



**FACULDADE DE DESPORTO**  
**UNIVERSIDADE DO PORTO**

## **Transformação de um estudante estagiário em professor de Educação Física: a primeira gota do Oceano**

### **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

**Orientador:** Professor Doutor Amândio Braga Santos Graça

**Luís Miguel Tavares Ribeiro**

**Porto, Julho de 2022**

## Ficha de catalogação

### **Dedicatória**

A quem, de alguma forma, me apoiou e auxiliou durante todo este caminho:

**Aos meus pais e irmãos,**

por todo o apoio e atenção que sempre me transmitiram.

**À minha família e amigos,**

por estarem sempre presentes e me acompanharem em todos os momentos.

**À minha namorada,**

por me dar os melhores conselhos, apoio e caminhar sempre ao meu lado nesta longa jornada.



## **Agradecimentos**

O presente relatório retrata uma das etapas finais e mais relevantes de todo o meu trajeto acadêmico nesta instituição. Este, não seria possível sem o auxílio de todos os professores e colegas da turma de mestrado por me acompanharem e transmitirem os seus conhecimentos que foram determinantes e fundamentais durante todo este percurso.

Agradecer de forma especial ao Professor Orientador Amândio Graça, devido à disponibilidade, paciência, tempo despendido e acompanhamento que sempre teve para comigo e pelos saberes de excelência que me foi transmitindo. Foi vital para a realização e conclusão desta etapa.

A todos os intervenientes do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, por toda a disponibilidade que demonstraram e pela forma simpática como me acolheram e integraram na instituição.

À Professora Cooperante Helena Abrunhosa, um agradecimento particular, pelo apoio, auxílio, disponibilidade e transmissão de conhecimentos que teve sempre para comigo.

A todos os alunos do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, pela oportunidade que me deram para pôr em prática as minhas capacidades e adquirir novos conhecimentos.

Ao meu núcleo de estágio que me acompanhou de perto durante todo este percurso. Um obrigado pela partilha de conhecimentos e pela amizade.

Por fim, mas não menos importante, queria deixar um agradecimento a toda a minha família pelo apoio, carinho, auxílio, compreensão e força que sempre me transmitiram durante todo o meu percurso académico, em particular aos meus pais, irmãos e namorada.

A todas as pessoas que mesmo não referindo, contribuíram e fizeram parte integrante desta jornada.

**Um muito obrigado!**



## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIII
ABREVIATURAS.....	XV
RESUMO.....	XVII
ABSTRACT.....	XIX
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	3
2.1 Ano Zero (A nascente).....	3
2.2 Trajeto Desportivo (Fonte de Inspiração).....	4
2.3 Trajeto Académico e Profissional (Água da fonte).....	5
2.3.1 Opção por este mestrado e o seu desenrolar.....	6
2.3.2 Moldagem do meu "Eu" professor daí resultante.....	9
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	10
3.1 Enquadramento Legal e institucional do Estágio Profissional.....	10
3.2 Relação entre a Escola e a Educação Física.....	11
3.3 A minha primeira escola enquanto professor.....	13
3.4 Intervenientes neste processo.....	16
3.4.1 Os meus alunos (o que faz o rio correr).....	16
3.4.2 Caminho que percorri com eles.....	19
3.4.2.1 Passo-a-Passo.....	21
3.4.2.2 Trajeto Final.....	23
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	26
4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	26
4.1.1 Enquadramento Concetual.....	26
4.1.1.1 Influência da Escola e da Educação Física.....	26
4.1.1.2 Legitimação da Educação Física.....	28
4.1.1.3 Papel do professor de educação Física neste contexto.....	30
4.1.2 A construção de todo o planeamento escolar.....	32
4.1.2.1 Realização do Planeamento Anual.....	32
4.1.2.2 Estruturação da Unidade Didática.....	35
4.1.2.3 Construção do Plano de Aula.....	38
4.1.3 Do planeamento à prática.....	40
4.1.3.1 Principais desafios.....	41
4.1.3.2 Intervenção do Estagiário.....	43

4.1.3.3 A importância das Reflexões .....	44
4.1.3.4 Importância dos Modelos de Ensino .....	46
4.1.3.5 Avaliar em Educação Física .....	49
4.1.3.6 Dificuldades inerentes ao desempenho da função.....	53
4.2 Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	56
4.2.1 Desporto Escolar.....	56
4.2.2 Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.....	60
4.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional .....	62
4.3.1 Aplicação de Modelos de Ensino: Como transitar para o modelo pretendido .....	63
4.3.1.1 Resumo .....	63
4.3.1.2 Abstract .....	64
4.3.1.3 Introdução .....	65
4.3.1.4 Enquadramento do Estudo .....	67
4.3.1.5 Objetivos .....	69
4.3.1.6 Participantes.....	70
4.3.1.7 Instrumentos.....	70
4.3.1.8 Procedimento de Recolha e Análise de Dados .....	71
4.3.1.9 Apresentação e Discussão de Resultados.....	72
4.3.1.10 Conclusões e Sugestões Futuras .....	82
5. ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	85
6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS .....	87
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	90
ANEXOS.....	I
Anexo 1 – Ficha de Caracterização Individual.....	I
Anexo 2 – Exemplo de uma Unidade Didática.....	II
Anexo 3 – Exemplo de um Plano de Aula 7º Ano .....	III
Anexo 4 – Exemplo de um Plano de Aula 4º Ano .....	V
Anexo 5 – Exemplo Grelha de Avaliação.....	VII
Anexo 6 – Exemplo Rubrica de Avaliação .....	VIII
Anexo 7 – Cartaz Desporto Escolar.....	IX



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – EB1/J1 da Agra.....	13
Figura 2 - Escola Básica Pêro Vaz de Caminha (2º e 3º ciclos).....	13
Figura 3 - EB1/J1 de Miosóti.....	13
Figura 4 - EB1/J1 de S. Tomé.....	13
Figura 5 – Ginásio.....	14
Figura 6 – Pavilhão.....	14
Figura 7 - Prova 40m.....	14
Figura 8 - Campo exterior.....	14
Figura 9 – Géneros da Turma.....	18
Figura 10 – Jovens de 11 anos que realizam diariamente, no mínimo, 60 minutos de AFMV.....	29
Figura 11 – Jovens de 13 anos que realizam diariamente, no mínimo, 60 minutos de AFMV.....	29
Figura 12 – Jovens de 15 anos que realizam diariamente, no mínimo, 60 minutos de AFMV.....	29



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Planejamento Anual 7º Ano.....	33
Tabela 2- Atividades Desenvolvidas ao longo do ano.....	60
Tabela 3 - Caracterização dos participantes.....	70



## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Anexo 1 – Ficha de Caraterização Individual.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Anexo 2 – Exemplo de uma Unidade Didática.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Anexo 3 – Exemplo de um Plano de Aula 7º Ano .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Anexo 4 – Exemplo de um Plano de Aula 4º Ano .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Anexo 5 – Exemplo Grelha de Avaliação.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Anexo 6 – Exemplo Rubrica de Avaliação .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Anexo 7 – Cartaz Desporto Escolar.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>



## **ABREVIATURAS**

- AD** – Avaliação Diagnóstica
- AF** – Avaliação Formativa
- AS** – Avaliação Sumativa
- DE** – Desporto Escolar
- E/A** – Ensino-aprendizagem
- EE(s)** – Estudante(s) Estagiário(s)
- EF** – Educação Física
- EP** – Estágio Profissional
- FB** – Feedback Pedagógico
- FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- GEF** – Grupo de Educação Física
- TEIP** – Território Escolar de Intervenção Prioritária
- M** – Média
- MEC** – Modelo de Estrutura do Conhecimento
- MED** – Modelo de Educação Desportiva
- MEJC** – Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão
- MID** – Modelo de Instrução Direta
- NE** – Núcleo de Estágio
- PA** – Plano Anual
- PC** – Professora Cooperante
- PES** – Prática de Ensino Supervisionada
- PO** – Professor Orientador
- REP** – Relatório de Estágio Profissional
- TP** – Turma Partilhada
- TR** – Turma Residente
- UC(s)** – Unidade(s) Curricular(es)
- UD(s)** – Unidade(s) – Didática(s)





## RESUMO

O presente documento foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP), inserida no 2º ciclo de estudos referente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Evidencia acima de tudo o exercício de uma análise e reflexão sobre a prática desenvolvida ao longo deste ano tão importante, o ano de estágio profissional, que surge como ponto de partida inundado de experiências e vivências certamente inesquecíveis e que se constituem como fatores fundamentais para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional. O referido EP teve como palco o Agrupamento de Escolas Pêro Vaz De Caminha situado no distrito do Porto. Está inserido no Território Escolar de Intervenção Prioritária, por se encontrar numa zona económica e socialmente desfavorecida e, como tal, constituiu-se como um contexto bastante desafiante e motivante para mim. Sempre foi curiosidade minha poder interagir e desenvolver trabalho junto deste tipo de população, constantemente na procura de encontrar formas e ferramentas de auxiliar estes alunos a atingir o sucesso educativo e pessoal. A organização deste relatório traduz-se numa ordem lógica de ideias, seguindo uma sequência principiada desde logo pela minha autobiografia, que consiste na exposição dos principais motivos que me levaram a enveredar por esta opção. Após o “Enquadramento Pessoal” surge o “Enquadramento Institucional” onde evidencio e ilustro o panorama e contexto escolar no qual realizei o Estágio Profissional. Posteriormente, identifico o “Enquadramento Operacional” que está subdividido em três áreas onde apresento uma panóplia de vivências, experiências, dificuldades encontradas, estratégias de intervenção e modos de proceder para realizar as diferentes avaliações. A área 1, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, engloba o enquadramento concetual, o processo de construção de todo o planeamento escolar, a importância das reflexões efetuadas ao longo deste período e os procedimentos nas avaliações; a área 2, “Participação na Escola e Relações com a Comunidade” abrange tudo aquilo que foi realizado para além da lecionação das aulas por si só. Por fim, na área 3, “Desenvolvimento Profissional”, é fundamentalmente centrada no estudo/projeto de investigação “Aplicação de Modelos de Ensino: Como transitar para o modelo pretendido” que desenvolvi junto desta comunidade escolar, onde esclareço o seu contexto, procedimentos efetuados, resultados alcançados e conclusões daí retiradas.

**Palavras-Chave:** EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS DE ENSINO



## ABSTRACT

This document was developed in the scope of the curricular unit Professional Internship (PE), included in the 2nd study cycle for the degree of Master in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Schools. It aims mainly to analyse and reflect on the practice developed during this very important year, the year of professional internship, which appears as a starting point full of certainly unforgettable moments and experiences that are fundamental factors for my personal and professional development.

This PE took place in the Pêro Vaz De Caminha School Grouping, located in the district of Porto. It is part of the School Territory of Priority Intervention, since it is located in an economically and socially disadvantaged area and, as such, it was a very challenging and motivating context for me. I have always been curious to interact and develop work with this type of population, constantly trying to find ways and tools to help these students to achieve educational and personal success.

The organisation of this report is in a logical order of ideas, following a sequence that starts with my autobiography, which consists of the exposition of the main reasons that led me to follow this path. After the "Personal Framework" comes the "Institutional Framework" where I highlight and illustrate the whole environment and school context in which I underwent Vocational Training. Subsequently, I identify the "Operational Framework" subdivided into three performance areas where I present a set of reflections on the experiences, difficulties encountered, intervention strategies and ways of proceeding to carry out the different assessments.

Area 1, "Organisation and Management of Teaching and Learning", includes the conceptual framework, the process of building all the school planning, the importance of the reflections made throughout this period and the procedures in the assessments; area 2, "School Participation and Community Relations", covers everything that was done beyond the teaching of the lessons per se. Finally, in area 3, "Professional Development", it focuses mainly on the study/research project "Application of Teaching Models: How to make the transition to the desired model" that I developed with this school community, where I clarify its context, procedures carried out, results achieved and conclusions drawn from it.

**Keywords:** PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL TRAINEESHIP; TEACHING-LEARNING PROCESS; TEACHING MODELS



## 1. INTRODUÇÃO

O Estágio Profissional aqui retratado, é uma unidade curricular que está integrada no Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O presente Relatório de Estágio Profissional (REP), assim como a Prática de Ensino Supervisionada (PES) são partes integrantes e constituintes da referida unidade curricular. No caso do relatório, a orientação está a cargo de um professor da faculdade que verifica todo o trabalho desenvolvido pelo Estudante Estagiário (EE). A prática de ensino supervisionada é da responsabilidade de uma professora cooperante, que acompanha o decorrer do processo ao longo de todo o ano letivo. A intervenção do Estudante Estagiário, ocorre numa escola com protocolo estabelecido com a FADEUP.

Este ano de estágio foi de vital importância ao permitir um conjunto de observações e vivências em contexto real que mostrava o caminho a seguir naquilo que era a minha preparação enquanto professor. Poder contar, nesta fase de inexperiência, com o apoio e acompanhamento quer do professor orientador quer da professora cooperante, o que me permitiu criar uma linha orientadora e mais rapidamente solucionar os problemas que foram surgindo de forma claramente mais abalizada e eficaz. A este facto acresce o conhecimento próprio que fui adquirindo ao longo do tempo de preparação, formação e estudo em anos anteriores.

Foi com entusiasmo que iniciei este percurso bem longo e com muito conteúdo nele presente e que retrato o mais fielmente possível ao longo deste documento. Este, será o espólio de todos os acontecimentos marcantes ao longo das variadas etapas de crescimento que fui passando ao longo do mesmo na vertente prática e sobre as quais reflito agora na teoria.

O presente documento, representa assim de forma aprofundada, todas as experiências vivenciadas na prática ao longo deste primeiro ano de Estágio Profissional e de contacto com o exercício da profissão de professor de Educação Física em contexto real. Encontra-se dividido em seis capítulos principais subdivididos por vários tópicos a eles relacionados.

No primeiro, “Introdução”, refiro o propósito da elaboração do REP e a estrutura que lhe dá corpo. No segundo “Enquadramento Pessoal”, faço referência a todo o trajeto por mim efetuado em todas as vertentes relacionadas com esta temática. Desde a minha experiência pessoal enquanto atleta e aluno, à minha formação académica, passando pela indicação das conjunturas que me foram fazendo optar por esses diversos caminhos que aqui me fizeram chegar.

No terceiro capítulo, “Enquadramento Institucional”, relato esta minha experiência de lecionação numa escola, com toda a evolução surtida nesse processo, bem como a contribuição de todos os intervenientes que dele fizeram parte. Relevo especialmente o professor orientador, a professora cooperante e, claro, os alunos que sem eles nada do que aqui se fala teria sido possível acontecer.

No capítulo quatro “Realização da Prática Profissional”, estão presentes três áreas fundamentais. Na área 1 refiro todas as questões relacionadas com as minhas conceções, construção e elaboração dos diferentes planeamentos inerentes ao desempenho desta função, bem como a sua concretização na prática. Os principais desafios encontrados, formas de os ultrapassar, esclarecimento acerca de como se procederam as diferentes avaliações e a importância que as reflexões efetuadas ao longo de todo o percurso tiveram no desenvolvimento das minhas capacidades letivas, são aqui especialmente salientadas.

Na área 2, são englobadas todas as componentes referentes às tarefas, funções e atividades realizadas fora do contexto de lecionação. A participação no desporto escolar, bem como em muitas outras atividades decorridas ao longo do ano letivo e suas mais valias, estão aqui assinaladas. Por fim na área 3, está presente o estudo realizado acerca da “Aplicação de Modelos de Ensino: Como transitar para o modelo pretendido”, e toda a literatura que serviu de suporte ao mesmo e às minhas aprendizagens. Assim, toda a sua contextualização, procedimentos, resultados e conclusões daí retiradas, são aqui evidenciados.

De seguida, no quinto capítulo “Ensino em Tempos de Pandemia”, por vivermos um período muito particular com todas as condicionantes que daí advêm a vários níveis, destinei esta secção para ilustrar as mesmas e formas de as superar. Em último lugar surge o 6º capítulo “Conclusões e Perspetivas Futuras” onde está referenciado o balanço final de toda este EP, e são evidenciadas as minhas perspetivas futuras para o que está por vir e que ambiciono concretizar nos tempos vindouros.

No cômputo geral, espelho aqui o reflexo de todo este percurso extremamente desafiante e enriquecedor sendo que, e naturalmente dada a panóplia de acontecimentos nele vivenciadas, muito ficará ainda por dizer. Apesar disso considero que se constitui como um fiel retrato expresso em palavras de todas as emoções, experiências, acontecimentos marcantes e aprendizagens ocorridas ao longo de todo este processo.

## 2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

O presente segmento, será como que se de uma viagem ao meu passado se tratasse. O mesmo é dizer que, nele, recordo todas aquelas que foram as minhas vivências relacionadas com a temática em causa. No fundo, uma espécie de histórico acerca do meu perfil e de todas as experiências que tive até ao dia de hoje, que naturalmente se constituem como a base de conhecimento para todas as novas aprendizagens que fui realizando ao longo deste ano.

Apresento assim a fonte de onde bebi a água do cálice das minhas decisões, que certamente foram influenciadas de forma decisiva por isto mesmo.

### 2.1 Ano Zero (A nascente)

*“O nosso verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que lançamos pela primeira vez um olhar de inteligência sobre nós próprios.”*

**Margueritte Yourcenar**

Corria o ano de 1997 e, por curiosidade do destino, no dia 11 do mês 11 (Novembro), nascia uma criança e com ela todos os sonhos e desejos do mundo. Essa criança foi crescendo e moldando-se em função dos gostos e vivências que foi adquirindo. Ao longo do seu percurso, sempre ligado à área do desporto, foi fazendo cada vez mais a travessia de praticante, para agente promotor da prática. Esta criança de quem escrevo cumpriu há pouco tempo, um desígnio pelo qual sonhou e lutou, o de ser professor, e naturalmente refiro-me à minha pessoa.

Fazendo uma análise introspetiva e olhando para aquelas que identifico como sendo as minhas principais características enquanto pessoa, considero a simpatia, a perseverança e a capacidade de trabalho como as grandes valências; por outro lado, a falta de experiência neste contexto específico e o muito conhecimento que ainda me falta e espero adquirir ao longo do tempo são, em meu entender, os pontos a melhorar que mais se evidenciam naquelas que se constituem como as minhas principais dificuldades para o desempenho da função de professor.

De referir que, com grande influência em tudo o que sou hoje, os meus pais e irmãos tiveram papel fundamental em todo o meu trajeto de crescimento pessoal e profissional. Respeitaram e ajudaram sempre nos meus momentos de tomadas de decisão e estiveram sempre presentes para colaborar em tudo o que fosse necessário para que eu conseguisse tirar o melhor proveito de cada experiência vivenciada. Os seus conselhos, e estendo naturalmente a todos os outros familiares e amigos mais próximos, foram decisivos e também fulcrais para me fazer querer e chegar onde estou hoje.

Naturalmente que ao longo do percurso passamos sempre por fases mais difíceis, e nelas, contar com este apoio foi fundamental e de vital importância para que o trajeto rumo ao objetivo prosseguisse.

## **2.2 Trajeto Desportivo (Fonte de Inspiração)**

*“A prática de um desporto possibilita ampliar o autoconhecimento, por meio de reconhecer os seus limites e superá-los à medida que evolui”*

**Genivaldo Pires**

Especificando um pouco melhor todo este trajeto, apresento uma retrospectiva breve acerca do mesmo, nomeadamente ao que à vertente desportiva diz respeito e a qual passo a retratar.

Desde cedo tive uma vida muito ligada ao desporto, primeiro como praticante e, numa fase posterior, também no papel de treinador de diversas modalidades (futebol, futsal, entre outras).

Para além disso, já por várias vezes, tive a oportunidade de estar envolvido em múltiplas atividades desportivas relacionadas com campos de férias, torneios de diferentes modalidades e nas organizações de diferenciados eventos desportivos (como corridas de curta e longa duração, *Trails*, provas de obstáculos, entre outros).

A partir deste ponto de vista, e tendo praticado sobretudo e de forma federada, a modalidade de futebol ao longo de mais de uma dúzia de anos, passei por diferentes realidades e contextos que me fizeram crescer e conhecer novas realidades. Joguei futebol em clubes como: Sport Clube Beira-mar, União Desportiva Oliveirense, Juventude Académica Pessegueirense, Recreio Desportivo de Águeda e no Grupo Desportivo Oliveira de Frades.

Desta forma, tive oportunidade de conviver e aprender com treinadores e jogadores bastante diferenciados, e, sendo um dos clubes de um distrito diferente, permitiu-me conhecer outras realidades. Nos diversos clubes por onde passei tive a oportunidade de conhecer distintas formas de trabalhar e fazê-lo sobre níveis de exigência heterogêneos, com as implicações que daí advêm, mas que me auxiliaram naquilo que sempre fiz e levei para a vida que é a criação de metodologias de trabalho muito orientadas e definidas em função de um objetivo. Desta forma, habituei-me desde cedo a traçar e a percorrer caminhos que me levassem a esse rumo final.

Também no contexto do Desporto Escolar representei a minha escola na modalidade de futsal, tendo sido nos dois anos em que participei, campeão distrital. Mais que o resultado,



essa experiência permitiu-me conviver e interagir com alunos de outras instituições e concelhos diferentes, sendo assim bastante enriquecedor na troca de ideias que resultam dessas interações.

Como jogador de futebol federado, tive também uma experiência a esse nível, ao ter tido a oportunidade de ser inserido na seleção distrital de Aveiro, e em função disso, puder participar no campeonato interassociações. Dessa forma, pude interagir com jogadores de diferentes zonas do país, e trocar conhecimentos e experiências com eles, que certamente me fizeram dar atenção a outras formas de trabalho e comparar o que de bom e mau daí poderia retirar de acordo com aquilo que era o meu entendimento.

De todas estas experiências, o que retiro essencialmente é que o desporto sempre fez parte da minha vida e a moldou nessa perspetiva. Como tal, encaro de forma natural a influência que teve para me fazer querer, em anos posteriores, trabalhar e dedicar uma vida profissional em torno do mesmo.

As áreas de técnico de exercício físico e de professor de Educação Física (EF) foram as que mais me cativaram. Assim, investi a minha formação nas duas. Se por um lado a área de *personal trainer*, me permite ajudar as pessoas a atingir os seus objetivos, quer competitivos, quer estéticos, quer sobretudo de saúde, por outro lado como professor, é-me possível motivar os alunos a ter o mesmo gosto e vivenciar inúmeras experiências positivas, tal como eu tive oportunidade de ter nas aulas de EF, com todas as mais-valias daí resultantes e que certamente contribuem para que sejam sujeitos ativos na sua integração em sociedade.

### **2.3 Trajeto Académico e Profissional (Água da fonte)**

*“O estudo é a moeda que vale em todo o lugar”*

**Autor Desconhecido**

Neste tópico, vou retratar de forma breve aquele que foi o meu percurso académico e profissional até ao momento, que se constitui como a fonte onde bebo aquando da tomada de decisões a vários níveis.

Sendo natural de Sever do Vouga (Aveiro), frequentei do 10º ao 12º ano o curso profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva na escola local. O aproveitamento foi de excelência, tendo sido inclusivamente inserido no quadro de honra da referida instituição. Foi a primeira direção que tomei na estrada de me tornar alguém ligado ao desporto a nível profissional e na qual comecei a vivenciar e colecionar experiências que viriam a ser bastante úteis no futuro.

Posteriormente, no seguimento do meu percurso académico, licenciiei-me em Desporto e Atividade Física pela Escola Superior de Educação de Viseu. Durante este período, a aprendizagem foi naturalmente enorme e caracterizou-se por estar inerente a ela uma mudança na minha vida, ao ser a primeira vez que comecei a ganhar autonomia para viver fora de casa (com todas as diferenças que acarreta) e serviu para ir afunilando o caminho que estava a traçar na direção de ser professor.

No entanto, por esta altura, e dadas algumas indefinições sobre quando teria possibilidade de iniciar o mestrado, decidi investir na minha formação noutra via que também tem grande relevância para mim, e, como tal, iniciei e conclui uma Pós-Graduação em *Personal Training* através da plataforma *Manz* em parceria com a Universidade Lusófona de Lisboa. Serviu para aprofundar bastante os meus conhecimentos na área e foi mais uma oportunidade para adquirir competências que vão ser úteis no presente e no futuro, inclusivamente no desempenho da função de professor.

Em simultâneo fui sempre trabalhando e lecionando diversas aulas de grupo e particulares em contexto de ginásios e *healthclubs*, que me possibilitaram conviver e desenvolver trabalho com várias personalidades distintas. Ao longo do tempo, esta realidade permitiu-me ir insuflando o meu manancial de ferramentas para lidar com isso mesmo e conseguir evidenciar mais permeabilidade na adaptação a diferentes necessidades e desafios que cada pessoa impõe a quem exerce este tipo de função.

Todo este conhecimento e experiências que adquiri foram extremamente enriquecedoras e muitos deles transferíveis para o desempenho de diferentes funções na área, a vários níveis, sobretudo os já enunciados.

Atualmente, como é sabido, termino o 2º ano de Mestrado em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, tendo realizado o meu primeiro ano de estágio nesta vertente.

### **2.3.1 Opção por este mestrado e o seu desenrolar**

*“A vida é feita de escolhas. Hoje você faz as suas escolhas, e amanhã as suas escolhas fazem você”*

**Nelson Junior**

Desde cedo, tive comigo a ambição de me tornar professor de Educação Física. No entanto, este desígnio foi sendo alimentado com o passar dos anos através das experiências que ia vivenciando na área do desporto e que cada vez mais me foram levando e orientando para este caminho.

O momento decisivo deu-se por altura do término da minha licenciatura. Analisando as várias opções pelas quais poderia enveredar, ponderei bastante acerca do meu futuro e decidi que este era o momento de ingressar neste tipo de formação. Sentia-me preparado e desejava de ingressar neste desafio.

Após tomada esta decisão, era altura de tomar outra de vital importância. Essa prendia-se com a instituição à qual me iria candidatar. Como requisitos tinha as condições oferecidas, o historial, a opinião de amigos que por lá já tivessem passado, e a qualidade reconhecida ao seu pessoal docente. Foi nesta lógica que a Faculdade de Desporto do Porto me pareceu, desde logo, ser a escolha mais indicada.

Fazendo uma retrospectiva sobre os dois anos passados nesta instituição, é possível salientar vários fatores que tiveram suma importância no meu processo de aprendizagem. De forma mais segmentada posso considerar que, na minha ótica e para aquilo que foi o meu entendimento, o primeiro semestre serviu essencialmente para me despertar acerca de questões como o papel da educação Física na escola, a forma como é vista pela comunidade escolar (pais, alunos, professores), e outros setores da sociedade, que importância lhe atribuem em comparação com a que pode e deve ter e, perceber, que a nossa intervenção enquanto professores desta disciplina, se estende muito para além do término da aula. Isto é, existem múltiplos fatores extra-aula nos quais podemos e devemos ter papel ativo no auxílio dos alunos e, assim, entender que uma aula é apenas um dos pontos que abrange a linha de alcance de um professor junto dos seus alunos.

Permanecendo no primeiro ano, e agora olhando para o segundo semestre, ainda que afetadas em quantidade pelas restrições impostas pela pandemia, as experiências de lecionação que durante esse período se realizam, são extremamente importantes e enriquecedoras. São nelas que é possível começar a vivenciar um contexto muito mais prático e aproximado ao real de todas as questões que se ensinam na teoria ao longo das unidades curriculares.

Outro acréscimo de experiência concomitante, tem que ver com as oportunidades que são disponibilizadas para contactar com turmas de escolas externas com características muito próximas as que posteriormente se encontram em contexto de estágio. Permite iniciar uma perceção substanciada acerca de várias questões que vão desde a observação ao tipo de comportamento e heterogeneidades que podem ser encontrados numa turma, como também

é possível desenvolver uma introspeção a nós próprios e estabelecer em que ponto nos encontramos no desenvolvimento das nossas capacidades enquanto professores. É sem dúvida esclarecedor relativamente à definição das valências e pontos a melhorar que necessitamos de ter em atenção para o futuro.

De referir que os impedimentos já mencionados causados pela pandemia, impossibilitaram um maior número destas experiências que certamente se tinham constituído dessa forma como fator ainda mais enriquecedor para a minha aprendizagem e preparação.

Apesar de todos os constrangimentos, sem dúvida que este primeiro ano de mestrado se colocou no pináculo daquilo que foi o meu percurso preparativo há muito iniciado, mas agora mais específico, para o desempenho da função de professor. Facultou-me um vasto conjunto de ferramentas essenciais que se assumem como a base e ponto de partida para os desafios futuros que certamente serão resolvidos tendo por base a consulta desta fonte de conhecimento guiante para a toma de decisões substanciadas e congruentes com as situações que exigem soluções da minha parte, nomeadamente em contexto de estágio.

