanto o MAC, tinha como objetivo os alunos cooperarem entre si e auxiliarem-se a superar os seus limites. O MAC, também surgiu com o intuito de ajudar o aluno de NEE, que se encontrava na turma.

Para a modalidade de badminton, decidi implementar uma estratégia diferenciada das restantes modalidades até agora. Na formulação da UD desde o primeiro momento até ao último existiu uma competição, a liga interna de badminton, onde o objetivo era os alunos jogarem todos contra todos e não repetirem o adversário com quem jogaram. Esta metodologia deveu-se ao fato de querer experimentar inserir competição visível nas minhas aulas, mas também, obrigar os alunos de forma inconsciente a trabalhar com todos os membros da turma, pois, antes da situação de jogo existia espaço para os alunos abordarem diferentes sequências em situação de cooperação. Este tipo de estratégia permitiu implementar desde a primeira aula o MAC, e o MEP. Além disso, através das situações de jogo 1x1 e do trabalho cooperativo realizado antes do momento do jogo permitiram aplicar o MAPJ e o EJPC. Aqui pode experienciar como é trabalhar com alunos motivados e envolvidos nas tarefas, e foi a partir deste momento que comecei a entender como podia realmente chegar aos alunos e envolvendo-os na tarefa e nas aulas, através da competição, da parte sociável da aula e a conjugação dos modelos certos.

“O empenho e motivação deles deveu-se, no meu entender, a alguns fatores como por exemplo o fato de termos regressado ao ensino presencial e automaticamente o interesse dos alunos aumenta, mas também devido à realização de uma competição em formato de liga entre a turma. O fator de competição veio acrescentar às aulas interesse e envolvimento e isso começou a ser notório quando comecei a apresentar os resultados à turma, onde eles

ficavam colados à folha ou ao computador a ver a sua classificação e dos colegas.”

Reflexão da UD de Badminton, 24/05/2021

A última modalidade a ser abordada no ano letivo foi o basquetebol. Devido às alterações no planeamento o basquetebol iria só possuir 6 blocos de 90', ou seja, a UD seria muito curta e os conteúdos abordados reduzidos. Inicialmente, e após a experiência positiva no badminton, pretendia realizar um torneio de 3x3 com os níveis dos alunos misturados e com os do nível menos evoluídos a terem pontos bônus caso encestassem. O trabalho por níveis iria ser realizado, já que os alunos saem fortemente beneficiados na aprendizagem. No entanto, após reunião com o NE, chegou-se à conclusão de que se iria aplicar a mesma estratégia em todas as turmas do 10º ano, onde seria construída uma receita de exercícios e aplicados em todas as aulas. Os modelos de ensino aplicados em conjunto com esta receita seriam o MID, devido ao pouco tempo para abordar os conteúdos na matéria de ensino e o professor teria de optar por uma postura bastante interventiva. O MAPJ, tinha como objetivo melhorar as habilidades motoras técnicas, mais concretamente o 1x1, que é a essência do basquetebol e um fator desequilibrante no jogo. Posteriormente à situação de 1x1, os alunos passariam de seguida para uma situação de 3x3, e a partir daí, o jogo iria ser desconstruído. Com esta experiência, e a aplicação do EJPC explorada ao máximo, sinto que ambos os grupos ficaram a compreender muito melhor os objetivos do jogo. No grupo mais evoluído, pode tomar atenção a detalhes mais específicos do jogo, ou a ações técnicas individuais mais detalhados. No grupo menos evoluído, notei que ao longo da UD existiu evolução e que grande parte dos alunos estavam a começar a compreender o objetivo do jogo. O MAC, como sempre esteve presente, e o objetivo era os alunos ao trabalharem por grupos irem-se auxiliando mutuamente, além de que, devido a um elemento da turma ser praticante de basquetebol, revelou ser uma mais-valia para a demonstração, ou mesmo corrigir alguns comportamentos dos colegas nos diferentes exercícios propostos.

4.1.3.2. 11^oC – Modelos Exemplares

Sabem aqueles alunos que todos os professores desejam ter?! Aqueles alunos motivados para tudo o tipo de tarefas?! Aqueles alunos que são curiosos e querem sempre saber mais?! São os alunos do 11^oC, a turma que qualquer professor que goste realmente de lecionar gostava de ter. A composição desta turma é de 14 alunos, sendo 4 do género feminino e os restantes 10 do género masculino, com idades compreendidas entre os 15-16 anos. Em termos de prática de atividade física, é uma turma onde apenas dois alunos não praticam qualquer tipo de desporto, os restantes praticam de forma regular modalidades como o voleibol, ginástica, futebol, natação e equitação. O historial clínico apenas dois alunos indicaram que sofrem de asma, sendo que os restantes não apontaram qualquer tipo de situação clínica. Um dos elementos do género feminino da turma, está inserida no Projeto UAARE (Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola), que tem como objetivo de conciliar o percurso escolar com o percurso desportivo dos alunos.

Esta turma tive a infelicidade de só trabalhar com eles durante um período, visto tratar-se de uma turma partilhada (TP), e a minha escolha recaiu começar a trabalhar com eles desde o início, ou seja, no primeiro período. Durante a minha passagem com estes alunos acabei com o sentimento de que não tinha aproveitado ao máximo o que esta turma podia oferecer em termos de ensino aprendizagem e de estratégias de ensino que podia aplicar.

Para o início do ano letivo estava decidido as modalidades de Chachacha e Futebol, e devido à rotação do *roulement* a turma iria começar com a dança. Foi um desafio para mim ter de lecionar dança, pois, em termo prático não sou um dançarino nato e tenho alguma dificuldade em contar os tempos rítmicos.

“Por outro lado, voltei a não sentir à vontade na matéria de ensino visto que não consigo exprimir-me/arranjar exemplos para demonstrar o ponto de vista que queria, além de que como não sou o melhor modelo para ensinar (não sendo um bom exemplo prático tenho receio de passar a mensagem/conteúdo errado) fico com uma margem de manobra bastante reduzida.”

Reflexão da aula nº 3 e 4, 11^oC, 06/10/2021

Relativamente ao Futebol dominava bem os conteúdos e tive facilidade em lecionar a modalidade, mas sinto que podia ter feito algo mais, podia ter

tentando ir mais longe, pois, com estes alunos certamente iriam trabalhar para conseguir atingir algo mais. De seguida demonstro o quadro com os conteúdos, problemas e estratégias encontradas durante o primeiro período.

Em baixo encontra-se a tabela referente ao trabalho desenvolvido ao longo do primeiro período com a presente turma, onde consta as matérias de ensino abordadas, modelos de ensino utilizados, bem como, os problemas encontrados e as estratégias utilizadas.

Quadro 4 - Matérias de ensino 11^oC - 1^o Período

	Modelos de Ensino	Conteúdos da UD	Problemas	Estratégias
DANÇA - Chácháchá	MID MD MAC MEP	<p>Passé Base; Volta à direita e à esquerda da mulher; New york; Sport Turn; Mão na mão; Time Step</p>	<p>Desconhecimento da dança; Pouca noção corporal; Pouco à vontade em dançar; Dificuldade em contar os tempos;</p>	<p>Repetição sucessiva; Desconstrução da dança; Apresentação de diferentes coreografias; Trabalho cooperativo entre os alunos; Criação de uma coreografia;</p>
Futebol	MID MAC MAPJ EJPC	<p>Técnica: Passe; Recepção; Condução de Bola; Remate; Finta/Drible; Posição Defensiva; Interceção/Desarme;</p> <p>Tático: Princípios ofensivos – Penetração; Cobertura Ofensiva; Mobilidade</p> <p>; Princípios defensivos – Contenção; Cobertura Defensiva; Equilíbrio</p> <p>Formas de Jogo – 2x1 + GR; 2x2 + GR; 3x2 + GR; 3x3; 4x3 + GR; 4x4 + GR</p>	<p>Nível I: Dificuldade ao nível técnico;</p> <p>Nível II: Pouca noção dos princípios táticos ofensivos e defensivos</p>	<p>Trabalho por níveis e proposta de exercícios diferenciados consoante o nível do grupo;</p> <p>Nível I: Formas de jogo reduzidas – 1x1; 1x1+AP; 2x1+GR; 2x2; 2x2+GR;</p> <p>Questionar os alunos sobre o tipo de comportamento que deveriam de adotar e recriando a situação se necessário;</p> <p>Utilização do nível II para demonstrar o que pretendido;</p> <p>Nível II – Formas de jogo 3x3 + GR; 4x3; 4x4;</p> <p>Questionar os alunos sobre o tipo de comportamento que deveriam de adotar e recriando a situação se necessário;</p>

Ao longo da UD de Chachachá senti sempre imensa dificuldade em saber se estava ou não dentro do ritmo, e apesar de ter treinado o meu ouvido e escolher as músicas especificamente para a aula, nunca me senti confortável. Os alunos da turma também não gostaram muito, visto ser constituída maioritariamente por rapazes, e sentiam-se pouco à-vontade em dançar. O desconhecimento da dança, e a pouca noção corporal dos alunos também foram um desafio que não consegui destruir, visto, que a fluidez dos movimentos nunca apareceu. Os modelos de ensino durante a abordagem à dança foram o MID, MD, MAC e o MEP. O MID auxiliou-me numa fase inicial devido ao desconhecimento dos conteúdos, falta de noção rítmica e o receio de dançar, tendo de concentrar o processo no professor para criar algumas bases nos alunos e tentar construir algum bem-estar em dançar. O MAC e o MEP, foram aplicado numa fase posterior com os alunos que tinham maior facilidade em dançar e em contar os tempos a trabalharem com aqueles que possuíam maiores dificuldades, além disso, também comecei a centralizar o processo nos alunos, com estes a terem de criarem as suas próprias coreografias seguindo uma linha orientadora.

Para a modalidade de Futebol os modelos aplicados, após a observação dos alunos através da avaliação diagnóstica, foram o MID, o MAC, o MAPJ e o EJPC. Como estratégia decidi trabalhar por níveis, existindo um grupo com maiores facilidades de aprendizagem e outro com maiores dificuldades. O trabalho realizado foi diferente nos dois níveis e ao concluir a UD refleti que alguns dos elementos do nível menos evoluído terminaram a jogar com os mais evoluídos. O grupo mais evoluído não teve um trabalho muito técnico, começando desde cedo aplicar o MAPJ e o EJPC, e através da aplicação desses modelos desenvolveram os conteúdos táticos, princípios de jogo ofensivos e defensivos. O MAC também esteve presente neste grupo de trabalho, pois, em certo momento alguns alunos do nível menos evoluído experienciavam o trabalho com o grupo mais evoluído, e esse grupo tinha a responsabilidade de transmitir as dinâmicas do jogo, e auxiliar o colega. No nível menos evoluído, o MID e o MAPJ, tiveram um papel mais preponderante devido às dificuldades técnicas dos alunos. O início da abordagem do Futebol foi através do processo

concentrado no professor e através de formas de jogo reduzido, como o 1x1, 1x1+AP ou 2x1.

4.1.3.3. 12ºA – Projeto inacabado

A turma do 12ºA é composta por 24 alunos, sendo 5 do género masculinos e 19 do género feminino, com idades compreendidas entre os 16-18 anos. No que concerne à prática de atividade física, só 4 alunos é que não praticam desporto, sendo os demais praticantes de diversas modalidades, como por exemplo, voleibol, atletismo, futebol, basquetebol, dança e patinagem artística. Relativamente ao historial clínico da turma, existe um aluno que apresenta asma e outro que sofreu no passado uma doença crónica denominada por talassemia, que é um distúrbio no sangue, e um aluno diabético tipo 1. Por fim, esta turma contém um aluno de alta competição na modalidade de patinagem artística.

Digo que esta turma é um projeto inacabado, pois, devido à situação pandémica e ao facto de o estado ter decretado novo confinamento, só consegui trabalhar com estes alunos em ensino presencial durante três semanas, sendo que o resto do período foi no ED e tornou-se difícil realizar um trabalho consistente com esta turma. Em termos de relações criadas, ao voltar ao ensino presencial consegui criar alguns laços com os alunos, mas não dentro da aula propriamente dita. É um sentimento de desilusão que tenho, pois, eram uma turma que seria fácil de relacionar por já estarem habituados a trabalhar com EE e a estarem dispostos ajudar-nos e a facilitar o nosso trabalho, existindo assim um trabalho comum das duas partes. Durante o segundo período, seriam lecionadas as matérias de ensino de Futebol e Badminton, no entanto, devido à COVID-19 a planificação periodal foi alterada e em reunião o NE decidiu abordar as áreas dos conhecimentos do segundo e terceiro período, a aptidão física e realizar uma permuta entre a modalidade de badminton e de corrida de orientação. Em baixo encontra-se o quadro relativamente às primeiras três semanas do segundo período.

Posteriormente, encontra-se a tabela relativamente às matérias de ensino, modelos de ensino, problemas encontrados e estratégias utilizadas ao longo do segundo período antes de emigrar para o ED.

Quadro 5 - Matérias de ensino 12ºA - 2º Período ensino presencial

	Modelos de Ensino	Conteúdos da UD	Problemas	Estratégias
Badminton	MID MAC MAPJ EJPC	Pega da raquete; Posição Base; Deslocamentos; Serviço Longo e Curto; <i>Clear;</i> <i>Lob;</i> <i>Amorti;</i> Encostos Formas de Jogo: 1x1 e 2x2	Pega da raquete; Jogo estático; Indefinição do batimento;	Trabalho de batimentos através de sequências; Trabalho a pares heterogêneos
Futebol	MID MAC MAPJ EJPC	Técnica: Passe; Recepção; Condução de Bola; Remate; Finta/Drible; Posição Defensiva; Intercepção/Desarme; Tático: Princípios ofensivos – Penetração; Cobertura Ofensiva; Mobilidade ; Princípios defensivos – Contenção; Cobertura Defensiva; Equilíbrio Formas de Jogo – 1x1, 1x1+AP, 2x1 + GR; 2x2 + GR; 3x2 + GR; 3x3;	Nível I: Dificuldade ao nível técnico; Nível II: Pouca noção dos princípios táticos ofensivos e defensivos	Trabalho por níveis e proposta de exercícios diferenciados consoante o nível do grupo; Trabalho com níveis misturados Nível I: Formas de jogo reduzidas – 1x1; 1x1+AP; 2x1+GR; 2x2; 2x2+GR; Questionar os alunos sobre o tipo de comportamento que deveriam de adotar e recriando a situação se necessário; Utilização do nível II para demonstrar o que pretendido; Nível II – Formas de jogo 3x3; Questionar os alunos sobre o tipo de comportamento que deveriam de

				adotar e recriando a situação se necessário;
--	--	--	--	--

A planificação das unidades didáticas de Badminton e Futebol foram realizadas de forma alternada devido à rotação do *roulement*, ou seja, a turma durante as primeiras semanas de aulas encontrava-se uma vez na sala de ginástica e outra no pavilhão, como tal, o NE optou por ir alternando as modalidades e quando a turma se encontrava na sala de ginástica dirigia-se ao espaço exterior para abordar Futebol, e no pavilhão abordava Badminton. Este tipo de planeamento, e da pouca experiência que tive, revelou-se vantajoso, pois, esta turma é constituída maioritariamente por elementos do género feminino, e com esta solução na planificação ficou mais fácil de combater a desmotivação.

A modalidade de Badminton foi desenhada para os conteúdos serem abordados de forma progressiva, sendo que as aulas estavam planeadas para existir um trabalho de cooperação entre os alunos e no final existiria um momento de competição, no entanto sem visibilidade. A aplicação do MID seria unicamente para introduzir um novo conteúdo e mencionar alguns fundamentos básicos acerca da modalidade. Após esse momento o MAC, MAPJ e o EJPC seriam centrais no restante tempo das aulas. O MAC e o MAPJ seriam aplicados de forma conjunto através do trabalho de sequências para desenvolver os diferentes tipos de batimentos, os alunos ajudavam-se mutuamente ao mesmo tempo que era progressiva. O EJPC seria aplicado no final das aulas, onde os alunos teriam a autonomia de aplicar os diferentes batimentos em situação de jogo. Ao longo da UD, havia duas aulas guardadas para a realização de um torneio dentro da turma, e também uma aula onde seria explorado a forma de jogo 2x2 com o objetivo dos alunos experienciarem.

Na modalidade de Futebol, e tendo em conta as características da turma, optei por nas primeiras aulas trabalhar a técnica individual dos alunos e para isso tentei sempre realizar exercícios onde cada aluno tinha uma bola ou a pares, ou através de formas de jogo reduzido, além disso, procurei colocar alguma competição nessas propostas dos exercícios. O MID surge com o objetivo de transmitir conteúdos aos alunos devido ao conhecimento relativamente à modalidade ser pouco. O MAPJ é aplicado para realizar uma abordagem ao jogo de forma progressiva, partindo sempre de formas básicas de jogo reduzido e ir avançado na complexidade do jogo, e o MAC surge juntamente com o MAPJ e

o EJPC, onde os alunos do género masculino iriam ter um papel preponderante em auxiliar as colegas, através da demonstração ou feedbacks.

4.1.3.4. Distância da Educação

Durante o segundo período, as escolas de todo o país voltaram a fechar e com isso o regresso do ED, ficando para trás muito trabalho por realizar. Durante uma semana, existiu uma reformulação de toda a planificação anual, diversas reuniões do NE para discutir estratégias de ensino, matérias que se iam abordar ao longo deste tempo, que tipo de comportamentos iríamos ter por parte dos alunos e como é que podíamos combater atitudes desviantes, uma verdadeira confusão e desta vez encontrava-me do outro lado, ou seja, se primeiro confinamento experienciei na perspetiva de aluno durante as aulas online da faculdade, desta vez, iria ter a perspetiva de professor. Uma parte de mim estava ansiosa de forma positiva por ter esta experiência e de lecionar aulas online, mas rapidamente após iniciarmos o ED esse sentimento passou a ser de frustração, pois, não via a hora de voltarmos ao ensino presencial. A desmotivação e desinteresse dos alunos era bastante clara, já que, escondiam-se atrás das câmaras e não comunicavam com os professores e por muito que uma pessoa se esforçasse para haver algum tipo de comunicação, as únicas palavras ouvidas era “*sim stor*”. Foi neste momento que comecei a tomar consciência da minha identidade profissional e do que queria construir em mim. Para realizar o meu trabalho em condição, com um sorriso na cara, motivado e pronto para melhorar precisava de interagir com os alunos, de conhecê-los, de criar laços com eles, ajudando os alunos a crescerem enquanto pessoas e a auxiliá-los a encontrar o seu caminho, verdade seja dita, aprendi imenso durante este tempo.

