



À descoberta do paraíso: vivências de um professor de Educação Física na arquitetura do trilho

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

João Maurício da Silva Abreu

Porto, setembro de 2022

Ficha de Catalogação

Abreu, M. (2022). À descoberta do paraíso: vivências de um professor de Educação Física na arquitetura do trilho. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Abreu, M. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; INSTRUÇÃO.

Dedicatória

Aos meus eternos pais, são sem sombra de dúvida os meus ídolos por tudo o que conquistaram até os dias de hoje.

EJ.

Agradecimentos

“Porque o sucesso não se alcança sozinho, eu agradeço a quem sempre me apoiou e acompanhou a minha vida profissional”

O presente relatório de estágio representa a remate final de um marcante ciclo na minha vida. Todos os que marcaram presença nesta etapa, tornaram-na numa das melhores experiências da minha vida, cada um à sua maneira. Espicacei-me constantemente, conheci pessoas incríveis e acima de tudo, aprendi a amar uma cidade que, não sendo verdadeiramente minha, tornou-se lar durante os últimos anos.

Em primeiro lugar ao meu núcleo familiar, à minha mãe e ao meu pai. Consciente de que sem eles, nada seria possível, sou eternamente grato por tê-los como pilar fundamental, pelos valores inculcados, apoio, esforço e investimento realizado na minha educação. Obrigada pelo vosso carinho e por serem os primeiros a aplaudir as minhas vitórias e serem ombro amigo nas derrotas.

À Ana, sem dúvida alguma, o ser humano mais autêntico e que nunca, em circunstância alguma, deixou de fazer parte destas preciosíssimas conquistas durante os últimos 5 anos. A pessoa que me deu a força que precisava, que nunca me deixou cair, e que me auxiliou a enfrentar todos os obstáculos que surgiram. Estas palavras são poucas para agradecer toda a compreensão, paciência e amor demonstrados, mas ainda assim, obrigada por nunca desistires e por espoletares a melhor versão de mim.

Aos meus amigos, que já me acompanham há muito, o meu sincero agradecimento por todos os momentos e ocasiões em que estiveram lá para mim. Estando há meses, longe de casa e da ilha, foram sem dúvida a segunda família que tão bem escolhi.

Aos meus colegas de mestrado, em particular aos meus amigos, pois sem vocês esta jornada não teria sido a mesma, obrigado por me acolherem sempre com boa disposição, sorriso no rosto e por acreditarem no meu trabalho.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e todos os docentes que fizeram parte do Mestrado em Ensino em Educação Física, pelas competências e experiências proporcionadas.

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Queirós, pela sua total disponibilidade, cuidado e atenção com que orientou este trabalho.

À Professora Cooperante Andreia Canedo, pela amizade, pela dedicação, pelas qualidades profissionais e humanas e pela forma amável com que me integrou na comunidade escolar, contínuo apoio e acima de tudo, conhecimento e sabedoria transmitidos.

Ao Professor Nuno Côrte-Real pelos conhecimentos transmitidos para a elaboração do projeto de investigação e ação. Sem sombra de dúvidas uma ajuda imprescindível.

À Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas em especial, bem como toda a comunidade escolar (pessoal docente e não docente) não só pela oportunidade de realização deste estágio.

À minha eterna turma do 10ºano, pelo respeito e pela educação. Sem vocês, o caminho não teria sido tão próspero. A gratidão e o carinho que tenho por vocês permanecerá para sempre na minha vida, foram os primeiros e como diz o povo, o primeiro amor nunca se esquece.

Com toda a certeza, todos os que mencionei são a minha maior fonte de inspiração e exemplo a seguir, a eles, dedico este trabalho!

Obrigado!

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XV
ÍNDICE DE ANEXOS	XVII
RESUMO.....	XIX
ABSTRACT	XXI
LISTA DE ABREVIATURAS	XXIII
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. PONTO DE PARTIDA: ENQUADRAMENTO PESSOAL	3
2.1. Reflexão introdutória sobre mim: biografia do leão	3
2.2. FADEUP: a escolha do habitat	10
2.3. Expectativas iniciais: o choque com os lobos/realidade	10
2.4. Estágio Profissional: o trilho a percorrer para ser “o rei do habitat”	13
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: CONHECIMENTO DO FUTURO.....	15
3.1. Formação inicial de professores	15
3.2. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional.....	16
3.3. Legitimação na Educação Física: reconhecimento do “habitat”	18
3.4. Escola Cooperante: o meu novo ecossistema	19
3.5. A Professora Cooperante: Mapeador e conselheira.....	22
3.6. O Professor Orientador: o guru do “ecossistema”	24
3.7. O Núcleo de Estágio: os leões amigos de longa data.....	24
3.8. Turmas: as alcateias.....	26
3.8.1. Turma residente: os bravos da savana.....	27
3.8.2. Turma Partilhada: os leõezitos – “a união faz a força”	33

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL: REALIZAÇÃO DA PRÁTICA	
PROFISSIONAL.....	41
4.1. Organização e gestão do ensino de aprendizagem	41
4.1.1. Conceção no ensino da Educação Física	41
4.1.2. Educação Física: o parente pobre da Educação	43
4.1.3. Planeamento elaborado ao longo do EP	45
4.1.3.1 Planeamento anual: base do planeamento.....	45
4.1.3.2. Unidade Didática: complementaridade do planeamento	49
4.1.3.3. Plano de aula: <i>ex-libris</i> do planeamento	52
4.1.3.4. Testes FITescola: A ambição de querer aprimorar a Aptidão Física dos leõezitos.....	57
4.1.3.5. Do mapeamento à descoberta do trilho.....	59
4.1.3.5.1. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física	60
4.1.3.5.2. Estratégias instrucionais: otimização da comunicação.....	64
4.1.3.6. A reflexão como materialização pedagógica da evolução.....	70
4.1.3.7. Ata: documento de extrema apreciação no EP	74
4.1.3.8. Aulas observadas: mais do que uma observação	75
4.1.3.9. Avaliação: componente reguladora e fomentadora da qualidade de ensino.....	77
4.1.3.9.1. Avaliação Diagnóstica: planificação meticulosa.....	77
4.1.3.9.2. Avaliação Sumativa: o momento árduo de dar notas.....	78
4.1.3.10 1º período: fase de conhecimento	79
4.1.3.11. 2º período: fase de atribulações e adversidades	83
4.1.3.12. 3º período: fase de consolidação	88
4.2. Participação na escola e relação com a comunidade	93
4.2.1. Organização do evento desportivo: Corta-mato escolar.....	93

4.2.3. Torneio de Voleibol	97
4.2.4. Desporto Escolar: Ténis de mesa.....	97
4.2.5. Reuniões do Grupo Disciplinar Educação Física, Reuniões de Conselho de Turma e Reuniões Intercalares	101
4.3. Desenvolvimento profissional.....	103
A indisciplina nas aulas de Educação Física: visões e perceções dos alunos	103
Resumo.....	103
Abstract.....	104
Introdução.....	106
Enquadramento teórico.....	107
A educação nos dias de hoje	107
Causas associadas à indisciplina.....	109
O desenvolvimento cognitivo dos alunos através dos estádios	110
Indisciplina nas aulas de Educação Física	111
Objetivos.....	113
Objetivos Gerais	113
Objetivos Específicos	113
Metodologia.....	114
Participantes e contexto.....	114
Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	114
Análise estatística	116
Apresentação e discussão dos resultados	116
Conclusão, limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas	124
Referências Bibliográficas	127
5. ENCONTREI O PARAÍSO, E AGORA?	131

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS.....	XXV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – NE da FADEUP 2021/2022 da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas	26
Figura 2 - Corta-mato escolar organizado pelo Núcleo de Estágio da FADEUP.	96
Figura 3 - Prova da 1ª jornada de Iniciados do Desporto Escolar de Ténis de Mesa	100
Figura 4 – Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas	103

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos na zona saudável dos testes FITescola no início do ano letivo.	32
Tabela 2 - Planeamento anual da turma residente	47
Tabela 3 - Planeamento anual da turma partilhada	47
Tabela 4 - Frequência da amostra por faixa etária	114
Tabela 5 - Participações disciplinares por sexo.....	117
Tabela 6 - Opinião dos alunos acerca do comportamento "gozar com os colegas".	118
Tabela 7 - Opinião dos alunos acerca do comportamento "gozar com o professor"	118
Tabela 8 - Opinião dos alunos acerca do comportamento "fazer perguntas pouco adequadas"	119
Tabela 9 - Opinião dos alunos acerca do comportamento "não fazer o que o professor manda"	120
Tabela 10 - Opinião dos alunos acerca do gosto pela turma onde estão inseridos.	120
Tabela 11 - Níveis de responsabilidade pessoal e social na globalidade	121
Tabela 12 - Níveis de responsabilidade pessoal e social por sexo	122
Tabela 13 - Nível de significância dos vários níveis de responsabilidade.....	124

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de refeições por dia	30
Gráfico 2 - Tempo despendido na deslocação para a escola	31
Gráfico 3 - Desporto que pratica / praticou.....	34
Gráfico 4 - Distribuição das horas em que os alunos normalmente se deitam.	35
Gráfico 5 - Nacionalidade dos alunos	36

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Exemplo de plano de aula.....	XXV
Anexo 2 - Planeamento anual da turma residente	XXIX
Anexo 3 - Ficha biográfica.....	XXXII
Anexo 4 - Contrato de capitão	XXXIII
Anexo 5 - Exemplo de certificado de campeão da liga de Futsal	XXXIV
Anexo 6 - Exemplo de certificado de participação da turma partilhada.....	XXXV
Anexo 7 - Calendário competitivo	XXXVI
Anexo 8 - Carta de autorização.....	XXXVII
Anexo 9 - Cartaz corta-mato escolar	XXXVIII
Anexo 10 - Prémios corta-mato escolar	XXXIX
Anexo 11 - Questionário do estudo de investigação.....	XL

RESUMO

“À descoberta do paraíso: vivências de um professor de Educação Física na arquitetura do trilho”, é um relatório que foi elaborado e plasmado por um aluno que teve uma vivência centrada numa escola localizada no centro do Porto. No início deste caminho é narrado uma breve biografia do estagiário, e pela qual foi a razão do mesmo enveredar por esta profissão. Durante a exploração do trilho é também relatado o choque com a realidade e as expectativas iniciais que serão verdadeiros aliados à chegada do paraíso, alicerçando as experiências vividas para a resolução de problemas inerentes à Prática de Ensino Supervisionada. Durante a descoberta do trilho serão apresentados todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a transformação de aluno para professor (Professor Cooperante, Professor Orientador, Núcleo de Estágio e alunos). De modo que pudesse nortear com mais segurança, sem perder o rumo, serão descritos todos os documentos que foram indispensáveis para o sucesso do trilho (Planeamento Anual, Plano de Aula e Unidades Didáticas). Nem todos os obstáculos foram superados da mesma forma, pelo que o estagiário teve de auxiliar em certos documentos que também contribuíram para a resolução e problemas faseadamente (atas, diários de bordo, reflexões, aulas observadas e avaliações). As conquistas foram aparecendo paulatinamente com os erros cometidos e aprendendo que nem todas as descobertas e arduidades são concebidas e geradas da mesma forma, pelo que teve de traçar e construir o verdadeiro “eu” profissional. À chegada do paraíso, após percorrer um trilho árduo, mas compensador, reflete-se essencialmente que fatores contribuíram para esta transformação e leãozinho para leão, preparando-me para uma nova aventura, pois a vida é uma constante aprendizagem, recolhendo todos os ensinamentos disponíveis para melhorar não só como professores, mas também como seres humanos.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA, REFLEXÃO; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; INSTRUÇÃO.

ABSTRACT

“Discovering paradise: experiences of a Physical Education teacher in designing a path”, is a report that was elaborated and embodied by a student that had an experience which was focused on a School in Portos’ center. In the beginning of this path, a brief biography of the trainee, and what was the motivation behind this career choice. During the exploration of this path, there’s also a report regarding the chock between reality and initial expectations, that will be a true ally when reaching paradise, consolidating the experiences lived to solve problems related to Supervised Teaching Practice. During this path discovery, all of those that directly or indirectly contributed for de transformation of a student into a teacher (Cooperant Teacher, Guidance Teacher, Trainee Nucleus and students) will be introduced. In order to guide myself safely without losing track, all the indispensable documents for this successful path will be described (Annual Plan, Class Plan and Didactic Units). Not all obstacles encountered were surpassed in the same manner, which meant that I had to use certain documents that ended up contributing to for a phased problem solving (records, logbooks, reflections, classes observed and assessments). The achievements started appearing gradually with the mistakes that were made and with the knowledge not all discoveries and hardships are conceived and created in the same way, which resulted in a personal inside journey of creating and designing the “real professional me”. When arriving in paradise, after going through a hard but rewarding trail, the reflection of factors that contributed to this transformation of the lion cub into to a grown lion is evident, preparing me for a new adventure, by collecting all teaching available to not only improve us as teachers, but also as human beings.

KEY-WORDS: PROFISSIONAL INTERSHIP; PHYSICAL EDUCATION; REFLECTION; TEACHING-LEARNING PROCESS; INSTRUCTION.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

DB – Diário de Bordo

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EF- Educação Física

EE - Estudante Estagiário

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

IMC – Índice de Massa Corporal

MAPJ – Modelo de Aprendizagem Cooperativa ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

MRPS – Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planeamento Anual

PC – Professor Cooperante

PEE – Projeto Educativo da Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

RE- Relatório de Estágio

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TJfU – *Teaching Games for Understanding*

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio (RE) encontra-se inserido na Unidade Curricular (UC) Estágio Profissional (EP), pertencendo ao segundo ano do segundo ciclo de estudos pertencente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensino Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), com a principal finalidade de expor as vivências e reflexões que o estudante estagiário (EE) experienciou, contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional na disciplina de EF.

O EE desenrolou-se numa escola que possui protocolos com a FADEUP. A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas situa-se no concelho do Porto, União das Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória, também conhecida como União de Freguesias do Centro Histórico do Porto. Desde o início do EP que fiquei responsável pelo acompanhamento permanente de duas turmas, sendo uma delas a minha turma residente de 10º ano (curso científico humanístico sócio económicas) e uma turma de 6º ano de vertente partilhada, na qual lecionava as aulas com mais dois colegas estagiários, formando assim o Núcleo de Estágio (NE). Através deste envolvimento que tive com as duas turmas, as funções não se cingiram exclusivamente na lecionação, mas também na participação de reuniões de Departamento de EF, Conselho de Turma, Intercalares e por último, mas não menos importante, no envolvimento com o Desporto Escolar (DE). Por consequente, o planeamento, as ideias, as conceções, ideias e prática propriamente dita, foram supervisionados e orientados pela Professora Cooperante (PC) e Professora Orientadora (PO).

Para Queirós (2014, p. 78), “a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica”.

Com efeito, no presente relatório, procurei plasmar as vivências de um ano de EP, ainda sob a continuidade de situação pandémica. O mesmo está fragmentado em 5 capítulos, desde a Introdução às Considerações Finais e Perspetivas Futuras, passando pelo Enquadramento Pessoal, Enquadramento da Prática Profissional, Realização da Prática Profissional, Participação na Escola e Relação com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional. Na Introdução é realizado uma breve síntese acerca do EP, relevando-se a preponderância que esta fase possuiu na construção de identidade profissional da EE. No seguinte capítulo é realizado uma alusão ao Enquadramento Pessoal, onde consta um relato superficial sobre a história de vida e a contribuição que essas vivências tiveram pela profissão docente. Seguidamente, é dado um enfoque por que razão a FADEUP fez parte da minha escolha, assim como se confrontam as expectativas iniciais com a realidade experienciada no EP. Ininterruptamente, segue-se o enquadramento da prática profissional, onde relatam-se a importância das conceções na EF, o papel desempenhado pelo PC, PO, NE e respetivas turmas durante o EP. A Realização da Prática Profissional encontra-se no seguinte capítulo, abrangendo a área da “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, onde se encontram presentes os subtemas do planeamento, Conceção, Planeamento anual (PA), Unidade Didática (UD), Plano de aula (PA), estilos e modelos de ensino predominantes, estratégias instrucionais, aulas observadas, avaliação, e as modalidades englobadas em cada período, respetivamente. No seguinte capítulo “Participação na escola e relação com a comunidade”, são relatadas experiências do DE, direção de turma e a organização de um evento desportivo. Posteriormente, inclui-se também a área relativa ao “Desenvolvimento Profissional”, onde se destaca o estudo de investigação/ação sobre a “indisciplina na sala de aula: visão e perceção dos alunos”. Por fim, no último capítulo, destaca-se uma reflexão final após a descoberta do paraíso, ao passo que nas Considerações Finais e Perspetivas Futuras, consta uma retrospectiva acerca da viagem experienciada ao longo do EP, bem como são apresentadas as expectativas e perspetivas futuras.

2. PONTO DE PARTIDA: ENQUADRAMENTO PESSOAL

No início de uma aventura, antes de descolarmos, para quem não nos conhece minimamente, é necessário que nos apresentemos. Através deste capítulo, realizei uma reflexão mais pessoal acerca da minha metamorfose antes de iniciar o mestrado e conseqüente realização do EP, dando especial enfoque aos elementos que me acompanharam desde tenra formação inicial. As parcelas que se seguem, refletem a verdadeira peripécia percorrida ao longo da minha formação.

2.1. Reflexão introdutória sobre mim: biografia do leão

“Começo a conhecer-me. Não existo.

Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,

ou metade desse intervalo, porque também há vida ...

“Sou isso, enfim ...

(Álvaro de Campos, in 'Poemas'.)

No dia 12 de outubro de 1997, nasce João Maurício da Silva Abreu. Tenho vinte e quatro anos e sou natural do Concelho de Câmara de Lobos, Região Autónoma da Madeira. Licenciiei-me em Desporto no Instituto Politécnico de Beja, situado no Baixo Alentejo e encontro-me, atualmente, a terminar esta jornada e atingir o grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário na FADEUP.

No que diz respeito à minha cidade Natal irei realizar uma breve biografia da mesma: em 1419, mais precisamente a 1 de julho, João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira ancoraram na Ilha da Madeira, na zona de Machico. Quando chegaram à Ilha da Madeira começaram a explorar o sul. No primeiro dia de exploração chegaram a esta terra que titularam de Câmara de Lobos devido à enorme quantidade de Lobos-Marinheiros existentes na costa sul. Com esta descoberta, o processo de regressão destes seres começou. Os Lobos-

Marinhos eram eliminados, quer acidentalmente, quer pelo uso acidental de meios de pesca, como redes de emalhar e explosivos. Durante muitos anos, apesar de se chamar vila à parte central desta freguesia, nunca foi encontrado nenhum documento que o comprove. O facto de Câmara de Lobos ter uma sede de concelho dá-lhe automaticamente a categoria de Freguesia. Em 1835 é criado o Concelho de Câmara de Lobos e a 2 de agosto de 1996 este concelho eleva-se a Cidade. É conhecida pela tradição piscatória, especialmente a pesca do peixe-espada preto. Destaca-se, pela qualidade, os bares onde se bebe a poncha regional e a nikita, e os restaurantes de peixe ou carne, que juntam a inovação à tradição nos seus pratos. Conhecido da freguesia e muito visitado está o promontório do Cabo Girão, que se eleva a 580 metros de altitude, com um miradouro moderno, com o piso em vidro. Outro orgulho dos câmara-lobenses é o deslumbrante Miradouro do Teleférico do Rancho, onde pode ver a arriba do Cabo Girão, a baía da cidade e descer à Fajã dos Pescadores de teleférico. Quanto à denominação do povo da cidade de Câmara de Lobos utilizamos o termo “*pesquito*” para a comunidade piscatória por ser uma forma depreciativa de querer dizer o mesmo que pescador. Quanto à população no geral denomina-se de “*xavelha*”, termo que foi associado a um barco característico da baía de Câmara de Lobos.

Narrar a minha história é uma tarefa desafiante e complexa, sendo um processo ligeiramente mais moroso e calculista. Deste tenra idade que a atividade física me cativava, nomeadamente nos intervalos da escola, onde contávamos ansiosamente pelo intervalo para jogarmos futebol com uma bola feita de papel e fita-cola. Cada um de nós tinha uma função no dia anterior, antes de rumar às aulas: Um ficava responsável por levar fita-cola, outro responsabilizava-se pelo papel e outro por fazer a modelagem da esfera, fazendo com que a mesma assemelhasse a uma bola. Foi através desta essência que a paixão pelo Desporto se iniciou desde tenreira idade. Para além de gostar imenso de futebol, os desportos de raquetes também eram uma das minhas paixões. Na inserção do 2º ciclo no Ensino Básico, tive oportunidade em integrar-me no ténis de mesa e no badminton no DE, tornando-se assim, uma paixão na adolescência, de um modo enérgico e vincado. Foi através deste gesto

apadrinhado pelos Professores de EF que jornadas no meu trajeto e percurso enquanto aluno que me despertou desde muito jovem, seguir a carreira de docência. Fui muito ligado à escola desde muito novo, passava muitas horas no seio escolar para além do normal, mesmo nas interrupções letivas, uma vez que, a minha mãe é assistente operacional numa Escola Básica do 1º ciclo no Concelho de Câmara de Lobos há cerca de vinte anos. Dotada de características e uma personalidade muito bondosa e fortemente vincada, é a pessoa mais importante da minha vida, juntamente com o meu pai. Foi através deste ser maravilhoso que quis saber mais sobre o funcionamento de uma escola, quem é que a liderava, quais eram as funções dos agentes responsáveis dentro de uma comunidade escolar e quais eram os objetivos do seio escolar no que diz respeito à educação dos discentes como membros ativos de uma sociedade. É a principal responsável por me colocar neste caminho da docência. Através desta panóplia de vivências na minha vida, a junção do Desporto juntamente com a vivência da minha mãe na comunidade escolar, foram outras das razões para escolher e seguir a profissão de Docente de EF. Tal como refere Dubar (1997), os estudantes quando constroem a sua identidade profissional, implica considerar que se trata de um processo de construção que é, fundamentalmente, influenciado pelas sucessivas socializações ao longo da vida. Processo este que se inicia antes da formação superior, com a socialização antecipatória (Cornelissen & van Wyk, 2005; Flores & Day, 2006). De realçar que, desde que me conheço, a área da docência foi algo que, numa fase da minha vida, não se constituiu o meu principal objetivo, porém, deixei que a predestinação traçasse o meu futuro, com base nas experiências que fui vivenciando. No decorrer das vastas experiências no 2º e 3º ciclo, ingressei no Ensino Superior na área do Desporto. Através deste pequeno passo que o mundo do Desporto despertou mais interesse. Fazendo as contas, já são dez anos a estudar numa área que me diz muito e tira o melhor de mim todos os dias. Apesar de ingressar num curso de Desporto no secundário, o meu objetivo desde sempre, foi ingressar no Ensino Superior. Com base nisto, houve um aprimoramento das minhas capacidades e um crescimento cognitivo constante que me levou a atribuir significado e intencionalidade às simples tarefas que executava, arranjando um

conjunto de estratégias como meio para atingir o fim – uma média consistente para entrar na Universidade e chegar onde cheguei até ao dia de hoje. A cada dia que passava na minha vida, tinha mais certezas que envergar algo na minha vida profissional alicerçada à área do Desporto não era um erro. Muitas críticas e comentários fui alvo quando expressava a minha vontade às pessoas de que o Desporto era uma área a seguir num processo vindouro profissionalmente: “O desporto não tem futuro”, “É muito complicado arranjar algo nessa área”, “Deves investir em algo que tenha uma taxa de empregabilidade relativamente mais alta”. Não desisti e continuo a não desistir e só vou parar quando puder mesmo estar a envergar a profissão de docência.

“Vivo sempre no presente.

O futuro, não o conheço.

O passado, já o não tenho.

Pesa-me um como a possibilidade de tudo, o outro como a realidade de nada”.