Quando me refiro a ferramentas, saltam à vista aprendizagens relevantes que tive acerca das estratégias e modelos de ensino existentes que serviram de linhas orientadoras durante todo o segundo ano. Estas aprendizagens permitiram-me abrir horizontes sobre as várias formas de transmitir as informações e conhecimentos aos alunos. Traçaram uma pista de soluções diferentes a adotar conforme cada caso, preferência e contexto específico, sendo sempre uma luz que se acende ao fundo de qualquer túnel de indecisões e dificuldades que possamos ter. Ajudaram-me mais ainda numa fase de inexperiência como estagiário, e é importante lembrar que o estágio é apenas o primeiro ano de exercício de funções em contexto real, com todos os novos desafios e areias movediças de situações inesperadas e de difícil resolução que para um principiante se assumem e que daí resultam.

Foi também interessante a analogia constante que resultava dessas aprendizagens relacionadas com as estratégias e metodologias de ensino, com aquilo que tinha sido a minha experiência enquanto aluno e do que observei dos professores que tive durante o percurso escolar.

Cruzando estes dados, fazendo como que uma costura interligada dos conhecimentos e informações obtidas durante estas duas situações, é possível coser um pano de análise numa perspetiva dupla entre o olhar enquanto professor e o remanescente das minhas experiências no papel de aluno. É na base desta simbiose de paradigmas que considero ser possível estabelecer um ponto de partida na ponderação sobre as melhores soluções a adotar em cada turma específica, com necessidades naturalmente diferenciadas, e que exigem formas de intervenção coadunadas com isso mesmo.

### 2.3.2 Moldagem do meu "Eu" professor daí resultante

*"O professor medíocre diz. O bom professor explica. O professor superior demonstra. O grande professor inspira."*

**William Arthur Ward**

Naturalmente que este conhecimento adquirido e a análise de vários caminhos que podem ser adotados foram moldando a minha forma e perspectiva sobre o que devo ser enquanto professor.

Em traços gerais, debati-me sobre qual seria a estratégia, modelo e concepção de ensino com que mais me identificava e que melhor se adequavam às minhas ideologias e personalidade, para vir a implementar no futuro. A isto, junta-se uma percepção acrescida e melhor informada acerca dos fatores a ter em conta para ser um professor de sucesso.

Questões como que tipo de liderança quero ter nas minhas aulas foi uma temática relevante que esteve, e continua a estar, na minha órbita de análise. É sabido que as melhores lideranças são as que são aceites pelo grupo, neste caso, alunos, e não as impostas. No entanto, implementar as do primeiro tipo, não são livres de complexidade e exigem preparação, treino e algumas características naturais de personalidade que nem todos possuem.

Considero também que, para além do método escolhido, o foco final do professor deve ser sempre levar a que os alunos obtenham o máximo de sucesso possível durante o seu processo de ensino-aprendizagem e apresentem evolução a nível das suas capacidades físicas, pessoais, sociais e cognitivas. E, para isso, é necessário encontrar estratégias que motivem os alunos em cada aula e incitem neles o gosto e desejo pela prática desportiva no presente, e que a transportem inclusivamente para as suas vidas futuras.

É sobre estas temáticas que me tenho debruçado e alargado o meu espectro de análise sobre quais as melhores formas de as pôr em prática, porque são nelas que acredito e que quero desenvolver a capacidade de proporcionar todas as suas valências aos meus alunos. O estágio caracterizou-se por ser a primeira oportunidade de as pôr em prática e verificar a sua eficácia. Questões mais aprofundadas sobre as mesmas serão retratadas posteriormente no presente documento.

### **3.ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL**

No presente ponto, vou ilustrar tudo aquilo que são questões relacionadas com o enquadramento legal e institucional do Estágio profissional (EP). Para além disso, fatores adjacentes como a importância da educação Física no Contexto escolar e a importância que atribuo a este primeiro ano como professor (com tudo o que envolve), serão também relevados.

#### **3.1 Enquadramento Legal e institucional do Estágio Profissional**

Relativamente a esta questão, o EP é uma unidade curricular inserida no plano de estudos do 2º ano de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A sua estrutura e funcionamento estão conectados aos princípios decorrentes das orientações legais presentes no Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.<sup>1</sup> Atribuindo o grau de mestre, habilita quem o conclui para o desempenho da profissão de docente como professor nos ensinos básico e secundário de Educação Física.

Para isso, em muito contribui esta unidade curricular, uma vez que através dela é possibilitada a oportunidade de realizar a prática de ensino supervisionado (PES) e a elaboração do Relatório de Estágio Profissional (REP). Se na primeira a contribuição que apresenta para a integração gradual, progressiva e orientada para o desempenho da função em contexto real é muito importante e enriquecedora, a segunda é uma ferramenta igualmente vital no processo de aquisição de competências para o exercício da função. Esta realidade verifica-se por se constituir como um documento reflexivo e de investigação, que promove em quem o realiza a possibilidade de implementar o cultivo de um hábito de análise e entendimento sobre a sua prática, permitindo desta forma promover nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo sobre as suas ações, a fim de serem capazes de responder aos desafios e exigências que a profissão coloca.

1 NORMAS ORIENTADORAS DO ESTÁGIO PROFISSIONAL DO CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICOS E SECUNDÁRIO DA FADEUP

Quando um estágio curricular é bem fundamentado, estruturado e orientado, revela-se como um fator significativo do processo de formação académica e profissional, através do qual o estagiário se prepara para a integração no mundo do trabalho pela envolvimento que permite

em contextos reais de laboração, permitindo que o aluno exerça pela primeira vez a sua profissão e que desempenhe as funções correspondentes à mesma (Bolhão, 2013).

Corroborando esta ideia, considero que ao ser supervisionado, e contar com a presença e acompanhamento de um professor cooperante é uma realidade que traz todos os benefícios que alguém com muitos anos de experiência pode proporcionar a um professor estagiário que apenas agora começa a dar as primeiras braçadas num oceano cheio de incertezas, mas com a confiança no auxílio que esta boia de conhecimento e sabedoria trará para o seu desenvolvimento.

### **3.2 Relação entre a Escola e a Educação Física**

Tendo em conta todo o conhecimento que fui adquirindo ao longo das diferentes unidades curriculares, bem como, através da leitura dos seus documentos de apoio presentes na plataforma moodle e daquilo que vou observando em contexto de estágio, consigo ter uma opinião mais formada e fundamentada em relação a este assunto, que passo de seguida a desenvolver.

Como currículo entende-se a transformação de um aglomerado de competências adquiridas consideradas fundamentais numa determinada situação e espaço temporal. Diz respeito também à organização e sequências utilizadas para o materializar.

Assim, e de acordo com o texto “Ensinar a Aprender em Educação Física” (Graça, 2012), percebemos que a Educação Física tem um peso importante no contexto do currículo escolar, uma vez que, a par da Língua Portuguesa, é a única que está em todos os anos de escolaridade de forma obrigatória. Tal facto confere-lhe estatuto de incontornável. Porém isto não basta, pois é vista como algo que “faz falta” mas “vale pouco”.

Embora surjam cada vez mais estudos a recomendar a sua prática para a melhoria da saúde a vários níveis, as escolas tendem a desvalorizá-la de forma progressiva. Por exemplo, nas escolas que a colocam como opcional no ensino secundário, os alunos tendem a não a escolher uma vez que tem pouca relevância para aceder à universidade.

Posto isto, cabe aos seus profissionais da área (eu incluído) mudar esta ideia junto de pais, alunos, professores de outras disciplinas, etc., mas tal facto nem sempre se tem verificado. Esta visão de não-ensino atribuída à disciplina tem, segundo Crum (1993), duas vertentes: a primeira é o biologismo (apenas serve para treinar o físico) e a segunda é o pedagogismo (é um recreio supervisionado).

Para quebrar estas ideias há que reconhecer o problema e arranjar alternativas válidas. Assim, os professores têm dificuldade em exigir aos alunos o mesmo que outras disciplinas. O conceito de “busy, happy and good” é o que tem dominado a Educação Física. Acontece a sua marginalização ao considerarem-na como sendo algo de menor estatuto quando na verdade deveria ser o oposto, uma vez que tem um contributo único e insubstituível no currículo escolar.

É importante manter a sua sustentabilização, o seu valor educativo, o seu acréscimo para o revigoreamento da área e a sua missão formativa, sendo que estes fatores constituem as suas fontes de legitimação. Deverá ser usada como forma de utilizar o exercício físico orientado para a saúde, privilegiando assim o combate de problemas cada vez mais comuns e relevantes na sociedade (obesidade, stress, sedentarismo, etc.) através da sua prática.

Baseado num outro texto de Graça (2014), “O Discurso Pedagógico da Educação Física”, considero que a legitimidade da educação física se deve ao seu valor educativo, ao seu poder em aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, no bem-estar que proporciona aos seus praticantes e na melhoria que assim traz à sociedade. De relevar que é a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade.

Olhando agora para o texto “(Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física” (Batista & Queirós, 2015), acrescentaria que as aulas de educação física em vez de se ater a uma visão do passado de “apenas tratar o físico” se interessem cada vez mais com a incorporação de desportos, de jogos, de dança e do exercício físico. Esta disciplina deve ser vista como algo que vai muito para além do físico. Muito para além de um espaço de lazer entre as outras aulas, deve tomar o desporto, a dança e o exercício físico como formas pedagógicas específicas de lidar com a corporalidade, a cultura desportivo-motora e a literacia física.

Importa que a educação física invista em promover a autoconfiança, autorrealização, entre outras valências do desenvolvimento pessoal e social, tendo por referência o valor educativo e formativo que se espera encontrar nas escolas, pelo que são assim também fatores que a legitimam.

O desporto surge como a sua principal matéria de ensino. Dele provém a maioria dos conteúdos a tratar e das habilidades e capacidades a desenvolver na disciplina. Tendo em conta os tempos em que vivemos e as perspetivas de futuro, esta disciplina será de vital importância para o combate às problemáticas que vão surgindo cada vez mais na sociedade.



Para terminar, considero que a Educação Física se justifica no contexto escolar por abarcar três categorias do desenvolvimento humano: Corpo (conhecê-lo e dominá-lo), Movimento (forma como comunicamos com os outros através do corpo) e o Jogo (parte lúdica, socialização, regras, habilidades, entre outras). Permite atingir objetivos educativos através do exercício. É a única que engloba a literacia física no desenvolvimento integral da pessoa por intervir a nível cognitivo, motor e socioafetivo.

Assim, através do desporto, os seus alunos devem adquirir valores, normas, regras, atitudes entre outros fatores que são considerados determinantes para a vida em sociedade. Por tudo isto, e em jeito de conclusão, termino dizendo que os argumentos aqui apresentados clarificam a ideia de que a Educação Física tem mais que valor para ter legitimidade no contexto do currículo escolar e o seu papel não deve de todo ser desvalorizado, embora erradamente nem sempre seja vista dessa forma por diversos agentes ligados à escola.

### 3.3 A minha primeira escola enquanto professor

*“O Segredo da progressão é começar”*  
**Autor Desconhecido**

Através do EP tive finalmente oportunidade para experienciar e pôr em prática os meus conhecimentos em contexto real. Naturalmente que a expectativa era elevada para conhecer o local onde tal iria acontecer. Após o processo de escolhas, (pela localização, mas



Figura 2 - Escola Básica Pêro Vaz de Caminha (2º e 3º ciclos)



Figura 3 - EB1/J1 de Miosóti



Figura 1 - EB1/J1 da Agra



Figura 4 - EB1/J1 de S. Tomé

acima de tudo, por identificar nesta escola condições para me fazer evoluir enquanto futuro professor) fiquei alocado no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, no Porto. Este agrupamento é constituído por quatro estabelecimentos de ensino: a Escola Básica Pêro Vaz

de Caminha (2º e 3º ciclos), que é a sede do Agrupamento, e três Escolas Básicas do 1º Ciclo e Pré-Escolar (EB1 Agra; EB1 Miosóti; EB1 S. Tomé).

Desde cedo (e não tendo conhecimento prévio disto mesmo) pareceu-me visível que a nível de equipamentos, instalações e material desportivo, esta escola podia oferecer-me todas as condições necessárias para projetar as minhas aulas e respetivos planos sem constrangimentos nesse sentido. O que comparando com outras realidades é uma grande mais-valia, conheço casos de outros colegas, e até da minha experiência enquanto aluno, em que tal não se verificava e gerava problemas aos professores. Para mim, que estou numa fase inicial do processo, começar desta forma facilita em certa medida o planeamento a vários níveis que, já por si, é complexo.



*Figura 5 - Ginásio*



*Figura 6 - Pavilhão*



*Figura 7 - Prova 40m*



*Figura 8 - Campo exterior*

Outra das minhas grandes preocupações era relativa ao pessoal docente e não docente da escola. Entrando pela primeira vez neste contexto e ainda com muitas dúvidas naturais em relação ao seu funcionamento e procedimentos, é de suma importância para uma boa integração minha que haja e esteja presente a colaboração por parte daqueles que estão lá há mais tempo e que têm conhecimento para me ajudar nesse sentido.

Com isto em mente, fui conhecendo as pessoas integrantes das várias funções da escola e todas elas (professores, funcionários, etc.) tiveram uma atitude de proatividade e auxílio no meu processo integrativo ao colocarem-se desde logo à disposição para ajudar no que quer que fosse e no esclarecimento de qualquer dúvida. Sendo eu professor estagiário, poderia haver alguma diferença de tratamento em relação aos professores efetivos. Esta é uma

realidade que acontece em alguns locais e algumas áreas (como já tive oportunidade de experienciar), mas neste caso, verificou-se exatamente o oposto e é assim que deve ser.

*“Desde logo, verifiquei que existia um bom apetrechamento a nível de materiais e espaços no que á prática de educação física diz respeito, o que certamente me poderá facilitar no futuro próximo aquando do planeamento e lecionação das minhas sessões de aula. De referir que, tanto funcionários, como os restantes professores, me receberam de forma excelente colocando-se desde logo ao dispor para me ajudar no que seja necessário. Considero que foi um primeiro dia positivo que correspondeu às minhas melhores expectativas a todos os níveis.”* (Diário de Bordo, 01 de Setembro de 2021).

Um dos fatores mais importantes era conhecer o professor cooperante que me ia acompanhar de perto durante todo o processo. Esperava alguém disponível a todo o momento, que não fosse crítico/interventivo ao ponto de condicionar as minhas aulas e retirar-me autoridade nas mesmas e que fizesse parte das soluções e não dos problemas. Isto é, aquando de uma falha minha detetada, que me orientasse no caminho de obter a melhor resolução para aquele problema determinado e não simplesmente apontar a falha. Na realidade, verifiquei isto mesmo, ou seja, a professora que tem como responsabilidade desempenhar esse papel, é alguém extremamente disponível a todos os níveis que não cria limitações no sentido que não desejava. Tem uma grande capacidade de apontar o caminho certo a seguir e a forma como devo agir nas diversas situações que vão sucedendo.

Em suma, e após conhecer mais a fundo alguns problemas existentes na escola e da sua integração como escola TEIP, consciencializei-me que seria desafiante e de grau de exigência elevado o trabalho que teria pela frente. No entanto, à medida que fui conhecendo melhor os intervenientes, isto é, professores, funcionários, alunos (estes últimos em particular através da lecionação de aulas às turmas do 6º e 7º anos), fui gradualmente percebendo que, ao contrário do que se podia pensar, nem todos apresentavam esses graves problemas e muitos deles estavam na escola com o intuito de aprender e retirar o melhor possível de si e das suas experiências e vivências neste contexto.

Por tudo isto, e após as várias vivências que fui tendo ao longo deste ano letivo, considero ser possível afirmar que o papel da escola Pêro Vaz de Caminha, assume especial relevância no contributo que oferece para o desenvolvimento humano, social e científico dos seus alunos naquele contexto, através da prestação de serviço educativo de qualidade reconhecida junto da comunidade onde está inserida. É característica sua a promoção de uma abordagem

diversificada de estratégias de ensino, incentivo ao desenvolvimento de processos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, e desenvolve uma cultura de liderança partilhada e de inovação ao assumir a realização de ações com outras entidades, nunca esquecendo os valores bem vincados pelos quais se rege e pretende ser veículo transmissor numa sociedade que apresenta evidentes carências a esse nível.

### **3.4 Intervenientes neste processo**

Sabendo que uma caminhada deste tipo nunca será possível de concretizar sozinho, são muitas as pessoas que desempenharam papel fulcral durante todo este processo e sem elas não seriam possível ter alcançado a meta, ou pelo menos, da maneira como tal aconteceu. Falando de intervenientes colaborativos indispensáveis, naturalmente que, desde logo, surge na minha cabeça o papel que teve para comigo o professor orientador e a professora cooperante que, sem dúvida, foram faróis que iluminaram todo este trajeto.

Haverá, certamente, um número elevado de pessoas que igualmente mereceriam uma distinção, mas neste espaço, atribuo a quem esteve mais próximo e dentro do meu dia-a-dia. O mesmo é dizer que às referências do parágrafo de cima, acrescento os elementos que compuseram o núcleo de estágio (incansáveis e sempre disponíveis para tudo o que fosse necessário) e, obviamente, os familiares mais próximos cuja sua importância já foi previamente enaltecida na página destinada aos agradecimentos.

No entanto, e apesar de todo o papel por estes exercido, falta os que tiveram o principal, e como é óbvio refiro-me aos meus alunos que constituíram as turmas às quais lecionei aulas. Sobre estes muito há a dizer e foram variadas as diferenças que encontrei entre eles a diversos níveis e por múltiplas razões. Assim, no tópico abaixo, reflito precisamente acerca desta questão que me parece interessante e pertinente dado o enriquecimento que me permitiu obter.

#### **3.4.1 Os meus alunos (o que faz o rio correr)**

Como referido, estando a desenvolver trabalho com turmas de níveis diferenciados (4º, 6º e 7º anos), são notórias as diferenças em várias vertentes entre eles. Claro que não é justificável apenas atribuindo responsabilidade ao ano que frequentam (porque cada pessoa é um ser individual e cada turma, mesmo de anos similares, pode ter comportamentos bem distintos). O que é facto é que se nota em todas elas interferência do contexto social

circundante ao agrupamento. Quero com isto dizer que existem sempre casos de alunos que apresentam maiores dificuldades a nível social e que as transportam para o seu comportamento em aula, quer no seu desempenho, quer no relacionamento com os restantes colegas.

Visível é também a diferença na forma como abordam os exercícios e conteúdos de aula. Se no 6º ano é necessária uma ligação constante com o lúdico (e no 4º ano mais ainda), no 7º, embora continue muitas vezes presente, já é possível uma abordagem mais exigente e aprofundada. Outra grande diferença, e que neste caso tem a ver com a minha intervenção, é que no 6º ano a turma é de responsabilidade partilhada com os restantes colegas do núcleo de estágio, enquanto na do 7º é apenas minha e, por isso, mais desafiante ainda.

Por fim, é de referir que, no caso do 4º ano, a forma como as aulas são pensadas e planeadas difere naturalmente em relação aos outros mencionados anos, por vários motivos: desde a forma mais lúdica com que os conteúdos são encarados, ao menor tempo de intervenção semanal que tenho com eles (apenas 1 hora). Também, e não menos importante, acresce a maior flexibilidade de conteúdos que posso atribuir a cada aula. Dado que ao contrário das outras turmas, não há uma unidade didática de determinada modalidade a cumprir num número de aulas pré-definido, o que me permite variar mais nas capacidades que pretendo desenvolver no conjunto das aulas. Mesmo dentro de cada aula, posso ser mais flexível nas capacidades solicitadas nos exercícios que aplico.

Percebe-se também que o trato e os jogos de linguagem variam de umas para as outras. As turmas do 6º e 7º são mais parecidas nesse sentido. A do 4º, por serem mais novos e de uma escola adjacente, onde socialmente se nota diferenças em relação à Pêro Vaz de Caminha, verifico que é necessária esta adaptação e escolha de palavras minhas para com eles, e de eles para comigo. Há também uma necessidade e uma carência de atenção que vão aumentando à medida que as idades vão baixando.

Focando naquela que é a turma sob a minha alçada (7º ano), as primeiras aulas são sempre momentos de curiosidade e expectativa em relação aos elementos que a compõem e à forma como são e estão na aula. No quadro abaixo (figura 9- Géneros da turma) é possível verificar mais dados em relação à mesma. Por esta altura, e dada a pouca experiência que ainda tinha, é sempre possível (e até pelas informações que já tinha recolhido nas reuniões iniciais de ano) verificar quais poderiam ser os mais produtivos e aqueles que poderiam gerar mais dificuldade no seu processo de aprendizagem.

No entanto, persistem sempre algumas dúvidas, às quais a capacidade que a professora cooperante apresenta em assinalá-las, devido aos anos de experiência que já acumula, se presta a ajudar-me a esclarecer lacunas, pontos de situação e possíveis tratamentos relativos a cada aluno.

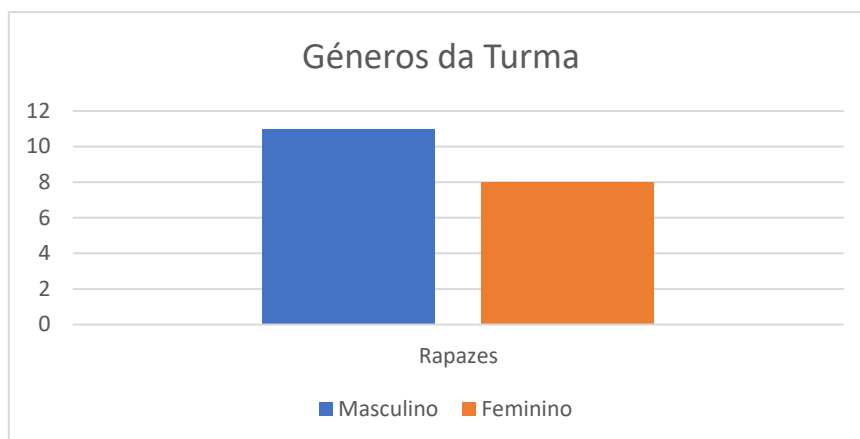


Figura 9 – Géneros da Turma

No que diz respeito ao funcionamento das aulas, a nível geral, foi sendo sempre possível cumprir os objetivos (presentes em cada plano). Ainda que existissem ocasiões em que para que tal acontecesse, a minha intervenção tivesse de ser reajustada e o mesmo com os planos (presente nas reflexões diárias realizadas) por forma a encontrar aquela que seria a melhor opção/metodologia para desenvolver trabalho com esta turma em específico.

Através das experiências que fui tendo no decorrer do ano letivo, considero que as formas mais vantajosas são a implementação de exercícios abertos, aproximados ao contexto de jogo nas modalidades como o badminton, por exemplo, aplicando condicionantes que os levem a sentir necessidade de desenvolver os objetivos que pretendo, e não realizar exercícios de forma fechada e mais centralizada que não os leve a entender a finalidade e o contexto da sua aplicação.

*“Tive oportunidade de lecionar a minha primeira aula referente à turma do 6º E que, concomitantemente, foi efetivamente a primeira aula que instruí no agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. (...) Notei, principalmente, a dificuldade que é manter os alunos controlados, atentos e envolvidos na tarefa ao longo de toda a aula (...) Em suma, esta primeira grande experiência serviu, essencialmente, para conhecer os alunos e a forma como eles interagem entre os seus pares e comigo, enquanto professor. Sendo que notei comportamentos para os quais já tinha sido avisado, mas que de certa forma estão longe do que seria o normal para este ano de*

*escolaridade, sobretudo na forma como alguns destes alunos demonstram uma atitude de desinteresse e de pouca proatividade numa disciplina que, por norma, e muito nestas idades, lhes desperta sentimentos exatamente inversos. Cabe-me agora perceber como lidar com isso e agir em conformidade.”* (Diário de Bordo, 21 de Setembro de 2021)

*“As primeiras impressões que retirei da turma (7ºB) foram que poderão existir casos pontuais de alunos (os que já estavam previstos) que podem vir tentar complicar em certa medida o normal decurso das aulas ao nível do empenho e envolvimento. Mas, regra geral, pareceram-me dispostos a realizar um bom trabalho ao longo do ano letivo.”* (Diário de Bordo, 21 de Setembro de 2021)

### **3.4.2 Caminho que percorri com eles**

Primeiramente, vou estabelecer uma contextualização do ponto de partida, para posteriormente falar do desenvolvimento deste processo.

Assim, no decorrer das primeiras aulas, identifiquei na turma casos particulares, como por exemplo o de uma aluna diabética, (que, no entanto, revela ter capacidade e autonomia total para gerir o problema) e de alunos cujo histórico já conhecido nas reuniões iniciais me fizeram prever dificuldades na tarefa de os motivar para a prática. Relativamente à maioria, as questões motivacionais (tendo em conta que esta é a sua disciplina preferida) fez com que se fossem mostrando empenhados a aprender, à exceção de um ou outro caso pontual.

Através de um questionário que apliquei no início do ano letivo (Anexo 1- “Ficha de Caracterização Individual”), verifiquei que, em relação às suas vivências desportivas, de grosso modo, os alunos não praticam modalidades extraescolares. No entanto, os que o fazem são de desportos variados, sendo apenas um de futebol, que era o que se esperava da maioria à partida. As notas que obtiveram no ano letivo anterior revelam que a turma teve uma aprendizagem bem conseguida, com bons aproveitamentos a nível geral, inclusive alguns com classificação máxima.

*“Após a aplicação do questionário à turma, obtive respostas que considero transmitirem-me informações importantes para o planeamento das aulas futuras. Para lá das respostas de cariz pessoal, vou revelar e analisar aqui aquelas que mais poderão influenciar esta referida finalidade para a qual desenvolvi este questionário. À questão relativa à nacionalidade, é de referir que apenas um aluno tem dupla nacionalidade, portuguesa e brasileira, pelo que nesta turma questões de*

*constrangimentos ao nível linguístico não se colocam. Relativamente à prática desportiva, seis dos alunos afirmaram praticar uma modalidade, dos quais três disseram futsal, e os outros repartiram-se por natação, futebol e artes marciais. Ao nível das questões médicas e de saúde, apenas dois alunos revelaram ter contra-indicações - um toma medicamentos para o auxiliar na concentração e outro é diabético e precisa de tomar insulina. Por fim, no que diz respeito à nota do ano letivo anterior, nenhum deles afirmou ter tido aproveitamento negativo. Sete alunos disseram ter tido 3; três não sabiam; seis mencionaram 4; e dois escreveram 5. A disciplina de Educação Física é também a preferida da maioria (11 deles) seguido de História (5). Em suma, não se levantam, a partir destes dados, grandes questões negativas para a lecionação das minhas aulas. As contra-indicações estão presentes em apenas dois alunos, sendo o caso do diabético o mais evidente. Mas, mesmo nessa situação, o aluno revela ter capacidade e autonomia para gerir o problema. Nas questões motivacionais, tendo em conta que esta é a disciplina preferida da maioria, espero uma turma motivada e empenhada em aprender. De grosso modo, os alunos não praticam modalidades extraescolares; no entanto, os que o fazem são de desportos variados, sendo apenas um de futebol, que era o que se esperava da maioria, à partida. Por fim, as notas que obtiveram no ano letivo anterior revela que a turma teve uma aprendizagem bem conseguida com bons aproveitamentos a nível geral, inclusive alguns com classificação máxima.” (Tratamento de dados dos questionários de caracterização, setembro de 2021)*

Tendo por base estas questões, considero que na fase inicial tive de adotar um estilo e modelo de ensino diferentes daqueles que mais me agradam, tendo em conta as especificidades encontradas nos elementos constituintes desta turma.

O estilo de comando, nesta fase, pareceu ser o mais indicado (e é o que funcionou melhor para a obtenção dos objetivos de cada aula), dada a pouca capacidade de trabalho autónomo apresentada pelos alunos. Como também não revelam ter um conhecimento de base em relação a muitos dos conteúdos, considereei essencial para esta fase inicial comunicar para toda a turma de forma verbal e visual usando a demonstração de forma a que os alunos (por esta altura) tentassem apenas replicar o que estavam a ver. Assim, no decorrer dos exercícios reforçava a intervenção minha, sobretudo, com feedbacks corretivos, com intenção que entendessem eficazmente e no futuro conseguissem por eles realizar a tarefa de forma muito mais autónoma.



Concomitantemente, o modelo aplicado por esta altura foi essencialmente o de instrução direta, de forma a controlar todas as fases do processo ensino-aprendizagem. Isto com o intuito de tentar garantir o seu sucesso, que (até então) na minha perspetiva ficaria comprometido pelos motivos já mencionados de impreparação da regulação autónoma. No início e final de cada aula, realizava sempre uma revisão acerca do que tinha vindo a ser trabalhado, precisamente para reforçar esses mesmos conteúdos e perceber se estavam ou não a ser gradualmente apreendidos pelos alunos.