Tenho falta de interagir com os alunos, de comunicar com eles, de observar a reação deles, de ouvir uma resposta da parte dos alunos e não um simples “sim stor”... Necessito comunicar com eles, de observar o comportamento deles como do pão para a boca, para adaptar o meu tom de voz, a forma como estou a interagir, a estratégia da aula só assim é que tenho a sensação de controlo do espetáculo e do público, considero-me esse tipo de professor, o que dá uma palavra de incentivo quando necessário, o que usa o humor nas aulas, o que

bate com o pé quando tem de ser, mas tudo consoante a reação e comportamentos do público à minha frente.

DB, Frustração das Aulas Online, 06/03/2021

Existiram poucas semanas para realizar uma planificação cuidada do que se iria abordar, foram momentos de muita reflexão, análise e discussão. Através das discussões existentes entre o NE existiram algumas trocas entre as diferentes matérias de ensino do segundo e do terceiro período. Por exemplo, no 12º ano, a Corrida de Orientação iria ser lecionada no terceiro período transitou para o segundo período para ser abordada de forma condicionada devido às condições que tínhamos. No 10º ano, a Área dos Conhecimentos do terceiro período decidimos realizar uma permuta e também lecionar no segundo período, e desta forma, todo o terceiro período seria em contexto prático. De seguida, nas tabelas em baixo, demonstro os casos do 10º ano e do 12º ano, o tipo de trabalho realizado ao longo do ED.

Quadro 6 - Matérias de ensino 10ºG - Ensino à distância

	Estratégias	Problemas	Tarefas
Área dos Conhecimentos – Dimensão Cultural dos Desportos e da Atividade Física na atualidade e ao longo dos tempos)	<p>Apresentação PowerPoint sobre o tema;</p> <p>Questionar os alunos sobre o tema;</p> <p>Visionamento de vídeos e discussão acerca do tema;</p> <p>Realização de diversas atividades interativas (EducaPlay e Kahoot)</p>	<p>Processo centrado no professor;</p> <p>Dificuldades ao nível tecnológico;</p>	<p>Criação das próprias atividades sobre o tema;</p> <p>Apresentação das atividades aos colegas;</p> <p>Realização da questão-aula através do <i>google forms</i></p>
Trabalho Colaborativo – Interculturalidade (diversidade cultural, religiosa e geográfica)	<p>Transmissão e caracterização da tarefa aos alunos;</p> <p>Formação dos grupos de trabalho;</p>	<p>Desmotivação e desinteresse no tema;</p>	<p>Construção de um documento sobre o tema;</p>
Primeiros Socorros – SBV e Manobra de Heimlich	<p>Visionamento de um vídeo sobre o tema, bem como, da tarefa pedida e a sua explicação;</p> <p>Esclarecimento de dúvidas relativamente ao tema;</p>	<p>Desmotivação e desinteresse no tema;</p> <p>Pouco envolvimento na tarefa;</p>	<p>Demonstrar através de um vídeo os diversos procedimentos do SBV e da Manobra de Heimlich;</p>

Aptidão Física	Apresentação Word/PowerPoint de diferentes métodos de trabalhar a condição física;	Processo concentrado no professor; Dificuldades tecnológicas; Desmotivação e desinteresse dos alunos;	Criação de grupos de trabalho e realização de um circuito de condição física; Apresentar o circuito de condição aos restantes membros da turma;
-----------------------	--	---	--

Na TR do 10º ano encontrei imensas dificuldades desde o início do ED até ao final deste. O desinteresse e desmotivação dos alunos foi registada desde o primeiro momento, onde insistiam em ter as câmaras desligas, pouco participativos nas interações com o professor e nas tarefas pedidas. Este tipo de comportamento levou-me a ter de ter uma postura mais rígida a determinada altura do período, tendo mostrado aos alunos uma folha de registo onde, nós NE, apontávamos tudo o que ocorria nas aulas, desde presenças, se participavam ou não, se cumpriam as regras ou não na sala de aula.

A planificação final para aplicar na TR passou por abordar a Área dos Conhecimentos do segundo e do terceiro período, e em ambas existiram abordagens diferentes. Na Dimensão Cultural dos Desportos e da Atividade Física na atualidade e ao longo do tempo, o processo foi concentrado no professor. Realizou-se uma apresentação PowerPoint e foi abordada a matéria o tema, com atividades nas plataformas do “Educaplay” e do “Kahoot”, visionamento de vídeos e questões sobre a opinião dos alunos relativamente a uma ou outra situação. Esta abordagem ocorreu em três momentos, ou seja, em vez de abordar o tema todo de uma só vez, dividi a matéria por duas aulas e na terceira aula existiu a realização de uma questão-aula. Nesta área os alunos também foram desafiados a construir um a atividade dentro das diferentes plataformas apresentadas pelo professor ao longo do tema, e aplicá-las aos colegas como forma de revisão para a questão-aula. Na abordagem à Área dos Conhecimentos do terceiro período, Primeiros Socorros, a estratégia foi totalmente diferente da anterior. Em vez de concentrar o processo no professor, concentrei o processo no aluno, sendo que na primeira aula foi mostrado aos alunos um vídeo sobre o suporte básico de vida (SBV), um vídeo com um exemplo da tarefa pretendida e esclarecimento de dúvidas sobre a tarefa. A tarefa consistia em os alunos recriarem um momento onde tivesse de aplicar todos os procedimentos do SBV. A mesma estratégia foi aplicada na execução da Manobra de *Heimlich*. Mais uma vez, os alunos demonstraram pouco envolvimento, visto que em vinte e três alunos, mais de metade da turma não realizou as tarefas, sendo que ficaram prejudicadas nas notas finais. A minha TR tinha a particularidade de ser desinteressada por natureza e de precisar da parte

sociável da aula para ser motivada, com a ida para o ED, a dificuldade em envolvê-los nas tarefas foi ainda maior e eu não as consegui superar durante este tempo. Outro exemplo do pouco envolvimento, e do quanto esta turma não gostava de trabalhar, foi durante o trabalho colaborativo, onde foi transmitido e caracterizada o tipo de tarefa que se pretendia que realizassem. Desta vez tinham de realizar um documento em *Word* ou *PowerPoint* sobre a interculturalidade da dança do Regadinho. Após o término do prazo para entregar a tarefa, quando fui avaliar os trabalhos deparei-me que em seis grupos de trabalho, cinco tinham o trabalho plagiado com informações da internet. Nesta situação, eu e o PC tivemos de tomar uma atitude e falar com os alunos, sendo que os grupos que tinham informações plagiadas da internet tinham de alterar o trabalho e realizá-lo de novo. Por fim, o trabalho de Aptidão Física era complementar durante as aulas online, sendo que numa primeira fase o professor aplicava diversos circuitos de condição física aos alunos e estes executavam, e numa fase posterior, os alunos formaram grupos e construíram o seu e aplicavam à turma. Esta experiência também não se revelou motivadora para os alunos, pois, na primeira fase muitos dos alunos desligavam a câmara para não fazerem e na segunda fase do trabalho apenas existiu uma replicação das propostas apresentadas pelo professor.

Todo este processo foi como se alguém tivesse clicado num botão e o processo parou, não serviu para eu evoluir enquanto professor, ou para os alunos evoluírem e aprenderem algo de relevante para o seu futuro, e arrependo-me por ter passado por esta experiência, pois, tudo o que alcancei no final do EP poderia ter sido alcançado mais cedo se não tivéssemos entrado em confinamento durante este tempo.

Quadro 7– Matérias de ensino 12ºA – 2ºPeríodo Ensino à distância

	Estratégias	Problemas	Tarefas
Área dos Conhecimentos – Fatores de Risco Associados à Prática das Atividades Físicas	Apresentação PowerPoint sobre o tema; Questionar os alunos sobre o tema; Visionamento de vídeos e discussão acerca do tema; Realização de diversas atividades interativas (EducaPlay e Kahoot)	Processo centrado no professor; Dificuldades ao nível tecnológico;	Criação das próprias atividades sobre o tema; Apresentação das atividades aos colegas; Realização da questão-aula através do <i>google forms</i>
Trabalho Colaborativo – Cidadania e Desenvolvimento	Transmissão e caracterização da tarefa aos alunos; Formação dos grupos de trabalho;	Desinteresse por parte de alguns alunos;	Construção de um documento sobre o tema; Debate entre os alunos acerca do melhor trabalho;
Aptidão Física	Apresentação Word/PowerPoint de diferentes métodos de trabalhar a condição física;	Processo concentrado no professor	Criação de grupos de trabalho e realização de um circuito de condição física; Apresentar o circuito de condição aos restantes membros da turma;

Corrida de Orientação	Descoberta Guiada: Disponibilização dos documentos necessários para a construção da tarefa;	Desmotivação inicial na tarefa	Criação de grupos de trabalho; Construção de um percurso de orientação no meio escolar; Apresentação dos trabalhos aos restantes membros da turma; Escolha do melhor percurso para ser aplicado no 3º Período;
------------------------------	--	--------------------------------	---

No que concerne à minha experiência do ED na turma do 12ºano comparativamente ao 10º ano foi um pouco diferente e para melhor. Na turma do 12º ano os alunos já vinham habituados aos procedimentos e as regras do ensino online no secundário e isso fez diferença. As câmaras estavam sempre ligadas, e só por aí já existia uma grande distinção, ao nível das interações também foram bem-sucedidas, pois, numa fase inicial não tinham receio ou vergonha de interagir e de falar com o professor, já para o final e com o cansaço acumular para todos este paradigma foi desaparecendo.

Em termos de planificação, também se iniciou pela abordagem à Área dos Conhecimentos, e a estratégia utilizada foi concentrada no processo, através de uma apresentação PowerPoint, questões acerca do tema, visionamento de vídeos e realização de atividades ao longo da apresentação. No entanto, decidi abordar a matéria toda numa só aula por ser pouca, e a certo ponto arrependi-me da situação, pois, começou a ser visível o cansaço dos alunos e o meu em estar o tempo todo a lecionar a matéria. Algo que deveria ter feito de diferente nesta abordagem e também devido ao tema, fatores de risco associados à prática das atividades físicas, era ter colocado os alunos a pesquisar sobre o tema e de seguida debater sobre eles, pois, era um tema que iria disputar diversas opiniões distintas. A turma acabou depois por realizar um conjunto de atividades em grupos e aplicar aos colegas, servindo esta atividade de revisões para a questão-aula. O trabalho colaborativo, visto que já estava quase terminado, pois, durante o ensino presencial existiu essa preocupação, os alunos em sessões assíncronas terminaram a tarefa e só tiveram de decidir entre eles qual era o melhor para ser publicado no jornal da escola. Na área da condição física, numa fase inicial, o processo foi concentrado no professor com a apresentação de diversos circuitos de condição física com metodologias diferentes, por exemplo, em sistema de competição e quem realizava o circuito em menos tempo possível, ou numa aula mais descontraída, com músicas escolhidas propositadamente onde os alunos estavam a realizar um determinado exercício e após um som específico ou palavra mencionada na canção tinham de mudar de exercício. Após fornecer as diferentes formas de trabalhar, passei a pasta para os alunos e tiveram de ser eles a construir um circuito de condição

física e a apresentar aos colegas. Por fim, foi abordado a Corrida de Orientação, e em discussão com o PC sobre o método a ser aplicado para a lecionação das aulas acerca deste tema, chegamos à conclusão de que iríamos fornecer todo o material necessário aos alunos e teriam de ser estes nas aulas colocar questões sobre a tarefa. Inicialmente não achei que esta forma de trabalhar fosse eficaz, pois, achava que os alunos não iam procurar a matéria, e a verdade é que nos primeiros tempos a turma não colocou qualquer questão sobre o assunto, mas com o aproximar da data os alunos começaram a envolverem-se e a colocar questões acerca da construção do percurso. Visto serem alunos do 12º ano é necessário que estes se comecem a tornar autónomos e curiosos acerca dos diversos temas, e esta experiência veio-lhes proporcionar crescer nestes dois aspetos.

Dizem que crescemos fora da nossa zona de conforto, que aprendemos mais sobre quem realmente somos, e todo este processo do ensino online veio-me mostrar que tipo de professor quero ser no futuro, qual a linha orientadora que quero seguir, e que crenças devo defender, e com a descoberta da minha identidade profissional começou a ser muito mais fácil lecionar aulas desde que se voltou ao ensino presencial.

4.2. Participação na Escola e Relações com a comunidade

4.2.1. Experienciar a realidade

Devido à profissão dos meus pais, passei imenso tempo na escola e a certo momento da minha vida comecei a ter noção de que ser professor era muito mais do que lecionar aulas, pois implicava muito tempo dentro da escola em reuniões de conselhos de turma, de departamento, reuniões intercalares, desporto escolar ou a preparar diversas atividades dentro do contexto escolar, no entanto, nunca soube qual era o contexto em concreto de cada uma dessas reuniões e foi no EP que experienciei primeiramente as diversas razões que levavam aos professores trabalhar inúmeras horas na escola. Infelizmente, devido à situação pandémica as minhas atividades no meio escolar foram só em termos de reuniões, não podendo ter experienciado outros contextos como o desporto escolar. Na tabela seguinte surge um breve resumo das atividades no contexto escolar, quando aconteceram, as relações estabelecidas e o papel que desempenhei ao longo das atividades.

Quadro 8 - Atividades no contexto escolar 2020/2021

Atividades no contexto escolar	Espaço temporal	Relações estabelecidas	Papel do EE	Contributos para o DP
Reuniões do Departamento de EF	Antes do início do Ano letivo	Esclarecimentos sobre o funcionamento da disciplina, roulement dos professores, regras de higienização do material e das próprias aulas de acordo com as normas da DGS	Observação de todas as tarefas, estratégias e decisões tomadas pelo grupo disciplinar de EF	Entendimento sobre todas as decisões e as respetivas razões relacionadas com a disciplina de EF; perceções sobre toda a preparação inerente ao planeamento anual da disciplina
Reuniões do CT	Final de cada período do ano letivo	Momentos de discussão sobre a apreciação global da turma; Apresentação das propostas de avaliação; Estratégias de educação para a cidadania de escola; Análise do plano de ação da turma; Planeamento de estratégias a estabelecer no período seguinte/ano letivo seguinte; Proposta de alunos para a integração nos quadros de excelência e de mérito; Aconselhamento e discussão sobre o percurso escolar do alunos	Observação das opiniões diversificadas de cada Professor	Entendimentos sobre os processos avaliativos, tanto periodais, como de final de ano; Maior perceção das funções de cada Professor; Conhecimento da dinâmica das reuniões de turma, bem como o processo de construção de uma ATA
Reuniões intercalares	Início de cada período	Pontos de situação relativamente ao Trabalho Colaborativo; Análise de estratégias e estabelecimentos de prazos para a entrega das tarefas relativas ao trabalho	Observação de todas as tarefas e estratégias a serem realizadas durante o ano letivo na disciplina de EF	Maior perceção das tarefas inerentes ao Trabalho Colaborativo

<p>Reuniões do Núcleo de Estágio</p>	<p>Semanalmente (sexta-feira, normalmente)</p>	<p>Discussão das estratégias usadas durante a semana e adaptação das mesmas para a melhoria da dinâmica das aulas; Reestruturação dos planeamentos, tanto anual, como periodal devido as regras impostas pela DGS e pelo confinamento; Definição de procedimentos para a implementação dos modelos de ensino; Formação de opiniões próprias acerca das conceções sobre a EF, através de discussões e partilha de opiniões</p>	<p>Participação ativa na construção das atas; Realização de tarefas inerentes a cada tópico; Partilha de ideias e metodologias adotadas em cada turma; Discussão sobre as estratégias usadas por cada PE</p>	<p>Evolução da capacidade argumentativa; maior perceção sobre o trabalho pré e pós aula; desenvolvimento da capacidade de reflexão pós-ação; Progressão significativa sobre a decisão de adotar certo tipo de metodologias em função das características de cada turma</p>
---	--	---	--	--

4.2.2. Reuniões do Departamento de EF, Reuniões de Conselhos de turma, Reuniões intercalares

A participação das diferentes reuniões ao longo do ano permitiram-me vivenciar de forma mais detalhada todo o processo existente num trabalho do professor. A reunião de departamento do grupo de EF pude perceber todo o planeamento realizado pelos docentes da disciplina, discutindo e analisando ao pormenor as diferentes situações que poderiam acontecer ao longo do ano, ainda mais com a situação pandémica vivida no país. O planeamento teve de ser ainda mais rigoroso e detalhado devido às regras da DGS, e dando um grande ênfase às regras de higienização do material após a aula, bem como, a discussão das matérias de ensino que iriam ser abordadas, pois, sempre se tratou de um processo muito controlado e bastante discutido para minimizar os danos.

As reuniões intercalares e de conselho de turma foram aquelas que mais influenciaram o meu crescimento enquanto professor. Ao desempenhar um papel de observador pude constatar toda a otimização do processo ao longo do ano letivo. Nas reuniões intercalares, compreendi a sua importância para o processo dos professores e alunos, pois, permitem realizar um ponto de situação relativamente ao trabalho desenvolvido com os alunos, bem como, análise de estratégias com o objetivo de agilizar certas situações, e desta forma, auxiliar o desenvolvimento das turmas. Os pais que participam nas reuniões intercalares também desempenham um papel fundamental, pois podem expor casos particulares. Durante as reuniões os delegados e subdelegados também têm um papel ativo na reunião expondo o ponto de vista dos alunos a determinadas situações, este papel no meu entendimento é importantíssimo devido ao auxílio prestado para o crescimento dos próprios alunos, mas também para os professores poderem adaptar ou não algum tipo de estratégia que os alunos sintam não estar a ter tanto efeito.

As reuniões do conselho de turma, pude vivenciar todo o processo avaliativo e o quão complexo este procedimento é, e quanto mais nos aproximávamos do terceiro período mais complicado ficava, pois, em alguns casos uma décima numa nota de um aluno poderia fazer toda a diferença. Além

disso, era realizado um ponto da situação no que concerne a todos os aspetos da turma, como por exemplo, a discussão de estratégias de educação da cidadania de escola, análise do plano de ação da turma, planeamento de estratégias a estabelecer nos períodos seguintes ou ano letivo. Todos estes pontos tinham como objetivo melhorar o percurso escolar dos diferentes alunos, e pude experienciar, em alguns professores com quem dividi estas reuniões uma preocupação maior do que apenas o aluno em si, preocupando-se também com a pessoa. Por todas as turmas onde passei, tive um papel de mero observador, no entanto, na minha TR no final de cada reunião a diretora de turma (DT) tinha a preocupação de perguntar-me se concordava com o que tinha sido discutido e se tinha alguma coisa acrescentar. Segundo Boavista e Sousa (2013), o DT é um gestor pedagógico que acumula uma tripla função, ou seja, para além da relação que estabelece com os diferentes professores da turma, também estabelece relações com os alunos e com os encarregados de educação. Pessoalmente, sempre tive alguma atenção ao que era discutido nas reuniões da minha TR, pois, era uma forma de entender melhor como eram os alunos fora da disciplina de EF, e em algumas situações, fora do contexto escolar ajudando-me a entender melhor os meus alunos, e aproveitando essas informações para alterar um determinado comportamento de maneira a conseguir interagir com o aluno de forma mais eficaz, como por exemplo, uma aluna onde a situação familiar era realmente complicada e ao saber dessa situação mais pormenorizada comecei a ter um tipo de interação diferenciado dando-lhe mais atenção em determinados pontos e a entender determinados comportamentos por parte dessa aluna. Mas devido a este tipo de atitude por parte da DT desenvolveu em mim uma preocupação extra em estar atento a estes aspetos e em preocupar-me em formular uma opinião mais pessoal sobre a turma e os alunos, com o objetivo de poder adicionar algo de novo e que pudesse contribuir para auxiliar os outros professores nas outras disciplinas.