Fernando Pessoa, in 'Livro do Desassossego'

Paralelamente, quando tinha dezoito anos, imergi numa nova aventura na minha vida: Fiz as malas, apanhei um avião e saí da minha zona de conforto: saí dos encantos da Pérola do Atlântico e ingressei no Ensino Superior, em Desporto, em Portugal Continental, mais precisamente em Beja, Baixo Alentejo. A convivência e a interação com diferentes personalidades ao longo da caminhada académica, permitiu-me construir uma personalidade sustentada pelas capacidades que foram sendo desenvolvidas, nomeadamente ser bom ouvinte, aprendizagem contínua, trabalho em equipa, proatividade, relacionamento interpessoal, colocação de voz, adaptabilidade e resiliência, alicerçadas a um leque alargado de conhecimentos. Estas duas últimas características tiveram como base as dificuldades que possuí enquanto estudante deslocado das Ilhas onde, por meros momentos a nostalgia de voltar a casa era mais forte que continuar. Através desta vivência, a resiliência e a adaptabilidade foram desenvolvidas e aprimoradas em contexto universitário,

tornando-me mais estável e firme a possíveis adversidades. Assim sendo, é fulcral que eu reconheça os meus balizamentos e dificuldades, aliando-se assim um equilíbrio constante na minha vida. O modo como tive de me adaptar às circunstâncias constantes das minhas vivências, com a transformação do meu “eu”, fez com que me coagisse e aprendesse a auto-refletir, questionando-me constantemente se as decisões tomadas eram as mais apropriadas ou não. Esta prática reflexiva foi ainda mais desenvolvida a partir do momento em que eu iniciei a ser professor estagiário de EF, desenvolvendo assim valências e competências para refletir. Segundo Herdeiro (2008), quando existem conflitos na atividade do docente, o conceito de reflexão é introduzido na literatura educacional, assumindo definitivamente um papel fundamental nas novas tendências da formação de professores. No que diz respeito à minha licenciatura em Desporto, retirei uma panóplia de conhecimentos teórico-práticos que me permitiram realizar um transference para a realidade atual onde me encontro. Deste modo, refiro-me a todas as disciplinas Propedêuticas e Metodologias das Atividades Físicas e Desportivas que foram essenciais para a aquisição de conhecimentos práticos sobre as habilidades técnicas básicas e a organização tática das variadas modalidades abordadas (Ginástica, Atletismo, Natação, Ténis, Hidroginástica, Aeróbica, Localizada, Step, Pilates, Basquetebol, Futebol, Andebol e Voleibol) permitindo-me transferir e aplicar estes conhecimentos nas aulas que fui lecionando. Tive também oportunidade de usufruir de disciplinas teóricas, com base na investigação e ciência, entre as quais Psicologia do Desporto que tinha como principal função compreender a importância da missão do Desporto na sociedade atual e o seu papel enquanto agente promotor do desenvolvimento pessoal e social dos atletas e integrar e mobilizar as ferramentas conceituais da Psicologia da Educação para identificar e avaliar os fatores que fomentam ou perturbam a comunicação e a relação pedagógica. No que diz respeito à Didática de Atividades Físicas e Desporto, o mesmo possibilitou-me conhecer e aplicar as competências e procedimentos a adotar na criação e implementação dos contextos de ensino mais favoráveis à aprendizagem; reconhecer a importância dos vários tipos de variáveis que influenciam o processo ensino-aprendizagem no âmbito da formação desportiva;

Conhecer e aplicar em situações simuladas e reais, os métodos e estratégias considerados como mais adequados ao ensino-aprendizagem em EF e desporto; Atividade Física para Populações Especiais também me possibilitou através da experimentação de situações práticas e da análise teórica, fazendo-me compreender as características do movimento inclusivo na sociedade atual. Foram estas as principais disciplinas que tive oportunidade de usufruir na licenciatura e que têm um enorme transfere para o mundo atual do ensino na formação de professores de EF. Uma vez que sempre gostei de vivenciar variadas experiências, durante os três anos de licenciatura, estagiei em três áreas distintas entre as quais futebol, onde tive a possibilidade de estar presente na academia do Sporting Clube de Portugal, localizada no sítio de Alcochete, distrito de Setúbal; na modalidade de Natação num clube de formação situado no Concelho de Beja e na área do *fitness* ao estagiar num ginásio também situado no Concelho de Beja. Esta vasta experiência em estágios curriculares, contribuiu para o meu processo de identidade pessoal e profissional, sendo um alicerce ativo neste processo evolutivo que até aos dias de hoje se encontra presente, uma vez que nos reencontramos e aprendemos todos os dias da nossa vida.

Deste modo, ao terminar a licenciatura, voltei à minha cidade Natal onde principiei a lecionar aulas de manutenção à 3ª idade na Câmara Municipal do Funchal e tive arbítrio em dar continuidade à minha formação profissional enquanto professor, no sentido de experienciar uma alargada aprendizagem de conhecimentos que me permitisse criar conjunturas e apanágios que estivessem interligadas a um docente, nomeadamente na capacidade de comunicação e na criação de laços de afetividade com pessoas mais idosas.

Ao terminar o meu contrato com a Câmara, declinei o renovamento com os mesmos (com o qual agradeço imenso esta oportunidade) para seguir o sonho de tirar o MEEFEBS na FADEUP, onde me encontro atualmente a terminar. Após o primeiro ano terminado, com um conjunto de saberes e conteúdos assimilados para serem utilizados no EP, e, apesar de ter um ensejo atraente de concretizar o mesmo na Ilha da Madeira, decidi então, realizar o EP

e Portugal Continental. Isto tudo se deve a um simples raciocínio: Sair da zona de conforto e poder pensar e agir um pouco mais além. Queria sentir uma nova experiência para além da que já estava a sentir quando decidi vir estudar para fora da “bolha protetora”. A oportunidade de conhecer novas escolas, como é que as mesmas operam, o papel delas no funcionamento da mesma na transmissão dos conhecimentos universais e valores, como a ética e na erudição da sistematização das políticas da educação, com reportórios de desafios morais e sociais num espaço díspar do que experienciei enquanto era discente, fez inverter esta situação e efetivar o EP numa escola cooperante no Concelho do Porto. Todas as UC inseridas neste Mestrado para a obtenção do 2º ciclo de estudos, possuíam um conjunto de características específicas que me permitiram adquirir competências para a iniciar mundo da docência através do EP, nomeadamente: Investigação em Educação que me permitiu auxiliar na construção do estudo, a sua metodologia, as análises quantitativas e qualitativas; Desenvolvimento Curricular que foi fulcral na legitimação da EF, no conhecimento das conceções da EF, no modelamento e compostura modelos curriculares e Programas Nacionais de EF; Psicologia da Educação que à semelhança da licenciatura, suscitou uma compreensão mais alargada no que toca à importância da minha missão enquanto agente promotor do desenvolvimento pessoal e social dos alunos; as Didáticas (Geral e Específicas) aplicando assim a prática, advindo da teoria e Profissionalidade Pedagógica que me auxiliou no processo reflexivo enquanto professor, problematizar a profissão docente no contexto dos desafios contemporâneos e estar apto para intervir nesse contexto, aprofundar e consolidar conhecimentos fundamentais relacionados com a função docente no domínio específico da EF e Desporto, promover perspetivas de análise crítica, curiosidade intelectual e motivação para um maior aprofundamento de conhecimentos e ter capacidades de enfrentar os desafios profissionais e estar apto a inovar numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Assim sendo, perspetivando um futuro enquanto profissional nesta área, espero conseguir utilizar as valências adquiridas ao longo da minha formação profissional, os conhecimentos e competências adquiridos ao longo dos últimos

anos, isto num processo constante de conceção, planeamento, concretização, monitorização/medição, escrutínio, reflexão e identificação de ações. Quero percorrer um caminho que me permita encontrar as melhores estratégias para o meu processo de ensino-aprendizagem que, que, com certeza irão me definir como professor de EF.

2.2. FADEUP: a escolha do habitat

A candidatura à FADEUP era algo que desejava desde o término da minha licenciatura. Desde que ingressei no ensino superior, a FADEUP foi sempre uma universidade conceituada e proferida por nós como uma das melhores universidades de Desporto do país. Acredito fielmente que a escolha de uma instituição superior que se destaque e se diferencie das restantes seja um fator preponderante no átimo em que nos candidatamos ao cosmos profissional. Durante dois anos de Mestrado prevalecidos nesta instituição, tenho a certeza de que me apresentaram conteúdos práticos e teóricos úteis e que, desta forma, me pudesse diferenciar dos restantes alunos das mais variadas faculdades existentes no nosso país. É uma instituição dotada de bons profissionais que asseguram que o nosso processo de ensino-aprendizagem seja o mais enriquecedor possível e nós, enquanto discentes e futuros docentes, consigamos agradecer e usufruir todos os conteúdos sabidos para o nosso futuro profissional enquanto professor de EF.

2.3. Expectativas iniciais: o choque com os lobos/realidade

Para Huberman (2000) caracteriza esta fase inicial da atividade docente como um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. Explica, quanto à fase da “sobrevivência”, que o docente experimenta um choque com a realidade, isto é, com a complexidade da situação profissional.

O EP é o último patamar para o fim dos dois anos de trabalho, estudo e aprendizagem para o objetivo de concretização profissional e obtenção do grau de mestre, embora o futuro seja incerto para todos. É pretendido que nós estejamos prontos para a exigência que esta profissão acarreta, sendo por isso

tão importante o estágio no que diz respeito à preparação para uma das grandes fases da nossa vida. Vejo o EP como a confeção de um bolo, onde não há receitas, mas sim ingredientes para o manuseamento, partindo para a descoberta de novos “sabores”. Durante a confeção desse bolo, existe um conjunto de linhas guiadas de modo a auxiliar o professor. O saber confeccionar o bolo simplesmente não é misturar todos os ingredientes e estará pronto para consumir, é também saber utilizar o doseamento correto de cada ingrediente, investir nos melhores segmentos e acessórios de modo que o bolo possa sair o mais perfeito possível, assim como o moldamos na nossa mente.

O mesmo acontece no mundo da EF: tenho de estar à altura de planear e ensinar aos meus alunos todos os conteúdos, quer sejam eles teóricos, quer sejam práticos que adquiri durante a minha formação do primeiro ano e de, conseqüentemente, pôr em prática várias dimensões humanas, sociais, éticas e normativas que são exigidas durante o ano letivo nas aulas, como por exemplo a autonomia, a responsabilidade, cooperação, a comunicação e as relações intra e interpessoais.

Após o término do primeiro ano de formação de professor de EF, permaneceu em mim um misto de emoções. Um ano atípico pela situação pandémica que vivenciamos, permanecendo o início do segundo semestre confinado em casa, sem conseguir usufruir por completo a prática das Unidades Curriculares Didáticas Específicas do Desporto I e II. Independentemente de não vivenciarmos essa temática num contexto de forma palpável, o primeiro ano é adjetivado de muito árduo e intenso, todavia bastante enriquecedor, nomeadamente nas duas vertentes: teórico e prático. A interrupção letiva entre o primeiro e o segundo ano, que denominamos férias de verão foi um momento pelo qual ansiava desesperadamente. Foi um momento de total repouso e de reaver energias para me compor para o que se avizinhava: o início do EP. Era o momento de ir para o terreno, e de concretizar o início de uma aventura que há muito esperava. Durante inúmeras vezes, no decorrer do primeiro ano do curso, deparava-me a refletir sobre como é que o EE viria a desenvolver: “Como é que será o primeiro dia? Será que vou corresponder às expectativas? Vou ter muitas

dificuldades? Serei feliz nesta nova etapa?” Enfim... foi um misto de emoções e sentimentos, como referido anteriormente, momento pelo qual ansiava impensadamente.

Inicialmente, antes de engrenar o estágio, não me sentia apto para encarar as realidades da escola, da sala de aula e a arduidade de evocar a minha experiência enquanto aluno para dissipar as complexidades diárias com que me vou confrontando. Esta visão mais pessimista da formação inicial é contrariada, no entanto, por posições menos radicais e mais positivas que assentam na diversidade e estrutura dos cursos de formação.

“O nervosismo acarretou conta de mim cerca de 90% nas primeiras dez aulas que lecionei, uma vez que tinha muito receio em falhar e de poder ser prejudicado nessas mesmas atitudes, quer sejam elas voluntárias ou involuntárias. Pela primeira vez estou a desempenhar o papel oposto que exercia quando era exclusivamente aluno. Obviamente que o nervosismo foi diminuindo e automaticamente outros parâmetros do estágio começaram a florir (criação de relações interpessoais, relação aluno - professor, aprimoramento do trabalho de equipa no Núcleo de Estágio). Pelas variadas experiências que tenho ouvido falar nos restantes NE, nem todos estão a ter uma experiência favorável, o que remete logo para um tema que foi também lecionado na disciplina de Profissionalidade Pedagógica – o choque com a realidade.”

(Reflexão final do 1º período, 31 de dezembro de 2021)

As primeiras reuniões com o grupo de estágio, e com o Grupo Disciplinar de EF (GDEF), conseguiram, de um certo modo, combater alguns condicionalismos que possuía, no que diz respeito à desconstrução progressiva de alguns receios numa fase mais inicial do EP. O primeiro contacto com a minha turma residente foi um sentimento perplexo e difícil de descrever. Naquele momento, não podia vacilar, e o meu principal objetivo era demonstrar uma boa imagem com os alunos, não podendo escapar todos os pormenores pensados e estipulados para o início desta aventura.

“A aula de apresentação em termos gerais decorreu conforme as expectativas, todavia senti algumas dificuldades nomeadamente à forma como me expressava com os alunos, denotando-se algum nervosismo, sendo justificável por ser um momento de primeira impressão entre alunos e professor.”

O conhecimento intuitivo é essencial na formação inicial de professores, uma vez que se molda através das experiências em contexto real (Batista & Queirós, 2015). Num estudo desenvolvido por Lima et al. (2014), os estudantes estagiários (EE) aludiram que na formação inicial existe uma clara “desconexão entre a teoria e a prática em algumas disciplinas de formação de professores de Educação Física.” (p.87) podendo ser este um dos fatores associados ao choque com a realidade.

Este choque com a realidade está incumbido nas dissemelhanças encontradas entre a realidade e a formação inicial (Batista & Queirós, 2015). Normalmente surge nos primeiros anos de carreira docente (1 a 4) anos, em que se procura escapar face às dificuldades que a docência acarreta (Lima et al., 2015). Deste modo, a formação inicial de professores visa antecipar aos EE a realidade e atenuar o impacto do mesmo. Para que seja possível prevenir este tipo de contratempo, existiu uma modificação de padrões alusivos à formação inicial, passando do centrado no conhecimento a ser centrado no desenvolvimento e aquisição de competências (Batista & Queirós, 2015).

2.4. Estágio Profissional: o trilha a percorrer para ser “o rei do habitat”

É necessário parar e pensar o que é ser um bom professor, particularmente na relação que possui com os seus alunos. Um professor é um pedagogo que consegue moldar a criança através das operacionalizações na sala de aula. Desta forma, Batista & Pereira (2012) denominam que a responsabilidade do professor, está também embebida de ética e de valores. Partindo do primórdio que o didata é consciente por transmitir princípios eticamente corretos, a sua incumbência está repleta de carga axiológica. O docente deve ter na sua personalidade, uma panóplia de afetos que sejam vantajosos no estabelecimento de relações interpessoais com os alunos, beneficiando assim de um ambiente mais harmonioso e calmo na sala de aula, propício para uma obtenção de taxa de sucesso no processo de ensino aprendizagem dos alunos. No mundo da educação, particularmente nas relações

afetivas entre professor e aluno, ambos necessitam de estar realmente envolvidos e comprometidos para que o processo de ensino aprendizagem seja leal e eficaz. Cabe ao professor e ao aluno estarem incutidos como sujeitos dotados de emoções e sentimentos. Por ser assim, não existe quem somente aprenda e quem somente ensina, existe sim uma troca de erudições e sabedorias. Como diz Freire (2004, p.68), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. [...] O professor já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.”

O mundo está concomitantemente em modificação e renovação, e a área da Educação não foge a essa regra. O professor deverá estar predisposto a se transformar e saber mais do que sabe, não permanecendo preso em pensamentos retrógrados. O processo de reflexão visa essencialmente para pensar sobre as suas atitudes e conhecimentos descritos numa área tão abrangente, porém ao mesmo tempo tão particular que essa própria reflexão não serve apenas para os professores estagiários ou professores com uma formação recente na área, mas também servirá para docentes que detêm mais anos de prática. Corroborando Albuquerque (2003, p. 81) “passando para além da simples reprodução de um modelo ou da sua assimilação, a reflexão permite a cada novo professor penetrar e participar numa ativa aquisição de conhecimentos profissionais”. É enigmático caracterizar um bom professor, dado a existência de fatores sociais, culturais, profissionais e emocionais que regulam o perfil de cada profissional.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: CONHECIMENTO DO FUTURO

No que diz respeito a este capítulo da jornada, está constado uma breve reflexão do enquadramento legal e institucional do EP, para além de uma breve caracterização do meu habitat durante este longo ano letivo.

3.1. Formação inicial de professores

“A centralidade de ser professor não se estende apenas em aspetos racionais, mas também a aspetos afetivos que são adjacentes ao trabalho. O ensino é uma área profissional, por isso é necessário que quem o pratica tenha competência para o exercer. A aquisição de competências pelo professor implica fundamentalmente uma formação adequada. A formação de professores assume-se como um processo contínuo e que se vai desenvolvendo com a carreira profissional. Para exercer este cargo tenho de me assentar em princípios como a autoridade, devendo estar dotado de um conjunto de saberes de memorização e interiorização do conhecimento. Confio que, durante o processo de estágio irei ganhar competências, saber aprender a lidar, a resolver problemas do ensino e oportunidade de aprender para ensinar. Esta deverá ser encarada como “Uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente” (Decreto-Lei nº344/89, artigo 16º-1). Prevejo que, através do EP tenha sido capaz de evoluir, atualizar conhecimento, refletir sobre o que faço, desejo fazer e sobre o significado dessas práticas. É também necessário, num sentido valorativo e construtivo, que futuramente saiba apurar as minhas capacidades interpretativas para tomar decisões e resolver problemas, estimulando o pensamento crítico e a promoção de práticas que reforcem a diversidade de aprendizagens. Apesar deste tema dividir opiniões, o estágio não será uma mera imitação do professor cooperante, mas sim, a meu ver, um espaço de verificação e propostas, avaliando de que modo posso agir e atuar na prática, de acordo com as circunstâncias e o ambiente envolvente.”

(Projeto de Estágio (PE), 7 de dezembro de 2021)

Feldkercher (2018) refere que a fase de transição de Discente Universitário para EE é considerada um processo complexo, pois, exige a reedificação de aprendizagens, superação de dificuldades, equilíbrio pessoal, profissional e emocional e a confrontação com as inseguranças. Infelizmente, o facto de vivenciarmos um processo de ensino a distância, no segundo semestre do primeiro ano no 2º ciclo de estudos, trouxe algumas desvantagens e barreiras

quanto à aprendizagem e obtenção de novas aptidões e capacidades, uma vez que não tivemos oportunidade de ir para o terreno propriamente dito, ou seja, não pudemos realizar as intervenções nas escolas de acordo como a disciplina Didática Específica do Desporto está devidamente estruturada, que caso tivesse acontecido, seguramente, iríamos possuir um conjunto abrangente de competências e conceitos.

3.2. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional

Contextualizando, em termos legislativos, o EP insere-se no plano de estudos conducentes à “obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre”, referente ao segundo ano do MEEFEBS, da FADEUP, regendo-se pelos “princípios presentes na legislação constante do Decreto-lei nº74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro” (Batista & Queirós, 2013, p. 37). A FADEUP estabelece vários protocolos com diversos sistemas escolares, de maneira que os EE sejam hospedados e supervisionados por dois profissionais especializados, o Professor Orientador (PO) e o Professor Cooperante (PC). O PC possui a responsabilidade de mediar todo o processo de ensino aprendizagem permanecendo um contacto constante durante o ano letivo com o PO. O PO assume-se como um orientador que normalmente se encontra a exercer funções na FADEUP. Ainda assim, o EP não compreende apenas a Prática do Ensino Supervisionada (PES), abrangendo também a elaboração e defesa pública do RE perante um júri. A classificação final é atribuída através da realização da média aritmética das classificações obtidas no RE e na PES. Além disso, todo este processo envolve um trabalho colaborativo entre três EE que compõem o NE. Como refere Queirós (2014, p. 78), “se a entrada na profissão docente é uma fase muito importante do desenvolvimento do conhecimento e identidade dos professores, o estágio profissional pode ser claramente entendido como terreno de construção da profissão”. Deste modo, podemos asseverar que o professor põe em prática todos os recursos em prática no ano de EP, não esquecendo a formação inicial através de normas e valores já defendidos pelo mesmo, anteriormente.

“Na formação inicial de professores, eu já possuía uma moldagem perante uma quantidade de concepções, fruto de hábitos e atitudes de senso comum, durante a época em que fui aluno, daí a importância das vivências anteriores (socialização antecipatória). Por exemplo, se eu fui “formado” para determinada situação, muito provavelmente irei usar aquela informação que me foi transmitida na altura, para os meus alunos. Facto que, conseqüentemente irá afetar direta ou indiretamente a maneira como fui formado e, futuramente, quando estiver inserido numa comunidade escolar.”

(Projeto de Estágio (PE), 7 de dezembro de 2021)

Parker et al. (2016) defendem que este procedimento deve ser visto como uma socialização organizacional grandemente elucidada que abarca qualquer tipo de socialização que de um certo modo influencia os sujeitos. Segundo o mesmo autor essas mesmas pessoas são responsáveis pelas suas percepções e ações como professores.

Cada EE deverá assumir a responsabilidade de uma das turmas do PC, sendo denominada como turma residente. A mesma poderá ser pertencente ao Ensino Básico ou Secundário. Paralelamente, de modo a obter uma vasta experiência também deverá possuir uma turma partilhada, sendo que a mesma poderá também ser de um ciclo de ensino distinto, de modo a obter experiências em contextos de habilitação para a docência também diferentes. Sendo assim, O EP visa a integração no desempenho da vida profissional de configuração gradual e orientada, em contexto real, desenvolvendo as aptidões profissionais que diligenciem nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos incitações e imposições da profissão. Corroborando Freire (2001, p. 2), “o estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as conseqüências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional”.

Por conseguinte, o EP foi patenteado como o local onde foi disposto em prática todas as minhas proficiências, onde cingi os sentidos da instituição, conheci, através do diálogo com outros professores mais experientes, nomeadamente com a PC a saber a essência real da área da docência. Neste

entendimento de edificação de um sonho, o EP predispôs-me a experiência mais fomentadora e impulsionadora para a minha construção profissional como pessoal.

3.3. Legitimação na Educação Física: reconhecimento do “habitat”

A EF no currículo escolar, deverá ser afirmada pela sua legitimidade e importância instrutiva e pedagógica, de modo que a mesma se evidencia na capacidade de agir no meio onde os nossos alunos estão inseridos e pelo contributo que a disciplina poderá favorecer para o bem-estar da nossa sociedade. Deste modo, a EF é a única disciplina escolar que visa tratar da corporalidade e corporeidade. Nas palavras de Bento (1999, p.66), expressa que o sistema educativo deverá intervir na criação e modelação do próprio corpo. Crum (1993) afirma que para tal a EF tem de passar na prova de legitimação dos critérios de inclusão no currículo. Os mesmos consistem em que (1) a EF tem de ser emancipadora, ou seja, preparar para uma participação relevante; (2) deve poder ser cumprida com possibilidades de sucesso no quadro institucional da escola e (3) nenhuma instituição é capaz de cumprir melhor a sua missão. É fulcral que o desporto seja olhado como um valor intrínseco para a formação da corporalidade, de modo que assim, seja espelhado no combate ao sedentarismo e obesidade. A EF deverá ser realizada em condições equacionadas, nomeadamente nas orientações conceituais dos programas nacionais e de que modo estes são uma ferramenta para os professores. Porém, a EF sofreu inúmeras alterações no que a mudanças sociais diz respeito. A diminuição da carga horária e a alteração da mesma não contar para a média de entrada ao concurso de Ensino Superior foram alguns dos tópicos mais imprescindíveis que marcaram os últimos anos. Porém e felizmente, a situação da disciplina não contar para a média na entrada ao Ensino Superior foi revertida. Através da EF, é fundamental transformar os alunos como recetores de uma determinada mensagem que nós, professores, queremos transmitir e que a mesma seja assimilada fora do contexto escolar, por exemplo o tempo de atividade física que uma criança ou adolescente deverá usufruir, por semana. Os pais, enquanto agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos, devem

propiciar condições para que os mesmos sejam um caminho condutor no combate à obesidade e ao sedentarismo, vincando essencialmente nos hábitos de vida saudáveis, como uma alimentação equilibrada e variada, horas de sono, gestão do stress e hidratação. De acordo com Graça (2015), a EF é caracterizada por ser uma área de alta necessidade, mas de baixa exigência, ou seja, é reconhecida a importância da mesma, mas não é atribuído o devido valor. Cabe a nós, professores de EF, lutar pela legitimação da mesma no seio escolar como tem sido análogo nos últimos anos.

3.4. Escola Cooperante: o meu novo ecossistema

Tardif e Lessard (2005) afirmam que a escola é considerada um meio sociável e organizacional no qual interagem vários agentes ligados mutuamente por diversas relações formais, albergando pressões, negociações, cooperações, oposições e readaptações protocolares. A escola não deverá ser vista como uma instituição neutra e sem implicações na vida social dos alunos, contrariamente, deverá considerar o papel de cada indivíduo, preparando o mesmo o desenvolvimento de competências exigidas na vida social. A escola é algo mais amplo, não corrompendo as relações existentes na mesma e atentar que essas mesmas relações vão mais além daquilo que nós podemos instituir, uma vez que é através do seio escolar que nascem novas dinâmicas, emancipando-se e contribuindo para uma sociedade hodierna.

A instituição onde considero perpetuamente a minha primeira casa e que me acolheu na minha primeira experiência na docência profissional foi a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

Contextualizando, esta escola pertencente ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. Situa-se na união de freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória, concelho do Porto. A sua origem estabelece-se no decreto de 17 de novembro de 1836 de Passos Manuel, o mesmo que criou o Liceu Nacional do Porto. Após a Revolução dos Cravos em 1974, arroga-se com a designação atual.

O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, é um agrupamento Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) com contrato de autonomia e é constituído por 6 escolas: Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (escola sede); Escola Básica da Torrinha; Escola Básica de Carlos Alberto; Escola Básica de S. Nicolau; Escola Básica da Bandeirinha e Escola Básica de Miragaia, dispersos por uma vasta área geográfica, traduzindo diversas assimetrias sociais, culturais, comportamentais e académicas.

“Isto carecerá de cuidados redobrados, uma vez que é marcada pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. Através destas características, é necessário que haja decisões conjuntas entre professores, funcionários, auxiliares, pais e membros da comunidade, de modo a combater a redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.”

(Projeto de Estágio (PE), 7 de dezembro de 2021)

Estas são escolas consideradas de referência para o ensino/educação de alunos cegos e com baixa visão. A sua oferta formativa ia desde o 2º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, agregando turmas dos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e os cursos profissionais. A escola conta no ano letivo corrente, com as seguintes turmas: 3 do 5º ano, 3 do 6º ano, 4 do 7º ano, 5 do 8º ano, 5 do 9º ano e 3 do 10º ano, com 4 do 11º e com 3 do 12º ano, sendo 1 de 11º e 12º anos, cursos profissionais. Todas as restantes turmas, incluindo os cursos profissionais são de Miragaia.