*“Da experiência que tenho tido nestas primeiras aulas e projetando aquilo que será a continuação do desenvolvimento que têm vindo a apresentar, considero possível a breve trecho implementar o estilo e modelo de ensino que prefiro e entendo como mais eficaz, ainda que de momento tal não seja possível.”* (Diário de Bordo, 18 de novembro de 2021)

#### **3.4.2.1 Passo-a-Passo**

Com base neste ponto de partida, identifiquei aquele que, a meu ver, era o principal problema inicial. E esse, passava pela impossibilidade de implementar com estes alunos os estilos e modelos de ensino com os quais me identifico mais e reconheço maior eficácia.

Os motivos são acima de tudo devidos à falta de capacidade de empenho e autonomia apresentada pelos alunos na fase inicial, ou à proliferação de comportamentos desadequados quando a supervisão diminui por pouco que seja, ou ainda à falta de entendimento em relação a muitas das matérias de ensino que estes revelam.

Por forma a solucionar esta problemática, a escolha de exercícios é vital. O mesmo é dizer que, aquando da necessária reflexão, a consideração do fator lúdico, da simplicidade de conteúdo e da progressiva autonomia no decorrer da tarefa tem obrigatoriamente de ser ponderada por forma a implementar estratégias para aumentar o empenhamento na aula e o gosto pela prática. Relativamente à autonomia, o recurso a exercícios de complexidade devidamente ajustada, permitiram que gradualmente a fossem adquirindo. Tal como da mesma forma, começou a ser possível realizar trabalho de complexidade superior mantendo os critérios de autonomia com os quais me revejo e identifico nos modelos e estilos de ensino que pretendia implementar.

Outra componente que concorre para o sucesso desta solução será, com certeza, a capacidade de demonstrar que tive enquanto professor. Para além dos exercícios, procurava conseguir, através do diálogo e outras ações desse tipo, fazer gerar nos alunos um maior gosto e motivação para a prática. Através do apelo aos benefícios vários do exercício e dando exemplos práticos e reais dessa mesma situação, procurei contribuir para que cada aluno entendesse o desporto a partir de outra perspetiva e apresentasse uma abertura ao mesmo que o levasse a adotar comportamentos de forte empenhamento motor e, concomitantemente, a realizar uma maior e mais produtiva aprendizagem.

Naturalmente que, dadas as especificidades e dificuldades encontradas na turma e já relatadas no presente documento, este processo foi gradual e enquadrado naqueles que são os principais objetivos a atingir.

Assim, numa fase inicial, no sentido de cultivar o gosto e a motivação, foi privilegiada a implementação de exercícios geradores de êxito e confiança, práticas positivas recheadas de sensações do mesmo género.

A complexidade, no início, foi baixa, de forma a possibilitar, o mais possível, o entendimento e autonomia na realização das tarefas da aula. Com o decorrer das sessões e obtendo gradualmente os frutos desta estratégia, ao longo do tempo, passei para exercícios de conteúdo mais aprofundado, salvaguardando um maior incentivo à autonomia por parte dos alunos; ou seja, traduzido por outras palavras, assumi um estilo de ensino mais aproximado e característico daquilo que é a descoberta guiada (Mosston & Ashworth, 2008).

Em paralelo, o estabelecimento de vasos comunicantes entre mim, professor, e os meus alunos, no sentido de lhes evidenciar as vantagens advindas da prática recorrente de exercício físico, ou, pelo contrário, os prejuízos da falta de prática, contribuiu para servir como alerta e mudança de atitudes e comportamentos em relação ao empenho e motivação para a prática que evidenciavam de forma deficitária num primeiro momento.

*“A meu entender, e da experiência que já fui tendo com a turma nestas primeiras aulas, considero tangível alcançar este objetivo, ainda que não de forma rápida e simples. Terá de ser paciente e gradual com noção de que cada elemento da turma é um ser individual (com tudo o que isso representa) e, como tal, a atenção terá de recair de igual forma sobre todos eles. Mas, em certos momentos, poderá ser*

*diferenciada, tendo em conta as especificidades de cada um.”* (Diário de Bordo, 25 de novembro de 2021)

### **3.4.2.2 Trajeto Final**

Considerei que esta estratégia de passar gradualmente de um modelo mais característico de instrução direta (que era o que mais se enquadrava no primeiro momento) para o desejado, seria a melhor forma de cumprir os desígnios por mim propostos em vez de iniciar logo com um que, por esta altura, não se revelava exequível pelos fatores já mencionados.

Sustenta-me nesta argumentação os resultados obtidos no estudo realizado por Oliveira et al. (2017) acerca dos modelos de ensino, onde concluem que para recorrer a uma metodologia que tenha o aluno como centro, é necessário que se conceba, primeiramente, rotinas de autonomia e de responsabilidade com os alunos. Ou seja, é preciso criar primeiro as bases para posteriormente promover a implementação de um modelo de ensino deste tipo.

Assim, vou agora enquadrar o que pretendia aplicar nos meus alunos, para depois finalizar com a indicação acerca do que queria atingir com eles e se foi ou não conseguido.

Nesse sentido, naquilo que é a minha conceção (orientação concetual prática), preocupo-me com o fazer, mas também com ações reflexivas sobre a prática; ou seja, pretendo incentivar a criatividade e o pensamento crítico dos alunos relativamente à finalidade dos exercícios, objetivos da sessão, entre outros.

O paradigma em que me suporto é essencialmente o construtivista. Ou seja, a aprendizagem é promovida por mim professor, através de estratégias que potenciem a autonomia dos alunos na descoberta das soluções para os problemas, uma vez que entendo ser esta a melhor via para a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Relativamente ao estilo de ensino e sabendo que o mesmo é definido por questões como o grau de autonomia dos alunos, a qualidade e a quantidade das condições de prática, entre outros fatores, aquele que, regra geral, melhor se adequa à minha ideologia de ensino é a Descoberta Guiada. No meu entender, é extremamente benéfico que os alunos, através de algumas pistas dadas pelo professor, procurem de forma autónoma a resposta final às contingências provocadas por cada exercício. Considero que dessa forma a aprendizagem se torna bastante mais efetiva e duradoura, pois é através do seu entendimento e processamento cognitivo e motor pessoal que obtém a solução. A famosa frase popular “Não

dar o peixe, mas sim ensinar a pescar” retrata bem o que pretendo transmitir acerca dos benefícios deste estilo de ensino.

Por fim, no que diz respeito ao modelo de ensino, aquele com o qual mais me identifico é o de aprendizagem cooperativa. Considero o professor como alguém que deverá ter um papel facilitador e promotor de uma aprendizagem dos alunos consigo mesmo e uns com os outros, englobando desta forma uma componente social afetiva e de responsabilização que a meu entender é de vital relevância para uma correta percepção por parte dos alunos sobre a importância dos conteúdos que estão a ser trabalhados e da forma como podem contribuir para o seu próprio sucesso na aquisição de conhecimento e habilidades e no desenvolvimento de capacidades.

No fundo, quis chegar com os alunos a um patamar onde cumprisse com eles o que explicitiei nos parágrafos anteriores. Sempre tendo em consideração que o processo de aprendizagem em Educação Física, como fui aprendendo ao longo das aulas de várias unidades curriculares, tem vindo a ser discutido há muito tempo e em paralelo com o processo de ensino (ou seja, da parte dos professores).

A referida discussão é necessária na medida em que repensar as abordagens pedagógicas permitiria aos professores de Educação Física terem condições para remodelar as suas práticas pedagógicas. Esta remodelação incide na projeção do aluno enquanto sujeito autónomo, em condições de compreender a natureza da sua expressão corporal (corporalidade), entre outros. Assim o aluno passa a ser construtor do seu próprio conhecimento e não mero recetor das informações passadas pelo professor.

A prática pedagógica da Educação Física assume relevância se for desenvolvida a partir da importância da cultura corporal como expressão máxima de corporeidade e não somente como forma de treino. Quando é dada de maneira reflexiva torna-se mais significativa e transformadora.

Com base em várias leituras, penso que a Educação Física atualmente desenvolve-se ainda preponderantemente de maneira diretiva e tecnicista, não respeitando a individualidade de cada aluno. Muitas das vezes os temas e conceitos são passados de forma superficial e o aluno não adquire realmente conhecimentos que o façam evoluir no seu processo de aprendizagem.

O pouco tempo para abordar cada tópico justifica de certa forma isto, mas a motivação e interesse dos alunos seria muito maior em relação à disciplina e, certamente, lhe atribuiriam mais importância se o contrário se verificasse.

Assim, as aulas de Educação Física, no senso comum, caem na ideia simplista e redutora de que apenas precisam de colocar os alunos entretidos, bem-dispostos e ocupados (como já sublinhava Kirk em 2010). No meu caso particular, procuro que, nas minhas aulas, a aprendizagem seja feita de forma a potenciar a autoconfiança, autorrealização e, como defendia Crum (1993), formar a nível pessoal, cultural, social, permitir a aquisição de condição física e estruturação do comportamento motor.

No fundo, defendo que a aprendizagem em educação física tem de existir, ser relevada e potenciada, tendo por vista a maior valorização e importância atribuída a esta unidade curricular por parte de alunos, pais de alunos e até alguns professores.

Ao longo do percurso, fui constatando e sentindo “na pele” esta realidade. No entanto, foi também interessante, porque, ao estar encarregue de diferentes turmas com perspetivas distintas em relação a esta temática, verifiquei os dois lados. Quero com isto dizer que encontrei alunos completamente desmotivados para a disciplina, pelo que o meu papel teve de ser muito mais ativo e insistente na tentativa de os encaminhar para o enquadramento pretendido. Noutra direção, tive também alunos completamente opostos, com predisposição total e reconhecimento notório do papel da disciplina e do seu professor.

Com isto, o trabalho foi realizado de acordo com a complexidade do desafio. Na minha opinião, mais fácil teria sido consoante maior fosse a experiência - termo que é sempre facilitador no mundo do trabalho, uma vez que ele carrega implicitamente outro par de palavras: Conhecimento adquirido. Não o tendo, o papel da professora cooperante e do professor orientador no sentido de me encaminhar para as melhores estratégias, foi determinante.

Terminado o ano letivo, concluo que consegui mobilizar muitos, mas não todos os alunos a meu cargo. Confesso que houve casos específicos tão complicados e resistentes a qualquer tipo de intervenção que, embora as várias estratégias aplicadas, nenhuma se revelou suficientemente eficaz. Posteriormente, durante a Área 3, falarei mais especificamente desta situação.

A meu ver, para auxílio (para o bem e para o mal) muito concorre a educação e orientação que recebem também em casa por intermédio dos seus encarregados de educação, que são normalmente figuras que lhes servem de exemplo. Não sentindo dessa parte colaboração, o trabalho do professor fica mais complicado. Todos têm de puxar na mesma direção para remar o barco contra a maré e chegar a bom porto. Tal não acontecendo, corre-se o risco de ver a disciplina a inundar em desinteresse e mau aproveitamento.

Levo esta aprendizagem para futuro, reforçada com uma maior consciência da importância deste tema. No fundo, assegurando esta base, tudo o resto (taxa de aproveitamento à disciplina, colaboração com o professor, etc.) tende a beneficiar e facilitar a consciencialização positiva que assim se origina e se pode incorporar como um fator a ter sempre em atenção no desempenho vindouro desta função.

## **4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

### **4.1 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

Na presente área, irão constar todas as questões relevantes em relação à totalidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo estagiário ao longo do ano letivo, referenciando sempre as transformações que foram ocorrendo nos seus vários domínios e com o motivo para tal devidamente justificado.

#### **4.1.1 Enquadramento Concetual**

A partir deste ponto, irei salientar algumas conceções que demonstrem a relevância da Educação Física no cotidiano das pessoas, e também a função que a escola adquire ao ser um fator influenciador da sociedade. Vou esclarecer ainda os ideais que tinha a este respeito e a forma como foram sendo alterados ao longo do meu percurso durante o Estágio Profissional. Termino com a apresentação de acontecimentos preponderantes e imprescindíveis para a minha formação enquanto professor.

##### **4.1.1.1 Influência da Escola e da Educação Física**

Ao salientar a palavra Educação, direcionamo-nos para um fator determinante na vida humana e na forma como cada um dos indivíduos interage e se integra na sociedade. O ato de educar tem na sua génese a formação integral do indivíduo e o seu objetivo primordial é a implementação do espírito reflexivo em crianças e jovens, contribuindo desta forma para que se processe a elaboração da sua consciência crítica no presente e no futuro enquanto adultos. Assim, adquirem competências para saber ser, conviver e envolver-se ativamente na sociedade, de forma a ter a perceção do bem e do mal, contribuindo para o primeiro e abolindo o segundo.

No seguimento da análise opinativa do parágrafo anterior, revejo que a DGE (2013) orienta a sua política educativa, frisando que educação para a cidadania pretende fomentar o desenvolvimento das pessoas de forma a que se tornem responsáveis, emancipadas,

colaborativas, solidárias; que sejam conhecedoras profundas e não prescindam dos seus direitos e deveres nos vários campos onde estes estão envolvidos; que persistam livres, criativas e com uma atitude pluralista e democrática, nunca perdendo o espírito crítico em relação a qualquer temática, tendo capacidade de oferecer uma opinião fundamentada e informada sobre o que defendem.

Atualmente, e à data em que escrevo este relatório, o mundo em que vivemos vive uma situação infeliz de guerra, mas que serve de exemplo perfeito do que acabei de referir, para o bem e para o mal (não sendo necessário obviamente indicar qual é qual).

Um dos principais intervenientes e transmissor desta educação é a escola. Ela caracteriza-se como uma instituição inclusiva, precursora de soluções para as carências educativas do ser humano. Nesta ordem de ideias, a DGE (2013) indica que a escola se constitui como um contexto relevante para a aprendizagem e aquisição de competências no que ao exercício da cidadania diz respeito.

Nela, refletem-se, por isso, as preocupações transversais à sociedade nas suas diferentes dimensões, e ao nível da educação nos seus mais diversos parâmetros que estão presentes em vários aspetos da vida quotidiana.

Por tudo isto, a escola salta à vista como um local cada vez mais preponderante na formação dos jovens. É um espaço de estabelecimento de contacto e criação de ligações e laços de amizade uns com os outros que originam momentos e situações que se levam para a eternidade.

A escola é, por norma, encarada como o local onde crianças e adolescentes iniciam a sua aprendizagem sobre viver em comunidade, ao descobrir-se através da descoberta dos outros e a explorar, quer dentro quer fora da sala de aula, todo um conjunto de circunstâncias que lhes permitam evoluir a nível intra e interpessoal. Para além disso, é solicitado que a escola fortaleça, nos seus alunos, as aptidões imprescindíveis para uma inserção bem-sucedida no mercado de trabalho (Cerqueira, 2014).

A par de todas estas questões, surge a Educação Física. Esta proporciona, por natureza, meios para que os alunos se integrem nas suas aulas e na sociedade em geral. Isto porque, através dos momentos vividos nestas sessões, cria neles um espírito de disciplina, superação, cooperação e resiliência, que outras não conseguem (ou, pelo menos, não de forma tão evidente). Todos estes valores são depois transpostos para o dia-a-dia das crianças e jovens que, com esta sensibilização prévia obtida nas aulas, serão mais capazes de os implementar na sua vida e perceber a sua importância.

Miquelin et al. (2015) defendem a relevância da educação física por esta zelar pela formação de indivíduos críticos, seletivos e reflexivos, com elevada competência para desenvolver e aprimorar as suas habilidades motoras e psicomotoras. A isso, acresce a interação que lhes proporciona com o mundo que os rodeia. Com os resultados obtidos no seu estudo verificaram que a EF é de fundamental importância no ambiente escolar, uma vez que estimula o desenvolvimento psicomotor e é a maior impulsionadora de interação entre os alunos, fornecendo-lhes, para além do conhecimento corporal, a implementação de valores éticos, morais, sociais, políticos e culturais benéficos para a vida em sociedade. Deve, por tudo isto, ser dada à EF a mesma relevância atribuída a outras disciplinas do currículo escolar, reconhecendo a sua singularidade na capacidade de providenciar aos alunos um sentimento de liberdade e leveza de pensamento e ação de lidar como imprevisto nunca antes experimentado, pois está incitada a desenvolver e aperfeiçoar em paralelo tanto o corpo como a mente.

#### **4.1.1.2 Legitimação da Educação Física**

Sobre esta temática, já muito foi mencionado em pontos anteriores do presente relatório. Assim, realizo agora um compacto dos fatores principais que atribuem à Educação Física características únicas no âmbito do currículo escolar, que a legitimam e a tornam preponderante no desenvolvimento integral de crianças e jovens. São as seguintes:

- Ressalta a sua importância formativa;
- Corporiza as atividades físicas com significado cultural;
- Dá um contributo único para o desenvolvimento a vários níveis de crianças e jovens e potencia outras áreas de intervenção (isto é, aspetos comportamentais, éticos, de interação, etc.);
- Visa a corporalidade tendo o desporto como a sua principal matéria de ensino (formação da corporalidade);
- Implementa valores interligados ao desporto e que preparam os alunos para a vida em sociedade (aprende a vencer, a lutar pelo que ambiciona, etc.);
- É importante para o bem-estar físico e psicológico dos alunos;
- Combate problemas como a obesidade, sedentarismo, entre outros (promoção da saúde);
- Fomenta o desenvolvimento integral do indivíduo (Domínio motor, Domínio cognitivo e Domínio socioafetivo);
- Permite experienciar várias modalidades impossíveis de aceder de outra forma para a generalidade dos alunos;



· Permite aos alunos usufruírem de uma aula num contexto diferente daquele que se confina ao seu ambiente de sala de aula a que estão habituados.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) (2020) realizou um estudo onde recolheu dados acerca da prática de atividade física moderada a vigorosa (AFMV) em vários países, incluindo Portugal. Nesses resultados (presentes nas tabelas abaixo) podemos constatar que o nosso país se encontra em posições secundárias (OMS, 2020)

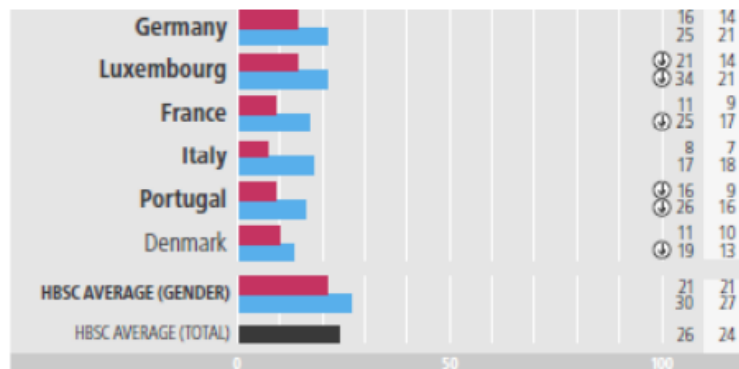


Figura 10 – Jovens de 11 anos que realizam diariamente, no mínimo, 60 minutos de AFMV

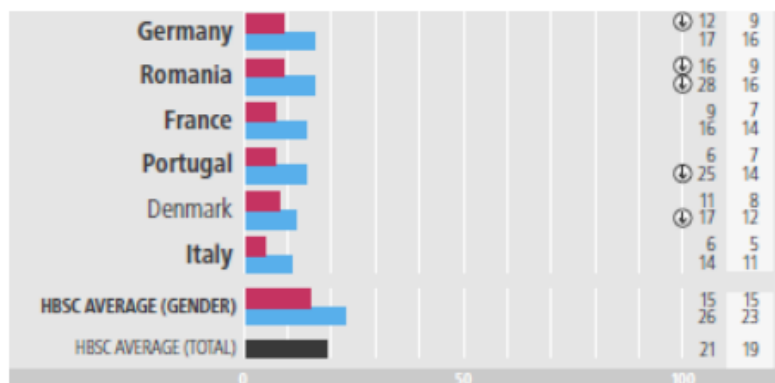


Figura 11 – Jovens de 13 anos que realizam diariamente, no mínimo, 60 minutos de AFMV

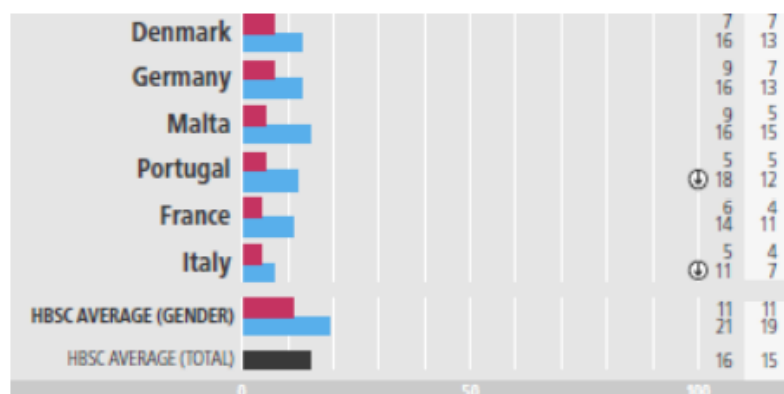


Figura 12 – Jovens de 15 anos que realizam diariamente, no mínimo, 60 minutos de AFMV

Como é possível verificar nos gráficos das figuras anteriores, Portugal ocupa uma posição baixa nas tabelas apresentadas por idades relativas à prática de atividade física moderada a vigorosa, cujo valor recomendado é cerca de 60 minutos diários. As duas colunas da direita referem-se a dados dos anos de 2014 e 2018, respetivamente. Analisando os mesmos, verifica-se que a evolução não surgiu, tendo sido, pelo contrário, em sentido negativo.

Por este facto, é possível atribuir à EF um papel ativo no âmbito da reversão desta lastimável realidade. Através da fomentação do gosto pela prática desportiva e, conseqüentemente, pela implementação de um estilo de vida saudável, a educação física pode ser um fator chave na obtenção desses desígnios, até pela sua vertente eclética e abrangente a várias modalidades que, certamente, poderão corresponder aos interesses específicos de cada aluno.

Para que tal aconteça e seja posto em prática, é necessário tomar esta consciência e cabe aos seus intervenientes (professores nomeadamente) e a todos os que rodeiam esta disciplina, implementar, usufruir e transportar os seus benefícios para a vida de forma a tirar o proveito devido dos mesmos.

#### **4.1.1.3 Papel do professor de educação Física neste contexto**

Antes de mais, parece-me importante iniciar a abordagem a este tópico pela contextualização da origem do termo educação física e de como se constrói o profissional que vai exercer esta função. Assim, como todas as profissões, esta distingue-se na representação social por possuir o seu próprio saber (conhecimento específico), pelo que importa gerá-lo e transmiti-lo para que o exercício da função esteja legitimado.

Relativamente ao conceito de professor, constatei que o progressivo aumento da complexidade e diversidade das sociedades atuais exige dos professores uma maior preparação profissional e autonomia para enfrentarem diferentes problemas e desafios (Selas, 2013). Desafios esses marcados por 4 características: a relação de tensão constante entre teoria e a prática e; a complexidade; o processo de comunicação; e a tomada de decisão. Em relação à última, acrescentaria ainda que, no exercício desta profissão, temos o poder para decidir sobre as atividades que fazemos, sendo que isso acarreta responsabilização associada.

Para tudo isto e para que o professor esteja capaz de ser completamente autónomo no seu processo de trabalho, a formação que irá ter é de extrema importância. Nela deverá aprender a ensinar e a investir incessantemente no desenvolvimento profissional (o professor aprende a profissão ao longo do tempo) (Castro, 2013).

Por fim, há uma característica que define um professor de sucesso: a competência. Pelas leituras realizadas e pelo conhecimento que fui adquirindo na formação teórica, com as aulas das diversas unidades curriculares, e na prática, através do estágio, verifiquei que este termo implica que o profissional tenha na sua posse um conjunto de habilidades para desempenhar a função. Mas não basta tê-las, é preciso demonstrá-las na sua atuação diária enquanto professor. Posso ter tudo para ser competente (conhecimento, habilidade, etc.), mas se não o souber demonstrar é como se não o fosse. No fundo, há a necessidade de o provar e não apenas ter.

Importa dizer e assegurar também que cada profissional não está sozinho neste processo. Aliás, cada um deles está inserido numa ligação de pertença a um corpo coletivo (neste caso de professores) comprometido com o exercício desta profissão. Isto é, um conjunto de profissionais da mesma área qualificam-na quando se dispõem a trabalhar e “lutar” para um bem comum e é importante que percebam e usufruam disso.

Partindo desta base, considero que um professor de educação física deve, acima de tudo, possuir o conhecimento necessário e saber aplicá-lo no trabalho com os seus alunos no sentido de lhes permitir retirar o máximo proveito de todas as mais-valias reconhecidas a esta disciplina e que a legitimam.

Em suma, considero que para poder cumprir o desígnio da profissão o professor deve reunir um conjunto de competências docentes (Orientar a prática pela teoria, sendo que o profissional detém o como e o porquê da sua atuação - competência profissional) - Autonomia Profissional (Capacidade para tomar decisões responsáveis, o que se traduz na liberdade para escolher de forma criteriosa entre as possibilidades existentes para um determinado momento); Identidade profissional (O professor enquanto membro ativo da comunidade escolar é membro ativo dos profissionais da educação); e Abertura à inovação (Capacidade para mudar, adaptação da profissão às mudanças sociais e tecnológicas incluindo a capacidade de intervenção como agentes de mudança da própria sociedade) (Fernandes, 2013).

Termino este tópico com a seguinte reflexão, que foi escrita precisamente tendo no pensamento esta temática de ideias e que reflete um pouco da minha opinião sobre elas e a forma como as mesmas influenciaram o meu processo de aquisição e demonstração de competências:

*“Em suma, sei que há ainda muito a percorrer, mas considero que semana após semana estou mais preparado para “enfrentar” uma turma em contexto de estágio e, posteriormente para o trabalho efetivo, com todas as especificidades que isso implica, uma*

*vez que consigo neste momento delinear de uma forma muito mais efetiva as minhas linhas de pensamento e possíveis formas de atuação.”* (Diário de Bordo, 25 de Novembro de 2021)

#### **4.1.2 A construção de todo o planeamento escolar**

Para realizar qualquer tipo de tarefa relacionada com o período de estágio, antes de qualquer avanço, foi sempre necessário estabelecer primordialmente as linhas orientadoras e considerar previamente todas as variáveis que as podiam influenciar (desde espaços disponíveis, disciplinas a lecionar, etc.).

Assim, nesta lógica, na presente secção irei abordar exatamente isso. Aqui vai constar a descrição de todo o planeamento realizado ao longo do ano letivo, as dificuldades inerentes e como foram superadas, os materiais de apoio que consultei para me suportar nas decisões e as estratégias de solução que daí surgiram.

##### **4.1.2.1 Realização do Planeamento Anual**

O planeamento anual é um documento essencial e o ponto de partida para o trabalho que se irá realizar em seguida. Responde a um conjunto de condicionantes (temporais e espaciais) impostas e serve de guia orientador. Porém, é passível de ser alterado em função de novos constrangimentos que possam surgir no decorrer desse espaço temporal.

Por tudo isto, naturalmente que a primeira experiência na sua elaboração é desafiante. Segundo Teixeira e Onofre (2009), este processo revela-se como uma das principais dificuldades encontradas pelos professores de educação física durante o seu ano de estágio. Dizem também que estas dificuldades se vão colmatando do primeiro ao último período, devido à experiência acumulada e ao maior conhecimento da realidade com a qual estão a trabalhar.

Assim, desenvolver todo este processo é exigente, mas facilitado por ser em contexto de estágio. Isto é, por se poder realizá-lo com a supervisão de alguém cuja experiência e vivências acumuladas na matéria são de relevo: Este recurso é imprescindível para guiar qualquer estagiário na melhor direção de um caminho que desconhece. É como que se de um GPS se tratasse na condução de um motorista a um determinado sítio pela primeira vez.

Relativamente à elaboração do Planeamento Anual da disciplina de educação física para a minha turma do 7ºB, procurei cumprir desde logo com os conteúdos e o número de aulas a

cada período (figura 13). De seguida, vou retratar e explicar um pouco melhor as tomadas de decisão que foram acontecendo ao longo do ano letivo:

1º Período	2º Período	3º Período
Aptidão Física (10)	Voleibol (12)	Futebol (10)
Atletismo Corridas/Saltos (14)	Dança (12)	Atletismo Lançamentos (5)
Badminton (15)	Aptidão Física (10)	Aptidão Física (12)
	Modalidades Alternativas/Natação (8)	

Tabela 1 - Planeamento Anual 7º Ano

No caso concreto do 1º período, a distribuição de áreas de matéria foi planeada tendo em conta as regras de ocupação dos espaços de aula, sendo que as áreas previstas para este período (Badminton, Atletismo-Corridas e Aptidão Física) não me impossibilitavam de as praticar fosse qual fosse o espaço. Portanto os constrangimentos colocados a este nível não eram de elevada complexidade. Procurei numa fase inicial dar mais ênfase à aptidão física, uma vez que os alunos regressavam de um período prolongado de férias, e, por conseguinte, certamente de inatividade física para muitos deles, pelo que seria necessário esse reforço. Mais ainda, a aptidão física pode ser vista como uma área com uma vertente de *transfer* para as atividades seguintes. A partir da quinta aula, e ainda antes de fechar o mês de Setembro, introduzi o atletismo, nomeadamente a corrida de velocidade; no entanto, esta unidade esteve dividido em 3 aulas para cada um dos subtópicos. O planeamento para Outubro foi alternado entre atletismo e aptidão física, e a partir de Novembro introduzi o Badminton, numa fase inicial intercalado com o Atletismo e mais à frente, no mês de Dezembro (e último do 1º Período), inseri novamente com Aptidão física para verificar a evolução dos alunos desde o início do ano e para os manter mais ativos antes do período de férias.