4.2.3. Reuniões do Núcleo de Estágio

As reuniões do NE, tinham um carácter semanal e tinham o objetivo geral melhorar, adaptar e desenvolver todo o processo do EP. Seguindo esta linha de pensamento durante as reuniões existiam vários tópicos abordar, como por exemplo, discutir e adaptar as estratégias de ensino aplicadas durante as aulas com o objetivo de melhorar a dinâmica destas, através de um debate onde existia partilha de ideias, ou situações observadas durante as aulas dos restantes membros do NE. Segundo Nóvoa (2009), é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. Este processo servia além de melhorar as nossas aulas, também refletimos em conjunto acerca de determinadas situações que aconteciam e onde eramos confrontados com elas e aí tivemos de começar a aprender lidar com a crítica, e como tal, existiu momentos que me fizeram crescer quando confrontado com certos pontos. Existiu espaço também para participação ativa na construção das atas, ter uma perceção mais aprofundada sobre o trabalho que deveria ser feito antes e após uma aula para não cometer os erros anteriores e entender o que falhou no planeamento e alterar, desenvolvendo a capacidade de reflexão com o objetivo de progredir significativamente sobre as melhores decisões a adotar relativamente as metodologias utilizadas em função das características de cada turma. Durante as reuniões do NE também existiu espaço para a estruturação e reformulação do planeamento periodal e anual, pois como se tratava de um ano diferente dos restantes devido à situação pandémica existiu várias reestruturações ao nível do planeamento, mas também, existia uma discussão se o objetivo proposto inicialmente para uma determinada UD era adequado ou não e se era necessário existir uma reformulação.

A grande aprendizagem retirada ao longo das reuniões foi o facto de inconscientemente começar a existir uma (re)formulação do pensamento relativamente à conceção da EF, a construção da identidade profissional, e um envolvimento no estágio, pois, era durante as reuniões que tínhamos oportunidade de expressar as nossas opiniões de forma mais explícita e concreta, existindo uma partilha de ideias ao longo de todo o ano que ajudaram a chegar à conceção sobre a disciplina. As reuniões em questão permitiram também ao EE evoluir a sua capacidade argumentativa de forma a ser mais

coerente e assertiva na apresentação dos seus argumentos, e penso que foi notório uma evolução ao longo dos tempos, como se pode comprovar nas reuniões com o PO. Desde a primeira reunião, até à última existiu um crescimento na minha capacidade argumentativa e penso que estas reuniões, o ser confrontado com situações menos positivas e a partilha de ideias entre o NE foram responsáveis para esse crescimento.

4.3. Desenvolvimento Profissional

4.3.1. Ação de Formação

Durante o Estágio Profissional (EP), foi possível presenciar uma ação de formação referente à abordagem da modalidade de ténis no contexto escolar. O Departamento de Educação Física, foi o responsável pelo planeamento da formação com o intuito de melhorar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, criar um momento de partilha de experiências aos docentes da unidade curricular de Educação Física (EF), e também permitir um momento de convívio entre os mesmos.

Ao longo da formação, o responsável pela lecionação explicou qual seria a sua conceção sobre a abordagem ao ténis em contexto escolar e por onde os professores deveriam iniciar, apresentando uma panóplia de propostas para serem abordadas. Numa fase inicial, os professores de EF que estavam a ter o papel de alunos, experienciaram a manipulação dos diversos tipos de bola, devido à existência dos diferentes relevos, tamanhos e por consequência com distintas formas de ressaltar. De seguida, deu-se abordagem às diferentes formas de pegar na raquete, no entanto, foi aconselhado trabalhar com a pega continental. Posterior realizamos diferentes exercícios de manipulação da raquete com a bola, para nos familiarizarmos com ambos os objetos, para numa fase posterior começarmos a abordar o batimento de direita e de esquerda, com as duas mãos. A abordagem à modalidade já no campo de jogo, começou por se realizar de perto da rede e de forma progressiva os alunos foram-se afastados, permitindo de forma progressiva os alunos entenderem a força necessária para aplicar o batimento de forma controlada. Ao longo da formação, o formador fez questão que todos os elementos trabalhassem uns com os outros, permitindo assim a interação entre os pares e um bom ambiente, além de que desta forma, os alunos com maiores facilidades de aprendizagem auxiliaram os alunos com maiores dificuldades.

Esta experiência de aprendizagem foi uma mais-valia para a minha formação enquanto professor, pois, permitiu-me desenvolver novas capacidades, novos conhecimentos para a minha carreira de docente de EF, algo que é importante para um professor não se prender ao conhecimento que já possui, mas sim procurar novas formas de ensinar os seus alunos e manter-

se atualizado. A ação de formação também veio materializar um ponto importante já referido neste Relatório de Estágio (RE), tratando-se da partilha de ideias, concepções, estratégias e conhecimentos, pois, ao estarmos dispostos aprender com a experiência dos outros é algo que nos enriquece como professores e seres humanos. Após o término deste minicurso gostava de ter experienciado mais ações de formação de outras modalidades durante o ano, no entanto, devido à pandemia não existiu esta possibilidade, mas de ressaltar que a formação sobre ténis criou em mim uma curiosidade de participar em novas experiências como esta em outros desportos com treinadores certificados, pois, ninguém melhor para nos continuar a ensinar que uma pessoa ligada à área em concreto.

4.3.2. Estudo de Investigação:

Relação entre o comportamento interpessoal do professor e a percepção de ambientes de aprendizagem dos alunos

RESUMO: O objetivo geral do estudo foi perspetivar de que modo o comportamento interpessoal do professor poderá influenciar o empenho dos alunos nas aulas de Educação Física (EF), e relacioná-lo com os ambientes de aprendizagem. O estudo teve como participantes cerca de 23 alunos do décimo ano de escolaridade, onde existiu concordância entre todos de participar no ensaio ao longo do ano letivo. A turma em questão apresenta uma média de idades de 15 anos, e é constituída por 14 elementos do género feminino (60,87%) e 9 rapazes (39,13%). A recolha dos dados relativamente ao comportamento interpessoal do professor, a turma teve de preencher um questionário anónimo com o intuito de aferir a sua opinião no que concerne ao comportamento do professor durante as aulas de EF ao longo do ano letivo. De forma a relacionar com os ambientes de aprendizagem, num segundo momento, os alunos preencheram outro questionário com objetivo de perceber se a motivação dos alunos era mais orientada para o ego ou para a tarefa, e através da análise das respostas entender se existia tendência de operar com propostas mais direcionadas para a tarefa ou ego. Os resultados obtidos na aplicação do estudo demonstraram possuir um comportamento interpessoal caracterizado pelos domínios de cooperação e dominante enquanto professor, com os comportamentos compreensivo e amigável a serem os com maior cotação demonstrando assim uma preocupação não só com o aluno, mas também com a pessoa em si. No que concerne aos ambientes de aprendizagem, a turma detinha uma motivação orientada para a tarefa, segundo os resultados obtidos, além de que no entendimento dos participantes as diferentes propostas apresentadas ao longo do ano pelo professor foram com um carácter mais orientado no contexto de tarefa.

PALAVRAS-CHAVE: Comportamento Interpessoal; Relação; Orientação da Tarefa; Orientação do Ego; Professor; Aluno.

ABSTRACT: The general objective of the study was to look at how the interpersonal behavior of the teacher can influence the commitment of students in Physical Education (PE) classes and relate it to the learning environments. The study sampled about 23 students from the tenth year of schooling, where there was agreement among all of them to participate in the study throughout the school year. The class in question has an average age of 15 years and is made up of 14 female elements (60.87%) and 9 boys (39.13%). Collecting data regarding the interpersonal behavior of teacher, the class had to fill in an anonymous questionnaire in order to gauge their opinion regarding the teacher's behavior during PE classes throughout the school year. In order to relate to the learning environments, in a second moment, the students filled out another questionnaire in order to perceive whether the students' motivation was more ego-oriented or task-oriented, and through the analysis of the responses to understand if there was a tendency to operate with proposals more directed towards the task or ego. The results obtained in the application of the study showed to have an interpersonal behavior characterized by the domains of cooperation and dominant as a teacher, with the understanding and friendly behavior being the ones with the highest rating, thus demonstrating a concern not only with the student, but also with the person in themselves. With regard to learning environments, the class had a task-oriented motivation, according to the results obtained, and in the participants' understanding, the different proposals presented by the teacher throughout the year were more task-oriented in the context.

KEYWORDS: Interpersonal Behavior; Relationship; Task Orientation; Orientation of the Ego; Teacher; Student.

Introdução

O estudo em causa tem como objetivo de perceber o comportamento interpessoal do professor com a perspetiva dos alunos e averiguar se existe relação com os contextos de aprendizagem. Apesar da função principal do professor ser transmitir, ensinar e possuir um vasto conhecimento nas diferentes matérias de ensino, cada vez mais nos dias de hoje é necessário o professor despir este papel e deixar de olhar para o jovem só como aluno, mas também como um cidadão e prepara-lo para integrar a sociedade, além de que, todo o ser humano possui motivações diferenciadas e para tirar o máximo proveito de cada pessoa é necessário potencializar essas variantes ou então emergir com um caminho diferente para que esse possa retirar alguma aprendizagem no seu percurso, esta constatação é suportada por Bargan e Dunn (1996), que afirmam que os professores influenciam os alunos pelo tipo de atmosfera social que estabelecem nas suas aulas e da maneira como padronizam individualmente as suas interações com os alunos. O tema desponta devido a dois fatores, o primeiro, no treino cada vez mais se valorizar a ligação entre o treinador e o atleta, afirmando que este tipo de relação pode proporcionar um maior envolvimento do atleta no processo, havendo uma predisposição maior para o atleta ouvir o treinador e aplicar as suas ideias de jogo, esta constatação é confirmada por Jowett (2000), que afirma ser importante construir uma relação treinador-atleta eficaz, uma vez que a qualidade dessa relação é determinante para a satisfação, motivação e desempenho dos atletas. O segundo facto para debruçar-me neste tema é devido à lecionação da modalidade de Ginástica de Solo na minha TR, pois, ao aperceber-me das imensas dificuldades em alguns alunos conseguirem realizar simples elementos gímnicos, como por exemplo um rolamento à frente, e após refletir sobre essas dificuldades apresentadas e chegar à conclusão de que dificilmente iriam conseguir realizar a sequência final para avaliação, concluir que era necessário para os alunos retirarem outro tipo de aprendizagem sem ser a execução das habilidades motoras, como por exemplo, o desenvolvimento mais acentuado dos conceitos psicossociais e outros valores que só o desporto permite desenvolver como é o caso da cooperação entre os elementos, autonomia e superação.

A nossa disciplina é ímpar comparativamente a todas as outras no currículo escolar devido à sua capacidade de desenvolver uma panóplia de conceitos nos alunos, e de trabalhar com cada turma e aluno de forma personalizada com objetivo de o cativar e retirar algum tipo de aprendizagem para o futuro, como por exemplo, o desenvolvimento de um estilo de vida ativo e saudável, ou o aprimoramento da cultura desportiva, ou o desenvolvimento de valores que só o desporto proporciona e que nem todos tem a oportunidade praticar, ou simplesmente ensinar os nossos alunos diferentes conteúdos das modalidades abordadas. Não colocando de parte o Programa Nacional da disciplina, a verdade é que existem inúmeras estratégias para envolver os alunos nas nossas aulas juntamente com a aplicação dos modelos de ensino, cabe a nós professores de a disciplina entender os nossos alunos e ir de encontro às motivações da turma que temos à frente.

Relação Professor-Aluno

Nos dias de hoje a relação entre o professor e o aluno tem cada vez uma maior importância para o sucesso do estudante, pois, quando o professor é capaz de compreender da perspetiva fenomenológica dos alunos, a probabilidade de aprendizagem aumenta (Rogers, 1969). Ou seja, é importante estabelecer uma relação empática com os alunos para conseguir criar um ambiente eficaz de aprendizagem de forma a desenvolver uma boa comunicação, conhecê-los e entendê-los. Essa relação é o cerne do processo pedagógico, uma vez que o processo de aprendizagem depende do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com os alunos e da criação de elos entre o seu conhecimento e o deles (da Silva & Navarro, 2012). Nesta linha de pensamento, é importante para os professores tirarem tempo para conhecer os diferentes elementos que constituem a turma, e ajudá-los a alcançar o seu verdadeiro potencial, pois, como afirma o psicólogo Carl Rogers (1969, pp. 157-158), “Um elevado grau de empatia numa relação, pode ser considerado um fator importante para provocar uma mudança e a aprendizagem”, afirmando ainda que “quando o professor tem a capacidade de compreender a reação do aluno a partir do interior, tendo uma sensibilidade consciente do processo de educação e da aprendizagem no entendimento do aluno...a probabilidade de aprendizagem é significativamente aumentada”. Como tal, quanto mais o

professor simpatizar cognitivamente e afetivamente com os estudantes, maiores estas respostas vão influenciar o comportamento, existindo assim um maior respeito por parte dos alunos ao professor.

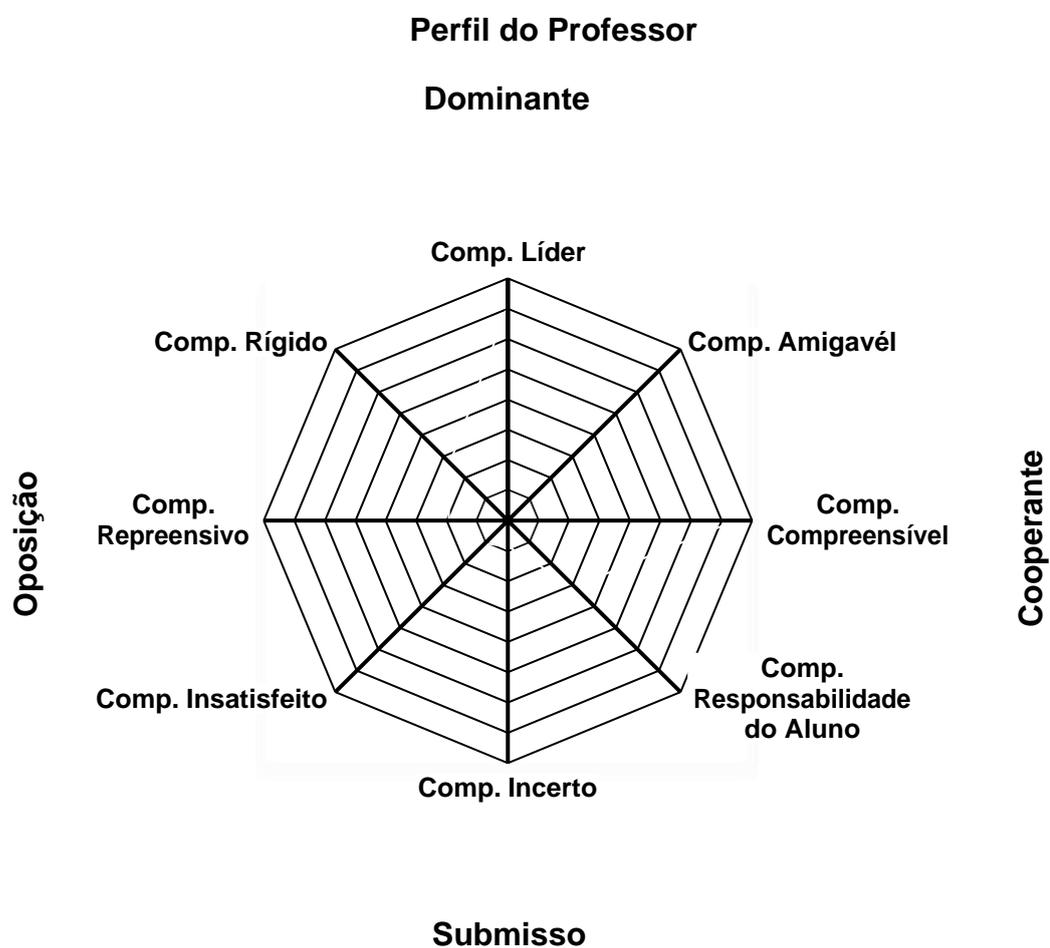
No entanto, apesar da empatia interpessoal ser uma componente importante para um professor, argumentamos que ficar-nos unicamente em questões individuais é insuficiente (Walpole, 2003). A afirmação vem constatar o que disse inicialmente sobre o papel do professor, pois, o principal papel dele é transmitir, ensinar e possuir um vasto conhecimento nas diferentes matérias de ensino. Neste entendimento o professor deve acompanhar o aluno ao longo do seu percurso escolar, e visto que os alunos precisam de estar bem formados após terminarem os estudos, é essencial para o professor não facilitar na transmissão dos conteúdos das diferentes matérias de ensino, mas sim, conseguir identificar os obstáculos dos alunos e removê-los ou auxiliar os alunos a superarem-nos de forma encaminhar a aprendizagem.

QTI: Perfis de Comportamento Interpessoal

A aplicação deste questionário permite obter a informação acerca da percepção dos alunos acerca do comportamento interpessoal dos professores dentro das aulas, possibilitando aos professores refletir acerca da sua performance, em particular com a relação estabelecida com os alunos, pois, os estudos que utilizaram o QTI como instrumento demonstraram que a natureza da relação entre o professor e o aluno é um aspeto importante no ambiente de aprendizagem (Fraser & Walberg, 1991). Wubbles, Creton e Hooymayers (1985) desenvolveram um modelo para mapear o comportamento interpessoal do professor através da adaptação do trabalho de Leary (1957). Na adaptação do modelo de Leary, o mapeamento é dividido na dimensão de proximidade (Cooperação, e Oposição), e na dimensão de influente (Dominante, Submisso), formando assim 8 secções no modelo do comportamento interpessoal do professor que estão designadas com sendo DC (Dominante, Cooperante), CD (Cooperante, Dominante), SC (Submisso, Cooperante), SO (Submisso, Oposição), OS (Oposição, Submisso), OD (Oposição, Dominante) e DO (Dominante, Oposição). Por exemplo, ambos os setores DC e CD são ambos de características Dominante e Cooperante, no entanto se a sigla for DC a característica Dominante prevalece sobre o aspeto de Cooperação, ou vice-

versa, se a sigla for CD, refere que o aspeto Cooperante é superior à característica Dominante. Os seguintes aspetos comportamentais foram modificados e rotulados como: Liderança, Útil/Amigável, Compreensivo, Responsabilidade do Estudante e Liberdade, Incerto, Insatisfeito, Repreensivo e Rígido. Em baixo encontra-se o diagrama utilizado do estudo com os diferentes domínios apresentados no estudo.