Atualmente, o Agrupamento acolhe 1623 alunos, e importa ressaltar a heterogeneidade das condições socioeconómicas e a interculturalidade da população discente. Devido à centralidade do Agrupamento e à sua política de inclusão social, este tem vindo a receber cada vez mais alunos de diferentes culturas, nacionalidades e extratos socioeconómicos. Se, por um lado, esta diversidade representa um forte enriquecimento sociocultural, por outro lado, acarreta grandes desafios ao nível da integração socioeducativa.

Tendo em conta a dimensão desta população escolar, foi necessário uma grande aposta nos recursos humanos que vai desde os docentes (contratados ou não) até ao pessoal não docente que, por sua vez, garante todo o bom funcionamento da escola, nomeadamente a possibilidade de lecionação (ou não) das aulas de EF. Para além dos recursos humanos garantirem uma melhor qualidade de ensino, também as instalações e os recursos materiais foram denotados como fulcrais. A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas possui quatro espaços para a lecionação das aulas da disciplina de EF, sendo eles: o Ginásio Central, o Ginásio Pequeno, o Pavilhão Desportivo podendo ser segmentados em três (PD1, PD2 e PD3) e os campos exteriores.

De maneira a intervir eficazmente no seio da comunidade educativa, verifiquei que o Projeto Educativo da Escola (PEE) tem como base o projeto TEIP “despertar saberes”, onde o mesmo tem como intervenção estratégica valorizar a relação escola-família-comunidade, a educação parental e, em particular a missão da escola e a educação. O grande objetivo é a qualidade das aprendizagens por cumprimento de:

- Desenvolver ações de prevenção do insucesso, reforçando os recursos para o ensino do Português e da Matemática, no 1º ano do Ensino Básico;
- Agir preventivamente no esforço de melhorar o clima de escola e a gestão de sala de aula;
- Continuar a implementar estratégias de prevenção e identificação precoce no que concerne ao absentismo e abandono escolar;
- Aperfeiçoar os mecanismos organizativos promotores do trabalho colaborativo, desafiando as lideranças intermédias para o exercício de uma participação efetiva e ativa de todos e de cada um dos docentes;
- Assegurar a recolha e sistematização de dados que propiciem a qualidade e a sustentabilidade do processo de autoavaliação.

3.5. A Professora Cooperante: Mapeador e conselheira

Neste sentido, Batista et al. (2014, p. 3) refere que “nesta fase formativa, parece inequívoco que o Professor Cooperante se destaca como uma peça fundamental e dinamizadora de todo o processo formativo que ocorre na prática real de ensino, sob a égide da função de supervisão que assume”.

Desde o primeiro dia, o NE teve a sua primeira familiarização com o espaço envolvente, sendo que a PC demonstrou com a maior clareza, todos os processos no que ao PE diz respeito. A primeira impressão pela qual ficou gravada na minha mente, deveu-se a ser uma pessoa extremamente organizada, preocupada, dedicada, determinada e confiável, acompanhando frequentemente o NE. Corroborando Reina (2015, p.87) “O Professor Cooperante tem muita responsabilidade na imagem que dá da Educação Física aos Futuros Professores”. Deste modo, a PC mostrava-se sempre disponível para auxiliar em qualquer tarefa que fosse encarregue ao NE. A segurança e confiança que a PC demonstrou desde o início do EP, teletransportou-me para um sentimento de alívio e conforto, uma vez que percebi que errar faz parte da construção do nosso “eu” profissional, desde que nós aprendêssemos com os erros evidenciados, pois também estamos em fase de experimentação e erro.

As reuniões realizadas semanalmente (todas a terças-feiras às 10h e quintas-feiras às 14h30) entre o PC e o NE tinham como principais finalidades debater sobre alguns aspetos, no desenvolvimento de novas tarefas, esclarecimento de dúvidas, discussão dos futuros planeamentos, debate de ideias e outras necessidades que fossem surgindo. Curiosamente, às terças-feiras, a PC realizava uma breve síntese da minha aula, uma vez que a mesma terminava logo antes do início dos seminários. A PC dava a sua apreciação sobre o que se sucedeu na minha sessão, onde estive bem, o que poderia ter melhorado, sugestões para futuras aulas, enfim, uma panóplia de conhecimentos que a PC detém, que são indispensáveis para a nossa evolução enquanto futuros professores de EF. Com o decorrer do tempo, o NE passou a ter mais confiança com a PC e a discussão de novos temas foram surgindo

gradualmente, conforme o processo de confiança que ia fortalecendo a relação entre NE e PC. Seguindo a mesma linha de pensamento, Batista et al. (2014, p. 356) “a relação que o PC e o EE estabelecem entre si parece fundamental, uma vez que são os dois elementos com um papel mais relevante na planificação e ação e, também, pelo facto de partilharem e conviverem, no dia-a-dia, no contexto escolar. Neste sentido, parece claro que se estabeleça uma sólida relação entre ambos, de forma a atingirem os seus objetivos comuns e pessoais.”

No início do ano letivo, achávamos pertinente assistir às aulas da PC, uma vez que a mesma é portadora de diversos conhecimentos inerentes a cada modalidade, quer individual, quer coletiva. A minha presença nas aulas da professora teletransportava-me para novas ideias a serem abordadas e realizadas na minha turma residente, mesmo que um determinado conteúdo/exercício não estivesse salientado nas minhas aulas. A importância da presença do NE nas aulas da PC, deteve um relevo importantíssimo na construção de novas aprendizagens e novos métodos para os professores principiantes, através da experiência e conhecimentos por parte da PC.

Deste modo, a PC evidenciou-se como um fragmento fundamental e dinamizador de todo o procedimento formativo dos futuros professores e respetivas práticas no terreno. Assim, a PC foi exímia nas exigências impostas que colocou ao longo desta caminhada difícil, exigindo diferentes competências em diferentes momentos. Por conseguinte, resultou num aumento da minha capacidade de resolução de problemas e rigor.

“Resumidamente, estas duas primeiras semanas de trabalho na comunidade escolar permitiu-me sobretudo assimilar muitos conhecimentos sobre como trabalhar em prol de uma escola melhor, com base numa focalização nos nossos alunos. De salientar também, o trabalho da professora cooperante Andreia Canedo, que se têm vindo a demonstrar extremamente fulcral para que o estágio possa decorrer dentro das nossas expectativas enquanto estagiários e futuros docentes, partilhando experiências e conhecimentos mútuos.”

(Diário de bordo nº1, 6 de setembro a 17 de setembro de 2021)

3.6. O Professor Orientador: o guru do “ecossistema”

O PO apresentou várias funções complexas relacionadas com o EE, realizando assim uma configuração como um elemento preponderante, criando um elo de ligação entre a faculdade e a escola. A PO possui um leque alargado de conhecimentos através dos anos de experiência que possui enquanto professora universitária. Através desta constatação, foi possível afirmar que a supervisão pedagógica deve assentar em todos os aspetos inerentes à prática profissional do EE. Porém, é sempre um desafio para a PO supervisionar o desenvolvimento do EE, uma vez que segundo Rolim (2015), os PO, passam por diversas circunstâncias, nomeadamente quanto às crenças, valores a serem implementadas pelos professores estagiários, são diferentes na forma como atuam, sendo assim desafiante para o PO supervisionar. Desde o início, foi suscitado algumas dúvidas relacionadas com a implementação do estudo, nomeadamente na definição dos objetivos gerais e específicos, que instrumentos e procedimentos são fiáveis de acordo com a metodologia do meu estudo, que dinâmicas e estratégias devem ser implementadas na recolha de dados, e os participantes que mais se enquadram no meu estudo. Durante todo o procedimento do EP, houve a inquietação de articular o trabalho desenvolvido, enquanto EE com a PO, percebendo assim a importância que esta tem no percurso do EE, uma vez que foi em momentos de incerteza e de dificuldade, particularmente no projeto de investigação/ação que a PO teve um papel fulcral em auxiliar-me a refletir sobre os mesmos, quais eram as minhas complicações e que estratégias implementava para a resolução de problemas, pois eu nem sempre conseguia ter a perceção dos erros que cometia, sendo uma mais-valia.

3.7. O Núcleo de Estágio: os leões amigos de longa data

O NE era composto por três EE, já nos conhecíamos previamente, o que foi uma vantagem, pois já tínhamos algum saber relativamente às características e dinâmicas uns dos outros. Porém, não estávamos habituados a trabalhar mutuamente. A principal característica do nosso NE foi a união, na medida em que nos demos muito bem, desde o primeiro dia em que nos foi atribuída a escola

onde viríamos a desenvolver competências profissionais. Deste modo, o NE sempre mostrou um ambiente harmonioso, colaborativo e funcional, atendendo sempre às necessidades impostas. Corroborando Cardoso et. al (2014), estas dinâmicas enquanto NE são basilares e devem ser adequadas aos seus intervenientes, visto que provocam modificações e transformações de nível pessoal e profissional, devido às ligações e conexões geradas dentro do NE. Juntei-me a duas pessoas com personalidades diferenciadas, o Ivo e o António. A Este tipo de interação já existente, auxiliou consideravelmente na elaboração de tarefas, como por exemplo, planos de aula, UD, entre outros. Em consequência, conseguimos completar uns aos outros. Uma das grandes características do nosso NE foi a presença assídua em todas as aulas que estão suplementadas no horário. A minha presença nas aulas dos meus colegas de estágio era sempre garantida, evidenciando-se esta mesma comparência desde o primeiro dia de aulas. Paulatinamente, a relação com os alunos das restantes turmas tornou-se característico, a partir do momento em que estávamos constantemente presentes nas sessões de cada um de nós. É a partir desta vivência que consegui criar bonitos laços afetuosos com todos os intervenientes que rodeiam o meu percurso social na comunidade escolar, nomeadamente os alunos. O NE possuía um grupo na aplicação *Whatsapp* denominado como “O trio da escola”, onde dialogávamos entre colegas sobre tudo e mais alguma coisa que esteja direta ou indiretamente ligada com o EP: planos de aula, reuniões em formato *online* na Plataforma *Zoom* de modo a debater e planificar as aulas da turma partilhada, narrar algum episódio caricato ocorrido nas aulas, ou simplesmente partilhar algum momento mais feliz ou menos agradável que tenha ocorrido nas aulas são alguns dos objetivos plausíveis que o grupo tinha. Todosos PA, UD e atas de cada modalidade eram elaborados em conjunto, ainda que adaptados ao contexto de cada turma, a opinião dos restantes colegas de estágio era fulcral quando debatíamos com a finalidade de surgirem sempre novas ideias. Com o Ivo, embebi algum conhecimento tecnológico, nomeadamente na construção de tabelas no *Word* e no programa *Statiscal Package for the Social Sciences* (SPSS), uma vez que já tinha empregado para trabalhos posteriores na licenciatura. Já com o António, tornei-me um professor

com uma maior capacidade de intervenção e diálogo com os meus alunos, uma vez que o mesmo detinha uma capacidade de trabalhar em segurança acima da média com crianças/adolescentes. Pudemos contextualizar um analogismo entre o nosso NE e um provérbio popular conhecido: três cabeças pensam melhor que uma, no entanto é imprescindível que cogitem em conjunto para alcançar os efeitos ambicionados.

“O peso de podermos estar presentes nas aulas dos nossos colegas tem um carácter mais relevante do que possamos imaginar, uma vez que podemos tirar daqui muitos fatores a nosso favor para a construção do nosso desenvolvimento profissional.”

(Diário de bordo nº22, semana de 1 de março a 4 de março de 2022)



Figura 1 – NE da FADEUP 2021/2022 da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

3.8. Turmas: as alcateias

Nesta secção, foi constado uma reflexão minuciosa acerca das turmas pelas quais conquistei a experiência e a felicidade de lecionar aulas. Ser professor, não é um mero transmissor de conhecimentos, pelo contrário, o aluno tem um papel preponderante na formação dos professores estagiários, sendo a primeira confraternização que o docente adquire e desenvolve incessantemente na convivência diária com o meio profissional, solidificando a sua forma pessoal de sentir e viver a profissão. É através dos discentes que nós, enquanto professores, conquistaremos um patamar privilegiado de saberes e agnições incomensuráveis, que nos socorrerão para a vida profissional vindoura.

3.8.1. Turma residente: os bravos da savana

Foi-me atribuído uma turma de 10º ano de escolaridade do curso científico-humanístico de sócio económicas. Esta alcateia iniciou o ano letivo com 22 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Porém, com o desenrolar do período, foram saindo e entrando na turma, perfazendo no final do ano letivo 21 alunos. Relativamente ao género, a distribuição era composta por 11 rapazes e 11 raparigas, respetivamente. Estava longe de imaginar a relação que iria construir não só com a minha turma residente, como também as restantes turmas residentes dos meus colegas de Estágio.

“O professor António realizou um conjunto de exercícios em circuito, nós estrategicamente rodávamos entre estações de modo a instruir o feedback necessário para o rendimento dos alunos. Na minha opinião, isto promove uma melhor relação entre professor/aluno mesmo que esses alunos não sejam os nossos. Os laços de afetividade fomentados entre ambos promoverão, certamente melhores indícios de rendimento motor na aula, uma vez que os alunos gostam que os professores estejam a observá-los de modo a progredirem e evoluírem no seu processo de ensino-aprendizagem.”

(Diário de bordo nº17, semana de 24 de janeiro a 28 de janeiro de 2022)

Cardoso et al. (2016) referem que as atitudes emocionais e afetivas que os EE apresentam, particularmente quando se referem ao relacionamento com os alunos, à capacidade de os circundar e conseguirem obter os objetivos de aprendizagem, durante o seu processo de ensino-aprendizagem.

A primeira impressão pela qual captei da minha turma foi que a mesma tinha um comportamento adequado e respeitador uns com os outros, salientando a presença de apenas um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), devido a défices de visão. Apesar do aluno ser portador de NEE, recusou-se sempre ser tratado de modo diferente relativamente aos seus colegas. Portanto, o aluno integrou-se totalmente na turma, promovendo e inculcando valores como a inclusão. Porém, existia algumas circunstâncias em que o aluno tinha mesmo bastantes arduidades, particularmente no badminton, na visualização do volante. Deste modo, eu e a PC, dialogávamos e deparávamos com uma solução mais viável para que o aluno pudesse ter o maior proveito possível na modalidade que foi

em realizar a aula sempre com volantes fluorescentes e não brancos, uma vez que a cor captava substancialmente a atenção do aluno.

Do ponto de vista altitudinal, eram muito poucos alunos da turma que apresentavam alguns comportamentos e atitudes menos apropriados. Apesar de ser uma turma interessada e motivada, de uma forma geral, tinham tendência a constantes conversas paralelas e a interromperam os momentos de instrução, maioritariamente no final do 2º período. Estes comportamentos eram provocados apenas por alguns alunos em específico que, após os ter identificado, indaguei e deparei estratégias para melhorar o seu perfil comportamental dentro da aula de EF.

Outro dos aspetos que denotei no desenrolar do ano letivo foi a parca cultura desportiva que estes alunos demonstravam no geral, porém na modalidade de basquetebol e futsal, o cenário era completamente o oposto, mas em apenas em alguns alunos. Como docente na área usei isso a meu favor, criei estratégias de modo que a cultura desportiva estivesse presente em todos, em prol de um conhecimento mais aprofundado das modalidades a serem lecionadas. Porém, a nomenclatura dos exercícios de aptidão física, das atividades físicas desportivas e nome dos materiais utilizados foram já ao encontro dos alunos, uma vez que havia um ligeiro conhecimento sobre os mesmos.

“A parca cultura desportiva que os alunos possuem relativamente ao basquetebol poderá ser desenvolvida através deste modelo híbrido. Por exemplo, quando pedi a um aluno para arbitrar o jogo, o mesmo detinha alguns dos conhecimentos que foram empregues no início da modalidade, nomeadamente nas regras dos cinco e três segundos, o que me deixou feliz pela prestação dos mesmos.”

(Diário de bordo nº24, semana de 15 de março a 18 de março de 2022)

A elaboração de uma ficha biográfica individual elaborada pelo NE onde o mesmo tinha como propósito obter conhecimento individual de cada aluno, partindo do tratamento dos dados fornecidos por estes, de forma a realizar um enquadramento legal e geral. Esta ficha foi preenchida no decorrer da primeira aula, sob a minha supervisão e orientação. Após os alunos preencherem a ficha,

o NE realizou um documento alusivo à caracterização da turma, sendo que o mesmo está dividido da seguinte forma: género, concelho de residência, encarregado de educação, idade, transporte que utiliza, refeições por dia, tempo dispendido, número de irmãos, nacionalidade, desporto que pratica/praticou e número de horas que se costuma deitar. Relativamente à análise do documento supramencionado, posso aferir que existiam alunos com condições patológicas que os impedia a prática normal da aula EF: um com asma, um com problemas nas articulações, nomeadamente no joelho e tornozelo e outro com problemas no joelho. Estes casos específicos eram devidamente seguidos pelos médicos das especialidades de cada patologia e, alguns, são medicados. Todos os casos com patologias estavam devidamente controlados e tinham algumas implicações para a prática, particularmente uma aluna que não conseguia correr, devido aos seus problemas de articulações. Na modalidade de Atletismo – Velocidade de estafetas e ginástica de solo, a mesma era muito condicionada, uma vez que os seus movimentos eram poucos e escassos, porém realizava a aula, mesmo com as suas limitações locomotoras. Contudo foi essencial a constante monitorização dos alunos para garantir a sua segurança. Deveria, no entanto, ser dada atenção aos alunos com problemas físicos que condicionam a sua prestação motora, tendo-me sido incumbida a função de zelar pelo bem-estar físico destes alunos. No entanto, a maioria dos alunos não realizava qualquer atividade física fora da escola, o que é um dado preocupante relativamente à inatividade física dos alunos. Podemos considerar que apesar desta desvantagem, existia uma panóplia de modalidades já praticada ou praticada atualmente pelos discentes.

No que se refere à alimentação dos alunos, uma vez que o buffet no início do ano letivo não se encontrava em funcionamento, os alunos deviam fazer por trazer alguma comida de casa, uma vez que não é saudável permanecer uma manhã ou tarde sem ingerir uma refeição. Era necessário ter atenção aos alunos que apenas realizam 2 refeições por dia, o que poderia vir a ter efeitos graves a curto e logo prazo.

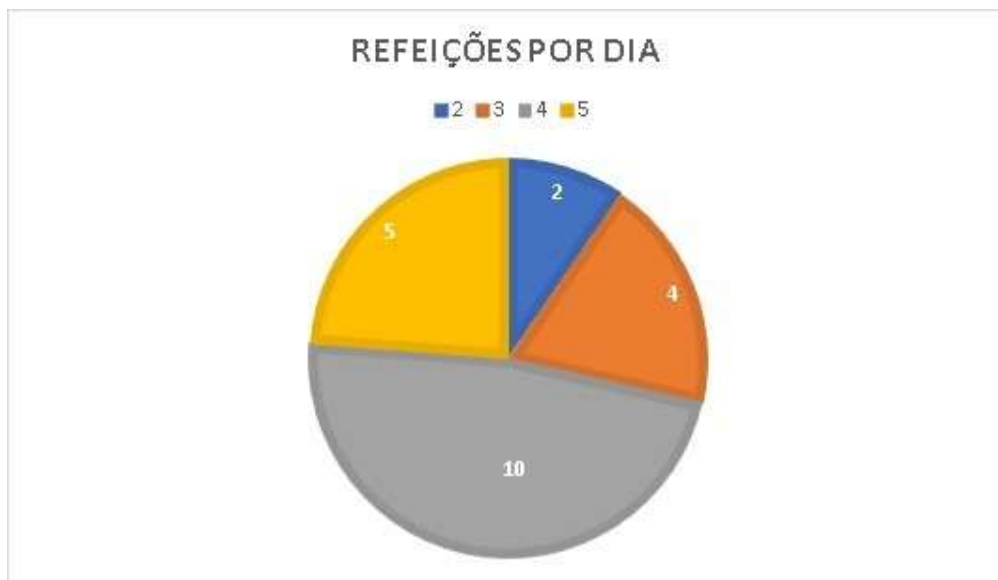


Gráfico 1 - Número de refeições por dia

Relativamente ao tempo despendido na deslocação para a escola, a maioria dos alunos demorava aproximadamente entre 30 minutos / 1 hora a chegar à escola (45%). Posteriormente, cerca de 50% distribui-se em duas classes, ou seja, 5 a 15 min e 15 a 30 min, respetivamente. Apenas 1 aluno demorava até 5 minutos a chegar à escola, representando os restantes 5%.



Gráfico 2 - Tempo despendido na deslocação para a escola.

No sentido de obter mais informações relativamente ao tempo despendido para a escola, analisou-se o Concelho de Residência dos estudantes. Sendo assim, o Concelho mais representado é o Porto, com 80% dos alunos. Logo a seguir segue Vila Nova de Gaia com 10% e por último aparece Valongo e Gondomar com 5%, respetivamente.

Como nota de observação, tinha em mente realizar mais perguntas aprofundadas, no entanto, fui informado que os alunos poderiam não saber responder a todas as questões pretendidas. Sendo assim as perguntas foram realizadas com um carácter mais geral.

Na área da Aptidão Física, no início do ano letivo, os alunos realizaram os testes FITescola com base nos seguintes testes: Índice de Massa Corporal (IMC), vai e vem, abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal e impulsão vertical, flexibilidades dos membros inferiores e flexibilidade dos ombros. Após o

preenchimento de uma tabela facultada pelo site do FIT escola, a turma apresentava resultados homogêneos, sublinhando apenas um ou outro aluno que se destacava. No final do ano letivo, voltaram a repetir os testes de modo a analisar se houve alguma melhoria relativamente às capacidades individuais de cada um. Uma vez que não existe teste teórico no 3º período, os 20% delineados para essa componente teve transfere para os testes FITescola. A tabela 1 indica-~~ra~~ quantos alunos por teste se encontravam na zona saudável, tendo em conta vinte e dois alunos da turma inicialmente.

Tabela 1 - Alunos na zona saudável dos testes FITescola no início do ano letivo.

IMC	Vo2 máx	Abs	Flexões de braços	Imp. Horizontal	Imp. Vertical	Flex. MI	Flex. MS (Ombros)
11	4	21	4	10	17	4	15

Considerando todas as barreiras que se foram intrometendo ao longo deste ano, a turma, no geral, demonstrou uma grande capacidade de adaptação e evolução no seu processo de ensino-aprendizagem. Foi a minha primeira turma à qual que lecionei aulas, uma vez que anteriormente nunca tive oportunidade de lecionar Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), pelo qual me arrependo. Sendo a minha primeira turma, a mesma marcará para sempre esta jornada de descobrimento do meu percurso profissional. Todos os desafios colocados pela PC foram oportunidades que tive para evoluir e tentei, sempre que pude sair da minha zona de conforto, procurando novas metodologias e estratégias que me fizessem puxar mais de mim, uma vez que sem eles, não teria sido possível adquirir um vasto conjunto de proficiências e mestrias associadas ao mundo da docência. Serão, com certeza a minha principal inspiração para o meu futuro enquanto professor. A principal característica evidente foi a relação que construí com estes alunos, desde as conversas iniciais todas as terças e quintas-feiras com os rapazes sobre os resultados de madrugada da NBA até às brincadeiras que fazia com os alunos, de modo a motivá-los para as aulas. Espero que tenha, de certa forma, um lugar no coração dos mesmos pelos ensinamentos que transmiti e não ser apenas um mero professor, contudo, eles têm um lugar no meu coração, por tudo o que aprendi

com eles e que me incentivaram sempre a evoluir e trazer coisas novas para as aulas, desde novos exercícios até novas metodologias. O meu muito obrigado aos meus primeiros leões!

“Aqueles que passam por nós não vão sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

(Antoine de Saint-Exupery)

3.8.2. Turma Partilhada: os leõesitos – “a união faz a força”

Para além da TR, tive também a honra de ser professor de uma turma de 6º ano, sendo esta partilhada por mim e pelos meus colegas de NE. Era composta por 19 alunos, 5 do sexo feminino e 14 do sexo masculino com idade compreendidas entre os 10 e os 13 anos, no entanto, apenas 17 alunos frequentavam a disciplina de EF, tendo em conta que 4 alunos possuíam NEE, com currículos individuais. Frequentavam a Unidade de Multideficiência existente na escola. Nesta turma ainda encontramos 4 alunos NEE, sendo que um apresentava baixa visão, um, paralisia cerebral e dois, problemas cognitivos. No entanto, estes alunos frequentavam a disciplina juntamente com os restantes, embora tivessem medidas seletivas e adicionais e adequações ao processo avaliativo.

Uma vez que realizamos na nossa TR a elaboração de uma ficha biográfica individual, também o fizemos para a nossa turma partilhada (TP) com as mesmas perguntas e respondidas no primeiro dia de aulas, com supervisão do NE e PC. Após o sucedido, procedemos com a análise dos dados através da elaboração de um documento, também seguindo o mesmo protocolo efetuado para a TR. Como mencionado anteriormente na TR, tínhamos em mente realizar mais perguntas aprofundadas, no entanto, fomos informados que os alunos poderiam não saber responder a todas as questões pretendidas. Sendo assim as perguntas foram realizadas com um carácter mais geral.

No que diz respeito à análise do documento, posso confirmar que a turma possuía um aluno que teve de ser fortemente vigiado devido à condição física do mesmo, uma vez que tinha paralisia cerebral. Há dois alunos que também

mereciam especial atenção, por serem portadores de défice cognitivo e nem sempre cumprirem com o que lhes é pedido, recusando-se, por vezes, a participar nas tarefas propostas.