No 2º Período, manteve-se a Aptidão Física, mas agora intercalada com voleibol, que foi sempre destinado ao espaço do pavilhão polidesportivo, deixando o ginásio e o espaço exterior preferencialmente para as aulas de aptidão física (até porque o voleibol não pode ser praticado aí e relembro que o pavilhão polidesportivo e o ginásio foram distribuídos de forma alternada). A partir de meados do mês de Fevereiro, e estando a esgotar as aulas destinadas à Aptidão Física, surgiu nesse espaço a Dança. Mais uma vez aproveitando o máximo possível o ginásio para ensinar essa modalidade e as aulas de dois blocos de 50 minutos passaram a ser atribuídas à atividade de natação na FADEUP, o que retirou algum espaço de manobra às aulas de dança. Procurei neste espaço de matéria adaptar e fornecer todo o material de apoio necessário aos alunos para que conseguissem desenvolver trabalho em casa de forma autónoma e não apenas nos períodos de aula.

Por fim, no 3º Período, volta a surgir o Atletismo, mas desta feita na vertente de Lançamentos. Como as aulas de lançamentos não podiam ser realizadas no ginásio, esta matéria ficou destinada para o espaço do pavilhão. Em alternância às aulas do pavilhão, a disponibilidade do ginásio não permitiria a unidade de futebol que seria viável com a possibilidade de usufruir do campo exterior numa altura do ano que já se esperavam boas condições climatéricas para o efeito. No final do período, são reservadas duas aulas de Aptidão Física, para verificar a evolução dos alunos ao longo do tempo e promover neles a valorização deste tipo de treino (complementar das várias modalidades) para as férias que se seguiriam. De referir que o surgimento de algumas atividades não previamente calendarizadas, fez com que os planeamentos dos horários destinados às unidades didáticas e às aulas tivessem de ser alterados diversas vezes, mas o proveito daí retirado suplanta o constrangimento das modificações.

De forma geral, olhando para o planeamento, denoto que as modalidades sendo dadas por período, ou seja, as que são dadas no primeiro, já não constam no segundo, podem gerar efeitos aquém do desejado. Se é um facto que umas modalidades permitem *transfer* de capacidades para outras, também é verdade que existem casos em que isso não se verifica.

Assim, levanta-se um dilema entre o que será melhor, ensinar as modalidades de forma intermitente ao longo do ano ou ensinar diferentes modalidades por período, em blocos separados? No caso do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, o que predomina é a segunda opção. Neste momento, a nível pessoal, ainda não consigo ter uma opinião 100% formada em relação a qual será a melhor. Isto porque, se por um lado entendo que ensinar diferentes modalidades por período permite diversificar mais a oferta formativa aos nossos alunos, por outro, ao ser anual, conseguimos dar mais continuidade e aprofundamento aos conteúdos e perceber e possibilitar de forma mais evidente a evolução de cada aluno.

Mais considero (no caso de ser anual) que para os alunos que tenham menos capacidades nas disciplinas em causa, pode ser bom no sentido em que podem ter mais oportunidade para evoluir. Mas, também pode ocorrer uma situação de desmotivação, caso não tenham prazer na prática da disciplina e sabendo que a vão ter durante todo o ano podem de certa forma tender a “desistir”.

Em suma, é um dilema que se levanta e, tendo apenas experienciado na prática uma destas variáveis, não me é possível recorrer à minha experiência individual para construir uma base de comparação entre as duas opções. Terei, porventura, de experienciar as duas para verificar através dos acontecimentos da prática, da forma como o trabalho consiga ser realizado e dos resultados obtidos pelos alunos, constatar qual será a melhor solução sem nunca esquecer as especificidades de cada caso e os respetivos contextos em particular.

*“Posteriormente, a professora orientadora propôs que começasse a desenvolver os primeiros trabalhos de estágio, nomeadamente o planeamento anual das modalidades que vou lecionar mediante o local atribuído para cada aula (...) procurei seguir uma lógica de enquadramento do espaço à disciplina/modalidade, ao número de horas destinadas a cada uma e priorizar aquelas que podem promover transfer para as restantes.”* (Diário de Bordo, Setembro- 1º Trabalhos (Planeamentos))

#### **4.1.2.2 Estruturação da Unidade Didática**

Relativamente às Unidades Didáticas (UD), e por comparação com a elaboração do Planeamento Anual, as primeiras deram seguimento ao segundo. A nível pessoal, constituíram-se como uma tarefa na qual estava mais ambientado por, ao longo do primeiro ano de mestrado, ter tido a oportunidade para a exercitar várias vezes e em relação a diversas modalidades.

Segundo Vargas et al. (2018) uma unidade didática (UD) deve dar resposta e ser elaborada em função de um conjunto de requisitos que têm de ser ponderados e solucionados em função do número de aulas disponíveis. Esses momentos devem ser definidos de acordo com os objetivos finais a atingir em cada temática. Mantendo a mesma referência bibliográfica, há ainda a indicação de que essa condição terá de ser suficiente para proporcionar aos alunos o desenvolvimento de um conjunto de saberes teóricos e práticos sobre os conteúdos trabalhados - isto é, dar oportunidades bastantes de exercitação e aprendizagem para que tal aconteça.

Não obstante, ao longo de cada período (e esta foi uma aprendizagem que vivenciei na prática), as UD's estão sempre sujeitas a alterações pontuais de acordo com aquela que é a observação que está a ser feita no decorrer de cada aula. É assim importante que esta salvaguarda esteja presente, uma vez que vários fatores concorrem para promover este tipo de mudança. O mais evidente é o número de aulas que cada aluno possa precisar ou não para aprender determinado conteúdo, que pode (para mais ou para menos) não corresponder ao que estava previsto.

Na escolha e definição dos conteúdos para cada uma das UD's, tive em conta a leitura das aprendizagens a alcançar pelos alunos deste ano de escolaridade preconizadas no Programa

Nacional de Educação Física e na sequência dos conteúdos do plano anual, em função do tempo e espaço atribuído a cada área de matéria.

Nos quadros das UD's, em cada aula, estão relevadas as principais competências (e apenas essas) que vão ser ensinadas/desenvolvidas em cada aula. No entanto, isso não significa que outras competências já introduzidas também não possam constar, mas já são objetivo secundário para aquela aula em específico e, como tal, só os principais estão presentes. Os conteúdos do quadro das categorias do plano cultura desportiva, condição física, fisiologia e conceitos psicossociais, eram supostos estar presentes em todas as aulas ou, pelo menos, sempre que possível.

Naturalmente que os planos de UD, para além dessas indicações gerais enunciadas á partida, foram ajustados em função também da Avaliação Diagnóstica realizada nas primeiras aulas de cada uma delas. Não seria de esquecer que o meu grupo de alunos teve vários constrangimentos ao seu normal desenvolvimento provocados pela pandemia e pelos períodos de prática que a mesma lhes retirou. E por isso, era de esperar que obtivessem um nível inferior ao que seria espectável em condições normais e sobre as quais as orientações gerais se debruçam. Foi após estas análises e adaptações que teve lugar o delineamento de cada UD, que também foi alvo de ajustamentos em função dos condicionamentos que foram ocorrendo ao longo das sessões.

As alterações introduzidas ao longo da lecionação de cada sessão da UD eram decorrentes da observação constante da evolução que os alunos iam apresentando em cada conteúdo. É natural que certos tópicos por uma razão ou por outra, "fugissem" um pouco do previsto e por isso a UD teria que sofrer uma adaptação nessa matéria.

Na elaboração do plano da UD tinha sempre em vista a delineação clara dos objetivos propostos para que os alunos os atingissem no término de cada uma delas. Para isso, é necessário ter uma boa capacidade de colocar objetivos desafiantes, mas também adequados e exequíveis. Quanto maior for a experiência do professor nesse sentido, mais fácil será cumprir este desígnio.

No meu caso em particular, devido à minha inexperiência, nem sempre todos estes requisitos conseguiram ser cumpridos. Ou por demasiado otimismo, ou pelo inverso, a verdade é que verifiquei que este aspeto apenas foi sendo melhorado da minha parte e mais ajustado à realidade à medida que ia construindo novas UD. Também a minha experiência e conhecimento da turma ia aumentando e, por conseguinte, esta projeção conseguia cada vez mais ter maior precisão.



No entanto, aqui e para cada uma delas muito contribuía, igualmente, a minha vivência pessoal e os conhecimentos que se constituíam como as minhas ferramentas para construir cada UD. Com isto, quero dizer que a dificuldade na sua elaboração não foi sempre a mesma, nem o tempo dedicado à leitura do material de apoio. Foi tanto maior o esforço quanto maior a necessidade que senti ter para adquirir um manancial de informações que me possibilitassem desenvolver um trabalho ajustado ao pretendido.

*“Olhando para todas as modalidades e enquadrando naquele que é o meu conhecimento, experiência e vivências em cada uma delas, a dança e a natação destacavam-se como aquelas nas quais esperava encontrar mais dificuldades na elaboração e implementação dos planos. Na prática, foram sem dúvida as modalidades em que necessitei de mais tempo de ponderação na elaboração desses documentos. Por isso, na tentativa de colmatar este fator, dediquei esse tempo adicional também a pesquisas e leituras de artigos e outros documentos escritos ou sob forma de vídeo que considerei relevantes para aumentar a minha panóplia de conhecimentos e me sentir mais preparado e por consequência mais confiante a lecionar a aula.”* (Diário de Bordo, Reflexão/Balanço Final 2º Período (Abril))

Outro fator, no qual aponto a experiência como ferramenta promotora de solução essencial que ainda não tenho na medida suficiente, reside na definição da extensão e sequência de cada conteúdo. Claro que adquiri aprendizagens nesse sentido ao longo do 1º ano de mestrado e através de leituras adicionais que fui fazendo. Continuo a aprender a aprofundar estes requisitos pela minha experiência prática, mas, ainda assim, estou a lidar com alunos e é a primeira vez que o faço. Para além de cada um ter as suas diferentes capacidades, mesmo a nível geral ainda se levantam dúvidas da minha parte em relação à adequação da atribuição de aulas para cada conteúdo específico.

Procurei sempre estabelecer e enquadrar cada plano de UD numa ordem lógica e fundamentada na literatura. Porém e verifiquei na prática que o plano é sempre passível de alteração provocada por fatores diversos e aos quais o professor tem de estar muito atento e disponível para o ajustar de imediato, para que o caminho a seguir se mantenha com destino e não se entre num trilho sem seguimento que, dessa forma, nunca levará a lado nenhum.

*“(...) e começar a perceber também os conteúdos a abordar em cada uma delas tendo em consideração o ano de escolaridade, sendo que, para isso, iniciei também neste momento o desenvolvimento das Unidades Didáticas para cada uma delas, tendo por base o que consta*

*no Programa Nacional de Educação Física. (...) Em relação às Unidades Didáticas, o mais difícil nesta fase passa por encontrar o número de conteúdos adequados em relação ao número de aulas. O que fiz, e também por sugestão da professora orientadora, foi olhar para o que os alunos devem saber fazer até final do ano letivo em cada modalidade (mais uma vez segundo o Programa Nacional de Educação Física) e em função disso definir e priorizar os conteúdos a ensinar.” (Diário de Bordo, Setembro- 1º Trabalhos (Planeamentos))*

Exemplos dessas UD's podem ser consultadas no anexo 2 “Exemplos de uma Unidade didática”. Nas mesmas constam os objetivos a atingir, bem como a extensão e sequência dos conteúdos (desde a avaliação diagnóstica, à introdução, exercitação, consolidação e avaliação sumativa) lecionados. É possível verificar em que momento (aula) é que ocorre cada um desses elementos e observar a ordem cronológica proposta até finalizar os mesmos.

#### **4.1.2.3 Construção do Plano de Aula**

Continuando a afunilar o planeamento, chegámos aquele que se constitui como o produto final depois de passar por todos estes crivos. Falo naturalmente do plano de aula, que se apresenta como a proposta do trabalho que se espera realizar com a turma (de forma bem escalpelizada) em cada uma das sessões.

No plano, e aquando da sua elaboração, devem ser incluídas noções sobre capacidades e valências que serão lecionadas, os objetivos, a metodologia a ser aplicada e através de que contexto será efetuada a avaliação da aprendizagem (Rocha, 2021).

Ainda que, e vivenciei na prática por experiência própria, cada momento da aula esteja sempre sujeito a alterações em função da necessidade de maior ou menor quantidade de tempo de assimilação que cada aluno precise. Os planos de aula não são, por isso, documentos de mera aplicação rígida daquilo que foi previamente preparado, sendo assim adaptáveis a modificações ocorridas provenientes dessa análise.

Este foi mais um parâmetro no qual o primeiro ano de mestrado me ofereceu grande preparação ao ter oportunidade de desenvolver vários planos de aula em diversas modalidades, o que me fez começar a entender quais seriam os principais aspetos a ter em conta para a aula e os erros a evitar. Durante o ano letivo, e pelas informações acrescentadas pela professora cooperante, fui sendo cada vez mais capaz de dar resposta adequada a cada um dos parâmetros que nele constam.

Desde cedo verifiquei que os planos de aula são orientadores e não estáticos. A própria aula vai apresentando diversos constrangimentos que nos fazem rapidamente ter de adaptar os seus diversos componentes.

Por isso, é necessário ponderar sempre muito bem cada uma das questões que o plano de aula encerra e ter sempre soluções para possíveis problemas/situações que possam surgir.

São vários os parâmetros que este plano procura dar resposta, desde o exercício em si, à organização da turma, colocação do professor, entre muitos outros. Requer investimento de tempo na sua elaboração, mas que depois é útil no sentido em que ao realizá-lo nestes moldes me obrigou a pensar sempre em todas estas variáveis e a estar o mais preparado para possíveis imponderáveis.

A escolha dos exercícios preconizados para o plano de aula teve sempre em conta a informação presente nos documentos referenciados anteriormente e o seu ajustamento aos objetivos pretendidos nem sempre era fácil de viabilizar. Ao longo das experiências que fui tendo e do maior conhecimento que ia obtendo da turma, juntamente com as indicações recorrentes da professora cooperante e do professor orientador, gradualmente evoluí neste aspeto.

Por várias vezes, sobretudo numa fase inicial, os exercícios não iam ao encontro do previsto quer por não se apresentarem suficientemente desafiantes, quer pela organização não ser a mais adequada, entre outras razões. Tentei sempre ir corrigindo estes aspetos, porque é essencial para que se obtenha os desígnios propostos.

*“Mais tarde, refletindo com a ajuda do professor orientador sobre os possíveis motivos (...) Outra solução passará por inverter a ordem lógica da aula, isto é, a partir de situação de jogo ir acrescentando os gestos técnicos que lhes solucionem os problemas que lhes vão sendo colocados e não o contrário (passar dos gestos para o jogo).” (Diário de Bordo, 25 de Novembro de 2021)*

O facto de ter tido a oportunidade de observar aulas dos meus colegas de núcleo de estágio também foi, na minha opinião, benéfico para detetar possíveis erros que eles cometessem e que eu, ao verificá-los, futuramente poderia evitar nas minhas lecionações. E o inverso, analisar possíveis metodologias e estratégias diferentes bem aplicadas por eles que pudessem servir de exemplo para mim e seguir a mesma lógica para solucionar os meus problemas. Quem está “de fora” acaba sempre por poder ter uma perspetiva mais abrangente e cuidada que nem sempre corresponde àquela que é a impressão de quem está “por dentro”.

Por isso, é necessário passar pelos dois papéis para refletir e executar um, sem esquecer os ensinamentos do outro.

*“Com as observações e conclusões daí retiradas (das reflexões das aulas dos colegas), em acréscimo às indicações transmitidas pela presença mais uma vez extremamente produtiva do professor orientador (que tem grande capacidade para de forma simples e clara apontar e identificar os principais problemas e sugerir possibilidades de resolução em conjunto), em conjunto levaram a que este momento tenha sido muito importante e mais um passo no meu desenvolvimento com todos os ensinamentos que daqui recolhi.” (Diário de Bordo, 23 de Fevereiro de 2022)*

Todas estas dinâmicas de planeamento seguindo uma lógica de documentos prévios, juntavam-se ao desafio de saber implementar e adaptar o planeado no momento da aula, e, acima de tudo, ao de saber transmitir exatamente aquilo que pretendia em cada sessão e em cada tarefa proposta. Planear, implementar, ajustar, reformular e renovar o plano de aula são vitais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e fornecem uma excelente oportunidade para adquirir competências nesse sentido. Beneficiando da realização de algumas destas tarefas no ano anterior o facto de ter passado a planear aulas em contexto real e contínuo e não apenas em ato isolado, sem seguimento tornou possível verificar os seus frutos.

Assim, com mais de 100 blocos de aula lecionados, termino com uma bagagem infinitamente maior neste capítulo e, por isso, muito mais preparado para desempenhar com sucesso os desafios que esta profissão me possa colocar nesta vertente no futuro.

#### **4.1.3 Do planeamento à prática**

Se o planeamento se caracteriza mais na sua elaboração pela vertente teórica, depois é necessário passá-lo e confrontá-lo com a vertente prática, com todas as interferências que uma pode provocar à outra. Nesse sentido, surge este tópico onde irei abordar precisamente isto mesmo e esclarecer os desafios que daqui resultaram, juntamente com a forma como os procurei solucionar procurando distinguir as particularidades destas vertentes dentro das diferentes turmas e anos de escolaridade que lecionei e que têm, naturalmente, condicionantes específicas.

#### 4.1.3.1 Principais desafios

Para além de todos os desafios que já vêm sendo referidos ao longo do relatório, vou falar agora dos principais, dos que rapidamente me invadiram os pensamentos nos primeiros momentos de contacto com a escola e a turma que me foi atribuída, com toda a expectativa e incerteza que daí advieram. São situações para as quais me preparei ao máximo, mas em que toda a preparação é pouca, tendo em conta que não passara por nenhum momento semelhante no passado. E este é por isso pioneiro com toda a novidade e dúvida que por esse motivo me iriam surgir.

*“tive de início algum nervosismo e menos naturalidade e fluidez no discurso, em comparação com o que é habitual. Usando uma imagem metafórica, senti-me um pouco “preso” ou “amarrado” em relação ao que por norma faço. No entanto, no decorrer da sessão, fui-me libertando e ganhando mais estas características.”* (Diário de Bordo, 21 de Setembro de 2021)

*“esta primeira grande experiência serviu essencialmente para conhecer os alunos e a forma como eles interagem entre os seus pares e comigo enquanto professor (...)”* (Diário de Bordo, 21 de Setembro de 2021)

Apesar disso, é também nestes momentos que se começa a confrontar a nossa efetiva preparação com a realidade e se inicia a identificação dos principais aspetos a melhorar e o apontamento das possíveis soluções futuras.

*“Notei, principalmente, a dificuldade que é manter os alunos controlados, atentos e envolvidos na tarefa ao longo de toda a aula e percebi, também, que a gestão de tempo, mas sobretudo de organização dos alunos, ainda é algo que tenho de pensar melhor e para encontrar soluções mais práticas e produtivas.”* (Diário de Bordo, 21 de Setembro de 2021)

O meio social onde a escola se insere foi também fator contributivo para colocar mais desafios à minha intervenção. São várias as histórias de alunos que frequentam o agrupamento e que vêm de realidades complicadas que influenciam de forma negativa o comportamento dos mesmos. Inclusivamente, ouvi relatos de anos letivos anteriores e deste mesmo ano, em que até o papel dos professores era posto em causa. Por exemplo, por questões sem fundamento

numa lógica de proteção de comportamentos inadequados que aquando alertados ou chamados à atenção pelo professor, era este último que acabava por sair como principal prejudicado. Por isso, fui sempre tendo em conta estes aspetos, procurando perceber de que forma poderia ou não agir com determinados alunos, sem nunca deixar que a minha intervenção fosse reduzida ou prejudicada por esta realidade.

Muitos destes alunos demonstraram (ou pelo menos aparentaram) conviver bem com isto mesmo e mostravam-se sempre resistentes à ajuda, já outros, era notório que necessitavam da mesma e o nosso papel enquanto professores nestes casos e por eles, tem assim de se estender muito para além da lecionação das aulas. O mesmo em relação à nossa preparação e adequação de formas de auxílio a utilizar.

*“É de fácil percepção as dificuldades familiares de muitos dos alunos, e a própria comunidade escolar reflete isso mesmo. Como tal, constrangimentos a nível comportamental e de respeito para com o professor são muitas vezes postos em causa e, caso não haja uma intervenção forte e decisiva por parte do docente, podem tomar proporções difíceis de lidar no decorrer do ano letivo.”* (Projeto de Estágio 2021-2022)

Na ajuda a estas questões, muito contribuiu as instalações e materiais diversificados para a realização das aulas de qualquer modalidade que o agrupamento oferece e coloca ao dispor. Sublinho aqui a forma como fui recebido pelos professores e funcionários que, desde o primeiro momento, se dispuseram a auxiliar em tudo o que fosse necessário. Foram sem dúvida garantias válidas de acompanhamento essencial durante todo este processo e, por variadas vezes, foi a estas boias de salvação que recorri em momentos de necessidade.

*“Nesta ótica, desde cedo (e não tendo conhecimento prévio disto mesmo) pareceu-me visível que a nível de equipamentos, instalações e material desportivo, esta escola pode oferecer-me todas as condições necessárias para projetar as minhas aulas e respetivos planos sem constrangimentos nesse sentido (...) é de suma importância para uma boa integração minha que haja e esteja presente a colaboração por parte daqueles que estão lá há mais tempo e que têm conhecimento para me ajudar nesse sentido. Com isto em mente, fui conhecendo as pessoas integrantes das várias funções da escola e todas elas (professores, funcionários, etc.) tiveram uma*

*atitude de proatividade e auxílio no meu processo integrativo ao colocarem-se desde logo à disposição para ajudar no que quer que fosse e no esclarecimento de qualquer dúvida.” (Diário de Bordo, Reflexão/Balanco Final 1º Período (Dezembro))*

#### **4.1.3.2 Intervenção do Estagiário**

Partindo deste contexto, quer dentro, quer fora de aula, foi-me sempre solicitado uma grande capacidade para medir e optar pelas formas de intervir mais adequadas tendo em conta todos estes fatores muito específicos do meio onde o agrupamento está inserido.

Numas situações resultou melhor, noutras pior, mas em todas elas considero que soube fazer parte da solução e não do problema. À medida que o estágio ia avançando e o meu conhecimento dos alunos e do meio também, fui sendo cada vez mais capaz de prestar um apoio adequado e em função das necessidades destes alunos.

Nas aulas, esta problemática também se evidenciava. Era facilmente notório, pela forma como os alunos interagiam uns com os outros e connosco, professores, quais os que tinham noções de respeito e simpatia pelos outros e quais os que não davam qualquer tipo de relevo a estas questões por ser desta forma que vêm sendo educados em contexto familiar.

A nossa intervenção enquanto professores deve-se fazer notar, mas é também preciso colaboração e recetividade por parte destes alunos que, por uma razão ou por outra, nem sempre o demonstraram ter, dificultando assim o nosso papel.

Tendo sido encarregue de trabalhar com turmas de anos de escolaridade diferentes, e não esquecendo a do 4º ano que é noutra local, foi evidente as diferenças entre os mesmos e as diversas particularidades específicas que cada um apresentou com peso e influencia na forma como iria proceder para solucionar essas questões (presentes no tópico: “3.4.1 Os meus alunos (o que faz o rio correr)” do presente relatório).

*“Estes dois momentos (aula ao 4º e 6º anos) permitiram-me, mais uma vez, evidenciar as diferenças gritantes existentes em relação à forma de funcionamento das duas aulas. Numa é possível ver a dedicação e empenho que facilitam qualquer intervenção do professor, existindo grande respeito entre colegas e para com o professor. Na outra funciona o inverso. Existe uma dificuldade enorme em cumprir esses parâmetros, o que, posteriormente, leva à menor rentabilidade da aula. Então, aquando da preparação da aula, é necessário atribuir muito mais tempo de ponderação a questões de divisões de grupos e à separação de certos elementos*

*perturbadores. O mais surpreendente é que, ao contrário do que se podia esperar de maior maturidade de uma idade mais avançada, o que acontece na realidade é que o primeiro caso relatado remonta ao 4º ano e o segundo ao 6º.” (Diário de Bordo, 11 de Fevereiro de 2022)*

Em todos eles, da mesma forma que crescia o meu conhecimento e ligação com os alunos, de igual forma aumentava a confiança mútua e, com isso, estavam mais dispostos a recorrer aos meus auxílios que dessa maneira e gradualmente mais pertinentes e eficazes. Ressalto aqui o maior entendimento e a mais apurada recolha de dados sobre as questões que poderiam levantar a desordem.

Assim, foi extremamente enriquecedor poder vivenciar todas estas diferenças e necessidades distintas, que levaram a intervenções na mesma lógica situacional. A abrangência e diversidade de contacto com os problemas e as consequentes formas de os resolver correspondem a uma experiência e aprendizagem essencial para o futuro, cuja importância é bem mais elevada do que se estivesse estado apenas cingida a um caso e contexto particular.

#### **4.1.3.3 A importância das Reflexões**

Durante todo o período de estágio são muitos os acontecimentos e as aprendizagens que vão surgindo. Como tal, é importante percebê-las, maturá-las e consolidá-las. É neste contexto que as reflexões intervêm e ganham relevância. São imprescindíveis para uma total compreensão dos acontecimentos e para isso, a meu ver, nada é melhor que elas.

Apenas quando dispomos do poder concetual para uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou em experiências refletidas, conseguimos apontar direções, rentabilizar e alargar possibilidades de resposta perante o acontecimento no qual fomos ou vamos ser confrontados (Roldão, 2007).

Se no início, confesso, tinha algumas reservas em relação a este capítulo e não entendia muito bem a finalidade e benefícios que uma tarefa como esta me podia trazer, ao longo do ano letivo e à medida que ia construindo o Diário de Bordo, retratando todo o meu percurso, verifiquei as suas mais-valias.

Cheguei ao ponto de quase estar dependente destes registos, para sentir salva a informação que recolhia no meu portefólio de conhecimentos. Era como se fosse um registo diário que



cravasse na pedra da minha sabedoria, as novas aprendizagens que nela incluía e a enriqueciam.

São momentos posteriores aos acontecimentos em que, de forma distanciada, é possível reviver toda a situação e retirar o proveito dessa experiência. Falar do que de bom e de menos bom foi feito, pensar em formas de melhorar e englobar isso na literatura que serve de suporte a estas novas ideias, são questões determinantes para o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

Para falar do termo reflexão, há outro que por inerência surge imediatamente interligado: a observação. Sem ela, a primeira não é possível; e quanto melhor e mais perspicaz for a observação, maior será a capacidade de refletir adequadamente sobre o assunto em análise.

Mais uma vez, a experiência entra aqui como fator coadjuvante para cumprir melhor esta tarefa. Acrescente-se aqui a experiência reflexiva que contribuiu para crescer concomitantemente nestes dois capítulos.

Senti isso ao longo das reflexões que ia fazendo. Cada vez mais fui sendo capaz de utilizar esta ferramenta de forma mais adequada. Para mim, e pelo que fui aprendendo com a professora cooperante e o professor orientador, significa isso que vai muito para além da mera descrição dos factos. É descrever, mas também direccionar um sentido crítico e ponderativo sobre o vivido. É sobre ter a capacidade de apontar soluções diferentes, perceber e determinar formas de entendimento para classificar o que de bom e mau foi feito e, ter a capacidade para consolidar os pontos positivos e alterar os negativos sabendo aplicá-los devidamente nesses moldes em situações vindouras.

Em síntese, a finalidade do processo de observação-reflexão reside na capacidade de avaliar, manter e corrigir decisões e formas de intervenção que vamos demonstrando. Tudo com suporte na literatura capaz de traduzir explicitamente a busca de soluções e, com isso, ajudar na aquisição dos conhecimentos que daí advêm. Por isso, considero e cada vez com mais veemência, que a observação e a reflexão fazem parte importante da panóplia de instrumentos que contribuem para o meu desenvolvimento pessoal enquanto professor. São imprescindíveis, e uma vez utilizados na sua plenitude, possibilitam um hábito de análise que não nos reduz ao fazer por fazer, mas sim nos faz para entender e evoluir. E, por isso, é muito importante o papel ativo que representam no crescimento de quem desempenha a função docente.