Figura 4 - Modelo para o comportamento interpessoal do professor



Através da aplicação do QTI é traçado o perfil do comportamento interpessoal do professor, e segundo os resultados obtidos, cada resultado têm consequências nas aprendizagens, postura e envolvimento dos alunos. Segundo os estudos aplicados na Holanda, Estudos Unidos da América e Austrália os melhores professores segundo as pontuações obtidas são aqueles que demonstram um forte comportamento de liderança, amigável e compreensivo. Por sua vez, os piores professores segundo a pontuação dos estudantes são os que apresentam comportamentos repreensivos e insatisfeitos. Na obtenção dos resultados cognitivos, os estudantes que apresentaram melhores pontuações foram quando os professores demonstraram um carácter rígido, líder e útil/amigável. Por sua vez, os professores que demonstraram um comportamento mais incerto, de responsabilidade e liberdade do estudante, e insatisfeito teve consequências negativas associadas aos resultados cognitivos dos alunos. Na apreciação dos alunos relativamente à matéria e as aulas foram caracterizadas com base nas dimensões de proximidade, ou seja, quanto mais cooperativo for o comportamento exibido, maiores serão as pontuações do resultado afetivo (Brekelmans, Hooymayers & Wubbels, 1991). Ou seja, os comportamentos de responsabilidade e liberdade do estudante, compreensivo, útil/ amigável e liderança estão positivamente relacionados às atitudes dos alunos. Já os comportamentos de incerteza, insatisfeitos, repreensivos e rígidos estão relacionados às atitudes negativas dos alunos.

Creton, Hermans e Wubbels (1990) afirmam nos estudos que existiu um aumento no comportamento dominante e uma diminuição correspondente ao comportamento incerto e à desordem na sala de aula ao longo do tempo. Os resultados apresentados indicam ainda que as mudanças na liderança e comportamentos incertos eram evidentes à medida que o professor se tornava mais experiente após aproximadamente dez anos de ensino (Brekelmans, Holvast, & van Tartwijk, 1990). O comportamento interpessoal do professor de liderança e incerto estabilizam, e não existe um aumento no que diz respeito ao comportamento cooperativo conforme a experiência do professor for aumentando (Brekelmans et al., 1990). Por sua vez, os professores com o passar do tempo começam a diminuir comportamentos como o útil/ amigável e

compreensivo, e os comportamentos repressivos e insatisfeitos aumentam com o tempo (Creton, Hermans, & Wubbels, 1990). Os diversos estudos aos quais tenho conhecimento foram aplicados em diversas disciplinas como em ciências ou matemática, mas no meu conhecimento, não existe nenhum estudo com este questionário na disciplina de EF.

TEOSQ: Orientação para a Tarefa e Ego no Desporto

Duda e Nicholls desenvolveram o “*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire*” (TEOSQ) para medir a diferença individual e se a motivação dos indivíduos era orientada para a tarefa ou ego no desporto. A orientação para a tarefa diz respeito à experiência de aprendizagem, domínio da tarefa e melhoria pessoal, refletindo a alta competência e sucesso em atingir o objetivo, como tal, a percepção de competência tende a ser referenciada para os alunos que estão envolvidos na tarefa. A orientação para o ego, por outro lado, acarreta percepções de comparação com outros elementos, pois, implica que o objetivo de evidenciar capacidades superiores ao colega. Nicholls (1989), afirma que os indivíduos orientados para a tarefa são focados em, demonstrarem um desenvolvimento e aprendizagem de habilidades, exercendo esforço e autoaperfeiçoamento. Em contrapartida, quando os indivíduos são orientados para o ego, o foco encontra-se em superar os outros com poucos esforços, a fim de melhorar o estatuto social.

Com o intuito de controlar e promover um contexto com propostas direcionadas para a tarefa ou ego, surge o professor de EF, através dos comportamentos apresentados no decorrer das aulas visto ser um elemento importante na criação de um clima motivacional positivo nas aulas de EF, conseguindo superar a predisposição dos alunos. Para auxiliar o professor nesta tarefa surge a sigla TARGET, que de acordo com Ames (1992) pode ser manipulada pelos professores para influenciar a percepção de domínio e desempenho envolvendo climas e aprimorar as respostas motivacionais dos alunos. Através do modelo apresentado por Epstein, o autor identifica diferentes variáveis de comportamento: *Task* (“Tarefa”); *Authority* (“Autoridade”); *Recognition* (“Reconhecimento”); *Grouping* (“Grupo”), *Evaluation* (“Avaliação”), e *Time* (“Tempo”).

A implementação do TEOSQ já foi utilizada em diferentes populações, como por exemplo, no desporto ou em aulas de EF no ensino secundário, atletas e estudantes universitários. Os resultados obtidos demonstraram existir uma tendência para os elementos do género masculino possuírem uma orientação mais direcionada para o ego, e os elementos do género feminino orientados para a tarefa. Os resultados também indicaram que indivíduos com maiores pontuações para a orientação da tarefa tende a exibir níveis mais altos de motivação intrínseca comparativamente a elementos que demonstraram pontuações altas para a orientação do ego, onde a motivação intrínseca é menor. Além disso, pesquisas com o foco mais direcionado para ambientes educacionais defendem a variedade, diversidade e novidades na estrutura das propostas nas aulas, chegando à conclusão que ambientes multidimensionais, desenvolvem nos alunos a noção de que as suas habilidades não estão dependentes da comparação social. Nesta linha de pensamento, tarefas para a inclusão e diferenciação são identificadas como fulcrais para o ensino da EF (Capel, 1997; Williams, 1988). A promoção de um clima de mestria, oferece aos alunos a oportunidade de participar ativamente no processo de aprendizagem ajudando-os a desenvolver habilidades para a vida, como por exemplo, melhorar a própria aprendizagem, desempenho e resolução de problemas, acrescentando ainda, o aumento do interesse dos alunos na aprendizagem, na sua autoconfiança e sensação de satisfação. Em contrapartida, um ambiente mais direcionado para o ego apresenta tarefas competitivas unidimensionais, autoridade do professor, reconhecimento público e avaliação com base normativa, grupos de habilidades homogêneos e tempo de prática inflexível (Ames citado por Hassan & Morgan, 2015).

Objetivos do Estudo

Objetivo Geral: Examinar as percepções dos alunos acerca do perfil interpessoal do professor e do contexto de aprendizagem geral

Objetivo Específico:

- Examinar as percepções dos alunos quanto à participação em ambiente de aprendizagem mais vocacionado para tarefa ou para o ego;
- Examinar as percepções dos alunos quanto ao perfil do comportamento interpessoal do professor;
- Examinar as percepções dos alunos quanto à influência do perfil do comportamento interpessoal do professor seu empenho, aprendizagem motora e disposição para participar nas atividades de EF;
- Examinar as percepções dos alunos quanto à relação entre o ambiente de aprendizagem em que participaram empenho, aprendizagem motora e disposição para participar nas atividades de EF.

Metodologia

- **Local:** O estudo foi realizado na Escola Secundária do Castelo da Maia, no concelho da Maia, e que inclui o ensino básico e secundário.
- **Caracterização dos participantes:** O estudo foi aplicado a uma turma de décimo ano, pertencente ao curso de Línguas e Humanidades, na Escola Secundária do Castelo da Maia, composta por 23 alunos, 14 elementos do género feminino (60,87%) e 9 rapazes (39,13%), sendo que a turma apresenta uma média de idades de 15 anos.

Procedimentos

Na primeira aula de EF da turma, foram entregues termos de consentimentos para os Encarregados de Educação, com o objetivo de autorizar os seus educandos a participar ou não no estudo. Apesar de no início do ano letivo, a escolha do estudo ainda não estar definida o termo de consentimento além de explícito sobre a sua finalidade, também permitiu resolver desde cedo o assunto.

No que concerne ao procedimento da relação entre o professor-aluno e ao comportamento interpessoal do mesmo, o estudo teve um carácter

exploratório, pois, todas as aulas existiam interação entre ambas as partes que desenvolviam ou não esta etapa. A utilização das reflexões após as aulas possuíram o intuito de ir recolhendo informação sobre este tema através do relato dos acontecimentos. Relativamente à segunda etapa, dos contextos de aprendizagem, também tem um carácter exploratório ao longo do ano letivo com a implementação de diferentes estratégias. Por fim, após o término do ano letivo foram realizadas duas formas de entrevistas com diferentes alunos, uma das entrevistas continha um grupo de alunos para responder a perguntar relativamente à relação professor-aluno, enquanto outro grupo era composto por quatro alunos, dois mais direccionados para o ego e dois mais para tarefa.

Quadro 9 - Tabela de realização da prática

Período	Matérias de Ensino	Comportamento TARGET	Clima Motivacional	Estratégias
1º Período	Andebol	Tarefa; Grupo;	<p>Envolvimento Mestria – Metas autorreferenciadas, multidimensionais, variadas e diferenciadas; tarefas modificadas para albergar diferentes níveis de dificuldade e necessidades de aprendizagem;</p> <p>Envolvimento Ego – Grupos por habilidade, Grupos grandes;</p>	<p>Formas de jogo reduzias;</p> <p>Questionar os alunos sobre o tipo de comportamento que deveriam de adotar e recriando a situação se necessário;</p> <p>Visionamento de vídeos da modalidade;</p> <p>Utilização do nível II para demonstrar o que pretendido;</p> <p>Trabalho por níveis de desempenho;</p>
	Regadinho	Autoritário	<p>Envolvimento Mestria – São atribuídos papéis de liderança aos atletas e são envolvidos na tomada de decisão dos processos;</p> <p>Envolvimento Ego – O professor toma todas as decisões</p>	<p>Repetição sucessiva da dança;</p> <p>Desconstrução da coreografia; Ensino da dança por ordem musical; Colocação de um aluno no centro da dança para contar os tempos</p>
2º Período	Ginástica de Solo	Tarefa; Autoritário; Grupo; Evolução	<p>Envolvimento Mestria - Metas autorreferenciadas, multidimensionais, variadas e diferenciadas; tarefas modificadas para albergar diferentes níveis de</p>	<p>Trabalho por estações com diferentes progressões;</p> <p>Interação com os alunos de forma a superarem-se e reduzir o receio;</p>

			<p>dificuldade e necessidades de aprendizagem;</p> <p>São atribuídos papéis de liderança aos atletas e são envolvidos na tomada de decisão dos processos;</p> <p>Grupos de habilidade mista e cooperativos</p> <p>Envolvimento Ego – Conversas normativas e publicas</p>	<p>Ambiente de aprendizagem autónomo e de cooperação entre os alunos;</p>
3º Período	Salto em Altura	Autoritário; Grupo;	<p>Envolvimento Ego - O professor toma todas as decisões;</p> <p>Grupos por habilidade, Grupos grandes;</p>	<p>Estações de trabalho com as diferentes fases (transposição de barreiras com diferentes alturas; corrida preparatória com transposição da fasquia baixa);</p> <p>Momento de competição</p>
	Badminton	Reconhecimento; Grupo;	<p>Envolvimento Mestria – Reconhecimento individualizado do progresso e empenho; ganhar configurado em várias dimensões;</p> <p>Grupos de habilidade mista e cooperativas;</p>	<p>Trabalho de batimentos através de sequências;</p> <p>Competição – Liga Interna na turma;</p> <p>Trabalho a pares heterogéneos;</p>
	Basquetebol	Tarefa; Autoritário; Grupo;	<p>Envolvimento Mestria - Metas autorreferenciadas, multidimensionais, variadas e</p>	<p>Circuito técnico todas as aulas;</p> <p>Trabalho por níveis de desempenho;</p> <p>Trabalho por níveis misturados;</p>

			<p>diferenciadas; tarefas modificadas para albergar diferentes níveis de dificuldade e necessidades de aprendizagem;</p> <p>Envolvimento Ego – O professor toma todas as decisões;</p> <p>Grupos por habilidade, Grupos grandes;</p>	<p>Ensino através do 3x3 e a sua desconstrução;</p> <p>Questionar os alunos sobre o tipo de comportamento que deveriam adotar e recriando a situação;</p>
--	--	--	---	---

Recolha de Dados

Dados Quantitativos

A obtenção da recolha de dados foi realizada através de dois questionários (Anexo 12 e 14), na última semana de aulas através do seu respetivo preenchimento. Em prol de avaliar a minha interação com os meus alunos era necessário criar um perfil com as minhas características interpessoais que mais se evidenciavam e aquelas que mais se ocultavam, nessa perspetiva decidi aplicar o “*Questionnaire on Teacher Interaction*” (QTI). O QTI é um questionário de 77 afirmações, aplicado em países como a Holanda, Estados Unidos da América e Austrália, e avaliado na escala de *Likert* de 0-4, no entanto para o meu estudo decidi aplicar a versão económica, versão utilizada na Austrália, onde o questionário contém 48 afirmações. A escolha de realizar os questionários na última semana, deveu-se ao facto de poder avaliar todo o processo desenvolvido durante o ano letivo.

O QTI é composto por 48 itens (6 – Comportamento de Liderança; 6 – Comportamento Compreensivo; 6 – Comportamento Incerto; 6 – Comportamento Repreensivo; 6 – Comportamento Útil/Amigável; 6 – Comportamento Responsabilidade do Estudante/ Liberdade; 6 – Comportamento Insatisfeito e 6 – Comportamento Rígido), onde os alunos respondem numa escala de *Likert* de 0 a 4 pontos. Em baixo encontra-se um quadro com respetivos exemplos de cada um dos itens.

Quadro 10 - Comportamentos Interpessoais do professor e exemplos das dimensões no questionário

Escala	Descrição	Afirmação
Liderança (DC)	Até que ponto o professor fornece liderança para as aulas e mantém o aluno atento	O Professor explica as coisas de forma clara
Útil/ Amigável (CD)	Até que ponto o professor é amigável e útil para os alunos	O Professor é afável
Compreensivo (CS)	Até que ponto o professor é compreensivo e cuidado com os alunos	Podemos discordar quando não concordamos com o professor
Responsabilidade do Estudante/ Liberdade (SC)	Até que ponto os alunos têm oportunidade de assumir responsabilidade nas suas próprias atividades	Podemos tomar algumas decisões na aula do professor
Incerto (SO)	Até que ponto o professor expõe a sua incerteza	O Professor parece inseguro
Insatisfeito (OS)	Até que ponto o professor demonstra infelicidade/ insatisfação com os alunos	O Professor pensa que nós não sabemos nada
Repreensivo (OD)	Até que ponto o professor mostra raiva/ temperamental e é impaciente na aula	O Professor zanga-se facilmente
Rígido (DO)	Até que ponto o professor é rigoroso com os pedidos dos alunos	Temos medo do professor

Na segunda parte, do estudo foi aplicado TEOSQ, formado por 13 itens (6 – Orientação Ego e 7 – Orientação Tarefa), onde os alunos respondem numa escala de *Likert* de 1 a 5. O objetivo era averiguar se a motivação de cada aluno era mais orientada para o ego ou tarefa, e através das respostas e da aplicação das respetivas entrevistas qual era a sua opinião do panorama das aulas de EF. De seguida, encontra-se um quadro com os respetivos exemplos para cada um dos itens.

Figura 5 – Exemplo de perguntas TESQ

Orientação Tarefa	Aprendo uma nova habilidade que me faz querer praticar mais (Tarefa)
Orientação Ego	Sou o único que consegue jogar ou tem habilidade (Ego);

Dados Qualitativos

No que concerne à obtenção dos dados qualitativos foram realizados dois tipos de entrevistas de acordo com os questionários aplicados, ou seja, uma das entrevistas tinha como tema a relação professor-aluno e o comportamento interpessoal do professor, e a outra tinha como temática os contextos de aprendizagem.

Para a recolha de dados, o grupo de alunos escolhido tinha características diferentes relativamente a cada entrevista. Na entrevista para os contextos de aprendizagem os questionários aplicados não eram anónimos e como tal, pode perceber quais eram os alunos mais motivados para a tarefa ou para o ego, e deste modo, escolhi dois alunos que eram obtiveram pontuações mais elevadas para a tarefa, e outros dois com pontuações mais elevadas para o ego. Relativamente às entrevistas direcionadas para a relação professor-aluno, os questionários eram de carácter anónimo, como tal, a escolha dos alunos foi consoante a relação estabelecida com os alunos ao longo dos anos.

O objetivo de cada uma das entrevistas era possuir o testemunho dos estudantes, relativamente a cada um dos temas, por exemplo, na temática da

relação professor-aluno entender até que ponto o comportamento do professor influencia o desempenho dos alunos. Na temática dos contextos de aprendizagem perceber a visão dos estudantes ao que eram as aulas e entender o porquê de preferirem propostas mais orientadas para a tarefa ou para o ego. De seguida está demonstrado um quadro com o exemplo de algumas perguntas realizadas em ambas as entrevistas.

Figura 6 - Exemplo de perguntas das entrevistas

Relação Professor-Aluno	<i>Sentes que a relação com o Professor dentro da aula influencia positivamente ou negativamente o teu desempenho? Porquê?</i>
	<i>No teu entendimento, preferes que o Professor se preocupe com os alunos ao nível pessoal, ao nível escolar ou não demonstre qualquer tipo de preocupação? Porquê?</i>
Orientação para a Tarefa ou Ego	<i>Qual foi a tua modalidade favorita de abordar? Porquê?</i>
	<i>Durante as aulas de EF sentiste que as propostas apresentadas permitiram aprenderes habilidades novas / permitiram-te ser o melhor? Porquê?</i>

Análise de Dados

Após a recolha dos dados toda a informação foi transferida para o *Microsoft Excel*, onde foram verificadas as respostas obtidas na aplicação dos dois questionários, e desta forma, a obtenção dos resultados do comportamento interpessoal do professor e se as estratégias realizadas ao longo do ano letivo tinham um carácter mais ego ou tarefa. Para a aquisição dos resultados foi calculado através da estatística descritiva, as médias e desvios-padrão de cada um dos respetivos comportamentos e orientações, sendo que se revelou uma distribuição não-normal. Recorreu-se à utilização do teste *t* para aferir o tipo de orientação era mais direcionado para o ego ou tarefa, considerando-se um valor de $p \leq 0,0001$. Tendo em consideração que os alunos responderam ao questionário são os mesmos, utilizei o teste *t* de medidas repetidas para um alfa de 0,05. Posteriormente, com o objetivo de relacionar os dois questionários realizou-se uma correlação entre os resultados obtidos.