No que diz respeito às modalidades praticadas, esta turma possuía uma panóplia de modalidades já praticadas ou praticadas atualmente pelos discentes, o que poderia ser um fator importante na cultura desportiva da turma. Maioritariamente concentra-se em que nunca praticou/não pratica atualmente qualquer desporto, representando 4 alunos, seguido de 3 alunos praticaram judo. A restante informação numeral foi distribuída por variadas modalidades em que os alunos já praticaram/praticam atualmente, sendo elas basquetebol, Mergulho, Vólei, Dança, Futebol, Patinagem e Natação, todas com 1 aluno representativo.



Gráfico 3 - Desporto que pratica / praticou.

No que concerne ao sono, a hora com mais frequência para ir para a cama é às 21h30, representando metade da amostra (50%). Segue-se 15% alunos com idas para a cama às 23h. Em seguida surge com 7% os alunos que optam por ir dormir das 22h30, às 01h.



Gráfico 4 - Distribuição das horas em que os alunos normalmente se deitam.

Todavia, relativamente ao tempo despendido para ir para a escola, a maioria dos alunos demorava aproximadamente entre 30 minutos a 1 hora a chegar à mesma, juntamente entre 5 a 15 in (27%) Posteriormente, cerca de 26% demora entre 0 a 5 min. Os restantes demoravam entre 15 a 30 minutos a chegar à escola.

De acordo com as nacionalidades, 64% eram de nacionalidade portuguesa e 36% dos alunos sendo que estão distribuídos por nacionalidades brasileiras e albanesas, respetivamente.

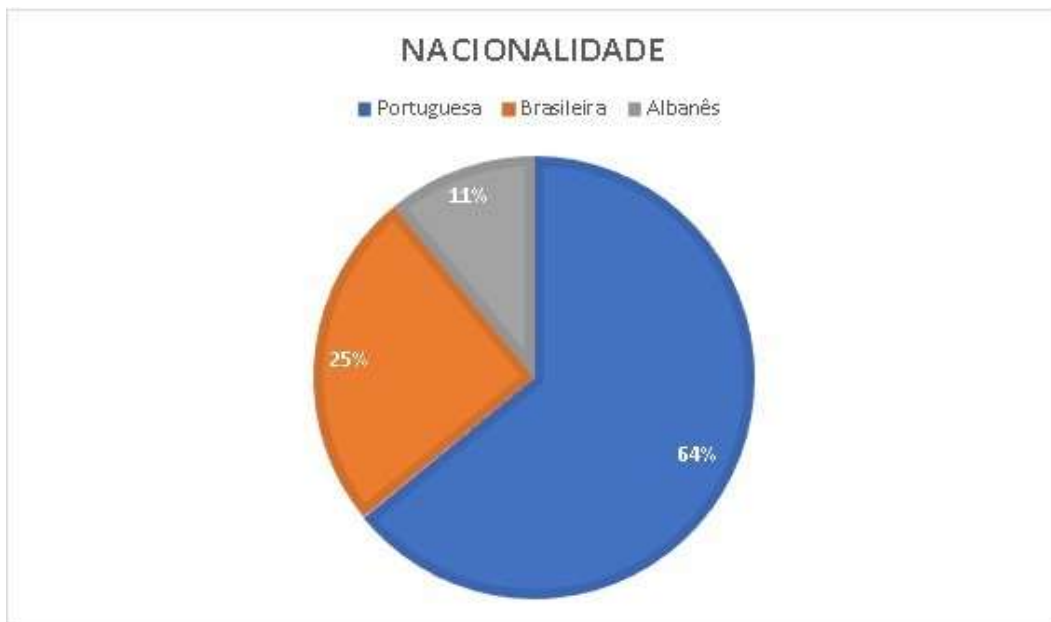


Gráfico 5 - Nacionalidade dos alunos.

No que diz respeito ao Concelho de residência, o mais representativo é o Porto, com 67% dos alunos. Logo a seguir segue Vila Nova de Gaia com 20% dos alunos e por último aparece Trofa e Oliveira de Azeméis com 7% e 6%, respetivamente. O facto de existir alunos que habitavam em concelhos mais distantes da Área Metropolitana do Porto, devia-se ao facto da escola ser de referência para alunos cegos e de baixa visão, pois detinham de um apoio financiado pelo governo para realizar estes tipos de deslocações diárias.

A nível altitudinal, era uma turma que tinha um comportamento muito aquém das expectativas, sendo um dos maiores desafios que este EP me proporcionou, devido à dificuldade que nós, enquanto NE, tivemos em gerir as atitudes e a indisciplina dos mesmos.

“É extremamente desafiante assumir o controlo da turma nestas situações de maior entrave numa aula, por variadas razões. A meu ver, uma criança que nasce indisciplinada, modela-se conforme o meio que vivencia.”

(Diário de bordo nº20, semana de 14 de fevereiro a 18 de fevereiro de 2022)

Esta alcateia, apesar de ter sido uma instigação astronómica, obrigou-nos a ser capazes de elencar um conjunto de estratégias de modo a combater a

indisciplina, encontrando assim um equilíbrio de como devemos repreender um aluno sem que o mesmo seja prejudicado. Com esta turma vivenciamos e experienciamos o conceito de escola inclusiva.

“Comparativamente à última aula lecionada desta modalidade, esta foi mais complexa de lecionar, uma vez que os alunos não contribuíram para um clima propício de modo a reunir as condições para uma aprendizagem bem-sucedida(...) Senti inúmeras dificuldades em controlar os alunos, visto que, na minha opinião os alunos assumem esta disciplina de um certo modo mais na diversão e nestas condições torna-se muito desafiante atingir os objetivos da aula, fazendo com que nós, professores, nos foquemos de um modo mais específico nas atitudes comportamentais dos alunos. Deste modo, considero que tivemos algumas dificuldades no controlo e gestão da turma e que na aula de sexta-feira, a mesma será lecionada com tolerância zero no que diz respeito a este assunto.”

(Diário de bordo nº17, semana de 24 de janeiro a 28 de janeiro de 2022)

Após algumas aulas, no regresso para casa, refletia imenso sobre os constrangimentos sucedidos pela TP: por um lado, é verdade que devemos-nos sentir privilegiados por poder lecionar aulas a uma turma do 2º ciclo, adquirindo assim valências favoráveis para o nosso futuro, porém a primeira experiência com esta faixa etária tornou-se desafiante e infelizmente, sendo um trabalho muito árduo que não está ao nível de qualquer profissional. É necessário saber utilizar as ferramentas que poderão ter algum impacto no processo de modelação dos alunos nestas faixas etárias. Seguindo a mesma linha de orientação, Rey (2009), afirma que é imprescindível estruturar o desenvolvimento das atividades letivas, erigindo hábitos, uma vez que estas conduzem à estabilidade. Uma chamada de atenção é realizada ao início da aula sendo o mesmo considerado um momento delicado. O professor deve dar indícios aos alunos de que a aula teve início: um rápido exercício oral, etc. Paulatinamente, trata-se de uma realidade que nos fez raciocinar sobre quais os porquês subjacentes a estas revelações que lesam todos os envolvidos (professores, alunos, pessoal não docente e os agentes principais, os pais dos alunos). **Por isso, face a estes comportamentos, o meu estudo incidiu-se sobre este problema**, uma vez que queria compreender o que os leva a realizar estes comportamentos, a razão pela qual fazem isto, que

impacto isto tem no rendimento das aulas, não só de EF, mas das restantes disciplinas pertencentes ao currículo escolar.

Foi imprescindível dispor um conjunto de subterfúgios, entre NE com o auxílio da PC para compreender como é que podemos virar o jogo a nosso favor e a favor deles. A implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED) no 3º período, auxiliou na fomentação em inculcar valores como o respeito ao próximo, *fair-play*, espírito de equipa e promoção da entreatajuda.

“Uma das dificuldades que ainda possuo é evitar levantar a voz e fazer silêncio, sendo uma das estratégias que normalmente os professores adotam para que os alunos sintam que estão a ser um incómodo. Uma vez que tenho uma excelente colocação de voz, uso isso a meu favor para os acalmar, porém sinto que não é a estratégia mais correta não só porque eles poderão não se acalmar como também sei que estou danificando a mesma com os constantes gritos e chamadas de atenção aos mesmos. (...) Esta turma não é justa consigo mesma e provocam faltas de respeito entre colegas, e muitas dessas situações ocorrem essencialmente em jogos de competição, sendo que nestes casos é necessário ter em atenção e muito cuidado no planeamento dos mesmos.”

(Diário de bordo nº17, semana de 24 de janeiro a 28 de janeiro de 2022)

No que diz respeito ao modo como encaramos a gestão para a lecionação da turma partilhada, no início do ano letivo, em NE, definimos que cada um de nós ficaria encarregue de lecionar algumas UD, tendo eu ficado responsável por lecionar atletismo (resistência e peso), basquetebol, badminton, ginástica de aparelhos, andebol, ginástica de solo, Atividades Rítmicas e Expressivas e voleibol, sendo esta lecionada pelos 3, pois estávamos a implementar o MED. Apesar desta divisão por UD, todos nós estivemos presentes nas aulas durante todo o ano, fator que contribuiu substancialmente, não só para a boa organização das aulas, como também para a nossa identidade profissional.

Foi um desafio que pelo qual, até ao dia de hoje, sinto-me lisonjeado pela experiência que obtive através destes miúdos, uma vez que todos nós cogitamos, que, na sociedade hodierna, a massificação do currículo escolar contribui para a junção de níveis sociais extintos, contribuindo assim para uma experiência alargada e vasta para nós, EE. Jesus (1999) revela que no mundo

ocidental, houve uma substituição do sistema de ensino, passando de elite para massificado, tornando a escolaridade obrigatória continuada com uma população dissemelhante com diferenças sociais, culturais e educacionais.

Em jeito de conclusão, na sociedade contemporânea, o Ensino exige cada vez mais, uma interposição pedagógica e didática consciente e habilitada por parte dos docentes, estando ininterruptamente subjugada às constantes mudanças e contornos inesperados, provenientes dos mais variadíssimos meios.

4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL: REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. Organização e gestão do ensino de aprendizagem

Em concordância com o Regulamento do EP, a componente da PES, abarca três áreas específicas de desempenho, sendo que nesta secção darei principal relevância à área da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. Esta área tem como principal objetivo abordar as estratégias de intervenção, através dos objetivos pedagógicos, respeitando assim o conhecimento válido na EF de forma a conduzir com eficácia pedagógica o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Desta forma a coadunar com o presumível, fracionei esta área em subáreas, sendo as mesmas o planeamento, UD, planos de aula, estilos e modelos de ensino, estratégias, reflexões, observações e avaliações.

4.1.1. Conceção no ensino da Educação Física

Maiormente, na nossa profissão, é fundamental que não nos dotemos a uma conceção específica inalterável e estagnada. Uma vez que a nossa comunidade está em constante mutação e alteração, temos a obrigatoriedade de moldar-nos de acordo com as circunstâncias que são atuais, apadrinhando discriminadamente o processo de formação inicial, globalizando as nossas escolhas axiológicas através das componentes mais teóricas. Seguindo a mesma linha de orientação, Moreira & Duarte (2019, p. 45) que afirmam que “os processos de profissionalização académica dos docentes deverão alicerçar-se numa formação cientificamente sólida, que lhes permita refletir sobre a sua prática e tomar decisões pedagógicas, bem como constatar a relevância das incontornáveis interações entre a escola e a sociedade”.

No nosso mundo, a conceção é nuclear para a formação docente, uma vez que se torna essencialmente através de captação de novos conhecimentos e consolidação dos mesmos. A bagagem que nós acarretamos ao longo deste tempo, irá se manifestar de modo mais intenso, sendo um utensílio insubstituível

para atuar em diferentes circunstâncias, desde a solução para determinados problemas, até estratégias de como devemos de proceder ao ensinar os nossos alunos, sendo um dos aspetos que decididamente, nos acompanhará a vida toda. Através destas ferramentas referenciadas anteriormente, é essencial a comparsaria através dos docentes mais experientes que estão envolvidos na escola há mais tempo. Só assim, nos conseguimos modelar e tentar dar resposta ao desconhecido. Para Lam & Kember (2006), as concepções poderão ser vistas como crenças que conduzem as perceções dos docentes sobre uma determinada situação. As abordagens ao ensino estão completamente associadas à forma como as crenças dos professores são postas em prática. Segundo os mesmos autores, realizaram entrevistas a dezoito professores, com o objetivo de conhecer as suas concepções de ensino, as incluem em quatro categorias: instrucional, disciplina por investigação, social e pessoal. Cada uma foi distinguida da outra tendo em conta seis dimensões: objetivo, conteúdo de ensino, papel do professor, papel do aluno, estratégias de ensino e avaliação. Como já foi aludido anteriormente, não existe uma concepção concreta nem eticamente mais correta, porém, o docente deve ser capaz de instigar e aprimorar os seus conhecimentos, possibilitando ao aluno a possibilidade de produzir as suas aprendizagens, através das crenças que o próprio professor crê, como por exemplo na implementação dos modelos de ensino.

Posso crer que como não existe uma crença eticamente mais correta, também não existe uma definição de bom professor mais correta. Num sentido mais circunscrito, relacionado com o ser bom professor e o termo concepção sobre os pensamentos dos professores, chegar a uma definição unânime para ambos os termos, está longe de ser realidade. Na minha perspetiva, a chave basilar de todo este procedimento será o clima propício, comunicação, motivação e relação entre professor/aluno que irá desencadear um conjunto de fatores que serão fundamentais para primar a educação dos estudantes, mantendo-o no centro do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, que irá marcar a diferença e construindo assim o “bom professor” e a “crença eticamente mais correta”.

“A necessidade dos alunos estarem motivados para as aulas e sentirem que têm um professor ali, ao lado deles, para qualquer adversidade, na minha opinião, é um fator intrínseco para a realização das aulas de EF. Acho que no nosso caso, apesar da relação que possuímos com os alunos ser demonstrada, se nós conseguirmos construir uma relação com uma confiança segura entre ambos, penso que estes conseguem associar que podem contar conosco para qualquer circunstância, ou por problemas pessoais ou até mesmo dilemas que são evidenciados na escola e não têm como fugir daquela situação. É necessário nestes casos guiar os estudantes num caminho o mais seguro possível e tentar com que o discente consiga observar os prós e contras.”

(Diário de bordo nº17, semana de 28 de março a 1 de abril de 2022)

4.1.2. Educação Física: o parente pobre da Educação

É através da educação, que nós somos capazes de submergir os nossos saberes e as nossas proficiências. O autor Matos (2012), reitera que o fenómeno designado como educação, representa um procedimento que possibilita transformações consideráveis e duradouras, contribuindo para a construção da autonomia e em saber lidar com as situações que o quotidiano nos apresenta. O princípio da educação prende-se essencialmente na diferença entre nós, seres humanos e na raça animal e de modo que consigamos nos distinguir dos animais. A capacidade de conseguirmos raciocinar e conseguirmos fazer reflexões de todas as ações que realizamos durante a nossa vida é o que nos identifica como intervenientes ativos do nosso próprio processo de descoberta. Será que deveria ter feito isto? Poderia ter feito x tarefa de outra forma? O que modificava? Quais as vantagens e consequências? Segundo Monteiro (2017, p. 147), “Pensar é raciocinar, para conseguir soluções ou preparar decisões e prever as respetivas consequências, imediatas ou futuras. O conhecimento é uma (re)construção pessoal da informação sensorial, mobilizando vários processos mentais – percepção, memória, raciocínio, etc.”. Por isso, a EF existe na comunidade escolar, educando a mente, trabalhando simultaneamente com o nosso corpo. Matos (2012), afirma que o papel da EF é único e insubstituível, uma vez que é a única dentro do currículo escolar que oferece aprendizagens para o desenvolvimento motor do aluno, através da ação do corpo. Infelizmente, a nossa disciplina está longe de obter um estatuto igual, comparativamente às restantes e, durante o meu percurso como EE, vivenciei inúmeras vezes a nossa

disciplina ser vista como indiferente. Aquando da realização do corta-mato escolar, planificado pelo NE, no final do evento, não contou com a presença de nenhum elemento da Direção Escolar, preconizando-se um défice de apoio para este tipo de eventos na EF, ficando aquém das expectativas. Consequentemente, os professores ficam acomodados e desmotivados, contribuindo assim para a desvalorização da própria componente em que todos nós nos formamos, pelo que, para mim, não tem qualquer nexos. Bertini & Tassoni (2013, p. 467) afirmam que “a maneira como as famílias, docentes de outras disciplinas e gestores escolares encararam a EF, consolida um processo de desvalorização da área e, consequentemente, da própria atuação profissional”. Deste modo, o professor deverá arregar uma postura consciente como profissional da área, consciencializando-se e estimulando todo o meio escolar a comprovar a verdadeira importância da área.

Conforme foi compreendido, é ilustre que existe um conjunto de fatores que condicionam originalmente a EF, sendo ela o parente pobre da Educação, notoriamente atribulada pelo domínio governamental, social e o próprio professor de EF. Existe a necessidade de atuar mais integradamente por parte dos docentes que circundam a área. Pelo que tenho notado na minha experiência profissional, o governo não emprega o devido valor à nossa área. Cabe a nós, sendo o futuro da Educação, mostrar o seu valor na escola e fora dela, batalhando de modo a superar as constantes barreiras que esta área enfrenta ocasionalmente, tendo assim um envolvimento mais íntegro e junto de todo o seio escolar.

“Existem alguns comportamentos no seio e na comunidade escolar que têm de ser aprimorados e melhorados, não só para a criação de laços afetivos e relações interpessoais dos professores, mas também que os alunos possam sentir a união que existe entre professores, ficam todos a ganhar e ninguém a perder. Este tipo de atitudes provoca algum desconforto e obrigava alguma reflexão por parte dos mesmos: Quem é que teve culpa? Será que estive bem e envolvi-me ativamente nos projetos da comunidade escolar? O que posso fazer para contribuir? Será necessário reunir e promover uma espécie de convívio para fortalecer o trabalho em equipa e entreajuda? Vale a pena parar, pensar e refletir sobre o sucedido...”

(Diário de bordo nº11 (22 a 26 de novembro de 2021)

4.1.3. Planeamento elaborado ao longo do EP

Nesta secção discorri acerca da organização que o NE, juntamente com a PC, delineou desde o início do ano letivo até ao final do mesmo, em virtude das necessidades dos alunos, dando primazia às estratégias implementadas por mim, durante as minhas aulas, quer com a TR, quer com a TP.

4.1.3.1 Planeamento anual: base do planeamento

Na sociedade atual, ainda existem professores que defendam o planeamento e preparação apenas e unicamente à aula que vão lecionar no momento, descurando por completo o planeamento o longo prazo e as modalidades a lecionar durante o ano letivo. Na escola onde estou inserido a realizar o EP, é uma prática comum alguns docentes de EF não planearem previamente a sua aula e quando chegam à escola, deparam-se com o *roulement* e só, a partir desse momento, é que decidem que modalidade vão lecionar, sendo totais apologistas do improviso. Esta crença está totalmente apagada e não sobrepõe como prioridade as necessidades dos alunos, nem o coloca como o centro do seu processo de ensino-aprendizagem. A ideia de planejar isoladamente as aulas ou simplesmente praticar a improvisação está completamente paralelo e alheio ao que o ensino na EF pretende, uma vez que não vai de acordo com os princípios e conceções da área. Corroborando Bento (2003), no ensino é determinante esboçar e concretizar um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo. Só a partir desta conceção, é exequível realizar reflexões estratégicas, balizadoras da ação durante todo o ano escolares, que explicam e determinam ápices e circunstâncias nucleares e acentuações do conteúdo. Segundo o mesmo autor, o PA, é um plano sem pormenores, de perspetiva global e que atua durante todo o ano letivo, que sintetiza tudo o que será lecionado de acordo com os principais intervenientes, sujeito a alterações de fatores externos.

A conceção do PA de turma constituiu-se como uma tarefa a ser realizada pelo NE, tendo como alicerces o ano de escolaridade da turma residente (o 10º ano) e da turma partilhada (6ºano), o seu horário (sessão de 100 minutos às

terças-feiras e sessão de 50 minutos às quintas-feiras), as modalidades previamente definidas pelo GDEF, a rotação do *roulement*, constituída por 4 rotações em diferentes espaços (Pavilhão desportivo 1 e 2, Ginásio Central e Ginásio Pequeno), a aula da UD, o período que se insere as modalidades e o número de cada respetiva aula. De modo a articular o planeamento com os dos restantes docentes de EF, foi necessário considerarem-se os espaços e as rotações a serem efetuadas ao fim de duas semanas, assim como a distribuição do número total de aulas pelas diversas modalidades em cada período letivo. Foi um processo relativamente moroso, uma vez que o NE teve de agrupar as modalidades que se adequavam a cada espaço, por exemplo, só poderíamos inserir a modalidade de ginástica de solo no Ginásio Pequeno, uma vez que era o único espaço que acolhia os materiais alusivos aquela modalidade. Através destas predileções, gerava um outro dilema, uma vez que os alunos não possuíam densidade motora suficiente para evoluir, pois ao modificar de espaço de duas em duas semanas, a modalidade automaticamente também se alterava. A perseverante alteração a ser travada e a constante alteração de espaço gerava um certo défice de ambição aos alunos, pelo simples facto de abandonarem a modalidade em questão e somente tornar a ter contacto com a mesma apenas a um mês ou mais, conforme o espaço e restantes modalidades previamente planeadas.

Para a elaboração do PA de ambas as turmas, o NE teve essencialmente de analisar, em primeira instância, o contexto de ensino, como as condições dos espaços desportivos, as condições e quantidade de material disponível para cada uma das modalidades, o *roulement* e o planeamento elaborado pelo GDEF. Posteriormente foi necessário contabilizar o número total de aulas a lecionar em cada um dos períodos, de modo a tomar conhecimento qual a distribuição da carga horária para cada uma das modalidades.

Tabela 2 - Planeamento anual da turma residente.

1º período	2º período	3º período
Voleibol (17 aulas)	Basquetebol (12 aulas)	Futsal (14 aulas)
Ginástica de Solo (15 aulas) (modalidade transversal durante todo o ano letivo)	ARE – Dança (3 aulas)	Badminton (3 aulas)
Atletismo – Salto em altura (5 aulas)	Atletismo – Velocidade de Estafetas (4 aulas)	Atletismo – Lançamento do peso (3 aulas)
Atletismo – Resistência (4 aulas)	Badminton (9 aulas)	

Tabela 3 - Planeamento anual da turma partilhada.

1º período	2º período	3º período
Basquetebol (14 aulas)	Andebol (13 aulas)	Voleibol (17 aulas)
Ginástica de Solo (15 aulas)	ARE – Dança (4 aulas)	Atletismo - Lançamento do Peso (4 aulas)
Badminton (6 aulas)	Ginástica de Aparelhos (14 aulas)	Atletismo – Lançamento do peso (4 aulas)
Atletismo – Resistência (4 aulas)	Badminton (6 aulas)	

	Atletismo – Velocidade (4 aulas)
--	----------------------------------

Os PA's de ambas as turmas foram reajustadas ao longo do ano letivo, consoante constrangimentos associados às condições meteorológicas, o tempo dedicado a cada modalidade e à evolução dos alunos, porém não foi reacomodado como inicialmente nós pensaríamos, seguindo cerca de 98% das vezes o documento referido.

Com a elaboração do PA, o NE construiu uma planificação a nível macro, que nos possibilitou organizar e estruturar todas as aulas, e serviu como base para a construção do Modelo de Estrutura de Conhecimento MEC (essencialmente o MEC de planeamento anual), segundo o modelo de Vickers (1990), das UD e dos planos de aula. Este planeamento foi realizado após ter conhecimento do horário da minha turma, do calendário escolar e do *roulement* de instalações. É um documento vigoroso e robusto onde são dilucidados essencialmente os 7 módulos tradicionais, porém, os mesmos são alterados conforme as necessidades do MED do PA:

- Módulo 1 -Programas Nacionais, Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória;
- Módulo 2: Análise das condições de aprendizagem;
- Módulo 3: Análise dos alunos;
- Módulo 4: Sequência e Extensão da Matéria;
- Módulo 5: Definição de objetivos;
- Módulo 6: Configuração da Avaliação;
- Módulo 7: Conteúdos delineados para cada modalidade do 6º ao 10º ano.

A primeira fase, a de análise, correspondiam aos três primeiros módulos, que se associam diretamente, ou indiretamente, ao processo de ensino-aprendizagem e ao modo de intervenção selecionado por nós, professores. Isto é, envolve todas as decisões que estão inerentes ao nosso método de atuação:

o que lecionar dentro do programa disponível, que conteúdos programáticos abordar e quais as condições materiais que viabilizam o processo. Na fase das decisões foi determinada a extensão e a sequência da matéria (conteúdos a lecionar e respetivo encadeamento), o que implica que se definam quais os conteúdos a lecionar e como se vão articular, de modo a estabelecer objetivos. A última fase coincidia com a fase de aplicação: eram os conteúdos lecionados no decorrer do ano letivo presente. A elaboração deste MEC auxiliou-nos essencialmente na preparação das UD, onde indagamos no módulo 7 os conteúdos que estão previamente programados pelo GDEF para cada ano de escolaridade, de modo que seja mais inteligível a sua elaboração.

4.1.3.2. Unidade Didática: complementaridade do planeamento

“De acordo com o decorrer da aula, fui avaliando os alunos e informei-os que a mesma não contribuía para a nota final, mas sim para determinar em que nível de desempenho os alunos se encontram para que, posteriormente, possa elaborar a minha Unidade Didática e, conseqüentemente, planear as minhas aulas com mais enfoque nesse aspeto.”