*“O presente documento servirá de diário dos acontecimentos pelos quais vou passar. A partir dele, espero desenvolver a minha capacidade de reflexão acerca dos*

*mesmos e da capacidade de daí retirar proveitos para o meu desenvolvimento. É uma ferramenta que à data, e por estar apenas no seu início, tenho consciência que ainda não a sei utilizar na plenitude. Espero evoluir nesse sentido através do aumento da minha capacidade de (primeiro) observar eficazmente as situações, para depois, para além de as descrever, ser capaz de integrar e apontar soluções por iniciativa própria, pela indicação da professora cooperante e/ ou do professor orientador ou com base em suporte bibliográfico. Durante este processo, e uma vez adquirido, considero que será um instrumento essencial de auxílio para o meu desenvolvimento e de registo para no futuro consultar e (re)aprender com ele.” (Diário de Bordo, “Breve Introdução” (Setembro))*

#### **4.1.3.4 Importância dos Modelos de Ensino**

Quando se inicia um processo complexo como este e sem vivências anteriores que o suportem, é sempre importante ter linhas orientadoras às quais seja possível recorrer para servir de enquadramento e guia que auxiliem na preparação e nos desafios expectáveis que se possam encontrar. Este amparo faz-se sentir também nas formas de conviver com eles e na procura de os solucionar o mais eficazmente possível.

A aplicação de um modelo terá sempre de ter em conta o conhecimento que o professor possui, a sua experiência e adaptabilidade em função dos seus alunos e características dos mesmos. Deverá considerar também a matéria e os materiais de ensino e aprendizagem e, por fim, o modo como o conteúdo, as atividades e as tarefas podem ser estruturadas. Sempre numa lógica de analisar simultaneamente as interações entre a arquitetura do modelo, o conteúdo, o contexto e os resultados obtidos (Graça & Mesquita, 2007).

É nesta perspetiva que enquadro as mais-valias em relação às referências presentes nos variados modelos de ensino, sabendo e tendo consciência de que é necessário em paralelo ter a capacidade para as enquadrar e transportar para cada contexto específico, nomeadamente aquele no qual me encontro.

Sobre as minhas opiniões e preferências em relação aos modelos de ensino, o ponto “3.4.2.2 Trajeto Final” apresentado anteriormente neste relatório, retrata exatamente isso. Fica também lá evidente as alterações que fui implementando nessas visões provocadas pelas vivências obtidas no decorrer do ano letivo.

O que verifiquei também na prática foi que, dentro da mesma turma e dos mesmos alunos, determinadas modalidades (pelo seu contexto específico, por serem mais de acordo ou não com os gostos e capacidades dos alunos) permitem uma abordagem em relação aos modelos diferente de outras.

Quer isto dizer que são vários os fatores que concorrem para uma adequada escolha dos modelos. Percebi, por isso, que os professores devem ser flexíveis na adoção dos modelos e saber adaptá-los a estas diferentes exigências.

*“Assim, tive de utilizar outras estratégias para colmatar esta situação (...) para se manterem mais empenhados na realização das atividades e exercícios propostos e permitirem implementar exercícios e metodologias/propostas de trabalho onde é possível, da minha parte, atribuir cada vez mais autonomia e responsabilização aos alunos (o caso da unidade didática de dança e como se desenrolou foi demonstração disso mesmo). (...) tendo em conta o maior desinteresse que estas modalidades provocaram em cada um deles, a minha estratégia de intervenção ao longo do período teve de ser outra, levando em consideração isto mesmo.”* (Diário de Bordo, “Reflexão/Balanco Final 2º Período (Abril))

Um outro fator, que também em muito influenciou a escolha da metodologia mais adequada e formas de intervenção, teve a ver com as opiniões do professor orientador e da professora cooperante. Sobretudo numa fase inicial, foi através destes conselhos e ensinamentos que fui delineando a estratégia que me permitiu recorrer ao modelo mais apropriado para cada momento e, gradualmente, transpor para aquele que é o da minha preferência.

*“Em conversa com o professor orientador no final, foi tremendamente enriquecedor as indicações e sugestões que me deu, nomeadamente, para tentar nas próximas aulas prosseguir com exercícios que comecem a cultivar mais a parte coletiva, uma vez que, dessa forma, o envolvimento de cada aluno tenderá a ser maior. E também, começar dessa forma grupal e não tanto individual traduz-se em vantagens no sentido de ultrapassar as condicionantes inibitórias que afetam os alunos mais reservados. Terei em conta e seguirei estas indicações nas próximas aulas.”* (diário de Bordo, 22 de Fevereiro de 2022)

Ao longo do ano letivo, foi possível alterar o modelo a aplicar. Considero como principais fatores para esse facto o maior conhecimento que fui adquirindo dos alunos e o maior conhecimento deles para comigo. Estes fatores alinharam em paralelo com a estratégia de (gradualmente) os direcionar e capacitar para propostas de trabalho mais autónomas e da sua responsabilidade, de acordo com o pretendido modelo de aprendizagem cooperativa.

Verifiquei, durante o avanço desse modelo, que o trajeto nem sempre é linear. Mais ainda para um iniciante na matéria, como é o meu caso, constatei que, por vezes, é preciso voltar e dar algumas braçadas atrás, para nos suportarmos devidamente para as seguintes e, dessa forma, permitir chegar devidamente a terra firme, que no caso terá o nome do modelo de ensino desejado.

Não se pode esquecer que, uma turma não é homogénea, e cada aluno tem a sua especificidade, forma e preferência de trabalho. Se com uns facilmente adotava o que pretendia e estava seguro em atribuir-lhes funções concordantes com os objetivos do modelo que queria, com outros (sobretudo devido ao seu comportamento e capacidades mais reduzidas de entender ou assumir o exercício mais autonomamente) tal necessitava de mais tempo até ser possível.

*“No entanto, falando mais especificamente de cada caso, verifiquei que esta foi a lógica de evolução a nível geral, mas houve situações distintas. Se por um lado, a maioria dos alunos evoluiu em sentido positivo, houve outros que regrediram. São vários os fatores que, na minha opinião, concorrem para este facto, (...) por isso a minha estratégia de intervenção, ao longo do período, teve de ter em conta isto mesmo.”* (Diário de Bordo, “Reflexão/Balanço Final 2º Período” (Abril))

Por isso, e sendo os alunos a principal figura deste processo, é requerido ao professor enfrentar o dilema entre aplicar o modelo que pretende e o que é possível alcançar nas condições em que se encontra. Nesta base é importante entender como desenvolver este caminho, se vale ou não a pena e se avançar com ele é o mais importante, se os alunos beneficiam ou não dessa mudança.

Conforme verifiquei através de conversas que tive oportunidade de ter no agrupamento com outros professores de educação física e não só, o investimento no modelo de aprendizagem cooperativa é uma temática que gera discussão. Há prós e contras que provocam em mim um grande interesse em aprofundar mais, em identificar e considerar o que confere a este modelo uma importância vital para o eficaz processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é sobre esta temática do modelo de aprendizagem cooperativa que, num tópico posterior neste relatório (Área 3) se desenvolverá o meu estudo acerca daquela que foi uma das realidades que mais me suscitou vontade de estudar e esclarecer de forma mais clara e evidente, olhando também para aquilo que já esteja presente em literatura existente sobre a mesma. Por isso, é um tema ao qual voltarei mais à frente.

Por fatores como estes, os modelos de ensino são variados e ajustados a constrangimentos e especificidades diversas. Cabe a cada professor ser conhecedor profundo de cada um deles e daquilo que são as suas mais-valias e constrangimentos, para depois os escolher de forma sustentada, adequada e em função das necessidades e exigências que lhe estão a ser colocadas.

A nível pessoal, e passando por todo este mar de experiências que já foi refletido com todas as influências e alterações que provocou nos meus paradigmas iniciais, termino este período de estágio com a evidente sensação de ter conseguido, de forma gradual, ser cada vez mais capaz de proporcionar as dinâmicas corretas para nadar nessa água cheia de desafios e especificidades. O trajeto nunca foi fácil, mas julgo ter conseguido ultrapassar e terminar a travessia bastante mais preparado neste capítulo que considero ser tão essencial para o futuro.

*“Olhando para todos estes fatores, termino satisfeito por perceber que houve todas estas melhorias e correções na minha intervenção e nas melhores formas de proporcionar o maior desenvolvimento possível a estes alunos (...)”* (Diário de Bordo, “Reflexão/Balço Final 2º Período (Abril)”)

#### **4.1.3.5 Avaliar em Educação Física**

Avaliar em Educação Física é um tema que naturalmente gera muitos debates, por haver muitas opções distintas e cada uma delas ter os seus prós e contras. E é sempre importante saber analisá-las e entender a sua aplicação nos contextos específicos de cada escola e de cada aluno e tentar entender que para certas características um caminho pode ser o mais indicado, mas para outras já terá forçosamente de ser diferente. Assim, antes de avançarem para a escolha do melhor método, é imprescindível que cada escola e os seus professores tenham esse conjunto de fatores em consideração.

No caso deste agrupamento em específico, o que ficou delineado logo desde início, e pelas experiências de anos anteriores que os professores já tinham, foi realizar sempre uma avaliação do ponto de partida sob a forma de Avaliação Diagnóstica, para estipular o nível inicial dos alunos em cada modalidade e em função disso organizar e definir o trabalho futuro a desenvolver com eles.

Ao longo de todas as aulas era observado e registado como Avaliação Formativa a evolução da aprendizagem dos alunos relativamente aos objetivos preconizados para cada UD, que culminava num momento avaliativo final através procedimentos de observação com as características de uma Avaliação Sumativa. Neste domínio os procedimentos constaram de uma avaliação prática e outra teórica (através de testes escritos) cuja ponderação contribuiu para o cálculo da nota final.

O tema da avaliação é, nos dias de hoje, tema de grande debate quanto ao seu conceito e enquanto prática (Batista et al., 2019).

A nível pessoal, recorri a três conceções de avaliação para cada modalidade. Inicialmente aplicava a avaliação diagnóstica que se caracteriza por ser uma mediação, prognóstico e retrospeção do grau de desenvolvimento dos alunos (Santos & Varela, 2007), para enquadrar o nível de cada um deles e assim ajustar o planeamento em função disso.

De seguida, e ao longo das aulas, realizava a avaliação formativa que assinala o ponto de situação na organização do processo de ensino-aprendizagem, com vista a permitir reestruturações no mesmo e garantir a obtenção dos objetivos propostos (Santos & Varela, 2007). Nesta avaliação recolhia dados e observações sobre a evolução e papel ativo nesse sentido de cada aluno na aula.

Por fim, orientava um momento culminante de observação de forma a situar o ponto de chegada de cada aluno e comparar com o inicial. Assim verificava a evolução de um para o outro através da avaliação sumativa onde atribuía uma classificação final. A função da avaliação sumativa é mesmo essa de classificar os alunos dentro dos parâmetros avaliativos que determinaram se ficam aprovados ou reprovados (Santos & Varela, 2007).

Na minha opinião a articulação destes três tipos de avaliação revelou-se adequado e permitiu-me a mim, professor, reunir todo um conjunto de observações contínuas (não apenas cingidas a um só momento) que, dessa forma, me parece mais justo e adequado no sentido de proporcionar a aprendizagem para depois atribuir uma nota realista e correspondente o mais possível com as capacidades de cada aluno.

A nível pessoal, e recordando que foi a primeira experiência que tive neste capítulo, sobretudo no primeiro período (que foi a primeira vez), senti a responsabilidade destes momentos e da

necessidade de concentração máxima para um correto juízo. Percebi com estas experiências que nem sempre é fácil verificar exatamente tudo em cada aluno e que, por forma a minimizar isso, é sempre importante ponderar bem as estratégias a utilizar, ter os conteúdos sobre análise bem delineados e claros em relação ao seu cumprimento ou não e não colocar demasiados fatores para analisar sob pena de não ser possível dar relevância e atenção ao que verdadeiramente interessa.

Senti, que ao longo do ano letivo, fui melhorando a minha capacidade de análise e perceção a este nível e cada vez mais (embora sempre) senti que os resultados obtidos refletiam as capacidades e o nível diferente em que cada aluno se encontrava. O que me levou sempre a querer (e deu conforto) no sentido de que as avaliações que estavam a ser feitas eram adequadas e suficientemente fidedignas em relação à correspondência: capacidade de cada aluno-resultados obtidos.

*“Em relação à minha observação, foi das primeiras vezes que tive oportunidade de o fazer neste contexto real. Senti a importância e responsabilidade do momento e procurei que estivesse o mais ajustada possível a todos os fatores que podem auxiliar, que corresse da melhor maneira e refletisse as verdadeiras capacidades dos alunos. Olhando para os resultados obtidos, é notória essa concordância, o que me deixa com a noção de ter sido suficientemente realista e ajustada ao que era solicitado. As maiores dificuldades estiveram cingidas à grande exigência que é para um olho pouco experiente na matéria conseguir naquele curto espaço de tempo observar tudo o que é necessário e registar. Considero que a clareza e adequação dos conteúdos em análise foi vital neste aspeto e que o facto de já ter na minha posse dados avaliativos do decorrer das sessões anteriores (avaliação formativa) possibilitou que a segurança fosse maior e a confiança nos resultados também. A cada momento destes, estarei mais preparado e desenvolverei melhor as minhas capacidades relacionadas com o mesmo para situações semelhantes futuras.”*  
(Diário de Bordo, 23 de Novembro de 2021)

Tendo em conta as modalidades e as vivências que os alunos tinham em cada uma delas, foi sendo visível e possível constatar as maiores e menores dificuldades que iam apresentando em função disso. Por consequência, foi também evidente no maior ou menor sucesso nos resultados obtidos.

Ainda assim, e levando em conta que o ponto de partida nalgumas modalidades era inferior ao que seria de esperar, devido aos constrangimentos à exercitação de habilidades e capacidades ditados no período obrigatório de confinamento vividos nos anos anteriores, pode considerar-se que os resultados foram (regra geral) positivos por terem evoluído numa trajetória ascendente. Questões como ter um maior controlo de turma; conseguir cada vez mais e melhor motivar os alunos e torná-los empenhados para a prática; com uma melhor adesão ao funcionamento das minhas aulas, concorrem fortemente como fatores influenciadores desta evolução positiva.

Foi interessante verificar também o peso que as notas atribuídas num período, tiveram no seguinte e no facto de fazerem os alunos refletirem e corrigirem certos aspetos para obterem classificações superiores (como se veio a verificar). Clareza no processo, estratégias adequadas e objetivos a atingir bem definidos são, na minha opinião e daquilo que fui constatando, fatores essenciais para levar os alunos a estarem o mais possível envolvidos e conscientes do que têm de fazer para conseguirem obter o aproveitamento desejado.

Nunca se deve esquecer que são eles os principais interessados em obter aquilo que os levem a subir nas suas capacidades desportivas, pessoais e sociais. Em paralelo, como professor, procurei sempre que eles encarassem os momentos de avaliação sumativa não como uma prova crítica de fazer bem ou não num determinado momento fechado, mas sim como uma das ferramentas em que tivessem oportunidade de me mostrar as suas mais-valias e convencerem-se a si mesmos de que eram capazes e tinham os apetrechos necessários para dar resposta em qualquer das modalidades lecionadas. Com isso, perceberem ainda a evolução do início até à fase final das mesmas.

Esta pode ser vista como uma metáfora a levarem para a vida. Apesar das maiores ou menores dificuldades iniciais e motivação para as ultrapassar, é sempre necessário empenhar-se e trabalhar para melhorar e desenvolverem-se o mais possível de acordo com aquilo que são as suas capacidades.

*“As classificações obtidas no final do presente período, regra geral, também subiram e foram retrato precisamente desta evolução demonstrada. Olhando para todos estes fatores, termino satisfeito por perceber que houve todas estas melhorias e correções na minha intervenção e nas melhores formas de proporcionar o maior desenvolvimento possível a estes alunos (...)guardo assim, com expectativa, a continuação do meu processo de evolução e preparação para me tornar num futuro professor de sucesso; ou seja, com competência para proporcionar que os meus alunos atinjam os seus e os meus objetivos e, com isto, cumprir a minha função de*



*professor e, por implicância, de educador que os oriente no sentido de os tornar melhores desportistas com estilos de vida mais saudáveis, mas acima de tudo, melhores pessoas, predispostas a viver convenientemente em sociedade. Farei os possíveis para estar à altura de todos estes desafios e exigências.”* (Diário de Bordo, Reflexão/Balanço final 2ºPeríodo)

Em suma, importa referir que da experiência que obtive, é sempre importante consciencializar os alunos de que a avaliação é um processo contínuo e, como tal, não se resume a apenas um momento final. Por isso, o empenhamento e dedicação tem de ser visível ao longo de todo o processo e não apenas no seu término. A clareza e a adequação dos conteúdos devem ser bem definidas após a Avaliação Diagnóstica, de maneira que os resultados finais sejam congruentes com os objetivos e reflitam as reais capacidades dos alunos e as diferenças observadas entre cada um deles.

Se tal não acontecer de forma devidamente justificada, a avaliação poderá provocar um sentimento de injustiça nos alunos visados e a perceção de incoerência origina neles desmotivação e não aproveitamento do potencial educativo e formativo de cada unidade curricular.

Assim, cabe ao professor ter em atenção todos estes fatores e ponderar bem acerca deles, tentando estar sempre atento ao longo de todo o processo, de forma a ir verificando a sua credibilidade, se está a ser ou não fidedigno e, caso contrário, alterá-lo enquanto for a tempo.

No fundo, é o resultado de todo um trabalho desenvolvido e é o fator mais visível e que o vai marcar, como tal, o processo avaliativo não pode nunca ser descurado e terá sem dúvida de merecer sempre por parte do professor todo o tempo e esforço necessário para que possa garantir a sua validade e justiça.

Quanto mais experiente for o professor, maior eficácia terá na obtenção do conhecimento da turma e dos seus elementos no decorrer de cada ano letivo e mais facilitado irá sendo este trabalho com o acumular dos anos de exercício da função. É neste sentido que tenho evoluído e o espero continuar a fazer no futuro.

#### **4.1.3.6 Dificuldades inerentes ao desempenho da função**

Ao longo de todo este processo de estágio, fui deparando-me com dúvidas/problemas típicos de alguém que está apenas agora a dar as primeiras braçadas na função (e que já foram

sendo abordadas ao longo do relatório). Mas foi também possível constatar outras que abarcam qualquer um dos profissionais da área, tendo eles muitas ou poucas vivências.

Nesse sentido, parece-me relevante apontar aqui algumas delas e o porquê de as ter identificado como fatores de constrangimento para o desempenho da função na plenitude de capacidades.

Tendo isto em conta, observo logo a base e ponto de partida de qualquer carreira de professor que é a sua formação. Como já foi salientado ao longo de alguns tópicos deste relatório, a meu ver é aqui que tudo começa e é nela que adquirimos as ferramentas para dar resposta aos problemas que possam surgir. Por isso, é importante que quanto mais aprofundada e abrangente seja, melhor.

No entanto, este aspeto é sempre muito complicado, uma vez que esta é uma área que forma pessoas para lidar com outras pessoas com toda a complexidade que daí advêm. Ao contrário das máquinas, por exemplo, cada pessoa é um caso particular com características, formas de estar e agir muito próprias. Isso, exige assim, grande adaptabilidade e adequação na intervenção por parte de quem vai lidar com elas. Quer isto dizer que há muitos fatores específicos que concorrem para que a formação não possa ser linear e geral para qualquer pessoa ou contexto.

A solução adequada para determinados casos pode não ser viável noutros e, como tal, é uma dificuldade que acresce aos professores que formam e aos que estão a ser formados. Ambos têm de perceber isto mesmo. A solução é recolher o máximo de informações para que o seu potencial de resposta seja o mais balizado e com o maior manancial de soluções aplicáveis à diversidade de condições, a fim de se optar pelas melhores em função da análise de todos estes fatores enunciados.

Outra questão a considerar é a dupla vertente desta função. Isto é, ao contrário da maioria, um professor de educação física tem a propriedade teórica para dominar e transmitir cada modalidade, mas a essa acresce também a prática. Quer uma quer outra, envolvem nestes profissionais a necessidade de conhecer as especificidades de cada um destes contextos e estar preparado para corresponder eficazmente nos dois, sem nunca descorar um em detrimento do outro.

A formação volta assim a estar em evidência, e é por isso importante saber realizá-la nos melhores locais destinados para o efeito. Uma casa constrói-se pela base e é a partir daí que surge o resto. No caso dos professores, a formação é a base para a casa que será a sua experiência e vivências práticas posteriores.

Um professor de educação física, atualmente, tem ainda outra missão importante a desenvolver relativamente à desvalorização que a disciplina é vítima (de forma injusta e sem fundamento) por parte de vários intervenientes do contexto escolar desde pais, alunos a inclusivamente professores de outras áreas.

Assim, é vital que cada um esteja bem ciente das mais valias que estas aulas oferecem e que não são possíveis de encontrar nas outras (faladas no tópico- “Legitimação da Educação Física no currículo escolar”), para que lhe atribuam a importância devida com o objetivo de retirar todos estes proveitos que proporcionam nomeadamente aos seus alunos, que ao fim ao cabo são os principais visados e possíveis beneficiários.

Alunos informados e cientes desta realidade, serão a meu ver, melhores alunos. Professores que o saibam e, para além disso, tenham a capacidade para o transmitir e fazer os alunos refletirem sobre isso, estão a contribuir para que esta imagem se coloque em vez da deturpada que se vê na maioria dos casos hoje em dia.

Em suma, é assim importante perceber as especificidades desta disciplina para depois conseguir através da análise das mesmas e estando por dentro e com conhecimento adquirido nessas matérias, procurar e implementar as respostas adequadas a cada situação. Que não estão como receitas em nenhum curso ou espaço informativo, tal é a especificidade de cada uma delas, sendo por isso necessário cada professor desenvolver o seu percurso de forma individual e adaptada em função da sua situação concreta. Aliado a isso, deve ir aprendendo através da prática, que será tão mais fácil quanto a preparação teórica que tiver sido capaz de adquirir para o efeito.

O professor muitas vezes é um modelo para os seus alunos, e como tal, tem de estar à altura para ser competente e ter a capacidade de transparecer um exemplo correto sobre estes vários domínios e transmitir a importância da disciplina na aprendizagem, desenvolvimento e formação dos seus praticantes que carecem de uma maior consciencialização para essa realidade.

Por tudo isto, entendo que o professor deverá ser um educador profissional e não um mero preparador físico ou animador. A EF para ser legitimada de forma convincente como uma disciplina curricular da escola atual, tem de ser encarada como um projeto de ensino-aprendizagem no qual é atribuída aos alunos a oportunidade de obterem o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento (Crum, 2017).

## **4.2 Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade**

Nesta área, estarão retratadas o conjunto das atividades não letivas desenvolvidas por mim ao longo do estágio. Todas elas com o propósito de conduzir à minha integração na comunidade escolar e, concomitantemente, proporcionar um maior conhecimento do meio regional envolvente à escola e à forma como o mesmo se relaciona com ela e vice-versa.

Assim, o presente capítulo servirá de contextualização acerca do meu papel e intervenção nas atividades quotidianas da escola, nomeadamente através do Desporto escolar e outros projetos realizados em paralelo. Em suma, relatarei o meu contributo para o desenvolvimento do Projeto Educativo da escola e dos projetos disciplinares.

### **4.2.1 Desporto Escolar**

Antes de mencionar aquela que foi a minha participação a este nível, parece-me relevante salientar previamente as implicações subjacentes ao Desporto Escolar (DE). Este caracteriza-se por ser uma oferta de atividade física (que pode ser relacionada com qualquer modalidade desportiva) destinado de forma aberta (sem custos) a qualquer aluno que o pretenda frequentar. O DE é, assim, uma ferramenta ao dispor da escolha voluntária dos alunos e professores interessados em desenvolver as suas capacidades a vários níveis e promover a aplicação e manutenção do gosto pela prática de exercício físico e manutenção de estilos de vida saudáveis.

Através dele, é possível participar num conjunto de competições inter-escolas com todas as valências e trocas de experiências que daí advêm e que vão muito para além da prática desportiva em si. Como por exemplo no intercâmbio de ideias, conhecimentos e vivências que desta forma pode existir entre alunos de realidades distintas, com toda a riqueza social e relacional que desta atividade se pode retirar.

O Desporto Escolar contribui para a integração e cidadania dos estudantes; colabora para a cultura que está implicitamente ligada à diversidade; promove a saúde dos jovens, quer no que se refere à prevenção de doenças provocadas pelo sedentarismo, quer para melhorias no sistema imunológico (Dias, 2020).

Por altura das primeiras reuniões no início do ano letivo, a professora cooperante propôs que cada estagiário fizesse uma de duas coisas: ou acompanhava um diretor de turma no desempenho das suas funções; ou introduzia um espaço no horário escolar destinado à

aplicação de uma nova modalidade em contexto de desporto escolar. Todos os elementos do núcleo de estágio (eu incluído) optaram pela segunda opção.

A partir desta decisão, faltava definir o que fazer e em que horário. Com isto em mente, verificámos que existiam dois espaços de 30 minutos em dias diferentes por semana. Desta forma, optámos por nos dividir em grupos de dois e cada par realizar a sua atividade num desses dias.

Depois faltava delinear a modalidade, e para essa escolha, muito influenciou a observação da oferta já existente (queríamos proporcionar algo novo), dos gostos e necessidades dos alunos do agrupamento (aferido através de conversas e questionários aplicados aos mesmos) e as nossas preferências e vivências nas várias modalidades e em relação àquelas que poderíamos ter maior preparação com vista a oferecer mais-valias aos alunos.

É neste contexto que, numa primeira fase do ano letivo, o par onde eu não estava inserido, optou por iniciar com a modalidade de futebol. Ao mesmo tempo que eu em conjunto com outro colega, para disponibilizar algo diferente e não destinado apenas aos alunos que têm gosto pelo futebol, começamos com aulas de treino Funcional abertas a toda a comunidade escolar.

*“tive oportunidade de pela primeira vez participar na atividade de aptidão física destinada a toda a comunidade escolar de forma gratuita. Nesta primeira sessão, e como ainda desconheço as capacidades do público-alvo, procurei implementar exercícios de base, e focar-me nesses, trabalhando numa primeira fase os grupos musculares que considero essencial preparar. (...) O empenhamento foi muito positivo, os intervenientes participaram ativamente nos exercícios e incentivei-os a trazerem sugestões para as aulas seguintes.” (Diário de Bordo, 14 de Outubro de 2021)*

Ao longo do primeiro período e início do segundo, estas aulas foram persistindo, mas o número de participantes (apesar das tentativas e divulgação através do boca-a-boca e cartazes presentes pela escola (ver anexo 7- “Cartaz Desporto Escolar”)), manteve-se baixo e inconstante. Ao invés, na atividade de futebol, era altíssimo e os alunos mostravam claro interesse em que novo espaço atribuído a esta modalidade passasse também para o período que seria de treino funcional.

Posto isto, dialogamos sobre o assunto com a professora cooperante e começamos desde logo a ponderar essa alteração, que mais tarde (ainda no decorrer do 2º período) se viria a verificar.

*“Assim, e em conversa com os vários alunos que fomos encontrando, para além dessas questões (horário da aula, etc), verificamos que o tema da aula em si, não cativa muitos estes alunos. No seguimento dessa conversa, todos eles sugeriram futebol como a modalidade desejada e, caso assim fosse, viriam e trariam mais alunos ainda. Teremos de ponderar esta situação com a professora cooperante, o mais brevemente possível, para que a atividade seja mais proveitosa e de acordo com os desejos da comunidade escolar.”* (Diário de Bordo, 27 de Janeiro de 2022)

A partir dessa alteração, e com a passagem de treino funcional para futebol, a participação explodiu e foi constante a este nível. Os alunos demonstraram bastante interesse e gosto em participar e, mesmo os alunos que frequentavam o treino funcional, ingressaram nesta nova modalidade e preferiram desta forma.

No entanto, e é importante salientar, mantivemo-nos sempre disponíveis e informamos os alunos que no mesmo horário (e aproveitado o facto de estarmos dois professores), para aqueles que assim o quisessem, o treino funcional continuaria a estar disponível. Mas não tivemos nenhum que optasse por esta via e então a atividade cingiu-se apenas à vertente do futebol.

*“No momento seguinte, na vez de continuar com a atividade de Treino Funcional (que estava a ter pouca participação pelos motivos descritos em reflexões anteriores), utilizei em conjunto com o meu colega de estágio Pedro Nascimento, o futebol como tema e a adesão foi imensa. Mais de 30 alunos estiveram presentes e com tendência para aumentar pelas conversas que fui tendo com eles onde me transmitiram que mais colegas pretendem começar a vir.”* (Diário de Bordo, 03 de Fevereiro de 2022)

Ainda assim, e dado o número tão elevado de participantes, com o decorrer das sessões, foi-se levantando algumas questões logísticas e de gestão de tempos de participação equitativos pelos alunos. Mesmo a nível do uso das instalações, começava a ser incomportável a presença de tantos participantes.