No que concerne à análise de dados qualitativa, este foi um processo semi-indutivo, ou seja, as perguntas foram realizadas tendo em conta as referências dos contextos teóricos. De forma organizar as respostas obtidas, tive de efetuar uma transcrição das mesmas, e aprofundar os dados obtidos através de uma leitura das diversas respostas, com o intuito de me familiarizar com os dados. Após ter realizado a respetiva organização das perguntas e a sua leitura, analisei as diferentes respostas com o objetivo de encontrar diferentes padrões entre estas para as codificar em diferentes subcategorias, de forma a agregar as respostas obtidas em categorias maiores, e desta forma ser mais perceptível a linha de pensamentos dos alunos em relações às questões.

Resultados

Resultados quantitativos

Os valores obtidos nos resultados do *teste t* do contexto de orientação do professor para o ego ou tarefa encontram-se no quadro 13, onde podemos observar os valores de estatística descritiva e constatar que as estratégias implementadas pelo professor eram mais orientadas para a tarefa ($M= 4,12 \pm 0,59$) comparativamente ao ego ($M= 1,91 \pm 1,02$).

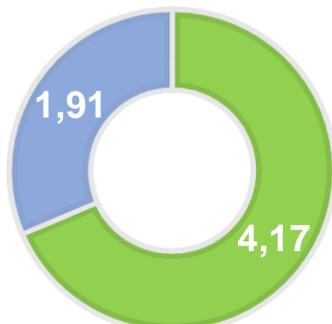
Quadro 11 - Estatística descritiva no contexto da tarefa e ego

Variáveis	<i>M</i>	<i>DP</i>
Tarefa	4,12	0,60
Ego	1,91	1,02

Figura 7 - Resultados do contexto de aprendizagem

ORIENTAÇÃO PARA A TAREFA E EGO

■ Tarefa ■ Ego

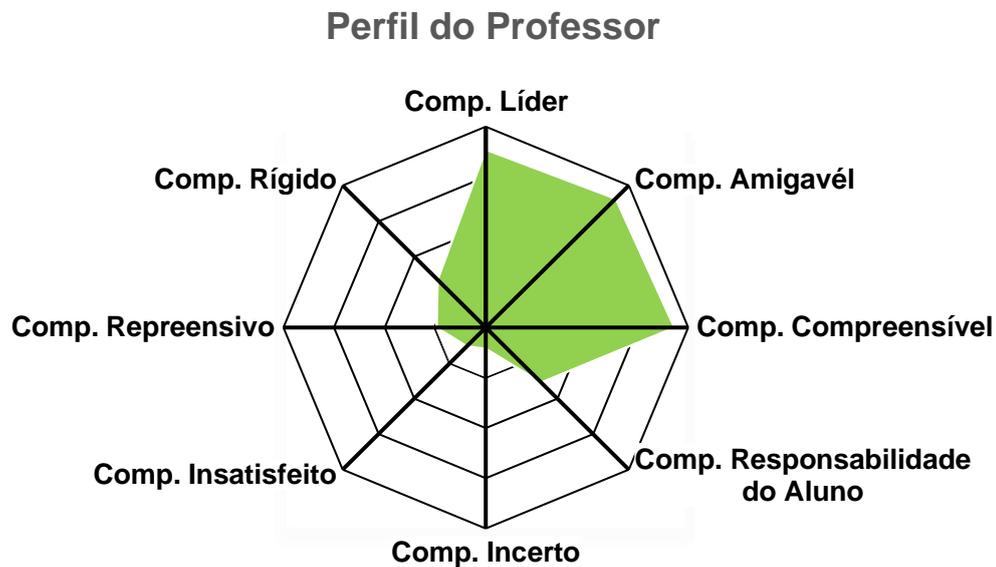


No quadro 15 e na figura 5, podemos averiguar com os resultados obtidos no questionário referente ao perfil do comportamento interpessoal do professor e as respetivas pontuações obtidas em cada uma das variantes, conseguidas também através de estatística descritiva. Ao aferir os resultados é notório uma evidência para a demonstração de comportamentos como o compreensivo ($M= 3,72\pm 0,33$), amigável ($M= 3,63\pm 0,35$) e de liderança ($M= 3,54\pm 0,24$). Por sua vez, os comportamentos como incerto ($M= 0,42\pm 0,49$), insatisfeito ($M= 0,52\pm 0,40$) e repreensivo ($M= 0,97\pm 0,36$) foram os que obtiveram pior classificação.

Quadro 12 - Pontuação nas diferentes escalas de comportamento

Escola	<i>M</i>	<i>DP</i>
Comportamento Líder	3,540	0,236
Comportamento Amigável	3,627	0,350
Comportamento Compreensível	3,722	0,334
Comportamento Responsabilidade e Liberdade do estudante	1,540	0,325
Comportamento Incerto	0,421	0,494
Comportamento Insatisfeito	0,524	0,404
Comportamento Repreensivo	0,968	0,355
Comportamento Rígido	1,341	0,552

Figura 8 - Perfil do comportamento interpessoal do professor



No quadro 16, é relativa à correlação existente entre ambos os questionários, onde consta os resultados relacionando cada um dos comportamentos com a orientação para a tarefa ou ego. Ao analisar os resultados do respectivo quadro podemos conferir que existe uma correlação forte ou muito forte das pontuações obtidas sendo todas fazem referência à componente da orientação para a tarefa quando comparado com os diferentes comportamentos. Podemos destacar o comportamento amigável e a orientação para a tarefa obtendo um $p=0,915$, ou o comportamento rígido e a orientação para a tarefa com um $p=0,964$. Também é notório a existência de uma correlação significativa nas componentes entre o comportamento compreensivo, relação e liberdade do estudante e repreensivo quando comparado com a orientação para a tarefa obtendo $p=0,691$, $p=0,879$ e $0,729$ respectivamente. No que concerne à orientação do ego, os resultados obtidos dizem-nos que não existe uma correlação significativamente forte ou muito forte, existindo apenas uma correlação moderada entre a orientação para o ego e os comportamentos amigável ($p=0,502$) e o comportamento responsabilidade e liberdade do estudante ($p=0,663$).

Quadro 13 – Correlação bivariada entre o QTI e TESQ

	Orientação Ego	Orientação Tarefa
Comp. Liderança	0,380	0,450
Comp. Amigável	0,502	0,915
Comp. Compreensivo	0,147	0,691
Comp. Responsabilidade e Liberdade do Estudante	0,663	0,879
Comp. Incerto	0,412	0,035
Comp. Insatisfeito	0,004	0,583
Comp. Repreensivo	0,084	0,729
Coomp. Rígido	0,486	0,964

Resultados qualitativos

Relativamente aos resultados da análise qualitativa, após a análise das respostas adquiridas foram atribuídos códigos às respostas para facilitar o estudo das mesmas. Como tal, foram atribuídos dois códigos no que concerne às respostas na entrevista dos contextos de aprendizagem, sendo estes a “*Motivação Ego*” e “*Motivação Tarefa*”. Relativamente à entrevista da temática entre a relação professor-aluno, foram atribuídos três códigos, com a designação de “*Comportamento afável como motivador*” que inclui comportamentos como o amigável, compreensivo e líder, “*Comportamento rígido como desmotivador*”, que abrange as dimensões como rígido, repreensivo e insatisfeito, e também, “*Comportamento vs matéria de ensino*”, que envolve respostas onde existe uma comparação entre a relação professor-aluno e as matérias de ensino abordadas.

Em baixo encontram-se duas tabelas com algumas perguntas realizadas em ambas as entrevistas e as respetivas afirmações dos alunos.

Quadro 14 - Respostas à entrevista dos contextos de aprendizagem e relação professor-aluno

Categorias	Pergunta	Afirmações
Motivação Ego	Qual foi a tua modalidade favorita de abordar? Porquê?	Aluno 1 – “Eu gostei de abordar basquetebol, porque devido à minha estatura facilita o meu sucesso”
	Na tua opinião, sentias-te motivado para as aulas de EF? Porquê?	Aluno 1 - “Porque nas aulas de EF havia uma parte de competição e gosto de competição.” Aluno 3 - “Na minha opinião também me sentia motivada na aula de EF devido aos meios que utilizados para a realização desta e como o meu colega já referiu, o facto da competição também era interessante.”
	Na tua opinião qual era o momento da aula onde te sentias mais motivado?	Aluno 1 – “Na parte de competição, porque gosto de praticar e não só desenvolver as técnicas, gosto de pôr em prática”. Aluno 2 – “Sim, na parte de competição e na parte em que conseguia fazer, pois, sentia que era bom naquilo”
Motivação Tarefa	Por que razão, acreditas que por trabalhares bastante / seres quem marca mais golos/pontos faz-te sentir bem-sucedido? O que é que isso quer dizer?	Aluno 3 – “O importante é esforçar-nos nas tarefas e não sermos o melhor.” Aluno 4 – “É importante nós trabalharmos muito no que estamos a fazer, no entanto, quantidade não é qualidade, ou seja, o facto de não marcarmos muitos golos não significa que nós jogamos bem, o facto de marcarmos muitos golos não significa que nós joguemos mal.”
	Durante as aulas de EF sentiste que a estrutura das aulas favorecia a aprendizagem de novas competências ou favorecia o desenvolvimento de competências que já tinhas de anos anteriores? Porquê?	Aluno 3 – “Eu acho que favoreceu também porque fomos aprofundando e melhorando as nossas técnicas” Aluno 4 – “Sim, favorecia o desenvolvimento das competências, uma vez que o estudo é contínuo e vamos aperfeiçoando as nossas técnicas”
	Na tua opinião porque sentes maior sucesso para o desporto quando aprendes alguma habilidade nova/ sentes que és o melhor? Porquê?	Aluno 3 – “Acho que quando aprendemos alguma modalidade nova faz nos sentir mais motivados porque é algo diferente e sentimos sempre mais vontade de aprender.” Aluno 4 – “Concordo com o meu colega, acho que nós ao aprendermos algo nova faz com que nós tenhamos mais hipótese fazer melhor.”

Categoria	Pergunta	Afirmação
Comportamento Afável como motivador	Sentes que a relação com o Professor dentro da aula influencia positivamente ou negativamente o teu empenho? Porquê?	<p>Aluno 1 – “<i>Sim, se o professor for amigável, respeitar o aluno e demonstrar pela turma/ aluno, eu iria ter mais empenho na aula e ia gostar mais na disciplina.</i>”</p> <p>Aluno 2 – “<i>Íamos sentir mais atraídos pela disciplina.</i>”</p> <p>Aluno 3 – “<i>Influencia positivamente o meu empenho, porque se tiver uma boa relação com o professor vou estar mais interessada e empenhar-me mais.</i>”</p>
	No teu entendimento, preferes que o Professor se preocupe com os alunos ao nível pessoal, ao nível escolar ou não demonstre qualquer tipo de preocupação? Porquê?	<p>Aluno 1 – “<i>Se eu tivesse mal, e se o professor visse que estava mal eu gostava que o professor viesse ter comigo e pergunta-se o que é que tinha acontecido e se podia ajudar, ainda para mais sendo um adulto.</i>”</p> <p>Aluno 2 – “<i>Vamos sentir mais confortáveis quando falamos com o professor</i>”</p> <p>Aluno 3 – “<i>É bom demonstrar preocupação ao nível individual como ao nível escolar, que assim ainda vamos gostar mais do professor. Porque o professor demonstra preocupação por nós, em ajudar, é acessível</i>”</p>
Comportamento Rígido como desmotivador	Sentes que a relação com o Professor dentro da aula influencia positivamente ou negativamente o teu empenho? Porquê?	<p>Aluno 1 – “<i>...se me der mal com o professor não vou ter muita vontade de estar na aula.</i>”</p> <p>Aluno 3 – “<i>...E pelo contrário, se não tiver uma relação tão boa com o professor não vou ter tanta vontade de estar na aula e não me vou empenhar como deveria.</i>”</p>
	És da opinião que se houver uma relação mais autocrática com o Professor, o teu empenho nas aulas é maior ou menor? Porquê?	<p>Aluno 1 – “<i>Vamos ter menos interesse pela disciplina, porque não vamos dar a nossa opinião e acho que o conhecimento é uma coisa muito grande, nós devemos estar sempre prontos para ouvir os outros.</i>”</p> <p>Aluno 3 – “<i>Menor, porque o professor pode respeitar a nossa opinião, numa conversa ou exercícios, mas nunca vai aceitá-la da mesma maneira que se fosse democrática.</i>”</p>
Comportamento vs Interesse na matéria de ensino	Ao longo do ano, à medida que a relação professor-aluno evoluía positivamente ou não, começaste a envolver-te mais nas aulas? Ou és da opinião que se existiu um maior envolvimento da tua parte foi devido à forma de abordar a matéria	Aluno 1 – “ <i>As duas razões, a relação entre o professor-aluno e a forma como o professor aborda a matéria, são dois meios importantes para os alunos demonstrarem interesse pela disciplina.</i> ”

	<p>Na tua opinião, a relação com o Professor pode influenciar o teu interesse ou não pela matéria de ensino? Porquê?</p>	<p>Aluno 1 – “Se gostasse de uma modalidade, não era o facto do professor ser bom ou mau que ia fazer com que eu gostasse da modalidade, no entanto, se eu não gostasse de jogar basquetebol e o professor me cativasse e demonstrasse novas técnicas para eu aprender eu acho que me ia interessar mais pelo conteúdo que estávamos a abordar.”</p> <p>Aluno 3 – “Não, nem sempre, porque eu posso de uma modalidade (basquetebol) e a minha relação com o professor não ter nada haver porque se já jogo basquetebol vou gostar sempre da modalidade.”</p>
--	---	--

Na análise aos quadros podemos deduzir que os alunos com maiores índices de motivação para o ego, asseguram que no contexto das aulas de EF gostavam dos momentos de competição e de demonstrar ser o melhor, como afirma o aluno 1, dessa tabela, *“Eu gostei de abordar basquetebol porque devido à minha estatura facilitava o meu sucesso”* e *“Porque nas aulas de EF havia uma parte de competição e eu gosto de competição”*. Já os alunos com os índices de motivação mais orientados para a tarefa, afirmam que gostam de se esforçar e de aprender novas técnicas de cada modalidade, como o aluno 3, *“O importante é esforçar-nos nas tarefas e não sermos os melhores”* e conclui *“Acho que quando aprendemos alguma modalidade nova faz nos sentir mais motivados porque é algo diferente e sentimos sempre mais vontade de aprender”*.

No seguimento da análise dos dados quantitativos referente à relação professor-aluno, podemos depreender que os alunos se sentem uma maior motivação quando o professor demonstra comportamentos afáveis, como afirma o aluno 3 *“Influencia positivamente o meu empenho, porque se tiver uma boa relação com o professor vou estar mais interessada e empenhar-me mais”*, contrariamente quando o professor demonstra um comportamento mais rígido o mesmo aluno revela sentir-se mais desmotivado para as aulas de EF, concluindo o pensamento, *“e pelo contrário, se não tiver uma relação tão boa com o professor não vou ter tanta vontade de estar na aula e não me vou empenhar como deveria”*.

Discussão dos resultados

O objetivo principal no estudo foi perceber o meu comportamento interpessoal enquanto professor e compreender as propostas apresentadas ao longo do ano letivo eram mais orientadas para a tarefa ou para o ego. Os resultados obtidos forneceram uma evidência de que ao longo do ano letivo as propostas apresentadas possuíam um teor mais orientado para a tarefa do que para o ego visto que existem diferenças significativas entre ambos os resultados, ou seja, enquanto professor preocupava-me mais em possuir um contexto com uma prática autorreferenciada e não tanto num contexto de comparação entre os estudantes e de competição. As entrevistas efetuadas comprovam os resultados obtidos, tal como afirmou um aluno, *“Acho que quando aprendemos*

alguma modalidade nova faz nos sentir mais motivados porque é algo diferente e sentimos sempre mais vontade de aprender”.

No que concerne ao perfil do comportamento do professor, segundo a opinião dos alunos, enquadro-me como sendo um professor CD (Cooperante, Dominante), visto que foram as dimensões que atingiram uma pontuação maior. Segundo a pontuação obtida, dos diferentes tipos de comportamento indica um perfil semelhante ao professor tolerante e autoritário (Wubbels et al, 1990). As minhas aulas são descritas como agradáveis, mas voltadas para a realização e para a tarefa. As regras e os procedimentos da aula são claros, no entanto, por vezes é necessário lembrar os alunos sobre os mesmos. Segundo Wubbels (1990), o professor tem um interesse pessoal pelos alunos e procura um relacionamento próximo com a turma. Além disso, os alunos demonstram também um elevado grau afetivo durante as aulas e as suas pontuações cognitivas são acima da média. Segundo o mesmo autor, refere que este tipo de perfil de professor tem um desejo de aumentar e demonstrar o seu comportamento de liderança como modelo. Durante a análise das entrevistas, também foi perceptível existir uma semelhança entre as pontuações obtidas, aos autores do estudo original e as entrevistas, tendo os alunos afirmado em resposta à pergunta “sentes que a relação com o professor dentro da aula influencia o comportamento da turma, quer positivamente quer negativamente? Porquê?” que *“Sim, a relação entre o professor-aluno influencia visto que o professor for mais rígido e houver um clima mais pesado na aula o aluno não vai demonstrar tanto interesse pela modalidade e pela própria disciplina, o que acontece contrariamente para o lado positivo se o professor for amigável, respeitar os alunos, dar ideias novas, os alunos vão estar mais empenhados e gostar mais da disciplina”,* já outro aluno concorda com esta afirmação mencionando *“Influencia positivamente porque se tivermos um professor amigo, respeitador, interessamo-nos mais pela disciplina e temos mais vontade de estar na aula”.*

Conclusões

Comparando os dois métodos aplicados à minha TR, posso concluir que os resultados obtidos vão de encontro à minha opinião pessoal enquanto professor, pois, nas minhas aulas sempre procurei envolver todos os alunos nas

estratégias implementadas com o objetivo de os ensinar através de uma prática autorreferenciada. Além disso, procurava que houvesse um crescimento nos alunos ao nível pessoal promovendo o sucesso nas diferentes tarefas aplicadas. No entanto, ao longo do ano letivo foi percebendo a importância de colocar competição durante a aula, e se possível de forma visível, visto ser um catalisador positivo para os alunos, tal como um estudante afirmou nas entrevistas, *“Na minha opinião também me sentia motivada nas aulas de EF devido aos meios utilizados para a realização desta e como referiu o meu colega, o facto da competição também era interessante”*.