(Diário de bordo nº18 01 de fevereiro a 5 de fevereiro de 2022)

Bento (2003), afirma que as UD constituíam uniformidades basilares e absolutas do processo educativo e expõem aos docentes e discentes etapas bem claras e diferenciadas de ensino e aprendizagem. Estes documentos abarcam uma intenção de ensino tematicamente circunscrito que se distende por várias aulas e que consubstancia uma coadjuvação bem delineada para a realização dos objetivos e tarefas inscritas no projeto.

A edificação das UD's assomava-se no momento das Avaliações Diagnósticas (AD) das modalidades a lecionar. É considerada uma aula de carácter valorativo, uma vez que me permitia avaliar o nível da turma e referenciar alunos mais débeis e possantes. Todos estes aspetos tiveram em consideração na elaboração das UD's.

Ininterruptamente, poderia prosseguir para a planificação da UD, elaborando-a de acordo com o modelo de Vickers (1990), isto é, o planeamento

estava de acordo com quatro categorias transdisciplinares, entre elas destacam-se as habilidades motoras, a cultura desportiva, fisiologia e condição física e os conceitos psicossociais. As habilidades motoras estavam relacionadas com os conteúdos a lecionar. Estes eram elucidados de acordo com o nível identificado na AD de uma determinada modalidade.

No que concerne às habilidades motoras, as mesmas estavam relacionadas com os conteúdos a lecionar. Estes eram definidos de acordo com a AD, estabelecendo assim uma subordinação com os objetivos estipulados no Programa Nacional de EF. Porém, a elaboração das UD's viravam uma panóplia de arduidades, visto que nem sempre as turmas, quer residente, quer partilhada, iam ao encontro com o que estava previamente definido nas diretrizes do Programa. Com o decorrer do ano letivo, o NE adotava um conjunto de subterfúgios fiáveis e verosímeis em relação aos Programas Nacionais de EF, passando estes a ser um meio para atingir o fim – a elaboração das UD's, sendo então um suporte e um documento condescendente da flexibilização do processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

“Deste modo e através dos resultados obtidos na AD, a turma não se enquadra no nível pretendido pelo Programa Nacional de EF, uma vez que este refere que para o 10º ano de escolaridade o nível de desempenho dos alunos deveria situar-se no nível avançado.”

(Justificação da UD de Futsal de 10º ano)

Porém, as UD's sofreram um conjunto de alterações que poderia ir, desde à evolução dos alunos de acordo com a resposta que os mesmos davam às propostas inseridas na UD, até ao *roulement* e as condições meteorológicas, que condicionaram de forma imprevisível a distribuição das aulas.

Relativamente à categoria transdisciplinar cultura desportiva, a título de exemplo, transmiti ao longo das aulas, conteúdos ligados às dimensões do campo/formato de jogos, às regras, sinalética de arbitragem e distribuição da pontuação das mais variadas modalidades, uma vez que nos foi proposto desde início pela PC, a relevância destes conteúdos que eram imprescindíveis para o habitual funcionamento do jogo em qualquer modalidade lecionada.

“Em relação à categoria transdisciplinar cultura desportiva, existirá um especial enfoque em todas as aulas relativamente à terminologia, regras da modalidade e sinalética de arbitragem, uma vez que em cada conteúdo abordado será sempre necessário abordar aspetos referentes aos parâmetros acima mencionados. No entanto a história apenas será abordada na 1ª e 2ª aulas como modo de curiosidade para os alunos.”

(Justificação da UD de Voleibol de 6º ano)

No que tange à categoria transdisciplinar fisiologia do treino e condição física, a mesma era adequada de acordo com as capacidades que eram recrutadas para uma modalidade em específico, exceto as capacidades coordenativas, sendo os mesmos, conteúdos transversais a todas as modalidades.

“No que concerne à fisiologia do treino, estão divididos entre as capacidades coordenativas e condicionais. De salientar que na componente das capacidades condicionais não inclui a flexibilidade, visto ser uma capacidade que não é abordado nem recrutado em específico na modalidade de basquetebol. As capacidades condicionais que mais se evidenciam na lecionação da modalidade serão a força inferior, média, superior e geral e a velocidade (de reação e de deslocamento) consequentes de uma modalidade intermitente e das rápidas mudanças de direção que se observam num jogo de Basquetebol.”

(Justificação da UD de Basquetebol do 10º ano)

Por última, mas não menos importante, os conceitos psicossociais estavam normalmente delineados separadamente para desportos coletivos e desportos individuais. A título de exemplo de uma UD de ginástica da TP, vejamos o seguinte:

“No que diz respeito aos conceitos psicossociais, os mesmos são essenciais a uma prática letiva de qualidades, isto no sentido que haja um espírito de perseverança, um clima saudável entre alunos e professores, em prol de um desenvolvimento organizado, eficiente e eficaz. De um modo mais pormenorizado, irá ser abordado o respeito, responsabilidade, empenho, cooperação e autonomia. Portanto, os alunos deverão ser capazes de respeitar todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem (respeito), deve de arcar com as consequências do próprio comportamento ou do comportamento de outras pessoas (responsabilidade, realizar os exercícios propostos com compromisso (empenho), capazes de cooperar com os colegas para atingir os objetivos (cooperação) e, por último, deve ser capaz de tomar uma decisão não forçada baseada nas informações disponíveis (autonomia).”

(Justificação da UD de Ginástica de 6º ano)

A partir da elaboração deste planeamento, o passo subsequente passava por caucionar uma sequência lógica e metodológica da matéria de ensino de modo que os objetivos sejam atingidos no final de cada UD. Portanto, com as UD's que planifiquei na TR e com o NE na TP, aprendi que devo ser competente em ajustar os conteúdos ao contexto da turma onde os mesmos estão inseridos. Tal como refere Pais (2013), as UD's devem elucidar e clarificar as aprendizagens a cumprir, estando apropriadas ao contexto da turma. Cumulativamente, apresentam um carácter flexível e de reajustamento perante as aprendizagens dos alunos e das experiências vivenciadas.

A minha eficácia na construção destes documentos foi progredindo através das reflexões realizadas nos Diários de Bordo (DB), na procura minuciosa e exaustiva acerca dos conteúdos a serem lecionados e um forte investimento na leitura do livro sugerido pela Professora Doutora Isabel Mesquita, que nos lecionou no 1º ano do 1º semestre do Mestrado Didática Geral no Desporto “Jogos Desportivos Coletivos – Ensinar a Jogar” e pela partilha de ideias e sugestões com os meus colegas de estágio e PC.

4.1.3.3. Plano de aula: *ex-libris* do planeamento

Rink (2010), afirma que o plano de aula se constitui como uma orientação para o ensino de uma única sessão que tem como referência os objetivos previamente definidos para a UD e os PA's da turma. O plano de aula tinha uma importância igual ou até mesmo superior que os anteriores planeamentos, sendo este visto como a última etapa antes de proceder a realização da aula. Era neste documento que está inserido a componente mais específica do trabalho a desenvolver nas aulas. Segundo Bento (2003, p. 101) “a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor (...) é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização”. Nesta perspetiva, foi proposto pela PC ao NE a construção da estrutura do plano de aula, onde o principal objetivo era realizar

uma estrutura simples e clara. Deste modo, o mesmo estava discriminado e fragmentado em 4 partes: Cabeçalho, parte inicial, fundamental, final e observações. No cabeçalho, constavam o número de aula do ano letivo, UD a trabalhar, assim como o número de aula da respetiva UD, o docente responsável pela aula, nº de alunos que constituem a turma, hora de entrada e hora de saída, o material alusivo àquela aula, o espaço predefinido, os objetivos gerais e a respetiva função didática. No que diz respeito às partes (inicial, fundamental e final) estava contemplado o tempo das tarefas, os objetivos específicos, as situações de aprendizagem a respetiva descrição da organização metodológica e as componentes críticas. No que diz respeito à conceção dos planos de aulas, desde o início do ano letivo, o NE debatia todas as semanas sobre a elaboração dos mesmos, quer para a TR, quer para a TP, uma vez que os planos de aula entre nós, normalmente eram idênticos, pois organizávamos para esse efeito. Porém, existiam algumas minúcias acerca do plano de aula que formatávamos de acordo com a identidade da nossa turma, incrementando assim um cunho mais pessoal na elaboração dos documentos pedidos pela PC.

No que diz respeito à parte inicial dos planos de aula, o mesmo estava discriminado para o controlo da assiduidade, ativação do corpo para a parte fundamental da aula e, quando assim o permitia, um jogo lúdico, onde foi mais evidenciado na TP, porém, na TR também ocorreu. Através do jogo lúdico, consegui promover nos alunos o recrutamento de alguns conceitos psicossociais, sendo um fator inerente de modo que a aula se inicie com o máximo de motivação extra.

“Devo interligar a minha prestação na motivação dos meus alunos e implementar que os mesmos consigam aproveitar e tirar partido máximo desta disciplina [badminton] através de jogos lúdicos. Neste tipo de modalidades, constituo pontos em cada exercício de modo que os alunos consigam criar com um par um ambiente competitivo, porém saudável, promovendo assim literacia desportiva como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade (parâmetro desenvolvido no Modelo de Educação Desportiva – MED)”

(Diário de bordo nº15, 10 de janeiro a 14 de janeiro de 2022)

No que diz respeito ao aquecimento/mobilidade articular, a partir de uma determinada altura, mais em específico na modalidade de ginástica de solo, começava a determinar uma maior autonomia aos alunos, de modo que realizassem a mobilidade articular a pares, com a finalidade de que os mesmos se tornassem o mais autônomos possíveis, considerando que músculos devem ser recrutados no momento de execução de um determinado elemento gímico, ou seja, se o aluno optar por uma sequência em se presenteie a ponte, deverá realizar mobilidade articular nas costas, de modo a recrutar, no mínimo, os agonistas e os sinergistas. A parte inicial da aula era também demarcada para promover uma espécie de interações com os alunos, nomeadamente na introdução dos conteúdos que estavam previstos lecionar, de acordo com a UD.

No que tange à parte fundamental da aula, era também considerada uma fração basilar. Foram muitos os fins-de-semana que realizei uma pesquisa exaustiva e minuciosa de exercícios, a respetiva progressão pedagógica e encadeamento lógico, de modo que os exercícios também fossem motivantes para os alunos. Sentia algumas dificuldades na elaboração dos planos de aula, maioritariamente nas modalidades em que não me sentia familiarizado de modo algum. Houve em situações particulares das aulas em que experienciei com os alunos um exercício novo que, a meu ver era dinâmico, porém, não correu assim tão bem como esperava, tentando com que o mesmo nunca mais fosse implementado nas aulas. A procura e ambição de querer sempre mais relativamente a novos exercícios, foi ganhando algum relevo durante o decorrer do ano letivo, priorizando sempre, em primeiro lugar o bem-estar e a motivação dos alunos, aliando-se a uma sequência lógica dos conteúdos a lecionar nas aulas. Paulatinamente, apercebi-me da relevância da conceção de rotinas nas aulas de EF. Primitivamente, inquietava-me em criar novos exercícios e tentava não os repetir no máximo, de duas em duas aulas, contudo e com o auxílio da PC, fez-nos entender que a criação de determinadas rotinas progride nos alunos uma maior autonomia e emancipação, abreviando a preocupação do professor em questões relacionadas com o controlo e gestão da turma. De acordo com Barbosa (2006), as rotinas podem ser vistas como produtos culturais produzidos no nosso dia a dia, tendo como principal finalidade a organização do nosso

quotidiano. A mesma autora afirma que a rotina se interliga com o quotidiano, sendo que o primeiro contempla o segundo, circundando a organização da vida do aluno, tanto no âmbito pessoal, como o profissional e social, focando-se na programação das atividades do dia a dia que se tornam mecanizadas.

Sentia que os alunos procuravam algo mais nas aulas de EF e se os mesmos não descobrissem o que os movia, para mim as aulas deixavam de ter nexos e passava simplesmente a ser um mero transmissor de conhecimentos. O auxílio da PC foi nuclear e fundamental no que diz respeito à escolha dos exercícios propostos pelo NE e as reuniões semanais também tinham esse propósito: Percecionar se os exercícios propostos cumpriam com os requisitos mínimos para a implementação dos mesmos nas sessões.

Numa fase inicial, constatava que o sucesso das minhas aulas dependia da obediência de todos os exercícios propostos. Porém, com o desenrolar do ano de estágio, entendi que o plano de aula era um documento orientador e poderá não ser cumprido na sua plenitude. Todavia, é necessário alcançar os objetivos a priori definidos anteriormente, elaborados aquando da realização do plano de aula. Tive algumas situações em que não segui o plano de aula por inteiro por diversas razões: Ou porque a ausência dos alunos despertava novas metodologias ou porque os alunos não estavam a corresponder como eu queria que estivessem levando assim a uma nova estruturação da aula ou então por fatores externos devido ao *roulement* e as condições que os espaços ofereciam para a lecionação das aulas. Vejamos um exemplo prático que se sucedeu numa aula de Futsal:

“Desde cedo, notei que não ia ser capaz de realizar a segunda jornada alusiva ao MED, pois os dois campos estavam impraticáveis, sem o mínimo de condições para a prática desportiva. Desde aí, tive que alterar a aula, através dos materiais que tinha ao meu alcance para a prática (...) De facto, existiu um conjunto de fatores completamente alheios à minha vontade e que contribuíram negativamente para uma aula que indiretamente foi boicotada, desmotivando-me a mim, como professor, que perdi tempo a lecionar uma aula dinâmica, com novos exercícios, e novas dinâmicas, impondo-lhes a 2ª jornada como motivação extra para os alunos e desmotivando os alunos, servindo-se assim a uma panóplia de fatores inócuos para uma aula que francamente, agradecia não ter existido.”

(Diário de bordo nº31, 10 de maio a 13 de maio de 2022)

A organização e reorganização dos alunos ao longo dos diferentes exercícios, foi uma das maiores complexidades ressentidas ao longo do ano letivo, nomeadamente nos desportos coletivos, uma vez que ao projetar uma aula para vinte e um alunos e apenas comparecerem dezassete, transformava automaticamente o cenário. Deste modo, ao longo do EP, desenvolvia um combinado de valências para benfeitorizar e aprimorar a capacidade de improvisar. Em ambas as turmas sentia que isto fracassava recorrentemente, pelo que começava a ser capaz de antecipar exequíveis cenários articulados às ausências dos alunos. Deste modo, após uma reunião com a PO em formato *online*, realizada com o NE, expressei esta dificuldade que me atormentava desde o início do ano letivo. A mesma, sugeriu que fizesse dois planos para essa aula: um plano A e um plano B, de acordo com a organização e gestão dos alunos para um determinado exercício específico. Atrevo-me a afirmar que melhorou a minha capacidade de organização e atualmente, usufruo uma capacidade de improviso aclimatada às minhas carências.

No que a parte final diz respeito, a mesma tinha sempre uma componente de retorno à calma e aproveitava para realizar uma breve síntese do que foi realizado nas aulas, utilizando o questionamento para comprovar a atenção dos alunos durante a aula. Porém, devido à indisciplina dos alunos em determinadas aulas, não era possível realizar este tipo de convivência, terminando a aula fora do tempo previsto, devido às atitudes comportamentais dos alunos. Como referem Rosado & Mesquita (2015, p. 92) “o encerramento da sessão deve ser organizado em torno de duas funções: uma função da revisão/consolidação dos conteúdos lecionados, num alinhamento estreito com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e uma função de motivação prospetiva”. Seguindo a linha de orientação dos autores, afirmam que o encerramento da aula serve para rever as aprendizagens adquiridas, que por instrução direta ou por questionamento, verificando a retenção dos aspetos significativos, fornecendo *feedback* individual ou coletivo. Outro dos aspetos que gerava um clima mais motivacional nas aulas foi o empenho e prestação dos alunos. Sempre que possível e quando davam o

melhor de si nas aulas, no final da sessão, congratulava-os pela dedicação e esforço prestados. Na minha perspetiva, é essencial o professor motivar um aluno, através do diálogo, promovendo assim aspetos inerentes que melhorem e fortaleçam a relação entre professor e aluno. Rosado & Mesquita (2015) sugerem que devemos aproveitar o encerramento da sessão para preparar os alunos para as aulas vindouras, reforçando comportamentos positivos e reforçados, promovendo o sentido de coesão e de grupo.

De modo a finalizar este parâmetro, entendi ao longo do EP que esta fase do planeamento se traduz numa chave basilar na intervenção do professor, investindo muito do meu tempo de planeamento a realizar os mesmos, com pesquisas minuciosas sobre os mesmos. Durante as aulas, denotei a minha confiança na monitorização dos exercícios, pois ao mesmo tempo que planeava, estava também a aprofundar os meus saberes. Posso afirmar que o plano de aula foi um utensílio decisivo na prática pedagógica do professor. Corroborando Metzler (2000) que afirma que um bom planeamento leva a uma melhor fluidez da aula e da gestão do tempo, é por demais evidente a importância de estruturar devidamente este documento orientador, no sentido de potenciar ao máximo os níveis de aprendizagens dos alunos.

4.1.3.4. Testes FITescola: A ambição de querer aprimorar a Aptidão Física dos leõeszitos

“Acredita-se que o professor de EF tem um papel fundamental no trabalho de aprimoramento dos componentes da aptidão física durante as suas aulas”. (Luguetti et al., 2010, p. 333).

No início do ano letivo, foi estipulado a aplicação da bateria de testes FIT Escola, de modo a avaliar e estimar o estado físico dos alunos, programando assim o ensino também de forma a melhorar esses mesmos índices físicos. O mesmo estava delineado para dois momentos para aplicação dos testes de força, sendo que o primeiro momento foi realizado logo no início do ano letivo, dia 21 de setembro e o último momento está reservado para o dia 24 de maio.

Para mim, enquanto PE, a aplicação destes testes desenvolveu-me ser uma componente de ambição e de aspiração, nomeadamente não só para fazer evoluir a Aptidão Física dos alunos, mas também para trabalhar uma constituinte mais específica da modalidade a ser abordada. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Ferreira Junior et al. (2011), a avaliação da Aptidão Física relacionada à saúde no meio escolar torna-se uma referência para profissionais de EF, uma vez que a partir desses dados, é possível realizar o planeamento das suas aulas baseado nas necessidades físicas dos alunos, bem como analisar os benefícios da prática de atividade física, além de fornecer dados específicos de várias modalidades desportivas escolares nas diferentes faixas etárias. Numa fase inicial do meu EP, deparei-me que os alunos executavam sempre os mesmos exercícios de Aptidão Física, o que se tornava monótono e invariável, não explorando os vários graus de liberdade que o corpo humano possui. Através desta constante, refleti sobre o assunto e tornei-me mais escrupuloso no que diz respeito à composição de novos exercícios. Foi nestas aulas que principiei a pôr em prática várias noções fundamentais no planeamento e execução dos exercícios, em prol de um maior rendimento, quer seja na modalidade em específico a ser desenvolvida, quer nos testes FITescola.

Através disto, procurei aumentar a aptidão física através do treino funcional, com exercícios específicos e ajustados, alusivos à modalidade que lecionava.

Segundo Monteiro & Carneiro (2015), o Treino Funcional tem como objetivo tonificar os músculos dirigido para as pessoas que o pratica, uma melhor postura corporal para enfrentar as atividades do quotidiano, diminuindo notavelmente o atrito nas articulações dos joelhos e tornozelos, restringido assim problemas vindouros de rompimentos de tendões e desgastes ósseos.

“Uma vez que o jogo de Badminton apresenta um conjunto de movimentos muito curtos e intensos, que exige a execução de movimentos explosivos, pretendo dedicar na área da aptidão física das aulas de badminton ao trabalho pliométrico, de modo a aprimorar e desenvolver a força explosiva não só para MS, mas também para MI. Um dos objetivos específicos que tenho delineado para esta modalidade é promover melhorias de força

explosiva na modalidade, de modo que os batimentos dos gestos técnicos sejam mais eficazes e capazes de criar dificuldades ao adversário.”

(Diário de bordo nº15, 10 de janeiro a 14 de janeiro de 2022)

Adicionalmente, o papel do professor de EF torna-se fundamental para coadjuvar na interpretação dos resultados junto dos alunos, sendo este um momento importante para transportar e robustecer a informação sobre os benefícios a curto e longo prazo da prática de atividade física regular (FITescola, 2015). Uma importante função do FITescola é a divulgação de informação que contribua para alargar o conhecimento de professores e alunos nesta área, sendo um dos grandes objetivos a promoção e educação de estilos de vida saudáveis. Para registo e avaliação da condição nós, professores, temos ao nosso dispor uma folha de cálculo, inserida no Programa de Avaliação Informatizado a qual elabora automaticamente o cálculo do Índice de Condição Física e os resultados obtidos pelos alunos, quer sejam trabalhados teste a teste ou no global, através do Índice de Condição Física.

Esta experiência representou-se basilar e nuclear, de modo projetar a minha evolução enquanto futuro docente e a importância dos Testes de Aptidão Física na comunidade escolar.

4.1.3.5. Do mapeamento à descoberta do trilho

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” – Nelson Mandela

Como é expectável, o ensino circunda a interação de todos os intervenientes que pertencem à aprendizagem com um conjunto de estratégias, procedimentos e situações que visam a obtenção dos objetivos. Deste modo, ao longo do EP, recorri a alguns métodos e estratégias de ensino, de modo a criar conjunturas benéficas para a obtenção de aprendizagens significativas para os alunos, nomeadamente para o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. Os próximos segmentos estarão plasmados as ferramentas que utilizei durante a minha prática pedagógica em função das

necessidades de ambas as turmas que tive oportunidade de lecionar as aulas, de forma a dar resposta aos problemas.

4.1.3.5.1. A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física

Na sociedade hodierna, a comunidade escolar tem a obrigatoriedade de oferecer oportunidades de aprendizagem a qualquer um dos seus alunos, segundo as suas necessidades e respeitando as diferenças de cada um, de acordo com a adoção de um ensino centrado no aluno e de uma “educação para todos”. Esta conceção implica mudanças significativas na metodologia e no repensamento geral de toda a comunidade escolar, valorizando estes alunos que são diferentes, mas ao mesmo tempo, iguais.

Segundo Marques (2000), a Escola Inclusiva é um conceito educativo escolar em que a planificação é concretizada tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus défices cognitivos, sociais e emocionais. Com o evoluir da nossa sociedade, as diferenças transformam-se em igualdades, sendo que a escola tem um papel preponderante e pioneiro no combate à marginalização.

Ao longo do EP, tive oportunidade em obter contacto permanente com alunos com NEE's, deste a TR (que apenas tinha um), até à TP (quatro alunos). No início da PES, assim que tive conhecimento de que ia possuir um aluno com NEE's na minha turma residente, fiquei angustiado e apreensivo, pois nunca tinha tido contacto direto com absolutamente ninguém, nem imaginava que existiria um número avultado de alunos nestas circunstâncias. Logo que soube desta notícia, na minha cabeça pairaram várias perguntas, tais como: *“como é que irei lecionar aulas com estes miúdos?”* *“Será que conseguem falar?”* *“Será que vou conseguir corresponder às expectativas?”*. Enfim... foi uma panóplia de emoções tautócronas que me fez teletransportar para um mundo incógnito, sem saber o que fazer e como fazer perante este “muro”. Todavia, apesar de na TP existirem mais alunos com NEE's, a minha preocupação não era tão avultada, pois éramos três EE's e poderíamos auxiliarmo-nos mutuamente perante um cenário de descontrolo que pudesse ocorrer nas aulas. Também sei que caso

houvesse um caso semelhante numa das minhas aulas na TR, os meus colegas ou até a PC estariam lá para nos amparar. Porém, todas estas inquietações que pairavam na minha cabeça acabaram por se extinguir quando conheci o aluno da minha TR. Apesar dos seus défices e debilidades visuais, o mesmo teve um comportamento fantástico e irrepreensível durante o ano letivo, tendo uma constante vontade em participar nas aulas e um empenho notável e digno, nomeadamente na modalidade de Futsal aquando da implementação do MED. Este, conseguiu ter mais dedicação empenho e entrega, comparativamente aos alunos denominados “normais”, pelo que para mim foi uma das grandes surpresas durante este EP. No que diz respeito às estratégias elucidadas por mim de modo que o aluno alcançasse uma maior taxa de sucesso nas aulas, focou-se particularmente na teoria, aquando da elaboração dos testes teóricos, tive de os elaborar de acordo com os ajustamentos que o aluno carecia. Por exemplo, o tamanho da letra era consideravelmente maior do que os restantes colegas, de modo que pudesse realizar o teste confortavelmente, sem necessitar de apoio externo por parte de um professor. No que diz respeito nas aulas práticas, já referenciei, num capítulo anterior, na estratégia que adotei na modalidade de badminton de modo a clarificar ao máximo os batimentos do aluno, através de um volante que possuísse uma cor chamativa para o mesmo. Já na modalidade de voleibol, o aluno tinha muitas dificuldades em sustentar a bola no ar, como o jogo formal indica. De modo que a taxa de sucesso fosse elevada para o mesmo, ficou incidido que era o único que poderia realizar dois toques ou até mesmo três, privilegiando perduravelmente, nunca descurando o sucesso no processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Um dos aspetos que me surpreendeu foi a sua cultura desportiva, nomeadamente em desportos coletivos como o basquetebol e o futebol. O aluno nutria um conjunto de saberes que eram notórios, comparativamente à sua turma. Foi um dos alunos que me marcou mais nesta jornada e por quem construí grandes laços de afetividade, pois evidenciava-se a sua paixão à disciplina de EF.