Verificando esta problemática e olhando para a disparidade de idades entre os alunos participantes (existiam alunos do 5º ao 9º ano), que originavam desequilíbrios na construção das equipas e não permitiam um jogo nivelado e adequado às capacidades de cada um. Posto isto decidimos, por fim, e aproveitando o facto de termos dois momentos para esta atividade, dividir de forma que num momento apenas os alunos dos 5º e 6º anos estivessem presentes, e no outro os dos restantes anos de escolaridade.

Com esta solução, conseguimos daí em diante controlar todos estes aspetos e promover uma atividade mais organizada e produtiva para os seus intervenientes que também desta forma se mostraram (ainda) mais motivados.

*“após analisar este problema e conversar com a professora cooperante sobre o mesmo, decidimos que a melhor estratégia será passar por uma divisão da atividade em duas, ou seja, à terça ficar destinada para alunos do 5º e 6º anos e à quinta para os restantes ou vice-versa. Desta forma e limitando o número de alunos na atividade para o total de 32 (que consideramos ser o número máximo para tornar exequível a divisão das equipas e promover tempo suficiente de jogo a todos os alunos) consideramos que tais problemas podem ser resolvidos e hoje, onde tal já foi implementado, verificou-se isso mesmo.”* (Diário de Bordo, 17 de Março de 2022)

Nesta atividade, o que pretendemos essencialmente é que os alunos entendam e adquiram valores essenciais para a vida através do desporto, ao mesmo tempo que têm oportunidade para desenvolver as suas capacidades nesta modalidade tão praticada no nosso país e que desperta tanto interesse e paixão. Os alunos, souberam ao longo das sessões, demonstrar estas competências (salvo casos pontuais devidamente corrigidos) e considero que a souberam aproveitar de forma satisfatória para evoluírem em todas essas direções.

*“De seguida estive presente na orientação da atividade de futebol, onde mais uma vez contou com um elevado número de participantes e, como nas outras vezes, decorreu com os alunos a apresentarem grande capacidade de organização (definição das equipas, etc.), e fair-play (os melhores ajudam os mais fracos e tentam integrá-los no jogo). Para já não temos incutido competição (e talvez por isso o resultado esteja a ser este), precisamente porque até ao momento, nesta fase, pretendemos em vez disso verificar a implementação destes valores. Numa fase posterior, iremos debater se vamos por esse caminho ou não.”* (Diário de Bordo, 10 de Março de 2022)

Sob forma de balanço geral, considero que esta minha vivência e oportunidade para ganhar experiência ao nível do Desporto escolar, foi bastante enriquecedor para o meu futuro. Pude perceber as dinâmicas destas aulas e as diferenças para as tradicionais que lecionamos às turmas nas quais estamos atribuídos. Permitiu adquirir e partilhar conhecimento e informações entre os elementos do núcleo de estágio e assim contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um.

Houve momentos positivos e negativos, de maiores facilidades ou dificuldades. De salientar que os espaços e materiais disponibilizados pelo agrupamento, em muito ajudaram na preparação e realização destas aulas e o facto de serem sessões fora do horário e das turmas às quais estamos alocados, permitiu conhecer outros alunos, conviver e aprender com eles, implementar métodos distintos e saber gerir e interagir com as suas diferentes personalidades.

Em suma, sem dúvida que por todos estes motivos apresentados, se demonstrou valioso e indispensável para um maior aproveitamento deste período de estágio e através dele aumentar a minha preparação e experiência para o futuro.

#### 4.2.2 Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo

Porque nem só de Desporto escolar se fez a minha participação e envolvimento na comunidade escolar, segue de seguida uma tabela onde apresento todas as outras atividades onde estive envolvido para esse efeito.

Atividade	Envolvência	Tarefas	Objetivos da Atividade	Período
1- Patinagem	Média	Cooperação com o professor convidado na ajuda aos alunos	Proporcionar a oportunidade aos alunos para vivenciarem uma modalidade diferente.	1º
2-Capoeira	Média	Cooperação com o professor convidado na ajuda aos alunos	Proporcionar a oportunidade aos alunos para vivenciarem uma modalidade diferente.	1º
3-Jogos de Perícias	Alta	-Seleção e preparação dos exercícios;  - Monitorização e supervisão das provas;	Desafio às capacidades condicionais e coordenativas através da realização de	1º



		- Cooperação com o GEF.	provas específicas;	
4-Divulgação da Capoeira (2ª)	Média	Cooperação com o professor convidado na ajuda aos alunos	Proporcionar a oportunidade aos alunos (diferentes da 1º) para vivenciarem uma modalidade diferente.	2º
5-Golfe	Média	-Cooperação com o GEF;  -Monitorização das turmas.	-Vivenciar o contacto com a modalidade;  -Responsabilidade e interação entre os alunos.	2º
6-Trilhos de Valongo	Média	-Monitorização e acompanhamento das turmas participantes.	-Proporcionar uma atividade nova aos alunos num contexto de estreita ligação com a natureza no qual não estão tão habituados.	3º
7- Surf	Média	-Monitorização e acompanhamento das turmas participantes.	-Proporcionar uma atividade nova aos alunos num contexto de meio aquático no qual não estão tão habituados.	3º
8- Pólo Aquático	Média	-Monitorização e acompanhamento das turmas participantes.	-Proporcionar mais uma atividade nova aos alunos num contexto de meio aquático no qual não estão tão habituados.	3º
9- Surf	Média	-Monitorização e acompanhamento das turmas participantes.	-Proporcionar uma atividade nova aos alunos (que não foram na anterior) num contexto de meio aquático no qual não estão tão habituados.	3º
10-Reuniões	Alta	-Cooperação e interação com o GEF e restantes grupos;  -Definição de ideias e estratégias;  -Comunicação e transmissão de informações relevantes.	- Interação com os professores de EF e restantes grupos;  -Evolução pedagógica;  -Vivenciar e perceber as dinâmicas das diversas reuniões presentes ao longo do ano letivo;  -Envolvimento nas tarefas escolares.	1º, 2º e 3º

**Tabela 2- Atividades Desenvolvidas ao longo do ano**

Em todas estas atividades, a minha participação permitiu evoluir a vários níveis e aumentar o leque de vivências aos quais tive acesso durante este período. Dessa forma, considero ter tornado mais abrangente o oceano de experiências pelo qual mergulhei e certamente que foram momentos que ficarão registados na minha memória de forma perpétua guardados na gaveta da felicidade.

Para os alunos, e sendo eles a figura principal, na sua maioria constituíram-se como as primeiras oportunidades que (por motivos variados) tiveram para experimentar as diferentes atividades propostas. Em cada uma delas era visível a sua enorme felicidade e envolvimento, levando a querer que todos estes momentos foram também guardados por eles e se constituíram como faróis orientadores para o seu desenvolvimento social, pessoal e de conhecimento do meio e locais onde foram. Com todas as aprendizagens que daí poderão retirar a estes níveis e que de outra forma (não havendo estas atividades) não seria possível.

*“Esta, a par de outras atividades, foi mais uma que proporcionou aos alunos um dia diferente e enriquecedor para as suas vivências desportivas e sociais. Sem dúvida que este tipo de atividades os motiva e desperta interesse no desporto e em experimentar coisas novas e por isso são mais valias que devem ser mantidas e repetidas no futuro.”* (Diário de Bordo, 29 de Março de 2022)

### **4.3 Área 3 – Desenvolvimento Profissional**

Esta é uma área que se interliga às restantes. Retrata toda a literatura que fez parte das leituras que fui realizando e do conhecimento que delas obtive, bem como o envolvimento nas diversas atividades e vivências que contribuíram para o meu desenvolvimento. Partindo desta base, tem como objetivo refletir sobre as condições e o exercício da função, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional adjacentes. Olhando para a prática e dificuldades que dela surgem, será em seguida apresentado um estudo que se debruce exatamente sobre uma dessas questões que será assim debatida e aprofundada na procura de lhe dar resposta.

### **4.3.1 Aplicação de Modelos de Ensino: Como transitar para o modelo pretendido**

#### **4.3.1.1 Resumo**

O presente estudo tem como objetivo perceber de que forma é possível passar de um modelo de ensino aplicado em determinado momento e contexto, para outro com o qual o professor melhor se identifica e reconhece vantagens para a turma em questão. Centrado na minha própria experiência enquanto professor estagiário de um agrupamento de escolas do concelho do Porto e em turmas com características completamente distintas umas das outras, realiza uma investigação a essa mesma prática. Assim, estão presentes e evidenciadas as diferentes estratégias aplicadas e dificuldades encontradas para a obtenção desse objetivo em função de cada uma dessas realidades.

Para verificar o resultado deste processo, são comparados vários parâmetros relacionados com o aproveitamento, empenhamento, comunicação, motivação, relacionamento interpessoal, espírito crítico e autonomia entre alunos e destes para com o professor. Os mesmos são correspondentes a todo o ano letivo, com especial relevância para os obtidos durante esta fase de alteração de modelos de ensino. Estes dados foram recolhidos através do registo aula após aula de cada um destes critérios, tanto da parte do professor, como de cada aluno sobre si próprio. A análise e tratamento dos resultados foi baseada em função das notas de campo registadas pelo professor, das reflexões/balanços finais de cada período, dos valores obtidos em cada critério mencionado, e através do cálculo das suas médias no programa Excel, durante estes diferentes momentos. Os resultados obtidos revelam que houve uma melhoria substancial em cada um destes parâmetros após a aplicação do novo modelo, sobretudo para aqueles que correspondiam à prioridade do professor. Assim, conclui-se que a sua alteração permitiu dar resposta aos desafios encontrados e atingir os objetivos propostos que a fizeram acontecer. A mesma apenas se torna eficaz quando reunidas as condições prévias para tal: características da turma; com o docente a ser profundo conhecedor do modelo em causa e de todas as suas implicações; que seja devidamente ajustado para o problema encontrado; e que este processo se desenrole de forma gradual e progressiva na direção do modelo pretendido.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE ENSINO; MODELO DE INSTRUÇÃO DIRETA; MODELO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

#### **4.3.1.2 Abstract**

This study aims to understand how it is possible to move from a teaching model applied at a particular time and context, to another with which the teacher better identifies and recognises advantages for the class in question. Focusing on my own experience as a trainee teacher in a school grouping in the municipality of Porto and in classes with completely different characteristics from each other, it carries out an investigation of that same practice. Thus, the different strategies applied, and difficulties encountered to achieve this goal according to each of these realities are present and highlighted.

To verify the result of this process, several parameters related to achievement, commitment, communication, motivation, interpersonal relationship, critical spirit, and autonomy among students and between students and teacher are compared. These parameters correspond to the whole school year, with special relevance to those obtained during this phase of change of teaching models. These data were collected by recording class after class each of these criteria, both from the teacher and from each student about themselves. The analysis and treatment of the results was based on the field notes recorded by the teacher, the final reflections/balances of each period, the values obtained in each criterion mentioned, and through the calculation of their averages in Excel software, during these different moments. The results obtained show that there was a substantial improvement in each of these parameters after the application of the new model, especially for those which corresponded to the teacher's priority. Thus, it can be concluded that its change allowed to respond to the challenges encountered and to achieve the proposed objectives that made it happen. It only becomes effective when the preconditions for this are met: characteristics of the class; with the teacher being deeply knowledgeable about the model in question and all its implications; that it is properly adjusted to the problem encountered; and that this process unfolds gradually and progressively towards the desired model.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION; TEACHING MODELS; DIRECT INSTRUCTION MODEL; COOPERATIVE LEARNING MODEL

#### 4.3.1.3 Introdução

O presente estudo foi realizado no âmbito do 2º ciclo de estudos no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Surgiu através do reconhecimento da importância desta temática para todo o processo de ensino-aprendizagem no decorrer da lecionação das aulas de Educação Física. Mais ainda, por ter trabalhado com turmas de características completamente distintas, e por isso, revelou-se como uma ferramenta ao dispor para mediar as diferentes dificuldades que esses contextos opostos me colocaram na implementação do processo de ensino aprendizagem. A verificação dos resultados que são possíveis obter em cada um desses casos foi outro dos meus propósitos, bem como, a identificação dos caminhos díspares que tive de percorrer para os conseguir alcançar.

Para cada turma, mais ainda sendo inexperiente na sua aplicação, o modelo de ensino que serviu de ponto de partida no início do ano letivo não correspondia àquele que pretendia e tinha como objetivo pôr em prática no decorrer do mesmo. Apesar de desde cedo ter sentido esta diferença evidente entre as turmas, em nenhuma delas consegui de imediato essa implementação. Ainda assim, identifiquei desde logo, que as metodologias e estratégias a aplicar teriam de ser forçosamente dissemelhantes.

Reconhecendo a importância dos modelos naquilo que é a orientação do trabalho do professor e a eficácia que melhor impulsiona ao processo de ensino-aprendizagem apropriado a cada turma, pareceu-me deveras evidente que esta seria uma questão central a dar resposta de forma a contextualizar, adaptar e adequar todo o trabalho que seria desenvolvido posteriormente.

O fator inexperiência, naturalmente, teve influência neste processo. Desde dificuldades encontradas no seu desenrolar, até à opção pelos diferentes modelos postos em prática (sobretudo os da fase inicial onde a capacidade de controlo e conhecimento de cada turma era menor). O mesmo aconteceu levando em consideração às modalidades que estavam a ser desenvolvidas, uma vez que as especificidades de cada uma delas permitem mais facilmente adotar determinadas decisões em detrimento de outras.

Se nalgumas modalidades, por exemplo, é desde logo possível implementar estratégias de responsabilização e autonomia nos alunos, noutras, pela sua natureza (até por questões de segurança), não permitem que tal aconteça tão precocemente (lançamento do peso, entre outras).

São múltiplos os fatores que interferem em tudo o que tem a ver com esta temática, e no decorrer deste trabalho será bem ilustrado cada um deles e justificado o porquê das várias escolhas que foram tomadas nos momentos em que a dúvida surgiu.

A comparação entre turmas estará sempre aliada, e será interessante verificar os motivos que deem azo a que uma se torne mais facilmente moldável para realizar este género de trabalho, ao contrário de outras. Questões como o porquê, o que interfere, o que fazer, que estratégias utilizar, entre outras deste estigma, serão levantadas e respondidas no decurso dos vários capítulos que deste estudo vão fazer parte.

Outra questão central, será o retrato dos modelos a que me refiro. Contextualizá-los, enumerar as suas especificidades e enquadrar os motivos que levaram à sua escolha (desde o inicial, até ao que pretendo) é o que se pretende que fique aqui bem explícito.

Todo esse processo esquematizou-se em várias bifurcações. Apesar do ponto de chegada pretendido ser o mesmo, o ponto de partida com cada turma não foi em nada semelhante (os fatores serão descritos mais à frente). Isso, implicou alterações nas metodologias a aplicar face aos constrangimentos muito próprios de cada um dos casos que aqui serão enumerados e comparados.

Sempre na tentativa de dar resposta à questão que constitui o núcleo deste trabalho e que diz respeito às formas de intervenção que podemos aplicar, nomeadamente as estratégias para gradualmente passar do modelo de ensino possível em determinado momento para aquele que temos como objetivo atingir.

Na justificação desta definição, há um conjunto de variáveis que são tidas em conta e que serão enunciadas posteriormente. De todas elas, o entendimento do professor sobre qual o método que melhor se adequa aos seus conhecimentos e às características da turma, é o fator mais evidente.

Tudo o que serviu de auxílio (desde leituras, passando pelo apoio da professora cooperante, professor orientador, e conversas com outros professores da escola mais experientes) para ir dando resposta aos desafios que foram surgindo está claramente indicado e balizado de acordo com o contributo que retirei de cada um. Numa espécie de aprendizagem intergeracional, foi fundamental ouvir as vozes mais sabidas e entendidas na matéria.

Com a consciência da importância e da complexidade que envolve a matéria em análise, recorro ao presente estudo para desenvolver e aprofundar as minhas competências e conhecimentos acerca das melhores formas para solucionar esta problemática tão presente.

A recolha de dados, a análise e extração de conclusões auxiliam a determinar e sustentar quantificar as mais-valias que cada escolha acarreta. Elas serão essenciais para fundamentar decisões do mesmo foro no futuro. Em seguida, passo a desenvolver, de forma mais detalhada, cada uma destas questões aqui enumeradas.

#### 4.3.1.4 Enquadramento do Estudo

Se a temática central deste estudo é a passagem de um determinado modelo de ensino para outro, parece-me pertinente enquadrar desde já a que modelos me refiro e porquê e explicar todo este processo de mudança e os motivos que a engendraram.

Assim, e lembrando que este estudo tem como referência a minha própria experiência em contexto de estágio, convém salientar que, numa fase inicial, os problemas de controlo da turma são fatores que preocupam qualquer professor principiante. Tal preocupação fica ainda mais acentuada, verificando a conjuntura complexa onde o agrupamento está inserido e as questões sociais adjacentes.

Esperava então dificuldades nesse sentido e, por todos esses fatores, o mais natural foi resguardar-me e começar a aplicar um modelo centrado no professor, associado ao estilo de comando, nomeadamente o Modelo de Instrução Direta (Rosenshine, 1983).

Segundo Rosenshine (1983), o modelo de Instrução Direta revela-se mais eficaz: em todas as fases do processo ensino-aprendizagem bem controladas pelo professor; mais justificado em idades baixas; em cenários de baixa interferência contextual – desenvolvimento introdutório; em atividades de fácil decomposição e de estruturas mais lineares (ex: desportos que requerem habilidades motoras fechadas, geralmente individuais).

Verificando estas vantagens e enquadrando os receios iniciais já enunciados com as características das turmas (descritas no tópico “3.4.1 Os meus alunos (o que faz o rio correr”)), pareceu-me prudente começar com a sua implementação.

Para isso, nas aulas, realizava as seguintes tarefas em conformidade com o modelo: Revisão da matéria transmitida e adquirida em momentos anteriores; Solicitação dos novos conteúdos gerais; Monitorização e acompanhamento elevado da atividade motora dos alunos; Avaliações/correções recorrentes com vista à obtenção dos objetivos delineados (Rosenshine, 1983).

Com este modelo, retirei vantagens derivadas de ensinar conteúdos decomponíveis através duma abordagem passo-a-passo - progressões pedagógicas. E, uma vez que tinha alunos de idades baixas e muitos deles com ritmo de aprendizagem lento, esta referida abordagem, tornou-se eficaz para mim e para os alunos.

Por outro lado, identifiquei algumas desvantagens, como a de não atender particularmente a diferentes níveis de desempenho e nas minhas turmas, em particular, os alunos estão longe de ter competências homogêneas. Como tal, a abordagem criou dificuldades na adequação das aulas e dos seus exercícios constituintes de forma a serem suficientemente desafiantes

para todos os alunos. Os aspetos cognitivos e psicossociais não foram privilegiados e, desde cedo, verifiquei ser importante atender a estes fatores, dadas as carências apresentadas pelos alunos nesse sentido. Ao não atender devidamente aos aspetos cognitivos e psicossociais este modelo não fomentava nem inovação, nem criatividade, nem descoberta, já que é o professor que orienta e não dá espaço de liberdade para desabrochar todo este conjunto de fatores.

Devido a tudo isto, no decorrer do ano letivo, com o avançar das aulas, fui naturalmente aumentando o meu conhecimento em relação aos alunos e ganhando ferramentas para mudar gradualmente do modelo de instrução direta para outro que fosse mais ao encontro do que pretendia e dos objetivos que queria atingir com os alunos (presentes no tópico “3.4.2 Caminho que percorri com eles” deste relatório).

Nesta análise surgiu o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). Este modelo, ao ser centrado no aluno, permite que o professor se apresente como facilitador da ação; que os alunos aprendam consigo próprios e com os outros; englobando, assim, uma componente social e afetiva que também os responsabiliza e lhes atribui um preponderante papel ativo no seu processo ensino-aprendizagem (Metzler, 2017).

Resolvidas as questões relacionadas com os receios de controlo da turma, fator de grande preocupação da fase inicial, na transição entre o fecho do primeiro e o início do segundo, senti que estavam reunidas as condições para avançar com este processo de alteração de modelo.

Tendo em consideração as indicações de Oliveira *et al.* (2017), nomeadamente (i) já existiam rotinas e regras estabelecidas; (ii) existiam objetivos pedagógicos que exigiam a utilização de um modelo de ensino diferente; (iii) havia um conhecimento considerável entre professor e alunos; (iv) e em caso de existirem condicionantes, tinha a oportunidade de no terceiro período terminar as avaliações. Assim sendo pude concluir que estava pronto para iniciar esta modificação estratégica de modelos.

No entanto, com a consciência de que não existem em abstrato modelos melhores que outros em todas as situações de ensino, mas sim que uns são mais adequados e aplicáveis para um determinado contexto e finalidade que os restantes. Para Metzler (2011), cada modelo tem as suas potencialidades desde que seja empregue nas situações e nas condições requeridas pelos propósitos para os quais foi concebido.

Quer isto dizer que terá de ser avaliada a sua aplicabilidade de acordo com o tipo de alunos, dos conteúdos programáticos e dos objetivos pedagógicos. O professor deverá adequar a



sua instrução aos alunos, tendo estes fatores em mente para proporcionar uma aprendizagem eficaz (Oliveira et al., 2017).

Uma preocupação que tive constantemente em alerta durante todo este processo, foi a de reconhecer que uma impreparação do professor num modelo de ensino mais centrado nos alunos pode deixá-los sem apoio. De tal forma que, se o professor não for capaz de gerir e organizar a aula de forma eficaz (Graça, 2002), existe o risco de ela se transformar num recreio supervisionado.

Por tudo isto, certamente não reconheço que este processo seja isento de complexidade, mas ao invés, verifico que requer todo um conjunto de observações e análises a diferentes fatores e contextos, que têm de ser muito bem identificados, ponderados e balizados no tempo.

Um qualquer professor, mais ainda um inexperiente, neste caso, deve primeiramente ponderar muito bem sobre todas estas condicionantes, procurar apoio de professores mais experientes e determinar perfeitamente o ponto de partida e onde quer chegar, de forma a direcionar apropriadamente a sua intervenção.

Uma má preparação, ou falta de conhecimento necessário sobre os modelos a aplicar, ou de algo que a eles esteja implícito pode comprometer todo este processo. É por isso essencial que, antes de o iniciar, o docente tenha este pensamento bem presente e se reja em função disso.

#### 4.3.1.5 Objetivos

**Geral:** Com este estudo pretendo identificar quais as melhores estratégias para mudar de um modelo de ensino centrado no professor para um modelo de ensino centrado nos alunos.

**Específicos:** Para atingir o objetivo acima descrito, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e delinear quais os fatores que interferem/estão implicados para esta mudança;
- inculcar estratégias que promovam nos alunos competências para aumentar os seus níveis de responsabilização e de autonomia (autorregulação);
- Avaliar quais as melhores estratégias para implementar esta alteração de forma gradual e dar resposta aos seus desígnios.

#### 4.3.1.6 Participantes

O presente estudo foi desenvolvido com turmas de um agrupamento de escolas do concelho do Porto. A mesma é cooperante no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Estando a frequentar o último ano deste ciclo, o estudo foi idealizado e desenvolvido por um docente estagiário.

Professor e alunos não se conheciam numa fase inicial, isto é, era a primeira vez que trabalharam juntos. Tal circunstância serviu para permitir uma análise minuciosa das estratégias de ensino-aprendizagem operantes na aula e o papel assumido por ambos atores.

A amostra analisada é composta por 19 alunos do 7º ano, 12 do 6º ano e 24 do 4º ano de escolaridade. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 9 e 15 anos. A seleção dos participantes foi automaticamente realizada por pertencerem às turmas da prática pedagógica supervisionada do professor estagiário. A tabela 3 caracteriza a distribuição da amostra por turmas e anos de escolaridade. Reparte também por género (M- masculino; F- feminino) e idades os elementos constituintes de cada turma.

<b>4º ano</b>	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>
N= 24 (43,65%)	N= 12 (21,81%)	N= 19 (34,54%)
M= 11 (45,83%) F= 13 (54,17%)	M= 6 (50%) F= 6 (50%)	M= 11 (57,89%) F= 8 (42,11%)
9 anos= 15 (62,5%) 8 anos= 9 (37,5%)	11 anos= 4 (33,33%) 12 anos= 3 (25%) 13 anos= 3 (25%) 14 anos= 1 (8,33%) 15 anos= 1 (8,33%)	12 anos= 3 (15,79%) 13 anos= 12 (63,16%) 14 anos= 3 (15,79%) 15 anos= 1 (5,26%)

*Tabela 3 - Caracterização dos participantes*

#### 4.3.1.7 Instrumentos

Com o intuito de responder ao objetivo central deste estudo, foi adotada uma metodologia estudo de caso qualitativo tendo como preocupação examinar aprofundadamente, ao detalhe e também de forma holística, os dados recolhidos das turmas observadas. Esta metodologia revela-se importante e imprescindível, uma vez que muito do que se sabe sobre o mundo empírico contextualmente focado teve na sua génese este tipo de análise (Flyvbjerg, 2011).

Os resultados foram dissecados tendo por base o conceito de diretividade (directness) (Metzler, 2011), o qual me possibilitou identificar as características que concedem identidade

às intervenções protagonizadas pelo professor, e conseqüentemente, definir o papel que o professor e os seus alunos desempenham.

Para identificar estas particularidades entre o modelo de ensino mais clássico aqui utilizado centrado no professor e o posterior mais centrado nos alunos, recorri à análise de sete operações-chave: (i) a seleção do conteúdo; (ii) a gestão da aula; (iii) a apresentação das tarefas; (iv) os padrões de participação; (v) as interações instrucionais; (vi) o andamento ou ritmo das atividades; e (viii) a progressão das tarefas (Oliveira *et al.*, 2017), que serviram de base e foram ponderadas em função da aplicação de um e outro modelo.

Em paralelo, durante todas as aulas, o professor estagiário registou individualmente as observações em relação ao desempenho de cada aluno nos parâmetros: Espírito crítico e autonomia; Conhecimento (teórico e prático); Relacionamento Interpessoal; e Comunicação.

Os próprios alunos, concomitantemente, deram indicação ao professor acerca da sua autoavaliação nestes mesmos, a qual ficou registada em grelhas devidamente datadas, destinadas para o efeito.

#### **4.3.1.8 Procedimento de Recolha e Análise de Dados**

Para proporcionar a maior consistência possível aos resultados obtidos, houve um conjunto de condutas a serem adotadas. Nomeadamente, a observação participante e as notas de campo foram empregues em todas as aulas. Sob forma escrita, foram referenciadas a descrição do local e as atividades ocorridas, bem como as interações sociais entre professor e alunos e entre pares dentro da turma (Patton, 2002). As notas de campo tomaram sempre por referência a perspetiva relacional preconizada pelo modelo de ensino sob aplicação em cada momento.

Em consonância, foram desenvolvidos três documentos escritos em forma de relatório/balanço correspondentes a cada período. Neles constam os pensamentos do professor estagiário, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem que estavam a ser implementadas nas aulas, e ainda a forma como o processo se estava a desenrolar em cada momento. Por fim, inclui também explicitamente a explicação detalhada acerca das opções tomadas e motivos que levaram a tais decisões.

As aulas de avaliação, iniciação de nova unidade didática e as que ocorreram fora das instalações da escola têm especial relevo nessa exposição, por serem momentos com especificidades muito próprias que podem exigir adaptação do professor nas suas estratégias de ensino (Oliveira *et al.*, 2017).

Todas as proposições teóricas, mais do que em estudos anteriores, surgem baseadas nos resultados obtidos ao longo da presente pesquisa. Assim, a mesma é suportada pela teoria fundamentada (*grounded theory*) (Glaser & Strauss, 1967). Esta, constitui-se como a abordagem metodológica aplicada para a recolha e análise de dados desta investigação.

Os resultados provêm dos relatórios/balanços escritos e das notas de campo recolhidas pelo professor estagiário ao longo de cada aula. Não implicam a separação temporal entre elas, mas sim a sua interação entre as diferentes fases de recolha e análise de dados (Graça, 2013).

O processo de análise dos dados desencadeou-se, primeiramente, através da comparação constante dos dados oriundos das notas de campo retiradas pelo professor e das suas reflexões/balanços. Também as informações transmitidas aula a aula por cada aluno (escala de 1 a 5) a respeito da sua autoavaliação, fizeram parte dessa recolha. Tal registo permitiu destacar mais apuradamente as diferenças e similaridades encontradas entre cada turma e cada caso em particular.

De seguida, ao analisar os dados registados nos diferentes momentos, relacionando-os com o modelo em aplicação, foi possível começar a formular e elaborar a história de cada caso.

A distinção entre as histórias das turmas prosseguiu, uma vez que cada uma teve o seu próprio ponto de partida, o seu momento de modificação de modelo e o seu ritmo de evolução. Portanto seria inviabilizador e contraproducente englobá-las nos mesmos moldes.

No entanto, procurou-se olhar para todo o processo e para o histórico dos resultados obtidos, para proceder à confrontação de trajetória entre os casos. Isto, proporcionou a verificação da forma como evoluiu cada caso, o que implicou e as conclusões que daí se podem retirar em função de todas as variáveis.