O perfil onde os meus alunos enquadram-se vem confirmar o registo mencionado, pois, as aulas eram quase sempre orientadas para a realização e a tarefa. Sempre procurei compreender o lado dos alunos, as dificuldades que sentiam e tentava desconstruí-las de forma a promover o sucesso deles, este tipo de comportamento permitia que a relação professor-aluno fosse positiva facilitando a aprendizagem afetiva, que por sua vez melhora a aprendizagem cognitiva (Eiss, 1969; Bloom et al., 1971). Relativamente ao interesse que demonstrava dos alunos, também é algo onde me revejo, pois não procurava só lecionar as aulas, mas também entender quais eram os seus objetivos para o futuro, conhecer o aluno ao nível pessoal através dos seus interesses e crenças sobre outros temas fora da disciplina de EF, tal como um aluno confirmou durante a entrevista afirmando, *“É bom demonstrar preocupação ao nível individual como ao nível escolar, que assim ainda vamos gostar mais do professor. Porque o professor demonstra preocupação por nós, em ajudar e é acessível”*. Na linha de pensamento, fui sempre bastante tolerante, visto que deveria e poderia ter me imposto em algumas situações, mas dava sempre mais uma oportunidade aos alunos e esta característica prejudicou-me algumas vezes. Também ao nível pessoal, estou constantemente à procura de improvisar a minha forma de liderança, pois, é um comportamento que nos define enquanto pessoas e como tal, para a profissão de professor é uma característica essencial.

No entanto, de forma a tirar conclusões mais profundas e concretas penso que seria importante ter realizado os diferentes questionários em vários momentos ao longo do ano, e não só ter concentrado a sua aplicação no final, pois assim, teria acesso a dados para perceber se existiu evolução ou não no

meu comportamento interpessoal enquanto professor e entender se o registo da aplicação de propostas mais orientadas para a tarefa foi uma constante. Além do mais, penso que seria fundamental aumentar o número da amostra.

A aplicação do estudo foi bastante enriquecedora, visto que permitiu-me ter acesso de forma mais concreta à forma como os alunos me percebem e entender de facto quais são os meus pontos fortes e fracos enquanto professor e potencializá-los. Também proporcionou tomar maior consciência das estratégias que estava a aplicar nas aulas em termos de orientação para o ego ou tarefa.

Para o meu futuro profissional enquanto professor, penso ser essencial desenvolver os conteúdos de forma díspar, ou seja, não concentrar todas as minhas propostas orientadas para a tarefa, mas sim procurar um registo personalizado consoante a turma presente e a matéria de ensino que vou lecionar. De forma, a potencializar o crescimento dos meus futuros alunos é fulcral ter uma ideia clara da minha identidade profissional, dos seus pontos fortes e fracos, e como posso utilizá-los para auxiliar o crescimento meus alunos enquanto alunos e cidadãos, pois, ser professor é mais do que lecionar aulas, é sim, preocupar-nos com o futuro dos jovens e ajudá-los a crescer.

Referências bibliográficas

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate,. Em D. H. Schunk, & J. L. Meece, *Student perceptions in the classroom*. (Hillsdale, NJ : Erlbaum).
- Bargan, B. L., & Dunn, S. (1996). Preparation of secondary school teachers of physical science for the African environment. *West African Journal of education*, 85-96.
- Brekelmans, M., Holvast, M., & van Tartwijk, J. (1990). Changes in teacher communication styles during the professional carrer. *Annual Meeting of American Educational*. Boston: Research Association.
- Capel, S. (1997). *Learning to teach physical education in the secondary school*. (London: Routledge).
- Creton, H., Hermans, J., & Wubbels, T. (1990). Improving interpersonal teacher behavior in classroom: A systems communication perspective. *South Pacif Journal of Teacher Education*, 85-94.
- da Silva, O. G., & Navarro, E. C. (1993). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, pp. 95-100.
- Eiss, A. B. (1969). *Behavioral objectives in the affective domain*. Washington, D. C.: National Science Supervisors Association.
- Fraser, B., & Walberg, H. (1991). *Educational environments: Evaluation antecedents and consequences*. Exford, England: Pergamon Press.
- Hassan, M. H., & Morgan, K. (2015). Effects of a mastery intervention programme on the motivational climate and achievement goals in sport coaching: pilot study. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 10(2+3).
- Jowett, S. (2000). *The coach-athlete relationship examined: conceptual and methodological frameworks*. Staffordshire University: Stoke-on-Trent.
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências Da Educação*, 7-22.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos intrucionais no ensino do desporto. Em A. Rosado, & I. M. (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Porto: FADEUP.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Rogers, C. (1969). *Freedim to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic Status and College: How SES Affects College Experiences and Outcomes. *The Review of Higher Education*, 45-73.
- Wubbels, T. (1993). Teacher-student relationship in science and mathematics classes. *National Key Centre* .
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. Em B. J. Fraser, & H. J. (Eds), *Educational environments: Evaluation antecedentes and consequences* (pp. 141-160). Oxford, England: Pergamon Press.

5. Conclusão – Diário de Bordo “*Principio, Meio e Fim*”

“Each of us has to start by developing his / her definition of success, and when we have specific expectations about ourselves, is more likely to live up to it”

Mary Gates

Uma história para ser contada tem de ter um princípio, meio e fim, e esta é a minha história do Professor que era, o Professor que sou e o Professor que quero me tornar, sem vergonhas, sem indecisões, com a consciência neste preciso momento o caminho que quero percorrer e onde quero chegar, evitando assim uma montanha-russa até ao fim do meu longo percurso. Vamos começar então pelo princípio.

Comecei esta etapa ao entrar pela primeira vez na EC, com dúvidas do que seria realmente o EP, que tipo de alunos iria ter, dos desafios que iriam surgir e como os iria superar, algo confiante em mim mesmo por já ter um certo à vontade em estar em frente a alunos, devido às AEC'S e ao fato de ser treinador, de ter uma mínima noção do que é o contexto escolar por ser filho de dois professores de EF e saber o trabalho, empenho e o quão esgotante pode ser trabalhar numa escola diariamente e via isso como uma certa vantagem para mim mesmo. No entanto ao longo do primeiro período não se revelou tão vantajoso na prática, pois, o planeamento das aulas tinha de ser ao detalhe, a exigência para com os alunos tinha de ser máxima e devido a não ter uma conceção do que realmente para mim é uma aula de EF tornou-se um pesadelo, levando-me a cometer erros com todos as pessoas envolventes, PC, os meus colegas de estágio, e principalmente, os alunos à minha volta. Acreditem no que vos digo, foi difícil para mim, ir lecionar aulas e apresentar quase sempre uma identidade profissional diferente, pois, não sabia o que queria ser enquanto Professor, mas acreditem também, há beleza no erro. O erro é o que nos faz crescer, aprender, é o fator que nos leva a querer superar e ser melhores, não fossemos nós pessoas do desporto, pois, todos os que praticam/praticaram desporto foram ensinados a levarem-se ao limite das suas capacidades, a querer

superar as barreiras que apareciam ao longo do caminho que percorriam, e isso para mim, é onde está a beldade de errar. Após este choque com a realidade e de ter caído em mim, e finalmente ter começado a refletir sobre o que queria para a disciplina de EF e o tipo de Professor que queria ser, o vento começou aos poucos a soprar a meu favor e a viagem, que se iniciou com um princípio turbulento, começou a dar origem a uma jornada ao qual cada vez mais fui desfrutando, cheio de momentos de aprendizagem e boa disposição, mas ao mesmo tempo, exigente obrigando-me assim a não ir ao sabor do vento continuando a trabalhar para que o trajeto permitisse chegar a meio desta viagem de forma tranquila.

A chegar ao meio da minha história encontro-me neste momento, com o objetivo de dignificar a disciplina que sempre foi a minha favorita enquanto estava do outro lado das aulas, onde tudo parecia ser mais fácil. Pretendo para as minhas aulas transmitir a cultura desportiva aos nossos alunos, o gosto pela prática desportiva e transferir o conhecimento das diferentes modalidades para todos eles, mas acima de tudo isto, transmitir valores, valores esses que só o desporto permite trabalhar e gostava de conseguir “tocar” em cada um dos meus alunos de forma personalizada auxiliando-os assim a crescer enquanto seres humanos e passar-lhes alguma coisa, nem que seja mínima, que ajudasse a fazer diferença nas suas vidas. Decidi seguir este caminho por duas razões, a primeira pela minha personalidade e ser um caminho ao qual me identifico e a outra razão foi por me aperceber de que as aulas que nós, Professor de EF, dispomos para abordar determinada modalidade são poucas para tentar alterar ações técnicas, ou fazer os alunos compreender de fato uma modalidade a pelo menos 80% para existirem tomadas de decisão notórias do aluno, e de forma consistente, que realmente demonstrem compreensão do jogo. É um caminho facilitador o que quero seguir?! Talvez sim, talvez não. Não pretendo de todo colocar o desporto e as modalidades de lado, até porque, é por isso que os alunos vão às aulas de EF, não pretendo tornar as minhas aulas num recreio e sim em aulas exigentes e valiosas onde sintam que vão aprender algo novo, onde todos tem oportunidade de ter sucesso, que torne as aulas ainda mais diferentes das restantes disciplinas. A juntar a isso, a parte social, onde os alunos sintam que existe um Professor preocupado com a vida deles, e que está lá para

ajudá-los caso seja preciso. Aulas onde o bom ambiente reina e podem, por momentos, esquecer os seus problemas de fora. Aulas que, após o toque os alunos queiram ficar mais tempo ou saiam da aula com um sorriso na cara. Pretendo e quero conciliar o melhor destes dois mundos, a exigência e a boa disposição, volto a perguntar, é um caminho fácil?! Não vai ser. Neste preciso momento, e na minha opinião, sinto que consigo criar um bom ambiente com boa disposição entre os alunos e fazer com que eles saiam da aula a sorrir, no entanto, falta a parte de ser mais rigoroso e exigente nas aulas, aquele pequeno pormenor que deixo passar, não posso deixar passar, aquele feedback que deveria ter dado e não dei e depois vou a matutar para casa que deveria ter dito e não disse, não pode acontecer, tenho de ser mais presente nestes aspetos e não só na parte sociável da aula, tenho de me esforçar mais neste aspeto até ao fim, por mim, pela EF e por os meus alunos que tenho e vou ter.

O fim da minha história está longe de acontecer, pois começo agora a entrar no meio, o fim não acaba a 23 de Junho de 2021 com o final do EP. O fim só surge quando começar a ver no horizonte o final da minha carreira, até lá, existe um meio, uma caminhada por uma floresta densa onde vão existir dias de sol, dias de chuva, montanhas para superar até que no final encontre uma vila onde possa descansar. Ao longo deste meio vou continuar a aprender, a moldar a minha identidade profissional e a deparar-me com algo novo, sejam pessoas, aprendizagens, modelos de ensino, materiais, estratégias ou formas de estruturar uma aula, e ao longo desta história pretendo, acima de tudo, fazer crescer os nossos alunos e tornando-os melhores de todas as maneiras e feitios, é possível mudar todos eles?! Não, mas qual seria o gozo de desistir deles à primeira dificuldade, sem tentar superar os meus limites e os deles?!

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1969). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão. . Em I. Alarcão, *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schon e os Programadas de Formação de Professores* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alves, E., Marques, E., Makiadi, E., & Teles, F. (2006). *Trabalho em equipa*. Lisboa.
- Amaral da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em educação física. Em P. Batista, A. Graça, & P. Queirós, *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 143-180). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. Em R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós, *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 31-43). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGrawHill.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 77-93.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 5-8.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). What is direct instruction? *Direct intruction reading*, 11.

- Carvalho, R. E. (2011). *Educação Inclusiva*. Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Universidade Aberta do Brasil. Cuiabá.
- Carvalho, R. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, p.5.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? *A review of literature. Quest* 67, 56-72.
- Castro, P., Tucunduva, C., & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA Revista Científica de Educação*, p. 10.
- Cobb, P. (1994). Constructivism in mathematics and science education. *Educational Researcher*, 23.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. Em *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas* (pp. 38-40).
- Costa, F. C., Carvalho, L. M., Onofre, M. S., Dinis, J. A., & Pestana, C. (1996). *Formação de professores em Educação Física. Concepções Investigação, Prática*. Lisboa: FMH.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45, 339-356.
- de Carvalho, L. M. (2017). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. Em *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (pp. 135-151).
- dos Santos, R. G., de Souza, A. L., & Barbosa, F. N. (2013). Estágio Supervisionado I: o desafio da avaliação nas aulas de educação física. *Pensar a Prática*, p. 16.
- Eiss, A. B. (1969). *Behavioral objectives in the affective domain*. Washington, D. C.: National Science Supervisors Association.

- Ennis, C. D. (2000). Canaries in the coal mine: Responding to disengaged students using theme-based curricula. *Quest* 52(2), pp. 119-130.
- Extramadura, U. D. (2015). Treino de Jovens Atletas para uma Evolução Positiva Através do Desporto.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2016). The sport education model. *research update and future avenues for practice and investigation*.
- Federal, U., & Jata, R. (2016). A importância do planejamento para as aulas de educação física e o pibid como intermediador dessa experiência. *Itinearius Reflectionis*, 1-10.
- Godwin, D., & Kusmiere, S. (1995). A broader base for science teaching. *Science Education*, 309-238.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*, p. 1.
- Harter, J., Schmidt, F., & Hayes, T. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement and business outcomes. *Journal of Applied Physiology*, 268-279.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity (3rd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jowett, S. (2005). On enhancing and repairing the coach-athlete relationship. Em S. Jowett, & M. V. (Eds), *Psychology of sport coaching, Sport and Exercise Psychology Division* (pp. 14-26). Leicester: The British Psychological Society.
- Kirk, D. (2010). The social construction of physical education: present, past and future. Em D. K. (Ed.), *Physical Education futures* (pp. 1-9). Routledge.
- Landshere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências Da Educação*, 7-22.

- Martín, P., Duran González, L., Gómez Encinas, V., & Rodríguez Pérez, J. (2006). La actividad física y el deporte como instrumentos educativos y de integración social con jóvenes socialmente desfavorecidos. Em L. D. González, *Una experiencia en el programas de aulas-taller y garantía social de la comunidad de Madrid* (p. 74). Madrid.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreira da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação de qualidade. Em R. Catunda, & A. Marques, *Educação Física escolar: referencias para o ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Martins, V. (2001). Decálogo do Bom Professor. *Revista Profissão Mestre*, 3(26).
- Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. Em I. Mesquita, & J. B. (Eds.), *Professor de educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-190). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do desporto. Em A. Rosado, & I. M. (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da educação física. Em I. Rosado, & I. M. (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 21-38). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2017). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino de voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. Em F. T. (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122). FADEUP.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Massachusetts: Ally & Bacon.
- Metzler, M. W. (s.d.). Teacher effectiveness research in Physical Education: the future isn't what it used to be. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (85), 14-19.

- Monteiro, A. (2017). A Educação como necessidade: questão antropológica da educabilidade. Em E. Piaget, *Uma teoria da Educação*.
- Nóvia, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revisão de edcación, 350,*, 1-10.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional, 29,*, pp. 29-42.
- Pennington, C., & Sinelnikov, O. (2018). Using Sport Education to Promote Social Development in Physical Education. *Strategies, 31(6)*, 50-52.
- Poom-Valickis, K., & Mathews, S. (2013). Reflecting others and own practice: an analysis of novice teacher's reflection skills. *Reflective Practice, 14(3)*, 420-434.
- Quina, J. (2009). *91-A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.
- Raposo, N. (1991). Educação, cultura, escola e comunidade. *AEPEC, 51-63*.
- Rocha, T. M. (2013). *A transição de aluno a professor: dificuldades e desafios*.
- Rosado, A. (2015). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. Em A. Rosado, & I. M. (Eds), *Pedagogia do desporto* (pp. 9-20).
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado, & I. M. (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, P., Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto I. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical education, 409-418*.

- Solana, M. L. (2015). *Programa de responsabilidad personal y social (PRPS) como intervención en la adolescencia: un ejemplo a través del baseball con jóvenes en riesgo de exclusión social*. Valladolid: Universidad de Valladolid facultad de Educación de Palencia.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberomarecina de Didáctica Universitária (AIDU), Universidade de Santiago de Compostela.
- Vierimaa, M., Erickson, K., Cotê, J., & Gilbert, W. (2012). Positive youth development: A measurement framework for sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 601-614.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Wallon, H. (1995). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- Ward, D. S., Saunders, R. P., & Pate, R. (2007). *School-based interventions*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 411-419.
- Williams, A. (1988). *Teaching physical education*. (London: David Fulton).
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective Teachers and Teaching . *Theory and Practice*, 213-238.