“Notei pela cara de um aluno com NEE, a tristeza e frustração que nutria, uma vez que o mesmo queria participar na 2ª jornada do minicampeonato, aliás, desde que o 3º período

começou, esse mesmo aluno chega tão rapidamente à aula que até sente-se o entusiasmo e determinação pela mesma e questiona incansavelmente se eu necessito de ajuda, no início da aula. Infelizmente, tenho pena que este tipo de contratempos não estejam ao meu alcance, ficando aquém das expectativas.”

(Diário de bordo nº31, 10 de maio a 13 de maio de 2022)

No que diz respeito à TP, a mesma possuía 4 alunos com NEE's, com currículos individuais, frequentando a Unidade de Multideficiência existente na escola, como referido anteriormente no subcapítulo da caracterização da TP. Desses 4 alunos, 2 deles possuíam comportamentos desviantes. Primitivamente, quando começou esta aventura na TP, sempre que nós instruíamos *feedback* de acordo com a prestação dos alunos, e o mesmo fosse crítico ou negativo, os mesmos possuíam muitas dificuldades em aceitar, sendo que, muitas das vezes, aborrecidos com o sucedido, sentavam-se sem qualquer ordem dos professores, pelo que descobrimos por que razão estes meninos tinham NEE's. Sendo três EE's, a dificuldade em tentar manter a ordem na sala com a integração destes 4 alunos uma tarefa mais organizativa, sendo basilar e nuclear na organização e gestão dos alunos na aula. Porém, ocasionalmente, necessitávamos de nos juntar entre NE e PC e determinarmos que estratégias adotávamos de modo a estimular que o clima na aula fosse propício e favorável para a prática e para que não pudéssemos constantemente interromper a aula devido à indisciplina dos alunos. Com o decorrer do EP, esses mesmos alunos melhoraram consideravelmente a sua atitude nas aulas, nomeadamente um deles, que inicialmente ia à aula de corpo presente, mas de alma ausente. Esse aperfeiçoamento evidenciou-se no terceiro período com a implementação do MED. Na minha perspetiva, a concretização deste Modelo de Ensino favoreceu o aprimoramento da afetividade entre alunos, trabalhando em equipa, de modo a conquistar o maior de pontos disponíveis por aula.

No que tange ao aluno que possuía baixa visão, o mesmo não necessitava de grandes direções nem medidas por parte do NE. Aquando da realização dos testes teóricos, o NE já não teve o cuidado de realizar um teste com um tamanho de letra maior, pois o aluno era portador de um amplificador de documentos,

especialmente desenhado e desenvolvido para portadores de baixa visão. Quando soube da existência desse instrumento, questionei-me por que razão o aluno com NEE's pertencente à minha TR, não têm acesso ao dispositivo aquando da realização de testes teóricos, pelo que nunca soube diretamente a causa para tal. Segundo o Artigo 14.º Escolas de referência no domínio da visão, do Decreto-Lei n.º 54/2018, compete às escolas a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo e à participação nas atividades da escola, promovendo a sua inclusão. Seguindo a mesma linha de orientação, Artigo 9.º correspondente às Medidas seletivas, alínea 4 e 5 As medidas seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola e quando a operacionalização das medidas a que se referem os números anteriores implique a utilização de recursos adicionais, o diretor da escola deve requerer, fundamentadamente, tais recursos ao serviço competente do Ministério da Educação. Em modo conclusivo, não se verificou em alguns contextos na inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de EF.

Por último, no que diz respeito ao aluno que possuía paralisia cerebral, o mesmo requeria cuidados redobrados, pois não tinha total independência no que diz respeito à sua locomoção, encontrando-se muito limitado aos movimentos. O NE sempre teve algum receio em planificar exercícios com este aluno, visto que o seu estado de saúde tanto se deteriorava como melhorava, sendo a principal causa da sua falta de assiduidade durante todo o ano letivo. Porém, os seus colegas nas aulas de EF o respeitavam, pelo que foi sempre bem-vindo às aulas, quer pelo NE, quer pelos seus próprios colegas. A respeito disto, Correia (2003, pp. 15-16) refere que “é necessário que se crie uma genuína cultura de escola que se apoie em princípios de igualdade, de justiça, de dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os alunos possam viver experiência enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade”. Infelizmente, nunca chegamos a saber mais sobre este aluno, pois a sua doença impedia-o de ser feliz e de ser um menino com muitas mais

ambições. Contudo, podemos constatar um facto: Sempre que se testemunhava a sua presença nas aulas de EF, sentia-se feliz e com muita vontade de as realizar, independentemente das limitações que possuía.

Que misto de emoções! A incerteza e dúvida relativamente a estes alunos, transformou-se em experiência e vontade em querer saber mais sobre estes meninos, pois, apesar das suas arduidades, têm tanto para nos oferecer e nós, professores, aprendemos e muito com eles, sendo que nós desempenhamos um papel determinante no auxílio de uma construção de uma escola inclusiva.

4.1.3.5.2. Estratégias instrucionais: otimização da comunicação

Esta secção teve um peso enorme no que diz respeito à eficiência proeminente das aulas, pois no meu entendimento, criar estratégias de modo a promover um bom clima e aprendizagem nas aulas de EF, contribuiu substancialmente para um rendimento motor notável e, conseqüentemente, na evolução no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Ao longo do EP, todas as estratégias implementadas por mim de forma paulatina e astuciosa, promoveram o bem-estar dos alunos, concebendo assim contextos proporcionais para uma aprendizagem sustentável.

É inquestionável a função da instrução no processo de ensino aprendizagem dos alunos, sendo um dos parâmetros que mais saliência teve ao longo do EP. Para Rosado & Mesquita (2015, p. 70) a instrução e a comunicação “é uma das competências fundamentais dos professores e treinadores, sendo evidente a sua importância na aprendizagem”. Deste modo, recorria sempre que podia e conforme o meio em que me situava, a diferentes estratégias instrucionais, promovendo assim resultados de aprendizagem. Deste modo, é necessário ser curto e seletivo na informação que transmitimos aos nossos alunos, devendo a mesma ser clara, simples e concisa, num curto espaço de tempo. Rosado & Mesquita (2015, p. 72) referem que “remover distrações do ambiente, é, como se reconhece, uma estratégia geral decisiva na otimização das condições de ensino”.

Desde o início do ano letivo, percebia que a demonstração era uma peça fundamental que devia pertencer ao meu baralho de estratégias, uma vez que era um verdadeiro potencializador da aprendizagem do aluno. Esquadrinhei esta estratégia em todas as aulas, sendo a mesma um subterfúgio transversal, pois é essencial que nós, professores, consigamos apresentar os conteúdos técnico-táticos delineados para a aula. Werner & Rink (1987, cit. por Rosado & Mesquita, 2015, p. 80) “defendem que os professores mais eficazes são claros na apresentação das tarefas, recorrem a demonstrações regulares, emitem palavras-chave apropriadas no que se refere ao número, à qualidade, e à validade face à especificidade do conteúdo em questão”. No início do EP, aquando da demonstração de algum domínio técnico na modalidade de ginástica de solo e voleibol, tinha algumas dificuldades em demonstrar lateralmente, uma vez que a demonstração realizada de modo lateral para os alunos, auxilia na compreensão do que se pretende para o exercício. Com o desenrolar do EP e com a ajuda da PC, essa lacuna acabou por desaparecer gradualmente. Porém, quando tinha um aluno que era ágil numa modalidade, dava primazia ao mesmo para demonstrar uma determinada habilidade motora, pois era essencial motivar esses mesmos alunos, demonstrando também que era fulcral a sua participação e auxílio nos alunos mais débeis. Rosado & Mesquita (2015, p.98), referem que “aconselha-se que a demonstração seja feita pelos praticantes, pelo seu efeito de modelação comportamental. Para além disso liberta o professor para a focalização da atenção dos alunos nos aspetos relevantes a atender. No entanto, com alguma frequência, deverá ser o professor a fazer a demonstração, já que isso pode contribuir para criar uma imagem mais positiva de si e da atividade desportiva em causa”.

“Na aula de futsal, decidi realizar a demonstração, pois a maioria da turma tinha muitas dificuldades na execução do remate”

Diário de bordo nº32 (17 de maio a 20 de maio de 2022)

A utilização de meios audiovisuais (imagens e vídeos) foi outra das estratégias implementadas por mim durante todo o EP, pois auxiliava-me na introdução dos conteúdos táticos e/ou técnicos, com a finalidade de aumentar a

qualidade de interpretação das habilidades motoras. Aparício (2014), defende que os meios audiovisuais podem ser utilizados como relevante meio de formação técnica, através do aumento da qualidade informativa que dá entrada no esquema perceptivo do aluno, amplificando o leque das suas experiências perceptuais, repercutindo-se no programa motor deste. Num outro dinamismo, considero então que o facto dos audiovisuais, nomeadamente o vídeo, quebrarem a rotina em sala de aula o que, em consequência, é um fator estimulante, sendo uma experiência dissemelhante e refrescante que viabiliza uma desagregação na rotina.

No momento de demonstração, para acompanhar este processo, normalmente recorre-se à utilização de palavras-chave. Desde o início do EP, tinha algumas dificuldades no que diz respeito a ser curto e breve nas instruções que transmitia, pois não conseguia assimilar a importância de “referir apenas uma ou duas palavras-chave, com a finalidade de focar a atenção sobre aspetos críticos” (Landin 1994, cit. por Rosado & Mesquita, 2015, p.99). Paulatinamente e com os erros que fui cometendo durante a PES, o meu processo de instrução foi cada vez mais curto, utilizando assim palavras-chave para similarmente emitir *feedbacks* eficazes, não afetando assim o rendimento motor da aula. Por exemplo, no que diz respeito ao lançamento em suspensão, o mesmo é muito idêntico ao lançamento em apoio, diferenciando-se assim no momento do salto. Deste modo, de forma a discernir um do outro, utilizei o “salto vertical” como palavra-chave e, conseqüentemente os alunos adotarem esta expressão no manuseamento do lançamento.

Não obstante, a atenção dos alunos e a concentração nem sempre era a desejada, pois poderia advir de outros fatores externos à aula. Preocupado com o rendimento e prestação dos mesmos, recorri ao questionamento, pois como já foi referido anteriormente o mesmo servia para comprovar a atenção dos alunos durante a aula. Rosado & Mesquita (2015), referem que o questionamento é das estratégias mais utilizadas pelos professores. Em todas as aulas, promovia momentos de questionamento de modo a captar a atenção dos alunos. Todavia, o questionamento não serve apenas para captar os alunos para também avalia

e testa a eficácia da instrução do professor. Ou seja, existe uma analogia entre o questionamento e o *feedback* transmitido, pois conseguia compreender se os alunos entenderam as instruções previamente dialogadas. Foi também através do questionamento que fortaleci os laços afetivos com os meus alunos, pois “questionar os jovens sobre a sua vida pessoal, escolar e extra-escolar, sobre os seus interesses e problemas, pode ser uma forma de aprofundar a relação entre professores e alunos”. (Rosado & Mesquita 2015, p. 102). Esta estratégia está concomitantemente associada ao estilo Descoberta Guiada, pois fez com que o aluno pense sobre o que está a acontecer, atuando como agente principal no seu processo de ensino-aprendizagem.

“No final da aula e até mesmo durante o tempo do feedback em situação de jogo, utilizo muito o estilo de ensino descoberta guiada através de questionamento. É como se fosse matar dois coelhos com uma cajadada só, ou seja, utilizo estratégias e ferramentas de modo que os alunos atinjam o objetivo de um determinado exercício-critério.”

Diário de bordo nº22 (1 de março a 4 de março de 2022)

Após a realização de uma tarefa motora, é importante que, para o seu rendimento evolua, o aluno arrecadasse um conjunto de informações acerca da sua prestação. Januário (1996, p. 116) refere que “o *feedback* é definido pelo comportamento de ensino que consiste na reação do professor (em geral verbal, mas podendo ser também não verbal) à prestação académica do aluno, intervindo no processo de aprendizagem com a função de avaliar a prestação, de a descrever, de a prescrever ou de interrogar o aluno sobre o que fez ou como fez”. Uma vez que o conteúdo informativo do *feedback* é constituído por duas categorias (performance e resultado), durante o decorrer do EP, empreguei maioritariamente o *feedback* do conhecimento da performance, uma vez que o remetia para informações centradas na execução das habilidades motoras, ou seja, para o processo (Rosado & Mesquita, 2015). Este tipo de *feedback*, a meu entender, foi mais eficaz em alunos que são mais débeis, uma vez que permite ao praticante entender o que fez de maneira mais correta, particularmente em gestos técnicos e táticos que não lhes permite a visualização por parte do aluno.

“Apesar de insistir em um feedback constante e permanente em algumas componentes críticas na habilidade técnica do remate, o maior equívoco evidenciado nos alunos é não obterem sucesso em imprimir uma trajetória descendente de forma enérgica para o oponente, realizando em vez do remate, o clear.”

Diário de bordo nº21 (22 de fevereiro a 25 de fevereiro de 2022)

Comparativamente à frequência de emissão de *feedback*, apesar de aletradar um *feedback* constante e preciso, sou da opinião que o mesmo não precisará de ser muito reiterativo, uma vez que poderá ser nefasto, tornado os alunos dependentes do mesmo. Se nós, professores, queremos que os alunos sejam os principais agentes na construção do processo de ensino-aprendizagem, a informação em excesso poderá provocar confusão nos alunos, não instituindo uma afeição de autorreflexão em relação à sua própria performance. Por isso, o questionamento foi considerado um utensílio capital, na medida em que coadjuva na edificação autocrítica. Dar espaço aos alunos foi fundamental para que não os tornassem subordinados da instrução provocada por mim. A preocupação em que os alunos conseguissem evoluir através do *feedback* prestado por mim fez com que não me centrasse apenas no *feedback* positivo. Apesar do *feedback* positivo ser um potencializador para aprimorar o clima na aula, penso que o *feedback* corretivo foi uma peça fulcral no rendimento motor dos alunos. Todavia, o *feedback* positivo minimizou substancialmente as interações negativas, “trazendo” os alunos para a aula, fortalecendo consequentemente um clima propício de aprendizagem e a relação entre professor/aluno.

“Deste modo, quero continuar nestas aulas [futsal] a dar uma maior prioridade ao feedback positivo de modo a motivar os alunos, sendo uma estratégia de os motivar pelo simples fato do fator competição estar suspenso indeterminadamente, pelo que ansiosamente seja breve.”

Diário de bordo nº32 (17 de maio a 20 de maio de 2022)

Por último, devo de salientar a evolução que pude denotar no que diz respeito ao ciclo de *feedback*. Piéron & Delmelle (1982, cit. por Rosado &

Mesquita, 2015, p. 83) sintetizaram a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um feedback pedagógico: “observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão (reagir ou não reagir e, se decidir reagir, prestar um encorajamento ou uma informação); feedback pedagógico informativo; observação das mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo feedback pedagógico”. Foi uma das arduidades que tive no início da prática pedagógica e que me fez progredir e evolucionar com o auxílio da PC. Apesar de instruir um *feedback* aclimatado, o fecho do mesmo não constava no meu vocabulário, pois centralizava-me em averiguar como é que os outros alunos se encontravam, logo após ter instruído um determinado *feedback* a um determinado aluno. Não obstante, tive de fazer uma pesquisa minuciosa e encontrar um outro trilha, de modo que o rendimento motor fosse mais conveniente: Uma vez que alguns erros provocados pela turma tinha um carácter mais generalizado, comecei a executar o *feedback* centrado em grupo, pois como corrobora Rosado & Mesquita (2015, p.90) “[os *feedbacks* dirigidos em grupo] constituem, também, uma forma de modelação de comportamentos”.

O constante feedback voltou a ser mais intensivo, fechando o ciclo do mesmo, aproveitando que o mesmo seja importante no processo de aprendizagem dos alunos, maximizando os resultados e motivando ao aluno que é direccionado o feedback. Aproveitei que o erro era geral para realizar um feedback focalizado em grupo, rentabilizando assim o tempo útil de aula”

Diário de bordo nº32 (17 de maio a 20 de maio de 2022)

No meu entender, o *feedback* foi um termo muito recorrente nas aulas de EF. Porém, a minha evolução foi sempre progressiva, recorrendo a alternativas fiáveis, sempre promovendo o bem-estar dos alunos e do clima da aula. De ressaltar que a dependência ao *feedback* foi mais frisada no 1º período, aquando da implementação do MID, pois não os conhecia minimamente.

Deste modo, as estratégias instrucionais auxiliam em muito as aprendizagens, porém, o professor deverá ser capaz de as adequar de acordo com o contexto em que se encontra. Tinham a vantagem de ter um carácter de

transversalidade pela sua facilidade de ser executada em diversos meios de aprendizagem, dando ênfase às diretrizes didáticas para o efeito dos processos instrucionais.

4.1.3.6. A reflexão como materialização pedagógica da evolução

Nesta seção, discorri acerca do modo como refleti nos diferentes diários de bordo (DB), sendo elemento regulador e promotor da qualidade de ensino, da aprendizagem e da minha evolução enquanto futuro professor. De destacar que esta tarefa foi uma das minhas virtudes ao longo do ano letivo. Na minha opinião, esta seção foi uma das mais eminentes e prestigiadas tarefas durante a minha PES, pelo que tenho muito gosto em versar sobre ela.

Deste o primeiro ano de Mestrado que somos estimulados a ser professores reflexivos com base nas experiências vivenciadas no EP. Almeida et al. (2019), afirma que a reflexão é um procedimento pelo qual os professores capturam a experiência, sendo o ápice em que o professor, em retrospectiva, investiga como sucedeu o seu ensino, reedifica os saberes e as ações realizadas.

Como refere Schön (1991, cit. por Queirós, 2020), existem três tipos de reflexões: reflexão na ação (momento em que o professor se surpreende e reflete sobre o que o aluno fez ou disse; procura reformular o seu modo de ver o problema e coloca questões ao aluno para testar a hipótese que formulou sobre a forma de pensar do aluno); reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (das reflexões mais importantes e fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor).

Para muitos, a reflexão é vista como uma tarefa diária ou semanal. Porém, o ato de refletir vai mais além que uma tarefa. Não é simplesmente uma incumbência, mas algo que considero consoante Montenegro & Fernandez (2015, p.256) “o professor deve atuar segundo o processo de reflexão crítica sobre sua prática, emergindo como uma força central e inseparável que argumenta a favor e fornece um caminho a se pensar sobre o profissional como

um produtor de seus conhecimentos”. Desde início que me considerei um professor reflexivo, contudo, essa reflexão foi aprimorando de acordo com as experiências que vivenciava. Desde precocemente, entendi que a reflexão era nuclear no nosso processo de ensino-aprendizagem, pois coadjuva na mestria de compor situações e problemas relacionados com a prática. Uma das ferramentas que utilizei de modo a ser mais interativa na minha reflexão foi realizar questões a mim próprio, teletransportando-me para uma dicotomia entre o que fiz e o que não fiz. Essas perguntas podiam ser como: “O que é que aconteceu?”, “Porque aconteceu desta forma?”, “Poderia ter feito as coisas de outra forma?”, “Na próxima aula, que devo de manter ou melhorar?”, “Quando é que devo de intervir relativamente a um determinado assunto?”. Esta analogia permitiu-me, de certo modo, compreender no que desacertei e no que atingi, interligando essa panóplia de respostas com a atuação dos alunos, transformando-me num professor precavido e estratega, tentando acautelar antes do problema surgir. Muitas das reuniões de NE e até conversas com a PC, fui capaz de refletir acerca da minha prática, sendo um suporte fundamental das minhas reflexões.

Sempre que pude, confrontava as decisões que tinha tomado nas aulas com a literatura, demorando horas a escrever e a pesquisar minuciosamente documentos de modo a comprovar todas as minhas decisões que tomava na aula. A prática reflexiva transportou-me para momentos de investigação onde, sustentava a minha atuação para com os meus alunos. Nem sempre era fácil encontrar bibliografia correta para todos os momentos em que tomei uma decisão, uma vez que alguns assuntos eram tão específicos que muito provavelmente não existiriam. Com o avançar do ano letivo, as minhas reflexões foram construídas com um determinado fim – consigo pensar e argumentar outros padrões de temas associados aos acontecimentos e factos que presenteio nas aulas.

Segundo Perrenoud (1993) não tem relevância em que domínio um bom profissional deve ser reflexivo. Se o ato de raciocinar não pode caucionar uma prática pedagógica eficiente, o mesmo autor grifou que a reflexão é uma

condição fundamental do professor, condição esta que não dispensa a obtenção dos mais variados saberes e proficiências. As situações complexas com que os professores são confrontados no cotidiano, mais do que a aplicação de receitas ou de respostas configuradas, imperem uma ininterrupta postura reflexiva, da qual auxiliará à resolução de problemas e à tomada consciente de decisões. Deste modo, um bom professor é aquele que reflete e se inquieta em recuperar meios eficientes para atingir os seus objetivos melhorando o modo como instrui, retirando constantemente saberes da experiência e da reflexão. Através da reflexão, é necessário não aceitar indiferentemente a realidade.

Corroborando Zeichner & Liston (2013) a prática do professor reflexivo tem como finalidade estudar e encarar as hesitações que se colocam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos civilizacionais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional.

“O cansaço evidencia-se ainda mais, comparativamente ao 1º período. Particularmente nos diários de bordo: É uma das tarefas na qual invisto mais na procura de bibliografia que auxilie as minhas ações na sala de aula enquanto professor, tiram tempo indeterminado na procura exaustiva de documentos, artigos científicos e revisões de literatura.”

Reflexão final de 2º período

No final de cada DB semanal, realizava, de forma sucinta, uma autoavaliação relativamente às dimensões e técnicas de dimensão pedagógica (Instrução, Clima, Gestão e Disciplina). Para Siedentop (1998) um professor eficiente é aquele que define estratégias propícias de modo que os seus alunos atinjam um objetivo, durante uma percentagem de tempo elevada, sem recorrer a habilidades ou interposições coercitivas, negativas ou punitivas. As quatro dimensões do processo de ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer cenário do ensino. Corroborando o autor, essas dimensões dizem respeito à Instrução, Gestão, Clima e Disciplina. Com uma constante reflexão semanal sobre estas quatro dimensões, consegui claramente desenhar uma retrospectiva sobre estes aspetos cruciais para obter

eficácia nas decisões tomadas. A monitorização do meu desempenho através destas dimensões revelou-se determinante no caminho do sucesso. O ganho de possíveis alternativas de instrução foi alcançado com vista nesta autorreflexão, desenvolvendo o meu sentido de responsabilidade, estabelecendo estratégias para desde o início do ano letivo, de forma a evoluir e tornar a minha intervenção o mais eficiente possível. Já no que diz respeito à Gestão, a reflexão centrava-se fundamentalmente na maximização dos índices de abrangência na aprendizagem e empenho motor dos alunos, obtendo assim um número substancialmente restringido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula. A criação de hábitos e rotinas com os alunos que permitam o decorrer fluido e dinâmico da aula, tornam a dimensão gestão uma grande preocupação desde o início do ano letivo. Por exemplo, na TP verifica-se uma constante distração, indisciplina e comportamentos fora da tarefa nos momentos de instrução e transição para a tarefa seguinte, sendo necessário intervir diretamente, retificando a conduta dos alunos, focando a sua atenção na explicação e apresentação das tarefas e na criação de estratégias de transição. Consequentemente, o NE tinha a estratégia de realizar uma contagem decrescente de cinco segundos, principalmente na transição de tarefas, o que se tornou bastante eficiente ao longo do tempo. No que tange ao clima, esta dimensão da intervenção pedagógica está centrada basicamente nos aspetos relacionados com as interações pessoais, relações humanas (quer com o professor, quer com os colegas) e o ambiente de aula. Foi imprescindível refletir nesta dimensão, pois a criação de uma sala de aula favorável e positiva para a aprendizagem dos alunos contribui substancialmente para o seu desenvolvimento, ligando-se intrinsecamente ao processo de ensino-aprendizagem. Foi desde então que percebi a importância de demonstrar entusiasmo e procurar estratégias de modo a aumentar a motivação dos alunos, aumentaria as chances de “trazer” os alunos para as minhas aulas, tentado ao máximo ser justo e imparcial na relação com os mesmos. Concludentemente, a minha relação com os alunos era fantástica, não só com a minha TR e TP, mas também com as restantes turmas do NE, compactuando assim com os meus colegas. Por último, mas não menos importante foi a reflexão acerca da

dimensão da disciplina na sala de aula. Siedentop (1998), classifica a disciplina na sala como basilar e fulcral, porque os alunos aprendem numa turma disciplinada, não havendo quaisquer dúvidas que um sistema de organização eficaz, cria uma atmosfera na qual é mais fácil aprender. A minha reflexão centrou-se fundamentalmente na adoção de estratégias que permitissem um controlo adequado da turma, tais como a definição de regras e comportamentos claros, evitando com que o aluno desempenhasse comportamentos fora da tarefa, privilegiando a maximização do tempo de atividade do aluno, o que por vezes não era fácil.

Como forma de conclusão, a minha reflexão baseada nestas quatro dimensões teve como principal foco a emancipação de estratégias eficazes e úteis, de modo a poder utilizá-las na aula como ferramentas centrais e primordiais para um bom funcionamento da aula. Se pudesse resumir o meu estágio sucintamente uma palavra, incidiria na reflexão, sem sombra de dúvidas.

4.1.3.7. Ata: documento de extrema apreciação no EP

A realização da ata na comunidade escolar é basilar no ponto de transcrever todos os pontos que foram debatidos na reunião. Realizar as atas foi algo que a PC nos pediu desde o início do EP, sempre que estivéssemos presentes na reunião de NE, que ocorriam nas terças-feiras de manhã, logo após a minha aula. Inicialmente, devo de admitir que possuía certas dificuldades na composição das mesmas, pois não era capaz de descrever todos os pontos que foram debatidos durante a reunião. Porém, com o desenrolar do EP, enquanto a PC discutia acerca de um ponto, o NE descrevia palavras-chave acerca do assunto a ser debatido, de modo a precaver o esquecimento e, consequentemente, realizar a mesma em NE durante as tarefas de carácter obrigatório, durante o fim de semana.