#### **4.3.1.9 Apresentação e Discussão de Resultados**

Como foi mencionado anteriormente, o início do ano letivo ficou vinculado a uma intervenção do professor estagiário mais à imagem do MID. Como tal, o docente assumiu um papel de líder instrucional e tomou de grosso modo as decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Nomeadamente no respeitante à seleção dos conteúdos; gestão da aula; apresentação das tarefas; progressões de ensino; padrões de envolvimento; ritmo da aula; e padrão das interações instrucionais com os estudantes (Oliveira et al., 2017).

*“na fase inicial, tendo em conta as especificidades encontradas, tive de adotar um estilo e um modelo de ensino diferentes daqueles que mais me agradam”* (Notas de Campo 1º período)

*“o modelo aplicado tem sido essencialmente o de instrução direta, de forma a controlar todas as fases do processo ensino-aprendizagem, no intuito de tentar garantir o seu sucesso, uma vez que de forma autónoma para já fica comprometido”* (Notas de Campo 1º período)

*“No início e final de cada aula, realizo uma revisão acerca do que tem vindo a ser trabalhado, precisamente para reforçar esses mesmos conteúdos e perceber se estão a ser gradualmente apreendidos pelos alunos.”* (Notas de Campo 1º período)

*“dada a pouca capacidade de trabalho autónomo apresentada pelos alunos e como não revelam ter um conhecimento de base em relação a muitos dos conteúdos, considero essencial nesta fase comunicar para toda a turma de forma verbal e visual, usando a demonstração de forma que os alunos (por agora) tentem apenas replicar o que estão a ver”* (Notas de Campo 1º período)

*“O professor mostrou o exercício antes dos meus colegas começarem a fazer”* (Relatório de aula de uma aluna - 1º período)

*“Os meus colegas tinham de fazer o mesmo que o professor tinha mostrado”* (Relatório de aula de uma aluna - 1º período)

Esta evidência foi visível ao longo das sessões programadas para a aplicação da bateria de testes Fitescola e em situações reservadas ao desenvolvimento de padrões técnicos, recorrendo a exercícios analíticos. Apesar deste tipo de exercícios estarem colocados, por vezes, em aulas específicas e sendo comuns nas mesmas, foi-se tentado minimizar a sua utilização no decorrer do ano letivo.

Assim, apesar de existir o recurso a estratégias mais analíticas na abordagem aos conteúdos, o docente não se revê na prescrição com frequência deste tipo de exercícios. Ainda que não negue a sua importância:

*“Reconhecendo a sua importância (exercícios analíticos), existem, por vezes, determinados momentos em aulas específicas que me suportam neles.”* (Reflexão/balanço Final 1º Período)

*“existe, por norma, uma tentativa da minha parte em proporcionar exercícios mais desafiantes e adaptados às capacidades de cada um e, a partir da situação de jogo ir acrescentando os*

*gestos técnicos que lhes solucionem os problemas que lhes vão sendo colocados. Procuero, assim, deixar de lado o encaminhamento contrário (passar de gestos técnicos em exercícios analíticos, para o jogo).” (Reflexão/balanco Final 1º Período)*

Numa lógica de percepção acerca da importância que representam os conteúdos a lecionar, dos objetivos que neles se pretende atingir, e das características dos alunos para a tomada de decisão do professor sobre o tipo de intervenção a adotar, o MID (pelas suas particularidades) constituiu-se assim como a solução para estes problemas na fase inicial. Peterson, (1979)

Para complementar, o MID revela-se (regra geral) eficaz para alunos com baixas habilidades, desmotivados ou pouco predispostos como é o caso. Alunos com estas características, parecem executar melhor aquando da solicitação de exercícios realizados em ambientes mais estruturados, como é característica do referido modelo. Rink, (1993)

Os dados obtidos na presente pesquisa confirmaram isso mesmo e foram ao encontro de resultados de estudos semelhantes Goldberger & Gerney, (1986), Goldberger et al., (1982) ou ainda Rikard & Boswell, (1993).

Este modelo foi assim aplicado nas turmas, desde a fase inicial do ano letivo até estarem reunidas as condições para avançar com o MAC. Sendo elas a existência de: (i) rotinas e regras estabelecidas; (ii) objetivos pedagógicos que exigiam a utilização de um modelo de ensino diferente; (iii) um conhecimento maior mútuo entre professor e alunos; (iv) e num momento em que tivesse tempo de manobra (no caso o 3º período) para resolver alguma condicionante caso a mesma surgisse (Oliveira et al., 2017).

Naturalmente que os dados obtidos através das ferramentas já referenciadas, foi possível constatar que as turmas chegaram a este nível de preparação em momentos diferentes. Ainda assim, em todas elas a evolução foi acontecendo e nunca esteve em causa não ser possível avançar com este processo de alteração do modelo de ensino. O trabalho do professor estagiário também se foi sempre fazendo notar nesse sentido.

*“apesar das diferenças, sinto em todas as turmas a aproximação gradual ao ponto de maturação almejado para proceder à alteração” (Notas de Campo 1º período)*

*“Verifico através da análise dos registos que para cada parâmetro, as turmas caminham todas na direção certa. Como que se de uma corrida se tratasse, as posições de partida foram*

*diferentes e mantêm-se em vantagem as que partiram na dianteira.”* (Notas de Campo 1º Período)

*“(…) sendo que no decorrer dos exercícios haverá intervenção minha, sobretudo com feedbacks corretivos, de forma a que, em conjunto com as restantes estratégias, entendam eficazmente e, no futuro, consigam por eles criar hábitos para realizar a tarefa de forma muito mais autónoma.”* (Notas de Campo 1º período)

O processo estava assim em curso e a chegar à sua fase fundamental. A transição foi sendo gradualmente mais evidente e, ponderadas as sessões e tudo o que nelas estava envolvido, cada vez mais se evidenciou uma perspetiva do MAC e menos de MID.

O principal momento de alteração ocorreu entre o final do primeiro período e, sobretudo, início do segundo. Em todas as turmas, a partir do referido momento (início do 2º período), os indicadores (já mencionados) apontavam dados que se traduziam na conclusão de que o estado de maturação era suficiente para que o modelo vigente fosse já o MAC.

*“projetando aquilo que será a continuação do desenvolvimento que têm vindo a apresentar, considero possível a breve trecho implementar o estilo e modelo de ensino que prefiro e entendo como mais eficaz (MAC)”* (Reflexão/Balanço Final 1º período)

Em resumo, o primeiro período foi claramente dominado pelo MID e o segundo já pelo MAC. Embora o resultado das classificações obtidas tivesse sido maioritariamente proveitoso, pelo conhecimento que ia tendo dos alunos, nunca me pareceu que o MID lhes proporcionasse explicar todas as suas capacidades. Uma vez resolvidas as questões que me levaram a optar por ele na fase inicial (sobretudo o controlo da turma, a identificação da sua pouca capacidade de relacionamento interpessoal e o parco conhecimento para realizar trabalho autónomo e/ou em cooperação), não fazia, neste momento, sentido prosseguir na sua implementação.

*“Os resultados das classificações foram maioritariamente positivos (85% de notas positivas no aglomerado das turmas), mas a minha intenção e as carências que identifico nos alunos deste contexto social, apelava-me à necessidade de desenvolvê-los muito para além das*

*capacidades físicas. Inegavelmente, os objetivos do foro social parecem-me alvos urgentes a fortalecer.” (Reflexão/Balanço Final 1º período)*

*“Após o alcance dos objetivos que tinha com a aplicação do MID (...) o MAC, pela análise a todas estas condicionantes, parece-me ser aquele que melhor se poderá enquadrar e estimular o que pretendo” (Reflexão/Balanço Final 1º Período)*

Neste âmbito, o MAC foi ganhando o seu espaço visível nos: exercícios escolhidos para o plano de aula e variantes que neles estavam implicadas para fomentar a implementação de estratégias de aumento da cooperação dos alunos entre si e responsabilização; a criação de situações de aprendizagem dos alunos com os seus pares e desenvolvimento da capacidade de trabalho em conjunto para obtenção de um bem comum.

Estudos de investigação empírica dedicados a esta temática do ensino cooperativo desenvolvidos em anos anteriores, revelaram que o MAC se torna eficaz quando há responsabilização individual e todos os elementos constituintes do grupo trabalham para atingir os mesmos objetivos (Rohrbeck et al., 2003; Webb, 2008).

Partindo desta lógica de intervenção e aproveitando o momento de iniciação à unidade didática da modalidade de Dança, pareceu-me haver aqui um fator coadjuvante para a implementação do MAC se verificar mais facilmente. Assim, logo desde o seu início, o professor estagiário explicou aos alunos que os iria dividir em 4 equipas de trabalho. Acrescentou ainda que cada uma teria um capitão selecionado pelos seus membros. Além da função de aprender a coreografia, os estudantes tinham, adicionalmente, o desafio de trabalhar em cooperação e incrementar a aprendizagem uns com os outros.

Indicando esta missão, o professor estagiário tinha como objetivo para esta unidade didática de Dança, o fomento de sessões diferentes que incitassem a maior empenhamento, participação no processo e criatividade dos alunos. Desta forma, possibilitou que fosse dado um maior grau de autonomia aos estudantes e responsabilização pelas suas intervenções.

A função do professor estagiário seria de facilitador ao se estabelecer como o suporte dos grupos, intervindo nos mesmos quando solicitado e apresentando sugestões para que fossem melhorando o seu desempenho.

Enquadrando os estudantes neste modelo de ensino, é-lhes proporcionado que tenham um papel ativo na tomada de decisões e, por isso, não são meros participantes passivos (Oliveira et al., 2017).



Como referido, a alteração para o MAC modifica o papel do professor estagiário, acentuando-lhe o papel de orientador dos estudantes, em detrimento do controlo direto de todas as atividades de aprendizagem propostas aos mesmos.

Tarefas como: o treino da coreografia, a definição do papel que cada elemento do grupo desempenharia, a escolha e improvisação de novos passos a implementar e a conversa que houve constantemente em todas as aulas intra e intergrupais sobre o ponto de situação e sugestões de melhoria, foi da responsabilidade dos alunos com mediação do professor estagiário.

*“A proposta das tarefas a serem realizadas pelos alunos tem proporcionado um crescente aumento da capacidade de interagir, ouvir a opinião dos outros e fazer ouvir a sua, e entender que todas contam para o grupo (bem mais importante) chegar a bom porto”* (Notas de Campo 2º período)

*“Tem havido cada vez mais entendimento entre os grupos”* (Notas de Campo 2º período)

*“os alunos percebem cada vez melhor a importância de desenvolver trabalho por eles, e vão deixando de estar só à espera das indicações do professor”* (Notas de Campo 2º Período)

*“Nesta aula, os grupos já funcionaram melhor mesmo quando o professor não estava com eles”* (Relatório de aula de uma aluna - 2º período)

Até ao final da unidade didática, era expectável que os elementos de cada grupo se mantivessem unidos, cooperantes e produtivos. A par disso, pedia-se que cada elemento demonstrasse uma relação de interdependência e confiança nos restantes elementos do grupo e uma atitude de autorregulação. De outro modo, não conseguiriam realizar as tarefas propostas, nomeadamente a aprendizagem total da coreografia e o acrescento de novos passos à mesma.

O exemplo de funcionamento desta unidade didática, serviu o modelo em aplicação (MAC) e, analisando os dados obtidos durante este período, verificou-se (como era objetivo) uma subida exponencial nos níveis de comunicação, relacionamento interpessoal, espírito crítico e autonomia.

Em relação ao período transato, ainda sob alçada do MID, todos os alunos (à exceção de 4 que já estavam no nível máximo) subiram entre 1 a 2 valores numa escala de 1 a 5. Na turma do 7º ano, apenas dois permaneceram negativos; na turma do 6º ano quatro, e na do 4º ano

nenhum. Em relação ao nível do final do período transato, houve uma melhoria substancial, visto que, para estes critérios no total, 16 alunos tinham registo negativo (2 valores ou menos): sete do 7º ano, sete do 6º ano e dois do 4º ano.

No que diz respeito à classificação obtida no parâmetro do conhecimento (avaliação teórica e prática das diferentes modalidades lecionadas em cada período), houve de novo subidas. No 6º ano apenas três não tiveram aproveitamento positivo e no 7º todos tiveram aproveitamento positivo. O 4º ano não é avaliado neste critério e por isso não entra nas contas deste fator.

Por todos estes motivos, até então a implementação deste processo de alteração de modelo (nesta fase já concluído) trouxe os benefícios esperados, de acordo com aqueles que eram os principais objetivos para este momento e a emergência de características a melhorar nos alunos. Todos os indicadores tiveram evolução positiva na maioria dos estudantes, à exceção de casos pontuais que, ainda assim, também não regrediram. De lembrar que por esta altura, continuavam ainda com margem de evolução até final do ano letivo.

*“As classificações obtidas no final do presente período, regra geral, também subiram e foram retrato precisamente desta evolução demonstrada.”* (Reflexão/Balanço Final 2º período)

*“atualmente, demonstram maior competência para respeitar o professor e restantes colegas; mantêm-se mais empenhados na realização das atividades e exercícios propostos e permitem assim implementar exercícios e metodologias/propostas de trabalho onde é possível da minha parte atribuir cada vez mais autonomia e responsabilização aos alunos”* (Reflexão/Balanço Final 2º período)

*“pelo sucesso demonstrado encaro assim a ida para o terceiro, e último período, como a continuação deste trabalho”* (Reflexão/Balanço Final 2º período)

Relativamente ao terceiro período, houve um conjunto de circunstâncias que só próximo do seu início tive conhecimento e que veio alterar, em grande medida, o número de aulas previstas. As atividades extra-aula e sessões subtraídas pela indisponibilização do espaço, entre outras, fizeram com que os dados deste período não fossem em igual volume nem tão aprofundados como nos dois anteriores.

Serviu ainda assim para reforçar a aplicação do MAC que, olhando para o sucesso do período transato, seguiu os mesmos moldes. Um dos objetivos para esta fase, visto que tinha tido um período para a aplicação de cada modelo, era perceber se neste terceiro período seria

possível continuar a fazer evoluir os resultados e consolidar as competências de aprendizagem cooperativa.

A expectativa era a de que, ao já terem tido um período de adaptação e evolução neste modelo centrado nos alunos, eles poderiam agora serem ainda mais capazes de o pôr em prática e retirar mais benefícios.

Olhando para estes pressupostos, o professor estagiário previa ter a sua intervenção mais facilitada, no entanto, outros fatores podiam constituir-se como condicionantes.

Entre eles o facto de o último período ser bem mais curto em relação aos outros, e também aquele no qual os alunos podem apresentar uma postura menos comprometida, por entenderem que o principal do seu percurso já está concluído. Como tal, esta postura menos proativa e compenetrada pode pôr em causa a produtividade esperada para as aulas.

Sob este ponto de vista, o professor estagiário, ia vivenciar esta dicotomia pela primeira vez. Foi aqui fundamental a preparação e orientação da professora cooperante que com toda a sua experiência acompanhou o percurso e foi determinante em alertar e apontar de soluções para esta questão.

*“guardo com expectativa a forma como os alunos virão para este último período ao nível da sua atitude, empenhamento, e comprometimento com a sessão”* (Notas de Campo 3º período)

No desenrolar das aulas, a princípio confirmou-se esta atitude menos afincada nas atividades por parte dos alunos. Pelas conversas com a professora cooperante sobre as situações observadas, o professor estagiário considera que tal decréscimo aconteceu independentemente do modelo aplicado. É necessário acima de tudo nesta fase, sensibilizar os alunos no sentido de voltarem a focar todas as suas capacidades na aula para que se possa ter as condições de prosseguir com o trabalho que estava a ser desenvolvido.

*“Por ser o último período, a ideia que me transparece é que, de forma inconsciente ou não, já têm a sensação de que o ano está terminado e não precisam de manter o foco para ter bom aproveitamento.”* (Notas de Campo 3º período)

Após o registo de alguma indefinição causada por esta realidade nas primeiras aulas, a situação normalizou. A partir daí foi possível voltar a entrar no caminho que possibilitou o regresso ao registo real dos parâmetros em função da influência do modelo.

*“O alerta lançado na aula anterior parece ter tido efeito e agora a situação aparenta estar a normalizar”* (Notas de Campo 3º período)

Foi de facto após esse momento que os resultados puderam continuar a ser congruentes com a realidade desejada. Até porque, e como defendido por Reina e Silva (2020) é muito importante o clima de sala de aula favorável que o professor consegue criar antes de avançar com qualquer outro tipo de questão.

Desenrolado o período e apurando os resultados nele obtidos em relação aos parâmetros aqui em análise, verificou-se uma nova subida dos valores. Menos substancial que a ocorrida na passagem do 1º para o 2º, mas ainda assim, visível.

Por ser a continuação do mesmo modelo e pelas, já mencionadas, especificidades deste período, o professor estagiário considera que a subida revela de novo a positividade da alteração de modelo e da forma como foi idealizada. Ainda assim, como foi menos acentuada, pode sugerir que alguma estagnação possa ter sido provocada por essa continuação. Isto é, pode querer dizer que passado tempo suficiente de aplicação de determinado modelo, o mesmo pode atingir um limite que esgote ou reduza as possibilidades de evolução contínua por parte dos alunos.

Em relação aos resultados propriamente ditos, houve registo para uma estagnação na maioria. Ainda assim houve melhorias em casos pontuais e nenhuma regressão. No critério espírito crítico e autonomia, melhoraram cinco alunos no 7º ano; três no 6º ano; e dois no 4º ano, onde os valores já eram mais elevados. Na comunicação, houve aumento de classificação em três alunos do 7º ano; dois do 6º ano; e cinco do 4º ano. No relacionamento interpessoal foi onde se registaram (como pretendido) as maiores subidas: nove no caso do 7º ano; seis no 6º ano; e dez no 4º ano.

Por fim, no conhecimento teórico e prático, a classificação deste período foi influenciada pelas anteriores. Por isso, não está aqui contabilizada a final que engloba essa média. Em vez disso foi considerada e isolada apenas a que corresponde a este período. É já sabido que o 4º ano não contabiliza para este parâmetro. Posto isto, apenas tiveram aproveitamento negativo dois alunos no 7º ano e três no 6º ano.

*“tendo em conta os constrangimentos e o pouco tempo de prática que daí derivou, considero bastante satisfatória a evolução demonstrada pelos alunos”* (Reflexão/Balanço Final 3º período)

*“Apesar da fase inicial menos positiva, os alunos souberam, ao longo do período, manter as competências adquiridas no anterior, nomeadamente, ao nível do relacionamento interpessoal”* (Reflexão/Balanço Final 3º período)

*“Ao verificar a manutenção de hábitos e valências providas do modelo aplicado no período anterior, substancialmente melhores que as verificadas por altura do 1º período, regulado pela implementação do MID, considero que foi proveitosa a alteração e suficientemente adequada a forma como a mesma foi posta em prática”* (reflexão/Balanço Final 3º período)

*“O professor deu-nos cada vez mais tarefas e foi bom para aprendermos a fazer as coisas em grupo”* (Comentário final do ano letivo de um aulo - 3º período)

*“Acho que durante o ano melhorámos o relacionamento que no início era mau”* (Comentário final do ano letivo de um aulo - 3º período)

As características das modalidades sob lecionação e a redução expressiva do número de aulas do 3º período, ofereceram menos oportunidades para cada aluno desenvolver as suas capacidades. Particularmente, o tópico do conhecimento, revelou-se como aquele que menos terá beneficiado da intervenção do modelo de ensino pelos motivos descritos.

*“Gostaria de ter tido mais tempo neste período para confirmar a evolução que continuaram a apresentar”* (Reflexão/Balanço Final 3º período)

Não obstante os referidos constrangimentos, continuaram as consequências positivas da alteração de modelo. Pelo conhecimento de causa e verificando os dados registados em cada momento, considero que tal evolução teria sido significativamente inferior se se tivesse mantido em aplicação o modelo inicial.

No entanto, e apesar das melhorias, o trabalho ainda não está acabado. Estes alunos, uns mais que outros, naturalmente, continuam a necessitar que este tipo de intervenção centrada neles e no desenvolvimento prioritário das suas capacidades relacionais e sociais prossiga. O caso particular da turma do 6º ano é o mais evidente. Nele, existem ainda exemplos

concretos de alunos onde este déficit se prolonga e está muito enraizado, sendo difícil a sua alteração.

Em suma, as evoluções verificadas foram bastantes e os modelos serviram eficazmente para cumprir aquilo a que se destinavam em função das circunstâncias, das oportunidades e dos constrangimentos. Ao comparar os registos nos diferentes momentos e em função do modelo em implementação, é possível afirmar que a transição entre eles foi realizada com sucesso. Isto porque, em função disso, possibilitou que tivesse preponderância e papel ativo direto nestes progressos demonstrados. Lembrar que mais do que as capacidades físicas, o objetivo fulcral da conjugação dos modelos foi o de encontrar também a melhor forma de fazer desenvolver as competências de relacionamento interpessoal, de comunicação e de espírito crítico e autonomia.

#### **4.3.1.10 Conclusões e Sugestões Futuras**

Para a aplicação de um determinado modelo de ensino, são muitos os fatores ponderados antes de efetuar a sua escolha. No entanto, durante o decorrer do ano letivo, as diversas capacidades dos alunos vão-se desenvolvendo e novos desafios e objetivos podem surgir em função disso. Nesta observação, o professor pode concluir ser necessário alterar o modelo de ensino em aplicação. Assim, o presente estudo pretendeu identificar quais as melhores estratégias para proceder a essa modificação e o que implicam.

Nele, verificou-se que, numa fase inicial, o professor estagiário adotou uma estratégia de intervenção característica do MID. Neste sentido, não eram dadas oportunidades para que os alunos participassem de forma ativa na regulação do seu processo ensino-aprendizagem dentro daquilo que é a construção do seu próprio conhecimento.

Duas razões foram apontadas como causadoras principais para a utilização do MID: em primeiro lugar, porque professor e alunos não se conheciam mutuamente; e em segundo lugar não estavam ainda refinadas e implementadas as rotinas e regras de sala de aula.

Numa fase posterior, já durante o segundo período e após um primeiro de desenvolvimento desses pré-requisitos, o docente entendeu que estavam reunidas as condições para permitir que os alunos desempenhassem um papel muito mais ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Adotou para isso uma abordagem característica do MAC e passou a desempenhar, primordialmente, um papel de facilitador, responsabilizando os alunos de forma a aprenderem consigo próprios e com os restantes. O cariz social e afetivo que desde

a fase inicial surgiu como fator emergente a ser desenvolvido foi assim acrescentado (Metzler, 2017).

A alteração de modelo implica uma análise cuidada do professor em relação às características reveladas pela turma em determinado momento e à forma como se desenvolvem ao longo do ano letivo. Esta capacidade de identificar quais as necessidades e qual o melhor modelo para lhes dar resposta é fundamental para o sucesso deste processo.

Um professor, sendo experiente, tem explícita e implicitamente um conjunto de saberes e vivências que certamente o coloca numa posição de vantagem em relação a um professor estagiário que o faz pela primeira vez. Deste modo, e sendo este último o caso em análise, é importante que o docente transite entre modelos de forma gradual e que consolide bem os requisitos que pretende, antes de avançar com a alteração. Esta é um processo contínuo que não está a salvo de ser revertido em determinados momentos. Basta lembrar as diferentes unidades didáticas de modalidades totalmente distintas que são lecionadas no decorrer do ano letivo e que, pelas suas características específicas, podem proporcionar ou não a aplicação de determinada estratégia em detrimento de outra.

Outro ponto a realçar é que o importante não passa necessariamente por concluir que um modelo é invariavelmente melhor que outro, mas sim perceber e justificar qual o mais eficaz em função de determinado contexto. A par disso, importa identificar quais as melhores estratégias para proceder à passagem de um modelo para outro e o que justifica esta tomada de decisão.

Como foi aqui evidenciado, cada modelo tem um conjunto de valências que só são rentabilizadas se forem aplicados devidamente. Uma estratégia que em muito contribui para esta verificação é o registo diário (notas de campo) de cada aula, de forma a entender a evolução em cada momento e perceber em que fase se encontra o processo. Importante também é recolher os dados da perspetiva dos alunos que muitas vezes podem não corresponder às do professor. Eles são também atores preponderantes para situar o grau de desenvolvimento do procedimento em causa.

Apesar de poder ser essa a preferência, não tem justificação passar de um modelo centrado no professor para um centrado nos alunos se não estiverem reunidas as condições que o possibilitem. No entanto, esse enquadramento pode começar a ser preparado logo desde a fase inicial. Ou seja, este estudo mostrou ser possível fazer evoluir determinadas características da turma que a coloquem no patamar desejado para a mudança. Nomeadamente, o grande impulsionador para a utilização de estratégias centradas no aluno que se prendem com o desenvolvimento gradual da autonomia, responsabilização, pensamento crítico e criatividade.

Assim, e aconteceu neste caso, o MID pode surgir implementado como preparação para o MAC. Isto é, a sua aplicação é feita já com vista a essa alteração. Ela pode e deve servir para fazer desenvolver nos alunos as competências que se pretendem como ponto de partida para dar o passo seguinte.

O professor estagiário aplicou este processo em diferentes turmas, cada uma delas com pontos de partida bastante diversos. Os desafios foram por isso distintos. Se no caso da turma do 4º ano, mais rapidamente os alunos apresentaram valências para trabalhar consoante o MAC; na turma do 7º ano e, sobretudo, na do 6º ano, o processo foi muito mais complexo e moroso. Estavam muito menos capacitados para desenvolver este tipo de trabalho e foi então requerido um espaço temporal bem superior até corresponderem ao perfil desejado para a transição.

Não obstante, a diferença de complexidade e de tempo requerido, em todas as turmas foi concretizável o desafio. Averiguando os dados e classificações obtidas nos diferentes momentos, é verificável que a evolução destes alunos se fez sentir a vários níveis. Mais do que as capacidades físicas propriamente ditas, a maior evidência, e sendo essa a mais desejável com esta alteração, foi nas categorias correspondentes ao relacionamento interpessoal, espírito crítico e autonomia.

Deste modo, considera-se que esta implementação alcançou os seus objetivos. Para isso, e fundamentalmente, em muito contribuiu a escolha devida do modelo a aplicar para cada momento. Possivelmente outros modelos poderiam também solucionar, caso do Modelo de Educação Desportiva (MEC), por exemplo.

Importa ressaltar que, muito para além da estratégia implicada, o que determina o sucesso será o de verificar que os dados obtidos permitem ao docente apontar melhorias em relação à aplicação deste modelo de ensino em comparação com outros mais clássicos.

Por tudo isto, e sendo este o caso, considero que a decisão de alteração do modelo foi eficaz nos moldes adotados para dar resposta às necessidades identificadas. A diversidade da amostra permitiu aplicar a realidades diferentes que causaram constrangimentos distintos ao professor estagiário e lhe mostraram que para o mesmo processo, pode encontrar maiores ou menores dificuldades.

Tendo em conta a transformação da realidade verificada após a avaliação dos resultados finais deste estudo, identifico, para o futuro, a necessidade de averiguar se a aplicação contínua do mesmo modelo de ensino pode atingir um ponto de saturação, com estagnação dos resultados. Este pico de mais-valias de um modelo carece de ser estudada para confirmar se ele é inultrapassável ou se pode haver de um conjunto de estratégias para evitar que tal



aconteça dentro do próprio modelo já em aplicação. Esta é a sugestão que deixo para futuras investigações.

## **5. ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Como é sabido, estes tempos de pandemia em que vivemos aproximam-se, mas ainda são distantes do normal. Isto afeta a vida em geral, e a educação física não é exceção. Uma vez que os alunos vieram de um longo período de confinamento onde, apesar dos esforços poderem ter sido muitos no sentido de atenuação dos efeitos negativos, foi impossível terem tido um desenvolvimento normal na evolução das suas capacidades físicas nas várias modalidades e nas diferentes competências por elas requeridas.

E isto verificou-se na prática. O nível inicial dos alunos (e falo nomeadamente dos do 7º ano com o qual lidei mais aprofundadamente), nas diferentes modalidades, foi inferior ao que seria de esperar, caso nos anos anteriores tivessem tido o acompanhamento habitual e as oportunidades de experimentar na prática os conteúdos com as horas de treino, ou o tempo de prática que deveriam ter tido.

Os constrangimentos impostos pelas medidas de prevenção em vigor contribuíram para uma maior dificuldade aquando do planeamento das aulas, devido a questões como: não poder exceder um certo limite de alunos por grupos de trabalho; a obstrução à passagem do material de uns para os outros; a redução do tempo útil de aula imposto pela obrigação de terminar mais cedo para desinfeção do espaço e materiais; a anulação do banho no final das sessões, com o prejuízo da manutenção de hábitos de higiene que muitos já não demonstram ter; o uso obrigatório da máscara a dificultar quer a ação dos alunos, quer a comunicação do professor nos momentos de instrução; quer ainda a dificuldade de perceção do esforço dos alunos.