6. Anexos

Anexo 1 - Roulement

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CASTÊLO DA MAIA / ESCM

Horários de Educação Física - Ano Letivo 2020/2021

Início	Final	Instalação	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8.20	9.05	Pavilhão espaço 1		11ºG	11ºF	11ºD	10ºH
		Pavilhão espaço 2	10ºE	9ºI	8ºD	9ºI	12ºF
		Pavilhão espaço 3	10ºC	10ºA	10ºC	9ºB	8ºB
		Sala de Ginástica/Dança	11ºE	7ºE	8ºB	11ºE	10ºI
9.05	9.50	Pavilhão espaço 1	7ºJ	11ºG	11ºF	11ºD	10ºH
		Pavilhão espaço 2	10ºE	8ºE	12ºGI/GR	9ºI	12ºF
		Pavilhão espaço 3	10ºC	10ºA	10ºC	7ºG	8ºC
		Sala de Ginástica/Dança	11ºE	7ºE	8ºB	11ºE	10ºI
10.05	10.50	Pavilhão espaço 1	9ºH	9ºJ	10ºF	11ºG	
		Pavilhão espaço 2	9ºD	12ºD	10ºE	9ºE	12ºF
		Pavilhão espaço 3	12ºB	11ºA	8ºI	11ºA	8ºE
		Sala de Ginástica/Dança	7ºI	10ºG	12ºA	10ºG	7ºE
10.50	11.35	Pavilhão espaço 1	8ºH	7ºF	10ºF	11ºG	8ºG
		Pavilhão espaço 2	9ºD	12ºD	10ºE	9ºF	12ºF
		Pavilhão espaço 3	12ºB	11ºA		11ºA	8ºE
		Sala de Ginástica/Dança	7ºI	10ºG	12ºA	10ºG	7ºC
11.45	12.30	Pavilhão espaço 1	10ºF	11ºD	12ºF	11ºB	12ºA
		Pavilhão espaço 2	12ºE	8ºA	12ºE	12ºD	12ºF
		Pavilhão espaço 3	12ºC	9ºG	12ºB	12ºC	8ºA
		Sala de Ginástica/Dança	7ºK	10ºB	10ºH	10ºB	7ºL
12.30	13.15	Pavilhão espaço 1	10ºF	11ºD	7ºL	11ºB	12ºA
		Pavilhão espaço 2	12ºE	9ºC	12ºE	12ºD	12ºF
		Pavilhão espaço 3	12ºC		12ºB	12ºC	8ºA
		Sala de Ginástica/Dança		10ºB	10ºH	10ºB	7ºL
13.30	14.15	Pavilhão	Ed. Especial				8ºD
		Sala de Ginástica/Dança					7ºA
14.15	15.00	Pavilhão espaço 1	Ed. Especial			7ºD	
		Pavilhão espaço 2			12ºF	8ºJ	8ºD
		Pavilhão espaço 3		8ºF	9ºA		
		Sala de Ginástica/Dança			7ºH	7ºI	7ºA
15.15	16.00	Pavilhão espaço 1	11ºF	11ºB	7ºC	10ºJ	
		Pavilhão espaço 2	9ºA	10ºD	12ºF	10ºD	12ºGI/GR
		Pavilhão espaço 3	12ºF	11ºC	8ºH	10ºA	
		Sala de Ginástica/Dança	7ºD	7ºB	11ºHI/HR	11ºC	7ºB
16.00	16.45	Pavilhão espaço 1	11ºF	11ºB	7ºC	10ºJ	
		Pavilhão espaço 2	9ºA	10ºD	12ºF	10ºD	12ºGI/GR
		Pavilhão espaço 3	12ºF	11ºC	8ºH	10ºA	
		Sala de Ginástica/Dança	7ºD	7ºA	11ºHI/HR	11ºC	7ºB
16.50	17.35	Pavilhão espaço 1					
		Pavilhão espaço 2					
		Pavilhão espaço 3					
		Sala de Ginástica/Dança					
17.35	18.20	Pavilhão espaço 1					
		Pavilhão espaço 2					
		Pavilhão espaço 3					
		Sala de Ginástica/Dança					
					Eduardo Quelhas		
					Silvina Pais		
					Paula Romão		
1º Período	M/T	21/09 a 09/10	12/10 a 30/10	02/11 a 20/11	23/11 a 18/12	José Carlos Monteiro	
					Laura Pires		
2º Período	M/T	04/01 a 22/01	25/01 a 12/02	18/02 a 05/03	08/03 a 24/03	Eduardo Silva	
					Alexandra Graveto		
3º Período	M/T	06/04 a 23/04	26/04 a 07/05	10/05 a 21/05	24/05 a 09/06	Manuel Almeida	
					João Ferreira		
A mudança de espaço faz-se no sentido descendente De 11/06/21 a 15/06/21 gestão partilhada dos espaços					Silvia Nogueira		
					Marta Ferreira		
					Paulo Silva		
					Rui Silva		
					Educação Especial (Gracinda)		

Anexo 2 - Termo de consentimento informado



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmos(as) Encarregados(as) de Educação:

No ano letivo 2020/2021, as aulas de Educação Física do(a) seu/sua educando(a) serão lecionadas por professores estagiários que se encontram no último ano do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Nesse sentido, juntamente com o Professor Cooperante, José Carlos Monteiro, vimos por este meio solicitar que conceda autorização para que nestas aulas possamos proceder à recolha de dados pessoais, tais como fotografias/filmagens ou outro tipo de informações referentes ao/à seu/sua educando(a), que poderão vir a ser utilizadas como objeto de estudo pelos professores estagiários.

Todos os dados recolhidos serão tratados de forma anónima, sendo garantida a máxima confidencialidade dos mesmos.

Agradecemos desde já a vossa colaboração, no que concerne a este assunto.

Maia, 17 de setembro de 2020,

Professor Cooperante:

Professor Estagiário:

.....

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, do ___º ano, turma ___, declaro ter lido e compreendido este documento fornecido pelos professores que acima o assinam, pelo que Autorizo/Não Autorizo (**riscar o que não pretende**) de livre vontade a sua participação no estudo acima referido.

Data: ____/____/____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 3 - Ficha de caracterização do aluno



Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia
Escola Secundária do Castelo da Maia

Caracterização do Aluno

Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____

Data de nascimento: __ / __ / ____ Idade: _____ E-mail: _____

Morada: _____

|

Caracterização do Encarregado de Educação

Nome do Encarregado de Educação: _____

Morada: _____ Parentesco: _____

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____ Situação Profissional: _____

Telemóvel (E.E.): _____ E-mail (E.E.): _____

Agregado Familiar

Quantas pessoas fazem parte do teu agregado familiar? ____ quem são? _____

Tens irmãos? Sim [] / Não [] Quantos? _____

Mãe:

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____ Situação Profissional: _____

Pai:

Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____ Situação Profissional: _____

Percurso Escolar

Estudaste na E.B. 2,3 do Castelo da Maia? Sim [] / Não [] Se não, em que escola? _____

Reprovaste algum ano? Sim [] / Não [] Quais? _____

Tiveste negativas no ano anterior? Sim [] / Não [] Quais? _____

Qual é a tua disciplina preferida? _____ E aquela que tens mais dificuldades? _____

Nota anterior a Educação Física: _____

Saúde

Tens alguma doença crónica? Sim [] / Não [] Qual/Quais? _____

És acompanhado habitualmente por algum médico ou psicólogo? Sim [] / Não []

De que especialidade? _____

Tens algum tipo de alergia? Sim [] / Não [] A quê? _____

Já sofreste alguma lesão? Sim [] / Não [] Qual? _____

Tomas algum medicamento diariamente? Sim [] / Não []

Tens alguma dificuldade? Visual [] Auditiva [] Motora [] Fala [] Escrita []

Anexo 4 - Exemplo de unidade didática

Unidade Didática de Basquetebol	
Objetivo Terminal	Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada momento do jogo, através de um ambiente competitivo, fair-play, entreadada e superação.
Aprendizagens Essenciais	Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.
Área de competências do perfil do aluno	A, B, E, F, G, H, J
Modelo de Ensino	<p>Modelo Híbrido - Modelo de Instrução Direta; Modelo de Aprendizagem Cooperativa; Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo; Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão</p> <p>Para lecionar a presente unidade didática pretendo utilizar o modelo híbrido, conjugando assim a utilização de diversos modelos para conseguir transmitir com maior eficácia os conteúdos abordar aos alunos. Visto serem poucas aulas para transmitir bastante informação o modelo de instrução direta (MID) vai ter de estar presente no início da unidade, pois, o papel do professor vai ser bastante ativo e presente na aula, além disso, também numa fase inicial da unidade e na apresentação de conteúdos será o professor o responsável por transmitir a informação. Já o modelo de abordagem progressiva ao jogo e o modelo de ensino dos jogos para a compreensão vão ser a base das propostas apresentadas e estratégias, pois, sendo poucas aulas vou abordar desde cedo situação de 3x3 e realizar uma introdução dos conteúdos de forma progressiva e sempre utilizando o jogo como ferramenta.</p>

		Data	25 de Maio	27 de Maio	1 de Junho	8 de Junho	15 de Junho	17 de Junho	22 de Junho			
		Espaço	P1	P1	P1	P1	P2	P2	P3			
		Sessão n°	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14			
		Duração	90' (75')	90' (75')	90' (75')	90' (75')	90' (75')	90' (75')	90' (75')			
		Conteúdos										
Habilidades Motoras: Basquetebol	Ações Técnicas	Passe/Recepção	Peito	I/E	E	E	E	Avaliação Sumativa	Auto avaliação			
			Picado	I/E	E	E	E					
		Drible	Proteção	I/E	E	E	E					
			Progressão	I/E	E	E	E					
		Lançamento	Apoio	I/E	E	E	E					
	Passada		I/E	E	E	E						
	Ações Táticas	Posição Base	Defensiva	I/E	E	E	E					
			Ofensiva (Tripla Ameaça)	I/E	E	E	E					
		Ofensiva	Ocupação Racional do Espaço	I/E	E	E	E					
	Enquadramento com o Cesto		I/E	E	E	E						
Defensiva	Marcação Individual	I/E	E	E	E							
Formas de Jogo		3x3	I/E	E	E	E						
Cultura Desportiva	Regras		Os conceitos da cultura desportiva vão ser abordados ao longo da unidade didática									
	Arbitragem											
Condição Física	Capacidades Coordenativas	Controlo Motor	Avaliação Diagnóstica							As capacidades coordenativas e condicionais vão ser abordadas ao longo da unidade didática, através da realização de um circuito de treino físico aplicado em todas as aulas, permitindo assim que metade da turma se encontra nas tarefas da matéria de ensino, enquanto que os restantes encontram-se a realizar o circuito. A meio da aula, o professor, irá ordenar trocar os grupos de trabalho trocando assim os grupos de funções. A realização dos circuitos de treino físico ficará responsável por parte dos alunos, sendo que estes vão realizar o trabalho em grupos, e todas as aulas será um grupo o responsável por aplicar um circuito de treino físico. A proposta aplicada deverá ir de encontro às características do basquetebol, referidas nas capacidades coordenativas e condicionais, sendo que o método de trabalho também será escolhido pelo grupo. Poderá ser através do método de tabata, com um período de execução e de descanso ou método "normal", onde será apresentado um número de séries com um determinado número de repetições.	Avaliação Sumativa	Auto avaliação
		Coordenação Motora										
		Reação Motora										
		Orientação espacial										
		Diferenciação Cinestésica										
	Capacidades Condicionais	Ritmo										
		Força Geral										
		Força Explosiva										
		Força Específica										
		Velocidade de Reação										
Conceitos Psicossociais	Velocidade de Deslocamento	Os conceitos psicossociais vão ser abordados ao longo de toda a unidade didática. O objetivo é que todos os alunos cooperem entre si, estando responsáveis por corrigir, dar feedbacks aos colegas, e serem autônomos na realização das tarefas propostas.							Avaliação Sumativa	Auto avaliação		
	Velocidade de Execução											
	Resistência Anaeróbia											
	Flexibilidade Dinâmica											
	Motivação (Empenho, interesse...)											
Participação (Esforço, persistência, iniciativa)												
Autonomia (Responsabilidade, liderança, superação)												
Atenção aos Outros (Empatia, cooperação)												

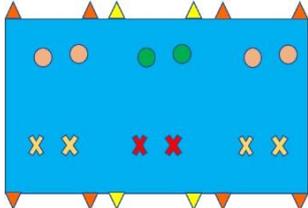
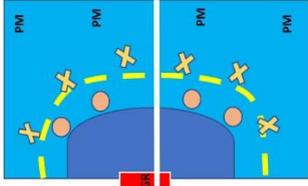
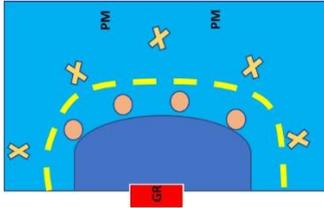
Função Didática	
I	Introdução
E	Exercitação
AV	Avaliação

Como Ensinar e o porquê ?	<p>Para o ensino da unidade didática, vou optar por trabalhar de forma mista, ou seja, a ideia principal será dividir os alunos por níveis consoante a informação obtida na avaliação diagnóstica onde foi utilizado como método de avaliação o GPAI. Após uma análise da avaliação diagnóstica foi possível constatar 3 formas de básicas de jogo dentro da turma (1,2 e 3), no entanto, devido ao número reduzido de aulas, de forma a que todos os alunos possam passar o máximo de tempo possível na matéria de ensino optei por só abordar a FBJ 1 e 2, optando assim por trabalhar só a meio campo e em situação de 3x3. O foco das aulas será dividir a turma em dois grupos, sendo que um grupo fica no trabalho de condição física enquanto que o outro estará a abordar a modalidade de basquetebol. Esta divisão não será por níveis, mas sim com dois níveis distintos a trabalhar em simultâneo e divididos em sub grupos por níveis, ou seja, o grande grupo que estiver na matéria de ensino será constituído metade por elementos da FBJ 2 e FBJ 1, desta forma pretendo numa fase inicial trabalhar consoante as capacidades do grupo e quando passarmos para a situação de jogo em si, misturar os elementos da FBJ 1 e 2, para assim, manter os alunos motivados em trabalhar com todos os elementos da turma, permitir que os alunos da FBJ 1 possam jogar com os alunos de maior capacidade e evoluir o seu jogo interagindo com uma equipa mais forte e os alunos com maiores capacidades ajudem os elementos da FBJ 1 a integrar uma forma de jogo mais avançada.</p> <p>A aptidão física estará presente em todas as aulas através de um circuitos que estimulem as capacidades condicionais referentes ao basquetebol. O circuito poderá ser realizado de diferentes formas, em formato de tabate, com uma estação a controlar as outras estações, ou com o método tradicional com todos os exercícios a ter um número de repetições a executar. Os exercícios propostos no circuito trabalhar tanto as capacidades condicionais como as coordenativas, pois, o basquetebol é uma modalidade que é necessário possuir bastante coordenação motora com e sem bola, e por essa razão pretendo que exercícios dessa natureza estejam presentes no circuito.</p> <p>Os conceitos psicossociais também faço questão de estarem sempre presentes na aula, seja como já disse anteriormente de responsabilizar os alunos com maiores facilidades a ajudar os alunos com maiores dificuldades, ou com a aluna que joga basquetebol a ajudar em diferentes grupos. No circuito de condição física também vai ser possível desenvolver este tipo de trabalho, ao colocar os alunos a serem responsáveis pela troca dos exercícios e também por pedir aos alunos que sejam responsáveis e autônomos na realização dos exercícios.</p>
---------------------------	---

Anexo 5 - Exemplo de plano de aula presencial

Plano de Aula 27 e 28			Aula nº 11 e 12 de 20 da UD de Andebol			
Professor da turma: José Carlos Monteiro		Estudante Estagiário: Miguel Álvaro		Data: 17/11/2020	Hora: 10h05	Duração: 90' (75')
Ano / Turma: 10ºG	Nº de alunos: 24	Local: P1		Material: Bolas, colchões, coluna, ficha de exercícios, álcool e gel, cones		
Aprendizagens Essenciais: Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.						
Áreas de Competência do Perfil dos Alunos: A, B, E, F, G, H, J.						
Função (ões) Didática (s): Introdução e Exercitação						
Objetivo Geral: Adquirir e realização da noção de ocupação de espaço de jogo de forma racional através de um ambiente de cooperação e competição.						
Objetivos Específicos ⁽¹⁾:						
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ativar os principais grupos musculares envolvidos na atividade; 2. Trabalhar a circulação de bola, bem como a recuar para dar linha de passe ou atacar o colega e melhorar a aptidão física; 3. Higienizar o material utilizado na aula e dialogar acerca de algumas dinâmicas com os alunos. 						

Part e da aula	Conteúdo Situações de aprendizagem Organização didático-metodológicas	Objetivo Comportamental	Palavras-Chave
Inicia I (15')	Jogo dos 10 passes Campo dividido em duas metades com os alunos a realizar o jogo dos 10 passes	Os alunos realizam o jogo dos 10 passes.	Passe e vai Receber a bola com duas mãos

Fundamental (50')	<p style="text-align: center;">Jogo 2x2 (Grupo 1)</p> <p>3 campos a realizar jogo 2x2 onde o objetivo é colocar a bola na linha final do campo adversário. Variante I – O jogo pode passar para 2x2+2AP. (10')</p>  <p style="text-align: center;">Situação Jogo 3x2 (Grupo 1)</p> <p>Campo dividido a meio a realizar jogo 3x2. O objetivo é a circulação de bola e fazer as alunas tirar partido da superioridade numérica. Variante I – O jogo pode passar para o 3x3. (10')</p>  <p style="text-align: center;">Jogo 5x4+GR (Grupo 2)</p> <p>Jogo 5x4+GR para promover a circulação de bola rápida, criar e recuar para dar linhas de passe. A defesa vai encontrar-se limitada podendo só deslocar-se entre a área e os sinalizadores, sempre na posição de defesa. (20') Rotação – Após um remate os atacantes rodam para a direita. Quando voltar ao início trocam com a defesa.</p>  <p style="text-align: center;">Condição Física</p> <p>Circuito de 30'' de trabalho e 15'' de descanso. 3 séries com descanso de 2'. O circuito é composto por: Jumping Jacks; Prancha braços altos; Skyping Alto; Elevação da bacia Isométrica; Saltos Sapo; Abdominais; Swimmers; Moutain Climbers</p>	<p>Os alunos procuram passar e desmarcar-se de forma a superar o adversário e finalizar a jogada.</p> <p>Os alunos procuram circular a bola rapidamente de forma a desequilibrar a defesa e ganhar espaço para finalizar.</p> <p>Os alunos procuram circular a bola rapidamente oferecendo sempre linha de passe de forma a desequilibrar a defesa, e ganhar espaço, bem como atacar o par.</p> <p>Os alunos realizam a proposta de condição física proposta pelo professor.</p>	<p>Passa e ataca o espaço</p> <p>Recua para dar linha de passe</p> <p>Passa para o colega do lado</p> <p>Há espaço ataca a baliza</p> <p>Recua para oferecer linha de passe</p> <p>Ataca o par</p> <p>Circula a bola rápido</p> <p>Bacia para cima/baixo</p>
	Final	<p>Diálogo com os alunos.</p> <p>Higienização do material e arrumação destes.</p>	

Anexo 6 - Exemplo de avaliação diagnóstica (Futebol)

	Nível de jogo
Ana Teixeira	
Ania Pereira	2
Beatriz Moreira	
Diogo Martins	3
Diogo Delgado	2
Fábio Gaspar	2
Gabriel Braga	2
Gonçalo Maia	2
Henrique Fernandes	3
José Santos	2
Lara Gaspar	1
Rafael Soares	3
Tiago Martins	2
Tomás Peixoto	2
Vasco Castro	3

Níveis de jogo	
Nível 1	Aglomera em torno da bola, é individualista e não compreende o jogo
Nível 2	Procura espaços, procura jogar quando não tem bola, mas nem sempre adequa o procedimento à situação do jogo
Nível 3	Ocupação racional do espaço, visão periférica, adequa o procedimento à situação de jogo e estrutura a ação futura.