Desde início que a PC nos explicava como é que as mesmas deveriam de ser realizadas. Uma vez que já tínhamos tarefas pendentes e de modo rentabilizar o máximo tempo disponível, a PC garantiu que as mesmas não precisavam de ser formalmente organizadas, apenas descritas com tópicos. As mesmas tinham um carácter essencial no nosso NE, pois caso acontecesse

algum contratempo ou imprevisto numa aula, tínhamos esse documento emitido em formato digital que comprovava a nossa constatação dos factos, amparando não só o NE como também a PC ou os alunos, dependendo da situação.

A ata foi catalisadora do NE, descrevendo todos os factos advindos na reunião, em prol das decisões expugnadas, de modo jurídico. Através desta tarefa que foi reiterada todas as semanas do EP, posso garantir que futuramente, quando enveredar pela profissão docente, estou habilitado para elaborar um documento desta espécie, não descurando os traços que a caracterizaram e utilizando uma linguagem clara, mas formal.

“No que concerne à primeira semana, a mesma ocorreu com variadas reuniões, introduzidas com uma primeira agregação presencial na escola, onde a mesma apresentava como principal finalidade a familiarização com as instalações da instituição acolhedora, como também uma primeira interação entre estagiários e professora cooperante. Nessa mesma reunião foram conhecidas as primeiras tarefas a realizar em contexto de estágio, nomeadamente a estrutura dos planos de aula, as tabelas do FITescola, fichas biográficas, atas e primeiros tópicos a abordar na 1ª aula do ano letivo.”

Diário de bordo nº1 (6 a 17 de setembro de 2021)

4.1.3.8. Aulas observadas: mais do que uma observação

Segundo o regulamento do EP, está explícito que nós enquanto EE, devemos observar as aulas do NE e da PC, incluindo assim uma análise sucinta a cada dez aulas de cada um e da PC seis aulas durante o ano letivo, sendo essa análise discutida posteriormente nas reuniões de Núcleo de Estágio. Para mim, a observação das aulas tinha um carácter de consolidação, pois como já foi referido anteriormente, presenciávamos as aulas uns dos outros. Esta decisão em pretender ser assíduo às aulas que nos eram “alheias” foi um dos arbítrios pertinentes que o NE optou, pois vivenciamos, por completo, um horário integral de um docente, transformando a nossa experiência ainda mais engrandecedora a todos os níveis, desde a conceção de laços afetivos com os alunos das TR do restante NE, até à dificuldade em gerir o horário completo, promovendo assim um espírito crítico acerca das decisões tomadas pelos meus colegas aquando da lecionação das suas aulas.

“Mais tarde, após o término da minha aula, foi a vez de observar a aula do professor Ivo onde a mesma teve como principal enfoque a modalidade de basquetebol. O professor estava a instruir um bom feedback durante toda a aula, os alunos estavam dispostos para a prática exceto um ou outro que se encontrava fora da tarefa. Utilizou também o próprio professor e os alunos para a demonstração dos exercícios. No que diz respeito às atividades da aula, os tempos de transição foram bem ajustados, não perdendo assim tempo no que concerne à prática, porém no primeiro exercício, os alunos estavam muito limitados no espaço a meio-campo, podendo usufruir um pouco mais do mesmo.”

Diário de bordo nº18 (01 de fevereiro a 5 de fevereiro de 2022)

Posso constatar que as observações das aulas dos meus colegas foram das tarefas mais prazerosas, pois eles eram dotados de habilidades que eu não possuía, assim como eu era dotado de habilidades que eles não possuíam. Através desta engrenagem, foi possível fazer algum transfere de tomadas de decisão que tinham nas suas aulas para as minhas, representando assim uma retificação dos meus comportamentos, melhorando a minha postura como professor estagiário. Corroborando Silva et al. (2017) afirma que a observação de aulas é uma tarefa relevante ao desenvolvimento profissional do estagiário, que por recurso a um processo reflexivo, existe a possibilidade de aprender com a experiência dos outros. Na minha opinião, a adoção de uma postura construtivista e reflexiva acerca das aulas do NE, beneficiou a nossa evolução como futuros professores, ampliando assim os nossos conhecimentos metodológicos. O prazer de poder vivenciar as observações do NE, contribuiu para que cada um de nós encontrasse a sua identidade na forma como atuavam nas aulas, benfeitorizando os conselhos adjacentes da PC. Sendo a nossa profissão, sinónimo de uma constante aprendizagem, a observação tornou-se potencializadora em moldar os professores num certo entendimento, sendo um parâmetro extraordinariamente vantajoso. Este sentimento de ambição está inteiramente ligado à observação, pois através desta, foi possível sair da zona de conforto e ir mais além, aliando-se à utilização de utensílios de lecionação, modernizando acerca da prática, pois só assim nós somos capazes de ser melhores enquanto professores. A monitorização do meu desempenho feito pela PC, teve claramente um peso na concretização na pessoa em que sou hoje e

em cada reflexão com a PO após as observações formais, possibilitou-me em melhorar e em arranjar soluções para inúmeros dilemas que foram figurando involuntariamente durante o EP.

“Nunca refleti sobre este ponto, porém, penso que já esteja na altura de refletir. O peso de podermos estar presentes nas aulas dos nossos colegas tem um carácter mais relevante do que possamos imaginar, uma vez que podemos tirar daqui muitos fatores a nosso favor para a construção do nosso desenvolvimento profissional. Com a nossa presença nas aulas dos colegas do Núcleo de Estágio, podemos intervir na logística do espaço, nomeadamente na construção de algum exercício quando o professor explica um determinado exercício aos alunos, aumentando conseqüentemente a densidade motora da aula; podemos também achar algum exercício que se enquadre no que estamos a desenvolver com a nossa turma e também podemos auxiliar aqueles alunos que têm mais dificuldades a trabalhar um outro exercício porque estão a praticar um jogo mais reduzido por falta de elementos, como por exemplo, acabou por suceder nesta aula e anteriores.”

Diário de bordo nº22 (1 de março a 4 de março de 2022)

Toda a partilha com o NE rodeado patenteou a descoberta do meu próprio trilho e da forma como sou ao lecionar aulas, tendo sido a PC e a PO os guias em busca do ecossistema paradisíaco. Eu próprio sentia que os alunos queriam mais nas minhas aulas e tencionavam ser melhores, todavia, isso concretizou-se quando fui inovador e criativo, também graças à exigência imposta pela PC. Todos, mas mesmo todos, contribuíram para esta jornada, ao ajudarem-me a descobrir o trilho pelo qual me identificava.

4.1.3.9. Avaliação: componente reguladora e fomentadora da qualidade de ensino

Nesta seção, discorri sobre as estratégias por mim executadas no momento avaliativo. Todas as avaliações realizadas durante o EP respeitaram os critérios gerais de avaliação da escola e da disciplina de EF, estando sempre a par das necessidades educativas dos alunos.

4.1.3.9.1. Avaliação Diagnóstica: planificação meticulosa

Da parte do NE, existiu a necessidade de distinguir a educação, adequando-o à conjuntura de cada turma, fundamentando as dificuldades e

virtudes de cada aluno. Rink (2014) refere ainda que a avaliação é uma fração do processo instrucional, na sequência “planear – ensinar – avaliar”. Deste modo, o processo avaliativo foi muito mais complexo do que atribuir notas aos alunos, pois nós, professores, também somos testados de acordo com as prestações dos mesmos nas aulas. No que diz respeito à AD, de acordo com Ferreira (2005), a AD é uma componente, fulcral, pois permite (1) orientar e organizar o trabalho da turma; (2) assumir combinações coletivas; (3) adequar o nível de objetivos e (4) e proceder a alterações, caso sejam necessárias no PA. Perante a afirmação acima referenciada, todas as AD encaixaram a mesma linha de raciocínio. Apenas foi realizada AD nas modalidades desportivas coletivas uma vez que, como exemplo taxativo, no atletismo, por causa do número de aulas em cada disciplina ser muito curto e na ginástica, visto que a grande maioria dos alunos apresentavam dificuldades e o facto de permitir aos mesmos elegerem o nível do seu esquema, possibilitava numa fase mais avançada o trabalho por níveis e a dissemelhança de conteúdos. Por isso, não havia necessidade de investir numa aula com AD.

4.1.3.9.2. Avaliação Sumativa: o momento árduo de dar notas

No que diz respeito à AS, o meu foco esteve essencialmente voltado para a evolução e não para o produto final. De acordo com este tipo de avaliação, foi elaborada uma grelha de avaliação com pormenorizações alusivas a cada modalidade. Para que os alunos cumprissem com os objetivos delineados para essa modalidade em particular, os mesmos eram observados e avaliados em itens medidos numa escala de 1 a 5 pontos de acordo com a escala de Likert, sendo que o 1 significava “não realiza”, o 2 “realiza com muitas dificuldades”, o 3 “realiza”, o 4 “realiza bem” e o 5 “realiza muito bem”. Posteriormente, para a TR estes valores eram convertidos para a escala formal no secundário: de 0 a 20 valores. De modo a ser o mais coerente e justo possível, as AS eram filmadas em formato vídeo pelo telemóvel. Uma vez que no início do ano letivo foi rogado aos Encarregados de Educação uma autorização para recolhas de imagem e vídeo, todos os alunos tinham a permissão de serem gravados única e exclusivamente dedicado para este fim.

O processo avaliativo poderá ser distinguido através da avaliação criterial e normativa. Durante a PES, optei por avaliar os alunos através da avaliação criterial. A avaliação criterial é realizada tendo por menção um ou mais critérios sendo que o professor avalia o aluno em função de “objetivos previamente definidos” (Pacheco, 1994, cit. por Gonçalves et al., 2010). Deste modo, avaliava os alunos através da obtenção dos objetivos predefinidos para aquela modalidade, evitando termos de comparação, não prejudicando assim os alunos menos aptos.

Logo, a classificação final dos alunos estava estritamente articulada com as quatro categorias transdisciplinares previamente definidas nas UD, sendo que o trabalho na aula e o domínio altitudinal eram enaltecidos no momento de atribuir uma nota final a cada aluno. Neste sentido, a avaliação não só apresenta o desempenho do aluno, como também o do professor (Gouveia et al., 2014).

4.1.3.10 1º período: fase de conhecimento

Ao longo do primeiro período o EP desdobrou-se essencialmente sobre algumas modalidades, tais como: atletismo (salto em altura e resistência), ginástica de solo e voleibol na TR. No que concerne à TP, tive a oportunidade de lecionar ginástica de solo badminton e atletismo- resistência, pelo que apenas vou discursar sobre as modalidades que mais se destacaram aliando-se aos modelos e estilos de ensino por mim implementados.

É imprescindível que os professores e alunos adotem um conjunto de preceitos que coincidam com o relacionamento mútuo entre professor/aluno. Não havendo qualquer familiarização com o meio nem com o espaço, durante o primeiro período, a utilização do Modelo de Instrução Direta (MID) foi de extrema importância, uma vez que foi necessário estar em cima do acontecimento, criando assim rotinas favoráveis para a prática desportiva, aliada ao rendimento motor e comportamento dos alunos, proporcionando assim segurança para ambientes propícios de aprendizagem. Segundo Mesquita & Graça (2015, p. 51), “o MID tem mostrado ser particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das

progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado” reforçando a ideia de que “a eficácia deste modelo está associada à participação ativa, empenhada e responsabilizada dos alunos”.

Inicialmente não fui ao encontro das minhas concepções, pois sei que o aluno deverá estar posicionado no meio do seu processo de ensino-aprendizagem. Implementei o MID como forma de captar e conhecer melhor os alunos. De acordo com a prática pedagógica e após um conhecimento mais pormenorizado acerca dos alunos, seguindo uma orientação previamente delineada, optei por aplicar mais do que um modelo de ensino, das diferentes modalidades. Graça & Mesquita (2017, p. 12), “os modelos aparecem, deste modo, como um avanço em coerência e intencionalidade relativamente às ideias mais fragmentárias de estratégias, procedimentos e habilidades de ensino; como um aprofundamento e uma flexibilização relativamente à ideia mais casuística ou mais estereotipada de método; e, finalmente, como uma mudança de escala relativamente à ideia mais circunscrita e parcelar de estilo de ensino”. Podemos considerar que o MID foi utilizado como um meio, para atingir assim um determinado fim, pois só assim os conheci pormenorizadamente, incutindo assim os alunos em atividades mais cativantes, de modo a coincidir com o seu processo de ensino aprendizagem. Deste modo, Rink (2001, cit. por Mesquita & Graça, 2015, p. 46) afirma que “não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem”. Inicialmente, a gestão das aulas era totalmente realizada por mim, onde explicava os exercícios e os alunos executavam, sob a minha orientação. Através destas circunstâncias, exerci um maior domínio e conhecimento da turma. Por ser um modelo centrado no professor, este exige que sejam sempre privilegiados fatores como a prática motora ativa e intensa por parte do aluno, explicações detalhadas e progressões das situações de ensino (Rosenshine, 1983, cit. por Mesquita & Graça, 2015). No primeiro período optei essencialmente por utilizar este modelo de ensino nas modalidades individuais, nomeadamente em salto em altura e resistência, uma vez que as aulas para a prática desportiva eram muito escassas (entre 3 a 4 aulas por disciplina) e era necessário que o rendimento motor fosse mais elevado

possível, de modo que nós pudéssemos ver uma evolução considerável nestas modalidades, o que acabou por se suceder. Porém, o MID andava sempre de mãos dadas com variados estilos de ensino, nomeadamente o de descoberta guiada. Habitualmente este estilo de ensino era utilizado aquando da realização de um determinado gesto técnico, por exemplo, após a realização da técnica *Fosbury Flop*, na disciplina de salto em altura, interpelava-se as seguintes questões: “Qual seria a perna que colocavas paralelamente ao primeiro poste?” “A tua corrida preparatória foi constante e adequada?” “Achas que a desaceleração provocará um rendimento motor na execução do salto?”. Gomes et al. (2017) referem rigorosamente que um estilo de descoberta guiada desperta a conceção do aluno para ser sequencial e lógico. No que diz respeito à modalidade de ginástica de solo, a mesma evidenciou-se um conjunto de subterfúgios que despertassem nos alunos o processo de autonomia, incidindo-se também o estilo de ensino descoberta guiada.

“Na ginástica de solo consigo desenvolver este tipo de estilo com os alunos. Um dos exemplos mais práticos é: “Onde deves colocar as mãos primeiro, no rolamento à frente engrupado?” “Logo após qual será o posicionamento do queixo?” “Que posição deves procurar até ao final do movimento?” Este tipo de questões, na minha perspetiva, auxilia o aluno a adquirir o rolamento com sucesso.”

Diário de bordo nº17 (24 de janeiro a 28 de janeiro de 2022)

A partir desta modalidade, a rotina inicial das aulas foi diferente, pois os alunos já realizavam a sua mobilidade articular a pares e autonomamente, sendo eu apenas um intermediário, ajudando apenas a tirar dúvidas ou reajustar as sequências gímnicas. A entreajuda da turma foi fantástica, pois a partir do momento em que as aulas avançavam, havia um constante trabalho de turma, onde a ajuda dos elementos gímnicos ficara por total responsabilidade dos alunos. Sendo a única modalidade transversal em todo o ano letivo, é das que possui uma maior percentagem de liberdade e autonomia aos alunos, uma vez que é através do esforço, empenho e emancipação que os mesmos obtêm a sua classificação final através da sequência. De salientar que no 1º período o trabalho era realizado por estações, uma vez que os alunos necessitavam de se familiarizar com os elementos

gímnicos antes de partir para as sequências propriamente ditas (tiveram início no 2º período).

Relativamente à modalidade de voleibol, a mesma passou por uma coerência efetiva nas aprendizagens dos alunos, de modo a atribuir uma intencionalidade pedagógica adequada aos mesmos. Deste modo, a inserção do Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), teve um carácter fundamental na formação e educação dos alunos no que diz respeito a esta modalidade. Para que transcorresse uma progressão lógica e encadeada dos conteúdos tático-técnicos a lecionar, este modelo é composto por etapas, sendo que após a realização da AD foi possível constatar que a TR se encontrava na caracterização do nível II (Jogo anárquico), correspondente à 2ª etapa de aprendizagem. De forma a ajustar as dificuldades que os alunos apresentavam na concretização de determinados gestos técnicos, as modificações por representação e por exagero tiveram um plano frontal no ensino da modalidade de voleibol. Por exemplo, de modo a promover a sustentação a bola ao ar, a aplicação do duplo toque permitia a correção de um 1º toque mais deficitário, abonando assim uma manutenção do fluxo de jogo. Tendo em consideração da modificação por exagero, primitivamente nas primeiras aulas, o número de toques por jogada (fixava-se nos quatro toques) foi outra das estratégias apetrechadas para apadrinhar a sustentação da bola por períodos mais longos de tempo no ar, relacionando-se assim com a cooperação racional do colega de equipa (Mesquita et al. 2017). No que tange à AD, a mesma foi realizada em 2x2, uma vez que este tipo de jogo “surge como forma de aplicação destes conteúdos, através da introdução da noção de cooperação e diferenciação de zonas de responsabilidade” permitindo assim “uma elevada oportunidade de contactos com a bola, estimula a organização coletiva do jogo e o incremento da comunicação entre jogadores” (Mesquita et al. 2017, p. 96). De modo a privilegiar os conteúdos introdutórios, a promoção de um elemento técnico nessa determinada aula era basilar. Por exemplo, se o passe em suspensão era introduzido numa aula, e se os alunos o realizassem com sucesso em situação de jogo, conseguindo assim ponto, esse mesmo ponto dobrava ou triplicava conforme as necessidades dos mesmos. De forma que cumpríssemos com o

que estava planejado com a UD, o jogo 2x2 de cooperação teve um relevo importantíssimo na evolução dos alunos no que diz respeito a esta modalidade, pois a progressão na sequencialidade do jogo e a estruturação de ações tático-técnicas foram vantagens associadas a esta forma modificada de jogo. O jogo 3x3 veio como um potencializador de aguçar o sentido tático, organizando assim o ataque, com a inserção do passe de costas, de modo a privilegiar a imprevisibilidade no ataque, tendo os alunos mais uma opção de ataque do que no 2x2 (Mesquita et al., 2017).

A estes avanços que foram implementados na ótica do jogo foi dado um valor pedagógico plasmado às condições de prática, privilegiando sempre a entreatajuda, de modo que também pudesse haver uma maior harmonização da competição, favorecendo assim alguns gestos técnicos que os alunos pudessem tirar partido para a obtenção de vitórias nas partidas.

4.1.3.11. 2º período: fase de atribuições e adversidades

O segundo período foi um marco histórico durante o EP, uma vez que fiz algumas alterações no que concerne ao modo como lecionei as minhas aulas. A modalidade coletiva que se evidenciaria neste período era basquetebol e, desde cedo, houve uma preocupação em alterar alguns aspetos transversais que foram utilizados no voleibol. Sendo assim, devo afirmar a implementação modelo de ensino de jogos para a compreensão – *Teaching games for understanding* (TGfU) e modelo de competência nos jogos de invasão. No que diz respeito ao TGfU, o mesmo é denominado por Graça & Mesquita (2017, p.18) “a primeira preocupação do TGfU é evitar a alienação do jogo, colocando aos alunos questões na ordem de que fazer e quando fazer e não apenas como fazer” defendendo que “é um modelo centrado no jogo e no aluno, por isso tem como ponto de partida absolutamente fundamental a escolha da forma de jogo a apresentar aos alunos”. Deste modo, após a avaliação diagnóstica (AD), foi essencial reunir um conjunto de características da turma, perfazendo assim equipas afiliadas, trabalhando assim por níveis, apresentando formas de jogo apropriadas e tendo em conta as concepções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem, de modo que os alunos consigam se familiarizar e

entender que são credíveis, trabalhando simultaneamente a técnica e a tática. Na minha perspectiva, a tática do basquetebol é importantíssima, pois é o guia fundamental para “nortear” dos jogadores em campo, indicando-os o melhor posicionamento, a melhor tomada de decisão, visando o melhor desempenho da equipa. Continuamente, as interrupções ao jogo foram algo que constaram no dicionário desta modalidade, na pertinência de colocar questões relativamente ao comportamento dos alunos aquando nas suas tomadas de decisão. Através deste modelo, poderá existir uma correlação e um liame com o estilo de ensino descoberta guiada, pois o próprio questionamento incide essencialmente o aluno a procurar soluções para os seus problemas táticos. O autor Graça (2007), afirma que o TGfU se aglutina a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação de jogo com os seus problemas táticos com a finalidade de ser estimulado a procurar, verbalizar, discutir, explicar as soluções auxiliado pelas questões astuciosas do professor, com o objetivo de encaminhar a resolução do problema e respetivas soluções para um nível de discernimento ciente e de ação propositada sobre a tática do jogo.

No que diz respeito à adoção do modelo de Competência de Jogos de Invasão, o mesmo foi simultaneamente aplicado com o TGfU na modalidade de basquetebol, na medida em que os dois modelos “apresentam um conjunto de pontos comuns” (Bunker & Thorpe (1982), cit. por Graça et al., 2017, p.166). A articulação entre formas básicas de jogo, formas parciais e tarefas baseadas no jogo foi uma peça basilar na contextualização da modalidade, da medida em que o aluno buscava soluções para os problemas encontrados na defesa e no ataque. No entanto, a valorização da superioridade numérica no ataque (formas parciais de jogo) foi um dos meus trunfos para a taxa de sucesso dos alunos, de modo a privilegiar uma maior taxa de sucesso na finalização. No que tange à forma básica de jogo, o jogo 3x3 foi central na minha proposta de ensino, visto que concede uma limitação muito eloquente da complexidade do jogo formal 5x5, proporcionando mais tempo aos alunos para decidir e obter mais ensejos para efetuar decisões mais corretas. A competição nesta modalidade foi a palavra-chave durante as 13 aulas que estavam previamente delineadas na UD, favorecendo sempre que pude um clima de motivação e trabalho de equipa. No

que tange à técnica, a mesma também não foi descurada. A presença de situações analíticas foi uma tarefa que visava fundamentalmente exercitar os conteúdos de complexidade maior, servindo também como ativação geral no início das aulas. A dificuldade demonstrada pelos alunos nos vários tipos de lançamentos, fez com que adotasse no início da UD, um conjunto de exercícios em circuito de modo que aprimorassem e desenvolvessem as valências e competências necessárias para o sucesso dos mesmos.

“Porém, a maior dificuldade passa pelos lançamentos, onde os alunos ainda lançam com as duas mãos paralelas sob a bola, não se enquadram com o cesto, se têm o caminho livre, não tomam iniciativa individual de concretizar a jogada, um conjunto de panóplas que são necessárias combater, vezes sem conta.”

Diário de bordo nº23 (8 de março a 11 de março de 2022)

Uma vez que estava a empregar um modelo híbrido nesta modalidade, através de equipas fixas e situações de jogo onde haja uma maior competitividade, pretendia no final da modalidade, na avaliação sumativa (AS), realizar um evento culminante em forma de torneio onde pretendia essencialmente que houvesse espírito de equipa, festividade e literacia desportiva. Foi a partir desta modalidade onde iniciou a entrega de diplomas para as equipas e prémios individuais, sendo estes prémios de melhor jogador masculino e feminino (MVP). Os Modelos híbridos, como o próprio nome indica, são aqueles nos quais há junção de pelo menos dois modelos. De acordo com Rolim & Mesquita (2011), os modelos híbridos de ensino mostram-se discriminadamente emancipatórios para alunos e professores, além de visarem o aumento do prazer e da participação nas aulas de EF. Na minha opinião, foi marcante bonificar os alunos pelo seu empenhamento, determinação, força de vontade e trabalho de equipa durante as aulas de basquetebol, pois, muitos deles primitivamente não se sentiam familiarizados com a modalidade e, ao chegar ao final da UD, a motivação disparou para níveis elevados. Esta característica coadjuva no senso coletivo dos indivíduos, amplificando o vínculo afetivo, sendo relevante no aspeto social na identidade das crianças e jovens. Vale salvaguardar que as manutenções das equipas deverão estabelecer o

equilíbrio em uma disputa competitiva, bem como uma formação heterogênea (Mesquita et al., 2012).