A disciplina e rigor do cumprimento das regras de prevenção beneficiaram da vantagem de existir um aligeiramento ao longo do ano letivo. Algumas destas imposições começaram a ser levantadas e/ou, pelo menos, continuarem, mas num regime não tão rígido.

Os obstáculos e restrições derivadas da pandemia já não eram novidade para mim, por as estarmos a viver há já um par de anos, incluindo fases bem mais restritivas. Mas de qualquer

das formas, não deixou de agravar as dificuldades e constituir-se, assim, como mais um desafio a acrescer aos naturais de um primeiro ano de lecionação enquanto professor.

No meio destas dificuldades, é de referir que, pelo menos, não se chegou ao ponto de ser necessário voltar às aulas online que, aí sim, seria um problema ainda maior para mim e para os alunos. Seria um retrocesso e um agravamento do processo de aquisição de competências em comparação com o que seria expectável no ensino normal das várias modalidades. Por não termos voltado a esta situação, foi sendo possível colmatar, ainda que não na sua plenitude, as carências acumuladas, como é bem entendível dada a situação de exceção.

## 6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

Chega assim ao final um dos anos mais importantes do meu percurso académico. Este ano de estágio foi sem dúvida uma experiência com valências de relevância evidenciada ao nível da aquisição de conhecimento e oportunidade para o por à prova na prática.

Os desafios colocados foram enormes e de múltiplos quadrantes, mas na mesma proporção, cresceu o meu desejo de aprender como os superar e retirar o máximo partido deles para situações futuras.

Este, aliado ao ano transato, foram de muito trabalho, mas também de aprendizagem e concretização pessoal. Cresci muito enquanto pessoa e profissional, e para isso, muito se deveu a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, fizeram parte integrante e me auxiliaram durante todo este percurso.

Naturalmente que o foco, acaba por estar sempre direcionado para este último ano, pois no fundo, foi a consagração de tudo o que aprendi e vivenciei para aqui chegar. Foi a primeira experiência em contexto real e que me desafiou a crescer.

Durante todo este percurso, existem sempre altos e baixos, e situações mais simples e outras mais complexas de resolver. No entanto, para ambas, os conhecimentos de base que adquiri ao longo da minha formação e o acompanhamento quer do professor orientador, quer da professora cooperante, foram essenciais no sentido de me guiar às melhores soluções e a fazer dos erros aprendizagens e que dessas reflexões, surgissem soluções mais vantajosas para futuros eventos do género.

De salientar a mais-valia retirada da oportunidade de desenvolver trabalho com ciclos de ensino diferentes e com todas as divergências que daí advêm a vários níveis. Foi enriquecedor entender e passar por esse processo de observação das diferenças entre uns e outros e entender de que forma teria de mudar a minha metodologia/forma de intervenção.

Deste modo pude adequar melhor a minha intervenção com os alunos e adaptá-la à singularidade de cada um. Mas não só, também dentro de cada turma, de contextos muito específicos e diferenciados entre si, que me incitaram a procurar e aprender variadas formas de contornar estas diferenças e chegar a cada um deles, sempre no sentido da obtenção do sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Foi esclarecedor também, para entender que a minha intervenção enquanto professor, pode e deve ir muito para além da dezena de minutos que constituem uma aula. A necessidade e carência de apoio que estes alunos me suscitaram a vários níveis fora do contexto de

lecionação, fez-me ver que posso ter uma área de intervenção muito mais alargada que aquela que vulgarmente se tende a pensar e a fechar dentro do período de aula.

O contexto social onde a escola que desenvolvi o meu ano de estágio se insere (e já retratado ao longo do presente relatório), foi um fator desafiante, uma vez que convivi de perto com situações que não são propriamente comuns de encontrar numa escola de outro tipo de contexto a este nível, e dessa experiência, o que retiro é que apesar das dificuldades e do grande cuidado que é preciso ter no trato, não deixamos de estar a trabalhar com crianças e jovens adultos, que com eles têm características disso mesmo, e mesmo nos casos mais complexos que presenciei, uma característica estava sempre presente, e era a humildade. A partir desse fator, foi sempre possível chegar a estes alunos, e ultrapassadas as resistências iniciais, é possível intervir e ajudá-los a conseguirem ser ajudados, isto é, a principal barreira que enfrentava (e mesmo para os motivar para a prática empenhada das aulas) era a questão de terem problemas, mas resistirem em falar abertamente sobre eles fosse com quem fosse não recolhendo assim as ajudas que poderiam beneficiar.

Durante as aulas das diferentes unidades Curriculares do curso de Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, foram abordadas várias questões pertinentes em relação à função de ser professor. Ao longo deste relatório já foram sendo abordadas, como a importância atribuída à disciplina (ou falta dela) no currículo escolar e pelos agentes da mesma, e como tal, já iniciei o percurso de Estágio preparado para que assim fosse. Apesar disso, só mesmo estando na prática e “sentindo na pele” é que realmente tive oportunidade de vivenciar esta realidade. De facto, existe, e senti em alguns momentos, sobretudo na importância que os alunos lhe atribuem, e (e penso ser essa a origem do problema) a pouca que a maioria dos pais também lhe dão.

Por diversas ocasiões não é tida nem achada em detrimento de outras, como o português e a matemática, esquecendo as mais-valias que esta dá em detrimento das outras. Foi necessário combater e tentar sensibilizar estes atores escolares para esta realidade, apesar de ser um tema complexo e que exige uma intervenção de outra escala que seja concomitante ao que de forma individualizada cada professor de EF vai fazendo.

Para um EP de sucesso, em muito contribui também o local onde o mesmo ocorre (condições, infraestruturas, recursos humanos, entre outros). No caso do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, todos estes fatores foram preponderantes e influenciadores no seu decurso. As condições são mais que suficientes ao nível de quantidade e qualidade ao ponto de não levantar dificuldades/constrangimentos inibidores da obtenção dos objetivos de cada plano de aula, e de forma mais alargada, de cada Unidade Didática, independentemente da modalidade em causa.

Relativamente ao acompanhamento que tive por parte do professor orientador e da professora cooperante, penso que melhor não seria possível, durante todo este trajeto, não houve por motivo algum, qualquer situação que me tenha constrangido ou impossibilitado no que quer que fosse. Muito pelo contrário, fizeram sempre parte ativa e preponderante no meu crescimento e aprendizagem. Mostraram-se sempre disponíveis e inexcedíveis no auxílio demonstrado e conhecimento transmitido.

Em suma, e com a elaboração do presente documento, detalhei todo este percurso extraordinário que foi primeiro ano de estágio, de forma a ser o espelho que reflete todas as experiências nele vividas. No entanto é apenas o início, e por isso lhe chamei a primeira gota, gota essa de um Oceano enorme no qual começo apenas agora a mergulhar e cujo as boias de salvação serão sempre múltiplas e estarão colocadas ao longo de todo o trajeto.

Falo das aprendizagens obtidas, mas sobretudo refiro-me a pessoas, que sem elas me afogaria na complexidade da travessia deste mar sem fim. Nomeadamente a todas aquelas presentes neste documento no devido lugar, o dos agradecimentos. De toda a experiência, retiro e entendo que estas primeiras braçadas são de enorme importância naquilo que é o meu enriquecimento, tendo sido visível a aquisição de novas competências dia-após-dia.

No entanto, tenho presente que o trajeto é longo, e como foi dito, apenas está a começar. Muito estará por vir e caberá a mim entender qual o melhor caminho a seguir tendo em conta os meus objetivos. Como garantido apenas tenho a minha motivação e a aprendizagem que realizei ao vivenciar o mais possível esta experiência, empenhando-me sempre a fundo para tirar o máximo partido dela.

A realização do presente documento, vem na sequência do inicial Projeto de Estágio que retratava o ponto de situação nos primeiros momentos e auxiliou (sendo este a meu entender a sua principal valência) a parar por um momento neste processo que é tão intenso e passa a “correr” de tal forma que foi importante no intuito de fazer um intervalo para pensar e assim verificar e delinear o rumo no qual estava a seguir e perceber se novas trajetórias deveriam ser adotadas de forma a aumentar a probabilidade de chegar a esta fase final com êxito mediante os objetivos que tinha estabelecido. Foi assim a primeira gota em contexto real de desempenho da função que tanto desejava exercer, num oceano em que espero acrescentar muitas mais, sempre no sentido de me proporcionar evolução naquilo que é o meu próprio processo de aprendizagem e aquisição de competências fundamentais para ser cada vez melhor professor de Educação Física no futuro.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em Educação Física. In SPEF (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-111). Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.) *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-46) Porto, FADEUP.

Bolhão, A. (2013). Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários. Dissertação Apresentada ao ISMT para Obtenção do Grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional. Coimbra, Instituto Superior Miguel Torga. <http://repositorio.ismt.pt/jspui/handle/123456789/321>

Castro, B. (2013). O Feedback Pedagógico Nas Aulas de Educação Física: Relação Com a Informação Inicial, Especificidade e Direção - Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/69552/2/23356.pdf>

Cerqueira, P. (2014). O papel da escola [Correio do Minho]. *Voz às escolas*.

Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.

Crum, B. (2017). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (23), 61-76.

Dias, K. (2020). A contribuição do treinamento desportivo escolar no desenvolvimento do aluno. *Revista Científica Multidisciplinar Nucleo Do Conhecimento*, 7, 108–119. <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/treinamento-desportivo>

Fernandes, L. (2013). A necessidade contínua de legitimar a Educação Física no seio das disciplinas escolares. Porto: L. Fernandes. Relatório de estágio profissional com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/74434>

Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th ed. (pp. 301-316) Thousand Oaks, CA: Sage.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.

Goldberger, M., & Gerney, P. (1986). The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Res Q Exerc Sport*, 57(3), 2015–2019.

Goldberger, M., Gerney, P., & Chamberlain, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. *Res Q Exerc Sport*, 53(2), 116–124.

Graça, A. (2012). sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93-117). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.

Graça, A. (2002). Concepções didáticas sobre o ensino do jogo. In S. Ibañez-Godoy & M. Marcías-García, *Novos horizontes para o treino do basquetebol* (pp. 21–36). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Graça, A. (2013). Grounded theory: Método de gerar teorias fundamentadas por comparação constante. In I. Mesquita & A. Graça, *Investigação qualitativa em desporto*. (Vol. 2, pp. 81–112). Porto, FADEUP-

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 11-27). FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education*. (3rd Ed). Holcomb Hathaway Publishers.

Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education* (3rd Edition). Routledge.

Miquelin, E., Fernandes, M., Pagani, M., & Silva, R. (2015). A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS BENEFÍCIOS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL. <https://brutus.unifacol.edu.br/assets/uploads/base/publicados/816546bf10e6b71d403c6e3fe297b068.pdf>

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First Online Edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.(United States).

Oliveira, B., Graça, A., & Leite Queirós, P. (2017). Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(3), 14-25. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.14>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed). Thousand Oaks: Sage.

Peterson, P. (1979). Direct instruction: Effective for what and for whom? *Educational Leadership*, 37(1), 46–48.

Reina, F., & Silva, W. (2020). A gestão da sala de aula de professores de educação física na educação básica. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 979–994. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14327>

Rikard, G., & Boswell, B. (1993). Teacher effectiveness in using direct instruction for student skill acquisition. *Phys Educ*, 50(4), 194–200.

- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. (2nd ed). St. Louis: Mosby.
- Rocha, T. (2021). O plano de aula para educação On-line na pandemia de Covid-19. *EaD em Foco*, 11(2). <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1460>
- Rohrbeck, C., Ginsburg-Block, M., Fantuzzo, J., & Miller, T. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *J Educ Psychol*, 95(2), 240–257.
- Roldão, M. d. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 94-103.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335-351. <https://doi.org/10.1086/461321>
- Santos, M. R., & Varela, S. (2007). A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista eletrônica de educação*, 1. [https://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_04.pdf](https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf)
- Selas, T. F. (2013). A Influência da Utilização dos Meios Audiovisuais na Aprendizagem da Técnica do Salto em Comprimento: Relatório de Estágio Profissional. *Porto: TF Selas. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.* <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/69516>
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária (pp. 1159-1170). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Vargas, T., Morisso, M., González, F., & Sawitzki, R. (2018). A experiência *do sport education* nas aulas de educação física: Utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. *Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS*, 24(3), 735–748. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79628>
- Webb, N. (2008). Learning in small groups. In Good T (ed). *21st century education: a reference handbook* (Vol. 1, pp. 203–211)
- World Health Organization. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada.



## ANEXOS

### Anexo 1 – Ficha de Caracterização Individual



### Inquérito de Caracterização da Turma (7ºB)

Este questionário visa conhece-te um pouco melhor e saber as tuas preferências relativamente à disciplina de Educação Física. Os dados recolhidos serão usados apenas para efeitos académicos. Peço a tua colaboração na resposta ao conjunto das perguntas que se seguem.

#### 1) Os teus Dados Pessoais

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

Género: F(feminino)\_\_\_ M(masculino)\_\_\_ Idade: \_\_\_ Altura: \_\_\_ (cm) Peso: \_\_\_ (kg)

#### 2) A tua Saúde

Tens algum problema de saúde? Sim\_\_\_ Não\_\_\_

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Tomas alguma medicação? Sim\_\_\_ Não\_\_\_

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

#### 3) Tu e a Educação Física

Gostas da disciplina de Educação Física? Sim\_\_\_ Não\_\_\_

Que nota tiveste no ano letivo anterior? \_\_\_ valores

Qual/quais a(s) tua(s) modalidade(s) preferida(s) \_\_\_\_\_

Qual a modalidade que menos gostas \_\_\_\_\_

#### 4) A tua Prática Desportiva

És federado em alguma modalidade? Sim\_\_\_ Não\_\_\_

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

**Obrigado pelas tuas respostas!!**

## Anexo 2 – Exemplo de uma Unidade Didática

### (Futebol)

		Terça	Quinta	Quinta	Quinta	Terça
		Pav.	Gin./Ext.	Pav.	Gin./Ext.	Gin./Ext.
		50m	100m	100m	100m	50m
	Conteúdos/Aulas	1	2 e 3	4 e 5	6 e 7	8
Habilidades Específicas	Recepção/Controlo	AD		I/E	E	AS
	Condução	AD	I/E			AS
	Passe	AD		I/E	E	AS
	Finta	AD	I/E			AS
	Remate	AD			I/E	AS
	Posição Defensiva	AD	I/E			AS
	Desarme	AD			I/E	AS
	Interceção	AD	I/E			AS
Organização Ofensiva	Penetração	AD	I/E			AS
	Cobertura Ofensiva	AD	I/E			AS
Organização Defensiva	Contenção	AD	I/E			AS
	Cobertura Defensiva	AD		I/E	E	AS
Cultura Desportiva	Caracterização da modalidade	Objetivo do Jogo; Princípios Gerais e Específicos da Modalidade; Regras.				
	Terminologia Específica	Conteúdos táticos, técnicos e diferenciação de papéis.				
Condição Física e Fisiologia	Capacidades Condicionais	Ao longo das aulas serão desenvolvidas todas as capacidades condicionais e coordenativas, com especial incidência na força, resistência, velocidade de reação e de deslocamento, coordenação óculo-pedal, orientação espacial, diferenciação cinestésica e ritmo. Estas capacidades serão desenvolvidas, quer integrada nas situações de aprendizagem, quer através das séries típicas de trabalho específico (treino de condição física).				
	Capacidades Coordenativas					
Conceitos Psicossociais	Cooperação	O aluno colabora com os colegas, dando sugestões que favoreçam a melhoria das suas prestações; O aluno colabora na preparação, arrumação, desinfeção e preservação do material.				
	Respeito	O aluno revela respeito pelos colegas de turma, professor e material utilizado nas aulas.				
	Responsabilidade/Autonomia	O aluno executa o que o professor propõe, com ou sem a sua supervisão ativa, sendo parte ativa nas aulas através da realização de ajudas aos seus colegas.				
	Empenho	O aluno realiza os exercícios propostos com o máximo empenho e compromisso.				

**Legenda:** AD (Avaliação Diagnóstica); I (Introdução); E (Exercitação); C (Consolidação); AS (avaliação Sumativa)

## Anexo 3 – Exemplo de um Plano de Aula 7º Ano

Estágio Pedagógico FADEUP



Escola Básica Pêro Vaz de Caminha, Porto

### Plano de Aula

Professor: Luís Ribeiro Professor Cooperante: Helena Abrunhosa	Ano: 7º Turma: _____	Data: 08/02/2022 Aula nº: 51	Nº de Alunos: 19
Unidade Didática: Aptidão Física Função Didática: Exercitação da Velocidade (de aceleração e máxima), Reação Simples e Complexa e Equilíbrio. Sessão nº 7 em 8	Local: Escola Básica Pêro Vaz de Caminha Espaço: Gin./Ext.	Hora: 12h15 às 13h05 Duração: 50' min (tempo útil 35' min)	Material: Material: 1 Apito, 1 Cronómetro; 16 Cones (4 de cada cor); 18 Arcos.

**Objetivos:** Desenvolver a capacidade de reação, aceleração e velocidade máxima; Estimular o trabalho em equipa e de cooperação com o colega; Aprender os conceitos de velocidade de reação, aceleração e máxima; Cooperar e colaborar com o professor e restantes colegas.

Parte	TP	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organiz. Aluno/Prof.
Inicial	3' min (12h20 às 12h23)	- Os alunos conhecem o que vai ser realizado na aula.	1. <b>Conversa Inicial com os alunos:</b> Explicação sobre o que vai ser feito na sessão e realização da chamada.  Relembrar a diferença entre velocidade de reação (simples e complexa), aceleração e máxima.	- Atenção;  - Participação;	Os alunos encontram-se sentados nas zonas delimitadas de frente para o professor, com ordenado distanciamento.
	30' min (12h23 às 12h53)	- Perfaz uma linha de 3 cones seguidos desenvolvendo a velocidade, coordenação motora, trabalho em equipa, estratégia, tomada de decisão e raciocínio lógico.	2. <b>Jogo Lúdico:</b> <b>"Jogo do Galo"</b>  No campo estão dispostos 9 arcos que correspondem aos espaços disponíveis. Cada equipa terá 3 cones à sua disposição. Com eles, e nesses espaços, terão de os colocar alinhados em qualquer direção: horizontal, vertical ou diagonal e impedir que o adversário o faça.	Cada jogador joga à vez, pondo o seu sinal (cone) na casa (arco) que escolher.  Realizam 3 séries, alternando a ordem de quem inicia o exercício em cada equipa.	Alunos divididos em 2 grupos de trabalho. Num estarão 2 equipas de 4 e no outro 2 equipas de 5 definidas pelo professor. Realizam concomitantemente. Saída por vagas
Fundamental	30' min (12h53 às 12h23)	Deslocam-se ao cone correspondente seguido de saída em velocidade máxima, desenvolvendo a velocidade de reação (processamento	1. <b>Jogo do Quadrado</b>  Cada aluno encontra-se no centro do quadrado delimitado por um cone em cada vértice. Cada cone será de uma cor diferente e ao sinal do professor (que vai dar uma dessas cores) o aluno desloca-se ao cone correspondente e, em seguida, perfaz uma distância de corrida em velocidade máxima. Essa distância também será variada, porque à	Efetuem A.C. dos M.I., Elevação do calcanhar atrás, deslocamentos laterais, e partidas da posição de	Os alunos encontram-se divididos nas mesmas equipas do exercício anterior e partem por vagas (os primeiros de cada fila).

		<p>cognitivo), a velocidade de aceleração, máxima, de mudança de direção e equilíbrio;</p>	<p>frente do quadrado, estarão mais dois cones (um mais perto, outro mais afastado). Ao primeiro é atribuído o número 1 e ao segundo o 2. O professor diz a cor (que pode ir até 3 diferentes) e um destes números e o aluno reage em função disso. (Ex.: Verde-1).</p>	<p>avião (em séries diferentes) até ao sinal do professor para partir;</p> <p>Reagir rápido ao estímulo.</p> <p>Saída em velocidade máxima.</p>	
	10'min (12h43 às 12h53)	<p>Reagem rapidamente ao estímulo do professor e com a ação correspondente ao mesmo. Desenvolvem a coordenação e velocidade de reação simples e complexa, a coordenação e equilíbrio.</p>	<p>Inicialmente, ao apito do professor têm de apanhar o cone (reação simples). Numa segunda fase, à indicação do professor os <del>alunos tocam com a mão na parte do</del> corpo correspondente (exemplo: orelhas, joelhos, etc.). Quando este disser "cone" o aluno do par que o apanhar primeiro vence, e assim sucessivamente (reação complexa).</p>	<p>Devem tocar no sítio indicado pelo professor, e apenas aí, caso contrário desconta um ponto.</p> <p>As distâncias a que os alunos se encontram do cone vão variando, tal como as posições de partida (em pé, deitado, sentado, avião).</p>	<p>Alunos em grupos de 2, frente a frente a uma distância inicial de um passo para o cone correspondente a cada par.</p>
Final	2'min(12h53 às 12h55)	<p>- O aluno esclarece dúvidas e ouve atentamente o professor.</p>	<p>1. <b>Conversa Final com os alunos:</b> O professor realiza uma observação acerca da aula, estimulando e desafiando os seus alunos para a aula seguinte e esclarecendo alguma dúvida caso necessário.</p>	<p>- Atenção;</p> <p>- Participação;</p>	<p>Os alunos encontram-se sentados nas zonas delimitadas de frente para o professor, com o devido distanciamento</p>
	10'min	<p>- Criar hábitos de higiene.</p>	<p><b>Muda de Roupa e Higienização:</b> de alunos e do espaço de aula.</p>	<p>- O aluno colabora e executa a higienização do espaço e pessoal</p>	<p>-Manutenção de todas as regras de segurança e distanciamento.</p>

## Anexo 4 – Exemplo de um Plano de Aula 4º Ano



PLANO DE AULA			
<b>Professores:</b> Luis Ribeiro	<b>Ano:</b> 4º	<b>Data:</b> 05/11/2021	<b>Aula nº:</b> 1
<b>Professor Cooperante:</b> Helena Abrunhosa	<b>Turma:</b> [ ]	<b>Nº de alunos:</b> 24	<b>Período:</b> 1º
<b>Unidade Didática:</b> Aptidão Física	<b>Local:</b> Escola Primária	<b>Hora:</b> 11:15h – 12:15h	<b>Material:</b> Cones, arco, bolas e Apito.
<b>Função Didática:</b> Introdução/Exercitação das capacidades coordenativas (Coordenação, Equilíbrio, Orientação Espacial e Ritmo).	<b>Miosótis</b>	<b>Duração:</b> 60'	
<b>Objetivos:</b> Saber identificar quais as capacidades desenvolvidas em cada exercício; Cooperar com o professor e restantes colegas na organização da aula e empenhamento na tarefa. Desenvolver as capacidades coordenativas.			

Parte da Aula	TP	Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organização Didático Metodológica/Esquema
Inicial	(3) 11h15 às 11h18	Os alunos conhecem o que vai ser realizado na sessão	Ouvem atentamente as indicações do professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atenção;</li> <li>Participação;</li> </ul>	Os alunos encontram-se em silêncio sentados nas zonas delimitadas de frente para o professor, com o devido distanciamento.
	20' 11h18 às 11h38	Desenvolver o equilíbrio, orientação espacial e a cooperação com os colegas.	<p><b>A) Jogo da Serpente</b></p> <p>Os alunos em fila formam a "Serpente", à frente destes estará um que tem como função apanhar o último da fila, os outros têm que o evitar.</p>	Os alunos que estão a apanhar tentam fazê-lo o mais rápido possível. Os restantes têm de o evitar ao máximo.	Para todos os exercícios de apanhada, haverá um que começa nessas funções e à medida que
			<p><b>B) Corresponder ao número</b></p> <p>Os alunos andam livremente por um espaço delimitado, quando o professor diz um número terão de parar e executar o correspondente ao mesmo que será: 1- Gêmeo em pé; 2- Gêmeo em pé unilateral; 3- Avião; 4- Saltos Laterais. Uma variante será andarem apenas pelas linhas do campo de futebol.</p> <p><b>C) Apanhada (jogo da corrente)</b></p> <p>Num espaço delimitado por cones todos os atletas correm livremente pelo espaço delimitado. Um deles é a apanhar. Caso este toque no colega, ambos terão de dar as mãos e continuar a apanhar os restantes colegas. Cada colega que é apanhado junta-se aos colegas só as pontas da corrente é que podem apanhar.</p> <p><b>D) Apanhada (Passar a Fronteira)</b></p> <p>No meio existe um aluno que apanha os restantes, e este tem como objetivo apanhar os colegas mas só se pode deslocar entre os pinos do meio, os que estão a ser apanhados têm 5 segundos para passarem para o outro lado, caso isso não aconteça ficam automaticamente apanhados. Quando forem apanhados passam para a linha do aluno que está a apanhar e desempenham a mesma função.</p>	<p>Alunos sempre em movimento.</p> <p>O último aluno a ser apanhado obtém um ponto. No final quem tiver mais, vence.</p>	<p>os restantes vão sendo apanhados, colaboram nessa tarefa.</p> <p>No A) são formadas 4 filas de 5 elementos e para cada uma delas está 1 a apanhar que vai rodando funções com os companheiros assim que atingir o objetivo;</p> <p>No B) estão dispostos ao longo do meio campo do campo exterior;</p> <p>No C) é igual ao B);</p> <p>No D) a linha a transportar está a do meio campo.</p>



## Anexo 5 – Exemplo Grelha de Avaliação

**Avaliação Sumativa (Lista de Verificação) 7**

Nome:	Passe	Manchete	Serviço Por Baixo	Deslocamentos	Posição Base	Coopera com o colega	Envia a bola em função do posicionamento do adversário	Percebe a diferenciação de papéis
1- A								
2- A								
3- A								
4- E								
5- E								
6- E								
7- C								
Cer								
8- C								
Ma								
9- F								
Per								
10-								
11-								
12-								
13-								
14-								

**Legenda:**

J- Faz;

X- Não Faz.



## Anexo 6 – Exemplo Rubrica de Avaliação

### Avaliação Voleibol

Tarefa: Proposta de Referencial de critérios gerais do Agrupamento Pêro Vaz de Caminha – Educação Física

Domínio/Tema	Níveis de desempenho				
	1	2	3	4	5
ATIVIDADES FÍSICAS/ Voleibol					
Conhecimento	O aluno <b>não conhece e não aplica os regulamentos do Voleibol</b>	O aluno <b>ainda não conhece e não aplica os regulamentos da disciplina</b> , não só como atleta, mas também como juiz.	O aluno <b>conhece e aplica de forma satisfatória os regulamentos da modalidade</b> , não só como atleta, mas também como juiz.	O aluno <b>conhece e aplica bem os regulamentos da modalidade</b> , não só como atleta, mas também como juiz.	O aluno <b>conhece e aplica muito bem os regulamentos da modalidade</b> , não só como atleta, mas também como juiz.
	O aluno <b>não demonstra interesse em realizar avaliação sumativa.</b>	O aluno cumpre <b>até três</b> critérios, num total de <b>oito</b> .	O aluno cumpre <b>quatro</b> critérios, num total de <b>oito</b> .	O aluno cumpre entre <b>cinco a seis</b> critérios, num total de <b>oito</b> .	O aluno realiza a tarefa cumprindo <b>sete</b> ou com êxito <b>todos</b> os critérios pré-estabelecidos.

- **Serviço por Baixo:** Perna contrária à mão dominante à frente e com joelhos fletidos. Tronco ligeiramente inclinado à frente; O braço do mesmo lado segura a bola sem a enviar em trajetórias ascendentes, até à outra mão bater na mesma (e mais para o lado desta). Mão aberta com os dedos unidos; Movimento forte e rápido.
- **Posição Base:** Ligeira inclinação do tronco à frente e Semiflexão dos membros superiores e inferiores; Sair o mais rápido possível para efetuar a resposta.
- **Deslocamentos:** Realiza deslocamentos rápidos e ajustados em função da trajetória da bola; rasteiros com o tronco ligeiramente inclinado para a frente e olhando nessa direção.
- **Passe de Frente:** Coordena a flexão/Extensão dos MI e MS; Coloca o corpo atrás da bola; Contacta a bola acima e à frente da testa;
- **Manchete:** Flexão dos M.I. e M.S. em extensão; Tocar na bola com os antebraços; Mãos sobrepostas.
- **Envia a bola em função do posicionamento do adversário:** Procura implementar trajetórias que a desviem o mais possível deste, contactando o solo dentro do terreno de jogo.
- **Coopera com o colega:** Apresenta um comportamento de incentivo e tentativa de auxílio para com o colega.
- **Percebe a diferenciação de papéis:** Adequa a sua intervenção em função das ações do colega e do posicionamento deste (qual o mais vantajoso para intervir na jogada).

Proposta elaborada por:  
**Luis Ribeiro**



Anexo 7 – Cartaz Desporto Escolar