Anexo 7 - Exemplo de avaliação sumativa (Basquetebol)

Turma:			Técnica (30%)					Tática (70%)					Conceitos Psicossociais				Av. Capacidades	Avaliação das atitudes	NOTA FINAL	
Nº		NOME	Passe de peito/picado	Recepção	Lançamento em apoio	Lançamento na passada	Drible de progressão	Drible de proteção	Ataque			Defesa		Participação	Motivação	Autonomia				Atenção aos outros
									Posição ofensiva básica	Ocupação de espaço	Passe e corte	Desmarcação	Enquadramento e posição base defensivos							
##		#REF!																#####	#####	#DIV/0!
1			16	16	15	15	14	14	14	15	15	15	14	17	17	16	14	14,7	16,0	12,1
2			17	16	15	14	16	16	16	16	18	19	16	20	20	18	17	16,6	18,8	13,8
4			13	15	14	13	14	14	11	12	12	12	11	14	13	14	13	12,3	13,5	10,1
6			14	14	12	13	13	14	13	13	13	14	12	13	14	13	13	13,1	13,3	10,5
7			17	17	16	17	16	17	14	17	16	16	16	17	17	16	15	16,1	16,3	12,9
8			19	19	19	19	19	19	16	17	18	19	19	20	20	20	20	18,2	20,0	15,0
9			17	18	18	18	18	18	15	18	17	18	15	20	20	17	17	17,0	18,5	14,0
10			19	19	19	19	19	19	17	19	20	19	16	20	20	###	17	18,4	18,8	14,8
11																		#####	#####	#DIV/0!
12			20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20,0	20,0	16,0
13			14	13	13	14	14	14	12	13	14	13	11	16	15	16	14	12,9	15,3	10,9
14			14	13	13	13	14	14	11	12	13	13	11	16	14	14	13	12,5	14,3	10,4
15																		#####	#####	#DIV/0!
16			14	17	14	13	14	14	13	14	16	16	14	17	16	16	15	14,5	16,0	12,0
17			15	15	15	15	16	16	15	15	16	15	15	18	17	17	16	15,2	17,0	12,6
18			19	19	19	18	19	18	16	18	16	16	15	20	20	18	17	16,9	18,8	14,0
19			17	17	15	15	16	15	14	15	16	17	15	17	17	17	16	15,5	16,8	12,7
20			12	12	11	10	11	11	10	10	10	10	10	16	14	15	14	10,4	14,8	9,4
22			18	18	18	19	18	18	15	17	19	19	16	20	20	17	17	17,5	18,5	14,2
23			14	13	15	12	12	13	12	12	14	14	13	13	13	13	13	13,1	13,0	10,4
24			16	15	15	14	15	14	14	13	15	15	15	19	18	19	20	14,5	19,0	12,7
25														13	13	13	13	#####	13,0	#DIV/0!
26			12	12	12	13	14	13	11	12	12	13	12	15	14	13	13	12,2	13,8	10,1
27			13	14	14	13	13	13	13	15	15	14	13	13	13	13	13	13,8	13,0	10,8
28			19	19	18	18	18	18	18	18	18	18	17	20	20	20	20	18,0	20,0	14,9

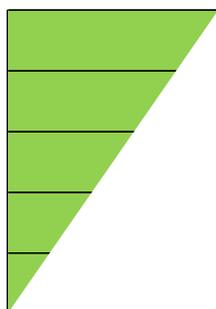
Passes (de peito ou picado)	Drible
<ul style="list-style-type: none"> - Estender os MS á frente direcionado para o colega ou – Direcionar a bola para o chão, perto do colega - Adequar o tipo de força e direção 	<ul style="list-style-type: none"> - Bater a bola com o olhar direcionado para a frente - Bater a bola para a frente (movimento do deslocamento e não no sítio) - Coloca o corpo entre o adversário e a bola
Lançamento (apoio ou na passada)	- Utiliza a mão mais afastada do defensor
<ul style="list-style-type: none"> - Pés orientados para o cesto - Extensão dos MS e MI - Orientar um apoio sem mexer o outro - Elevar o joelho da mão que lança 	Receção
	<ul style="list-style-type: none"> - Receber com as duas mãos o passe - Bola recolhida para perto do tronco

Passes e Corte	Finaliza sem opos
- Após realizar passe para o colega, corta em direção ao cesto levantando a mão alvo	- Consegue ganhar direto

<ul style="list-style-type: none"> - Ocupam os 3/5 corredores - Garantem sempre linhas de passe à direita e à esquerda 	- Após realizado
--	------------------

Marcação Individual

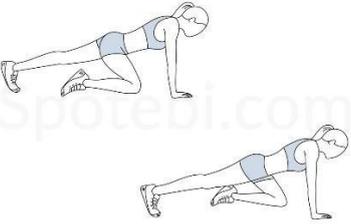
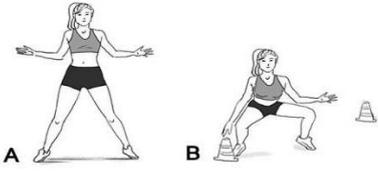
- Não larga o seu oponente direto
- Enquadra-se entre o oponente e o c



Anexo 8 - torneio de badminton

	Nomes	Pontos	Vitória	Derrota	Total
1º Lugar		109	9	1	10
2º Lugar		100	8	2	
3º Lugar		84	9	1	
4º Lugar		66	9	5	
5º Lugar		64	5		
6º Lugar		46	5		
7º Lugar		44	7		
8º Lugar		39	6		
9º Lugar		34			
10º Lugar		33			
11º Lugar		32			
12º Lugar		3			
13º Lugar					
14º Lugar					
15º Lugar					
16º Lugar					
17º Lugar					
18º Lugar					
19º Lugar					
20º Lugar					
21º Lugar					
22º Lu					
23º					

Anexo 9 - Trabalho de condição física (Basquetebol)

40" de Trabalho / 20" de Descanso		
Exercício	Exemplo	Reps
Prancha Mountain Climbers		
Agachamento com Kettlebel		
TRX – Saltos Laterais		
Sit-Ups	 <small>shutterstock.com - 715195228</small>	
Deslocamentos laterais		
Drible com duas bolas		

Anexo 10 - Planeamento anual de condição física

		Ano Letivo 2020/2021								
		Planeamento Anual da condição física								
		1º Período		2º Período		3º Período				
		Unidades Didáticas		Andebol	Dança (Regadinho)	Basquetebol	Ginástica de solo	Atletismo (salto em altura)	Atletismo (corrida de velocidade e estafetas)	Badminton
Capacidades Condicionais	Velocidade	Velocidade de reação	O	I	O	X	X	O	O	
		Velocidade máxima cíclica (deslocamento)	O	I	O	X	I	O	O	
		Velocidade máxima acíclica (Execução)	O	X	O	X	O	O	O	
	Resistência	Resistência Aeróbia	I	O	I	X	X	I	O	
		Resistência Anaeróbia	O	X	O	X	X	O	O	
		Resistência de força	I	X	I	O	X	X	I	
	Força	Força explosiva	O	X	O	O	O	O	I	
		Força geral	O	X	I	O	I	I	O	
		Força específica	O	I	O	O	O	O	O	
		Força máxima estática	X	X	X	O	X	X	X	
		Força máxima dinâmica	I	X	X	O	I	X	I	
	Flexibili	Flexibilidade estática	X	X	X	O	X	X	X	
Flexibilidade dinâmica		O	X	I	O	I	X	I		
Capacidades Coordenativas	Capacidade de Observação	O	I	O	X	I	O	O		
	Capacidade de Reação motora	O	O	O	X	X	O	O		
	Capacidade de Controlo motor	O	O	O	O	O	O	O		
	Capacidade de Antecipação	O	X	O	X	X	I	O		
	Capacidade de Diferenciação Cinestésica	O	X	I	O	X	O	I		
	Capacidade de Coordenação motora	O	O	O	O	O	O	O		
	Capacidade de Expressão motora	X	O	X	O	X	X	X		
	Capacidade de Ritmo	X	O	X	O	X	X	X		
	Capacidade de Equilíbrio	I	X	I	O	I	I	I		
Capacidade de Orientação Espacial	O	I	O	O	O	I	O			

O - Muito Importante
 I - Importante
 X - Pouco Importante

Anexo 11 - Exemplo de plano de aula ensino à distância

Disciplina: Educação Física Turma: G Ano letivo: 10º Professor: Miguel Álvaro	Aula: 65 e 66 Horário: 10h05 Sala: Microsoft Teams Data: 02/03/2021	Sumário: Aptidão Física: Circuito de treino Primeiros Socorros: Realização da tarefa em trabalho autônomo.	
Contextualização: Área dos conhecimentos Unidade/Tema: Primeiros Socorros		Programação: 1ª Trabalho de condição física (45'); 2º Realizar trabalho sobre os primeiros socorros em trabalho autônomo.	
Conceitos: Suporte Básico de Vida; VOS; Posição Lateral de Segurança;		Avaliação: Realização de um vídeo sobre os procedimentos do Suporte Básico de Vida.	
Competências: Conhecer e aplicar de forma correta os procedimentos perante uma emergência médica, bem como, promover e desenvolver as diferentes capacidades motoras.			
Metodologias/situações de aprendizagem	Conteúdos		Recursos
1º Momento Trabalho de condição física 2º Momento Realizar um vídeo sobre os procedimentos do Suporte Básico de Vida	Suporte Básico de Vida VOS Posição Lateral de Segurança Aptidão Física – Trabalho de CORE; Córdio; Membros Superiores e Inferiores		Disco externo; Zoom; Vídeos do Suporte Básico de Vida
Tarefas de consolidação (extra-aula): Realização de um vídeo sobre os procedimentos dos primeiros socorros	Observações:		
Reflexão:			

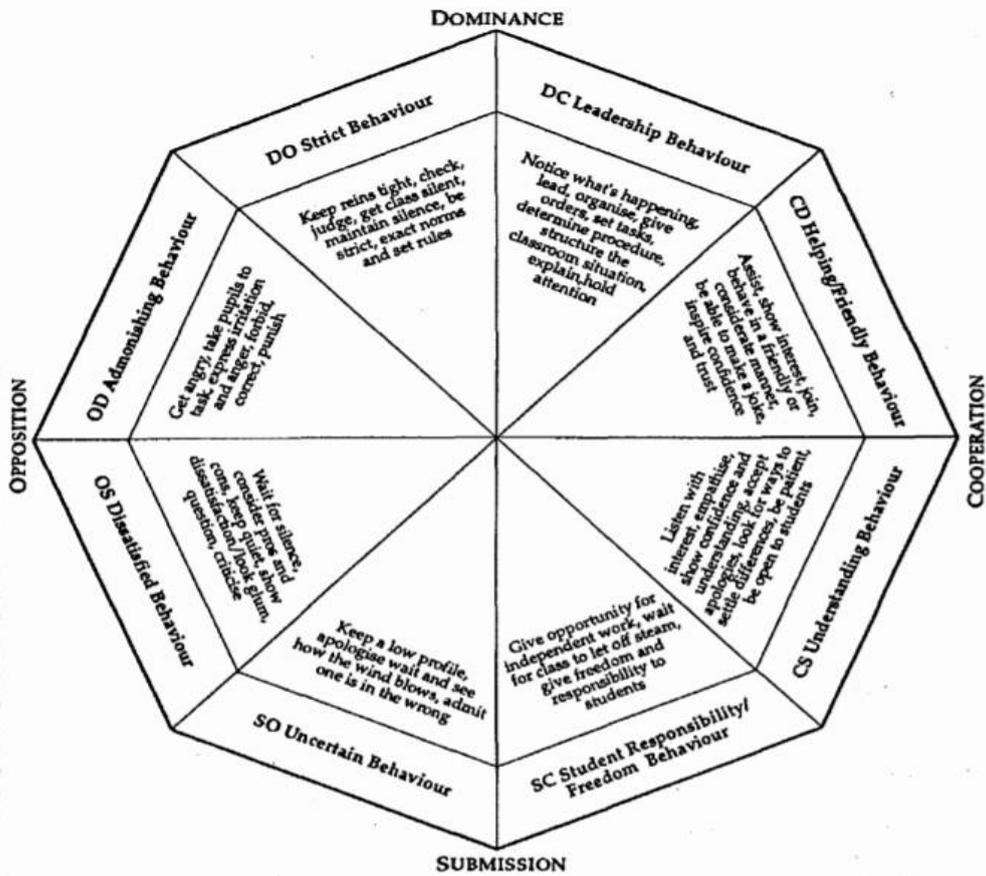
Anexo 12 - Questionário de interação do professor (QTI)

	Nunca				Sempre
1. O Professor fala entusiasticamente da sua disciplina	0	1	2	3	4
2. O Professor confia em nós	0	1	2	3	4
3. O Professor parece inseguro	0	1	2	3	4
4. O Professor zanga-se inesperadamente	0	1	2	3	4
5. O Professor explica as coisas de forma clara	0	1	2	3	4
6. Podemos discordar quando não concordamos com o professor	0	1	2	3	4
7. O Professor é hesitante	0	1	2	3	4
8. O Professor zanga-se facilmente	0	1	2	3	4
9. O Professor prende/ capta a nossa atenção	0	1	2	3	4
10. O Professor está disposto a explicar de novo	0	1	2	3	4
11. O Professor atua como se não soubesse o que fazer	0	1	2	3	4
12. O Professor é muito rápido a corrigir-nos quando não cumprimos uma regra	0	1	2	3	4
13. O Professor apercebe-se de tudo o que ocorre na sala de aula	0	1	2	3	4
14. O professor ouve-nos quando temos algo a dizer	0	1	2	3	4
15. O Professor deixa-nos mandar nele	0	1	2	3	4
16. O Professor é impaciente	0	1	2	3	4
17. O Professor é um bom líder	0	1	2	3	4
18. O Professor percebe quando nós não entendemos	0	1	2	3	4
19. O Professor não sabe como agir quando o enganamos	0	1	2	3	4
20. É fácil iniciar um conflito com este Professor	0	1	2	3	4
21. O Professor revela confiança	0	1	2	3	4
22. O Professor é paciente	0	1	2	3	4

23. É fácil enganar o Professor	0	1	2	3	4
24. O Professor é sarcástico	0	1	2	3	4
25. O Professor ajuda-nos com o nosso trabalho	0	1	2	3	4
26. Podemos tomar algumas decisões na aula do Professor	0	1	2	3	4
27. O Professor pensa que fazemos batota	0	1	2	3	4
28. O Professor é rigoroso	0	1	2	3	4
29. O Professor é afável	0	1	2	3	4
30. Conseguimos influenciar o Professor	0	1	2	3	4
31. O Professor pensa que nós não sabemos nada	0	1	2	3	4
32. Temos de estar em silêncio na aula do Professor	0	1	2	3	4
33. O Professor é alguém com quem podemos contar	0	1	2	3	4
34. O Professor deixa-nos brincar na aula	0	1	2	3	4
35. O Professor rebaixa-nos	0	1	2	3	4
36. Os testes do Professor são difíceis	0	1	2	3	4
37. O Professor tem sentido de humor	0	1	2	3	4
38. O Professor é muito permissivo/ não corrige comportamentos errados	0	1	2	3	4
39. O Professor pensa que não conseguimos fazer as coisas bem	0	1	2	3	4
40. Os padrões do Professor são muito elevados	0	1	2	3	4
41. O Professor consente/ aceita uma piada	0	1	2	3	4
42. O Professor dá-nos bastante tempo livre na aula	0	1	2	3	4
43. O Professor parece insatisfeito	0	1	2	3	4
44. O Professor é rígido a corrigir os testes/trabalhos	0	1	2	3	4
45. A aula do Professor é agradável	0	1	2	3	4
46. O Professor é tolerante	0	1	2	3	4

47.O Professor é desconfiado	0	1	2	3	4
48.Temos medo do Professor	0	1	2	3	4

Anexo 13 - Modelo do comportamento interpessoal do professor



Anexo 14 - Questionário de orientação para a tarefa e o ego

Eu sinto-me mais bem-sucedido no desporto quando...

	Nunca				Sempre
1. Sou o único que consegue jogar ou tem habilidade (Ego);	1	2	3	4	5
2. Aprendo uma nova habilidade que me faz querer praticar mais (Tarefa);	1	2	3	4	5
3. Consigo fazer melhor que os meus amigos (Ego);	1	2	3	4	5
4. Os outros não conseguem fazer tão bem como eu (Ego);	1	2	3	4	5
5. Aprendo algo que é divertido. (Tarefa);	1	2	3	4	5
6. Os outros fazem asneira/ erram e eu não (Ego);	1	2	3	4	5
7. Aprendo uma nova habilidade por me esforçar bastante (Tarefa);	1	2	3	4	5
8. Trabalho bastante (Tarefa);	1	2	3	4	5
9. Marco mais pontos/golos (Ego);	1	2	3	4	5
10. O que aprendo me faz ter vontade de praticar mais (Tarefa);	1	2	3	4	5
11. Sou o melhor (Ego);	1	2	3	4	5
12. A habilidade que aprendo me parece bem (correta/ certa) (Tarefa);	1	2	3	4	5
13. Faço/ Dou o meu melhor (Tarefa);	1	2	3	4	5

Anexo 15 - Entrevistas dos contextos de aprendizagem

1. Na tua opinião porque sentes maior sucesso para o desporto quando aprendes alguma habilidade nova/ sentes que és o melhor? Porquê?
2. Durante as aulas de Educação Física sentiste que as propostas apresentadas permitiam aprenderes alguma habilidade nova/ permitiram-te ser o melhor? Porquê?
3. Qual foi a tua modalidade favorita de abordar? Porquê?
4. Durante as aulas de Educação Física sentiste que a estrutura das aulas favorecia a aprendizagem de novas competências ou favorecia o desenvolvimento de competências que já tinhas de anos anteriores? Porquê?
5. Na tua opinião, sentias-te motivado para as aulas de Educação Física? Porquê?
6. Na tua opinião qual era o momento da aula onde te sentias mais motivado?
7. Na tua opinião, é importante ter sucesso durante a aula? Porquê?
8. Na tua opinião, o que é ter sucesso na aula de Educação Física?
9. Por que razão, acreditas que por trabalhares bastante / seres quem marca mais golos/pontos faz-te sentir bem-sucedido? O que é que isso quer dizer?

Anexo 16 - Entrevistas relação professor-aluno

1. Sentes que a relação com o Professor dentro da aula influencia o comportamento positivamente ou negativamente da turma? Porquê?
2. Sentes que a relação com o Professor dentro da aula influencia positivamente ou negativamente o teu empenho? Porquê?
3. Na tua opinião que características deve ter um bom Professor de Educação Física?
4. Na tua opinião a relação com o Professor pode influenciar o teu interesse ou não pela matéria de ensino? Porquê?
5. Sentes que o facto de haver uma relação professor-aluno mais próxima ou não, pode influenciar a maneira como estás disposto(a) a ouvir o Professor relativamente à matéria de ensino? Porquê?
6. Ao longo do ano, à medida que a relação professor-aluno evoluía positivamente ou não, começaste a envolver-te mais nas aulas? Ou és da opinião que se existiu um maior envolvimento da tua parte foi devido à forma de abordar o conteúdo?
7. No teu entendimento, preferes que o Professor se preocupe com os alunos só com assuntos relacionados com a escola/disciplina, que não se preocupe com o aluno em qualquer assunto ou que se preocupe com o aluno com assuntos fora do meio escolar? Porquê?
8. És da opinião que se houver uma relação mais democrata com o Professor, o teu empenho nas aulas é maior ou menor? Porquê?
9. És da opinião que se houver uma relação mais autocrática com o Professor, o teu empenho nas aulas é maior ou menor? Porquê?
10. Alguma vez sentiste vontade de ir mais cedo/tarde para a aula ou querer sair mais cedo/tarde da aula devido à relação com o Professor?