A abordagem à modalidade de Dança foi um dos maiores marcos durante o 2º período, pois foi um verdadeiro desafio para mim, enquanto EE. O objetivo delineado para esta modalidade passou essencialmente por obter competências consideráveis, quer do domínio motor, cognitivo e afetivo. De acordo com o que está estipulado nas Aprendizagens Essenciais, projetadas para a subárea das Atividades Rítmicas Expressivas (Dança), ao nível do 10º ano de escolaridade, afirma que os alunos apreciassem, compusessem e realizassem sequências de elementos técnicos elementares em coreografias em grupo, aplicando os critérios de expressividade consoante os motivos das composições. Nessa perspetiva, de modo a propiciar atividades formativas que criassem oportunidades para que os alunos cooperassem com os companheiros na procura do êxito pessoal e do grupo, foi implementado o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). Dyson & Casey (2017), alertam para cinco pontos chave para que este modelo se assente corretamente nas aulas de EF, particularmente, (1) a capacidade dos alunos trabalharem juntos; (2) a necessidade dos alunos fornecerem *feedback's* positivos e apoio mútuo enquanto grupo; (3) implementação de pequenos grupos, com a finalidade trabalharem em conjunto; (4) a responsabilidade individual; (5) e a capacidade de refletir criticamente sobre o desenvolvimento do seu grupo. Sendo uma modalidade onde o tempo e número de aulas eram bastante limitadas, a estratégia aqui implementada pelo NE de EF ao dar a hipótese dos alunos lecionarem a aula com base no MAC, também se assimila ao estilo de ensino "iniciativa do aluno", (Mosston & Arsworth, 2008) uma vez que o mesmo decide o conteúdo a abordar, planeando e definindo o programa para as aulas estabelecidas. A principal marca deste estilo é a alta autonomia e liberdade que o aluno tem no processo de aprendizagem. Desde a fase de pré-impacto, passando pela de impacto, até a de pós-impacto, é ele quem toma todas as decisões. O professor atua apenas como uma espécie de conselheiro. Na minha perspetiva, este estilo de ensino relaciona-se inteiramente com a aprendizagem cooperativa, no sentido da planificação, elaboração e decisão passar pelo aluno,

tornando-se o principal foco e no centro do seu processo de ensino-aprendizagem. No término de algumas aulas, juntamente com os alunos responsáveis pela coreografia, juntávamos sensivelmente 3 minutos de modo a debater ideias que fossem essenciais para a construção das aulas de Dança, desde a elaboração da coreografia, a dinâmica de grupo a desenvolver nas aulas, a gestão dos alunos até ao formato da coreografia final. Achei importante haver este debate de ideias, pois de certo modo utilizamos a diversidade de pensamentos e experiências para encontrar soluções inovadoras, sugerindo qualquer pensamento ou ideia que vier à mente a respeito do tema tratado. Bono (2005), sugere o *brainstorming* como um enquadramento especial, que incentiva um pensamento flexível, através das características do aluno. Nenhuma ideia aqui é satirizada ou rejeitada e deste modo, e isto por si só, dá mais liberdade aos alunos para se expressarem uma maior liberdade para exporem qualquer ideia que lhes venha à cabeça. Isto significa que as ideias de um, poderão estimular outras ideias dos intervenientes e a junção de ideias pode gerar algo novo e original, que foi o que se sucedeu neste caso. Esta modalidade foi vista na turma como sendo “desmotivadora e aborrecida”, pois, pelos relatos testemunhados pelos alunos “os professores não foram capazes de ser dinamizadores nos anos anteriores”. Metzler (2000, p. 223), afirma que “o sucesso só é alcançado quando os alunos trabalham juntos em equipas e contam uns com os outros para completar a tarefa”. Os coreógrafos só conseguiram construir e apresentar as suas coreografias através da colaboração de todos os colegas, contando com o empenho e entreajuda uns dos outros, em prol do sucedido da coreografia para posterior filmagem. A implementação de pequenos grupos auxiliou no processo de aprendizagem da coreografia, sendo que cada grupo tinha como finalidade introduzir algo de modo a enriquecer a mesma. O coreógrafo responsável por pequenos grupos além de ter a finalidade de conduzir o grupo para o sucesso da modalidade, tinha outras funções, tais como: motivar, instruir pequenos *feedback's* e tomar a liderança, sempre que fosse necessário. Metzler (2000, pp. 223-224), corrobora que “tarefas nas quais os alunos participam e podem incluir ouvir, tomar decisões compartilhadas, assumir responsabilidades, dar e receber *feedback*, liderar, seguir e encorajar

uns aos outros”. Na última aula, após a filmagem final da coreografia, os coreógrafos foram valorizados pelo excelente trabalho que desempenham nas aulas através de um diploma alusivo à sua prestação e dedicação nas aulas.

O MAC foi essencialmente traçado nesta modalidade para que os grupos encontrassem soluções que fossem devidamente enquadradas com os problemas descobertos durante a construção da coreografia, promovendo o sentido de cooperação entre grupo, aliando-se à responsabilidade de contribuir para o sucesso da turma.

4.1.3.12. 3º período: fase de consolidação

No que diz respeito ao 3º período, a minha reflexão incidiu apenas em duas modalidades nas quais houve a implementação do MED: futsal na TR e voleibol na TP.

Uma vez que queria dar um seguimento lógico à prática pedagógica dos alunos, implementei o MED na modalidade de Futsal. Após ter vivenciado o modelo enquanto estudante no 1º ano de Mestrado, quis experienciá-lo enquanto professor, de modo a observar que comportamentos poderiam ser manifestados pelos alunos, aquando deste modelo encontrava-se operacional. Mesquita e Graça (2015, p. 59) referem que o MED “comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêm nos objetivos da reforma educativa da EF atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar uma pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta”. Uma vez que já conhecia a turma pormenorizadamente e a formação de equipas equitativas encaixava perfeitamente no número de alunos que a turma possuía, achei por bem a implementação do modelo. Siedentop (1994) afirma seis características essenciais do MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante. Durante o decorrer da UD de Futsal, não senti muitas dificuldades em cumprir com as seis características acima referenciadas. Não obstante, apesar do MED privilegiar a competição e o contexto de jogo, tive de recorrer a exercícios mais analíticos, uma vez que os

alunos apresentavam algumas lacunas em algumas habilidades motoras, tais como o remate, condução de bola, etc.

“Era expectável, na minha opinião, que houvesse uma enorme dificuldade no remate, sendo que já tinha deparado com essa situação, na AD. Será relevante o reforço neste gesto técnico, uma vez que é uma das habilidades motoras mais árduas, sendo que muitos estudantes têm muitas dificuldades.”

Diário de bordo nº29 (26 de abril a 29 de abril de 2022)

Foram constituídas equipas de afiliação e construído de raiz um calendário competitivo com todas as quintas-feiras a presença de uma jornada. Sendo eu o responsável por construir as equipas, deixei na plataforma *teams* um documento que pedia minuciosamente para que definissem a cor, o lema, o grito, o símbolo e o capitão e sub-capitão das respetivas equipas, de modo a patentear a sua própria identidade. Na realização das equipas, achei por bem fazer a divisão da turma por níveis heterogéneos, permitindo assim que os alunos intrépidos fossem capazes de auxiliar e servir de referência para os alunos menos aptos. Graça & Mesquita (2017, p. 10), “um desporto mais inclusivo será necessariamente um desporto mais plural e mais diferenciado, onde cada um, segundo as suas possibilidades e os seus interesses, poderá encontrar parceiros compatíveis para viabilizar a prática que lhe é mais conveniente” No primeiro dia após a AD de Futsal, os capitães das respetivas equipas tiveram de se comprometer a assinar um contrato de capitão, devendo-se exclusivamente de cumprir com todas as alíneas expostas. Uma vez que estavam compostas três equipas de setes elementos cada, nos dias de competição (quinta-feira), enquanto duas equipas se confrontavam, a restante equipa permanecia fora, com a finalidade do capitão dessa mesma equipa lecionar um exercício alusivo à técnica de acordo com as dificuldades que a equipa detinha. Elaborei uma sebenta de exercícios de cariz técnica e tática de modo que os capitães das respetivas equipas possuíssem um repertório de exercícios e que conseguissem os mesmos lecionar para as suas equipas, sendo eu apenas um intermediário no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, dando uma forma dos alunos conseguirem se expressar. No sentido de promover

e inculcar o jogo formal 5x5 no futsal, o capitão da equipa que ficava a realizar trabalho isolado, escolhia um árbitro para dirigir o encontro entre as duas equipas. Nas aulas de terça-feira, estavam previstos a realização de desafios, entre dos quais a cada semana, uma equipa exibia um circuito alusivo à aptidão física. Porém, nem sempre era possível realizar o que estava planificado, pois devido à rotação no *roulement*, as condições climáticas adversas provocavam alterações irrefutáveis na organização dos objetivos previamente definidos para essa aula, pelo que as jornadas do campeonato foram extraordinariamente prejudicadas. Porém, com a ajuda da PC, realizei todas as jornadas que estavam predefinidas.

No que diz respeito à lecionação da modalidade de Voleibol na TP, para nós, NE, tinha um propósito a implementação do MED no 6º ano: verificar e tentar perceber se, com a implementação deste modelo de ensino, a melhorava nos seus índices de comportamentos alusivos à disciplina na sala de aula. Como já foi referido anteriormente, esta turma possuía elevados comportamentos inadequados e a implementação do MED foi um dos estratagemas do NE para combater este dilema que há muito esta turma acarreta. Com o decorrer do modelo nas aulas, de modo a combater a indisciplina dos alunos, através das chamadas de atenção, houve a retirada de pontos alusivo ao MED. Ao perceber que se comportavam mal, eram-lhes retirados pontos, mesmo que esses incentivos fossem provocados por iniciativa individual, prejudicando consequentemente na equipa toda. Comparativamente à TR, evidenciou-se uma maior desorganização e irresponsabilidade por parte dos alunos, uma vez que os mesmos não evidenciaram qualquer preocupação em enviar atempadamente a cor alusiva à sua equipa. Deste modo, foram penalizados no mapa de registos, logo no primeiro dia de aulas do 3º período. Porém, é de salientar e valorizar o comportamento dos alunos durante este processo. Outra das complicações que o NE na aula impulsionou no voleibol foi o papel ativo dos capitães nas aulas de EF, com base no MED. Os mesmos tinham como principal cargo colaborar com os colegas menos aptos da equipa na execução de um gesto técnico, orientado pelos professores. A tarefa acabou por ser mais rentável do que o NE esperava, analisando um certo contributo e entendimento mútuo por parte dos colegas da

própria equipa. A implementação do MED nesta turma não tinha como principal finalidade a competição, uma vez que estes alunos têm colossais arduidades em saber diferenciar a competição saudável, da indisciplina. O principal motivo pelo qual abraçamos este “projeto” é que o MED tinha a capacidade em desenvolver os valores sociais e culturais que o desporto reúne, garantindo um processo que valoriza a aprendizagem e a competência coletiva no jogo de modo que haja um aprimoramento das dinâmicas de grupo e da valorização dos comportamentos sociais positivos, tendo em vista evitar a discriminação entre colegas de equipa.

“Uma das grandes evidências que foram mais notáveis nesta aula foi claramente a entreatajuda e o espírito de equipa que o capitão da equipa amarela soube evidenciar, desde o início da aula, sem que os professores dessem a exteriorizar esse desígnio. É claro que essa nossa intervenção era que os capitães auxiliassem os alunos mais débeis, porém, o capitão da equipa amarela foi mais judicioso e já entendeu nitidamente o que se pretende nas aulas de EF, com a implementação do MED.”

Diário de bordo nº29 (26 de abril a 29 de abril de 2022)

A implementação de regras na rotina das aulas foi outro grande marco que ajudou com que os alunos tivessem regras dentro da sala de aula. Como ponto de exemplo, sempre que um professor apitasse duas vezes, significava que o aluno tinha de parar automaticamente a tarefa, pois podia representar um *feedback* mais geral à turma ou uma transição entre exercícios. Não é o desporto, que circunscreve o carácter da sua prática, mas sim a natureza das experiências por ele adequadas e objetivos arrogados, pois conforme a sua direção, pode benfeitorizar ou lesar os jovens praticantes (Coelho, 2004).

No que tange à rotina das aulas, na sexta-feira, sendo uma aula de bloco, era essencialmente dedicada às jornadas, uma vez que uma equipa se defrontava contra outra, havendo sempre um árbitro de outra equipa a arbitrar. Porém, nas terças-feiras, sendo uma aula de tempo, o NE criou uma rotina de trabalho em formato de circuito, de modo que estes alunos sejam também capazes de aprimorar a técnica, pois tinham imensas dificuldades no manuseamento de alguns gestos técnicos. Deste modo, a ideia do NE será dar maior autonomia aos capitães, uma vez que detêm um maior conhecimento e

capacidade dos conteúdos técnicos enquanto os mesmos exercitam exercícios para aprimorar a técnica. O simples começar pelo jogo através de passe de dedos, gera à mesma, dificuldades para os alunos receberem a bola, sustentarem e tentar realizar o 2º toque.

O MAPJ refere-se a uma abordagem ao jogo baseada fundamentalmente no desenvolvimento progressivo da capacidade de jogar, subordinando o ensino das habilidades técnicas ao ensino da tática. Porém, na minha opinião este modelo de ensino pode não ser adequado numa fase inicial com estes alunos, uma vez que o fluxo de jogo não será o suficiente para propiciar o jogo. No caso do Voleibol, apesar de esta ser uma modalidade incluída no grupo dos jogos desportivos coletivos, existem características muito próprias que agudizam os problemas referidos anteriormente. Mesquita et al. (2005) assevera que de facto, esta modalidade não pode ser abordada numa fase inicial apenas através de jogo devido à impossibilidade prática de se conservar o fluxo de jogo adequado, pois as regras não permitem a manutenção da posse de bola por mais de algumas frações de segundo, o que reforça a ideia de que as habilidades técnicas do voleibol exigem uma aprendizagem antecipada.

“O trabalho desenvolvido nesta turma subiu exponencialmente, dando especial enfoque à técnica e ao jogo, com a especial distribuição de papel de árbitro a ser mais valorizado nas últimas semanas. Cerca de 90% da turma já desempenha a função de árbitro de um modo autónomo, o que nos deixa orgulhoso do trabalho desempenhado e desenvolvido nesta turma.”

Diário de bordo nº31 (10 de maio a 13 de maio de 2022)

Assim sendo, o NE pretendeu com que fosse inculcido nestes alunos valores como a ética, respeito pelo outro, não discriminando alunos menos aptos, trabalhando em prol para o sucesso da equipa, respeitando incontornavelmente o adversário, proporcionando novas experiências, coadjuvando aprendizagens significativas que devem de levar para a vida social, no que diz respeito aos relacionamentos sócios afetivos. Deste modo, foi aplicado a aptidão dos alunos através do desenvolvimento das habilidades motoras relacionadas com o voleibol relacionando-se com aspetos adjacentes ao modelo de ensino MED.

4.2. Participação na escola e relação com a comunidade

Neste capítulo foi percorrido todas as atividades que foram realizadas pelo EE e pelo NE, com a finalidade da integração no seio escolar. Examinando o documento das Normas Orientadoras do EP é esperado que o EE contribua ativamente para as atividades que são implementadas na comunidade escolar, promovendo o sucesso educativo através de uma ação cooperativa e revolucionária. Crum (2000, p.63) defende que “A tarefa do professor de EF não se restringe ao micromundo das aulas formais no ginásio ou no campo de jogos. O professor de EF tem também funções no enquadramento da escola como organização e da escola como comunidade”. Todas as tarefas centradas na comunidade escolar estão inteiramente ligadas ao processo de formação e construção da identidade profissional dos EE, beneficiando sempre a aprendizagem dos alunos em diferentes meios e contextos.

4.2.1. Organização do evento desportivo: Corta-mato escolar

De modo a cumprir com as normas regulamentares do EP, os EE têm a obrigatoriedade de organizar um evento dirigido especialmente para os alunos da escola. Inicialmente foi-nos proposto a organização de um torneio de Basquetebol ou a organização do corta-mato, sendo que a nossa resposta descaiu para o evento do corta-mato. A primeira tarefa a ser desenvolvida foi na divulgação do mesmo através de cartazes que posteriormente foram dispersos pelos variados espaços estratégicos que a escola detinha. Outra das estratégias para promover o evento foi solicitar aos restantes professores do GDEF que divulgassem o evento junto dos seus alunos no início de cada aula. Na elaboração do cartaz queríamos que o mesmo fosse apelativo e que chamasse a atenção dos alunos, de modo que a nossa escolha também estivesse associada à corrida. Neste sentido a escolha recaiu sobre a personagem de videogames *Sonic*. No cartaz estava explícito o horário das provas correspondentes a cada escalão e um *slogan* que fosse capaz de ser o mais chamativo possível.

As fichas de inscrição foram elaboradas antecipadamente e distribuídas por escalões, sendo que demos um prazo aos professores de EF para nos enviarem atempadamente, de modo que pudéssemos também elaborar os dorsais com base nas inscrições. Com o desenrolar do tempo, o NE foi pensando como é que poderíamos premiar os alunos que estavam inseridos no pódio, sendo que a ideia final ficou estabelecida em papéis retangulares plastificados, com a mascote *Sonic* pintado com a cor correspondente ao 1º, 2º e 3º lugar (ouro, prata e bronze) e uma vez que as fitas também estavam coloridas de acordo com o palmarés. Construimos o pódio com o auxílio do pessoal não docente, com materiais reutilizáveis de modo a não dispensar gastos financeiros e de forma que os alunos vivenciassem o evento de uma forma mais próxima da realidade.

“Este tipo de trabalhos de manuseamento tem algum transfer para os alunos, particularmente no 6º ano na construção de alguns materiais para a disciplina de EF, recorrendo à transdisciplinaridade – Educação Visual e Tecnológica. No 3º período, será a oportunidade ideal de trabalhar a transdisciplinaridade, no MED à turma do 6º ano.”

Diário de bordo nº10 (15 a 19 de novembro de 2021)

Com o objetivo de aprontar as tarefas no dia do evento, o NE juntamente com a PC escolheu por demarcar a parte do percurso no dia anterior, sendo que a plastificação das medalhas, a arrumação das águas, a organização dos dorsais por escalões, a decoração do pódio e a verificação de inscrições também ficaram concluídas na véspera.

Realizando uma análise qualitativa global do evento, a mesma foi avaliada como “muito bom” e com perspectivas futuras de realização. Não obstante, são necessárias algumas retificações/ajustes para eventos vindouros. Em referência à repartição das pulseiras em cada volta realizada, a mesma provocou alguns desacatos, nomeadamente no incumprimento do percurso selecionado por parte de alguns alunos, o que é de extrema importância reformular em anos vindouros. A nossa sugestão por parte do NE é que a distribuição das pulseiras seja realizada o mais longínquo possível do funil de chegada, não havendo erro na

interpretação do percurso a realizar por parte dos alunos. Outra das instigações que o NE apresentou foi na implementação de promoção de estilos de vida saudáveis, ou seja, os órgãos diretivos que representam a comunidade escolar devem partilhar hábitos de vida saudáveis com os alunos através do fornecimento de alimentos saudáveis como fruta, barras energéticas sem adição de açúcar, entre outros.

As flash interview que foram realizadas constituíram um reconhecimento por aqueles que participaram e gostaram de participar no evento, sendo que as mesmas se encontram no portefólio.

No que tange às arduidades sentidas pelo NE, as mesmas centralizaram-se fundamentalmente em realizar alterações em alguns alunos nos escalões pelo facto dos professores do GDEF não assegurarem a verificação/confirmação dos alunos presentes no documento em *Excel* enviado por nós, que comprovasse a inscrição dos mesmos. A consequência desta má gestão das inscrições provocou com que alguns alunos não fossem portadores dos respetivos dorsais. No entanto, tínhamos prevenido com uma alternativa. A PC, dias antes pediu-nos para que deixássemos em cada escalão, sobras de dorsais para que no dia eventualmente pudesse aparecer algum aluno que quisesse participar ou até mesmo poder dar erro nas inscrições.

Referente ao auxílio e apoio dos restantes docentes do GDEF, contamos com o apoio de alguns, nomeadamente na véspera do evento. Os mesmos auxiliaram na delimitação e predefinição do percurso e no dia do evento culminante, cada um ajudou com a sua função pré-definido por nós, Núcleo de Estágio.

É fulcral compreender que este tipo de eventos destinados aos alunos com NEE promoviam a inclusão na comunidade escolar e privilegiavam também a oportunidade de sentimento de festividade aos mesmos, uma vez que é através destas atividades que se consegue superar nos domínios psicomotores, cognitivos e afetivos.

“Achamos que desempenhamos um trabalho bastante notável e que alguns alunos vieram ter connosco (grupo de estágio) e revelaram a boa organização do mesmo (apesar das falhas e contratempos), a criatividade das medalhas e a ideia da flash interview, uma ideia que propus ao Núcleo e pusemos pôr em prática e aplicamos em dois alunos que são das nossas turmas residentes e partilhadas.”

Diário de bordo nº11 (22 a 26 de novembro de 2021)

Descrevendo a atividade, de 230 alunos inscritos no corta-mato, participaram cerca de 170, sendo 61 do 2º ciclo, 72 do 3º ciclo e 37 do ensino secundário. Relativamente aos colaboradores do evento, o mesmo contou com a presença de 24, sendo estes 11 docentes, 3 assistentes operacionais e 10 discentes. Os alunos presentes no corta-mato pertenciam à Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas e Escola Básica de Miragaia.



Figura 2 - Corta-mato escolar organizado pelo Núcleo de Estágio da FADEUP.

De um modo sucinto, a organização deste tipo de eventos na comunidade escolar, fez com que obtivéssemos um combinado de habilidades que são fulcrais para a gestão de eventos, tais como a gestão de recursos humanos, a gestão logística, a capacidade de ser criativo, etc. Desde prematuramente que a PC incutiu que devemos de realizar as tarefas com antecedência de modo a prevenir contratempos de última hora (como aconteceu com os dorsais). O mais satisfatório foi que a maioria dos alunos nos congratularam pelo evento ter corrido dentro das expectativas, apesar do NE sentir algumas dificuldades. Foi uma experiência enriquecedora que valeu a pena todo o trabalho previamente realizado, demonstrando que o desporto deverá ser para todos e inclusivo, pois houve alunos com NEE que participaram e receberam a sua merecida medalha.

4.2.3. Torneio de Voleibol

O GDEF teve a oportunidade de organizar um evento que decorreu no 3º período, alusiva à modalidade de voleibol. O NE teve a eventualidade de presenciar e auxiliar no torneio, com variadas funções, tornando-nos assim, proativos. Apesar da grande responsabilidade do torneio se descair para o restante GDEF, pois o NE já tinha organizado o evento do corta-mato, nós fizemos parte dos agentes ativos na organização e elaboração do mesmo, desde a delimitação dos campos, preenchimento do quadro competitivo, entre outros. Este evento contou com a presença de inúmeros alunos, desde as nossas TR e TP até turmas dos restantes professores de EF. Durante a manhã o NE desempenhou variadas tarefas, entre elas o papel de árbitro dos jogos realizados, responsável por um dos campos de jogo e da respetiva seleção das equipas. Esta diversificação de papéis amplificou a experiência na prática docente e foi representativa do aumento de recursos que serão importantes nos tempos vindouros.

4.2.4. Desporto Escolar: Ténis de mesa

O projeto do DE está devidamente estruturado e articulado com as diretrizes da Coordenação Local do DE do Porto. Segundo Caldas (2006), o DE

oferece tarefas, obstáculos e exigências em contextos educativos e formativos, de acordo com as regras estipuladas, desenvolvendo a procura pela competição procura pelo rendimento e a competição, esgotando assim todas as suas capacidades.

Neste sentido, discorri qual foi a minha experiência neste ramo, pois foi a primeira vez que tive oportunidade em lecionar treino nesta modalidade, apesar de possuir um historial competitivo nesta modalidade.

A escola apresentava várias modalidades para o DE, entre elas o Voleibol, Goalball, Ténis de mesa, Patinagem, Tag Rugby, entre outros. Porém a minha escolha incidiu automaticamente para o ténis de mesa, pois é uma modalidade que me diz muito e sempre reverenciei desportos de raquetes, pelo que não pensei duas vezes antes de escolher a matéria que queria acompanhar durante o EP. O professor titular do ténis de mesa é um professor culto, dotado de conhecimentos eruditos.

Inicialmente foi tudo muito inabitual e complexo, pois existia uma certa nomenclatura e terminologia que desconhecia por completo e não dominava. Porém, com o desenrolar do estágio e com os ensinamentos do professor titular, aos poucos fui aprendendo do que se tratava.

A minha função desde o início foi acompanhar e fazer trabalho específico com um aluno infantil, que por mero acaso, pertencia à TP do NE. O aluno teve uma evolução fantástica ao longo do tempo, progredindo gradualmente, sendo raras as exceções que faltava, investindo o seu tempo disponível no DE. Quando existia possibilidade por tomar conta do treino a 100% (devido à impossibilidade do professor titular), investia em treinos onde dêssemos prioridade efetiva ao jogo, pois o professor titular transmitia a importância do jogo no DE e na competição. A confiança do professor titular depositada em mim, fez com que ainda ganhasse um maior prazer em querer dar mais treinos autonomamente, pois o professor titular sabia que o treino estava entregue em boas mãos.

“Pude efetivar um treino mais específico com um dos alunos em que se pode constatar uma maior evolução e progressão. O trabalho de pivô de esquerda, jogo de serviço e jogo paralelo foram alguns dos desenvolvimentos integrantes neste treino. Usualmente, faço um trabalho mais específico com um aluno de 6º ano menos evoluído.”

Diário de bordo nº23 (8 de março a 11 de março de 2022)

Porém, o professor lamentava-se pela falta de compromisso dos alunos mais velhos, pois muitos deles tinham bastante talento e poderiam usar essa habilidade a favor dos mesmos, comprometendo-se com o DE. Além deste tipo de comportamentos, nunca pactuaram a ir a algum tipo de competição regional.

“A procura pela competição, dedicação e empenho estão além das expectativas para o Professor Luís, uma vez que alguns alunos já confirmaram que não vão estar presentes por diversos fatores. Estes alunos, com os quais não se comprometem a vir, têm imensas capacidades e possibilidades de evolução consideráveis muito boas e devem seriamente apostar e investir nestas modalidades. Todavia, é necessário respeitar os alunos e se o desejo dos mesmos não é comparecer aos torneios, podemos e devemos respeitar a decisão final tomada.”

Diário de bordo nº25 (22 de março a 26 de março de 2022)

No que diz respeito às competições inseridas, durante o ano letivo houve a presença de 3 eventos competitivos, sendo que compareci a um deles que teve como anfitriã a nossa escola. Ir às provas nunca foi uma obrigação para os EE, pois vai mais além do horário predefinido pela faculdade. Todavia, sempre que podia, fazia questão em estar presente e acompanhar os alunos, de modo que pudesse também verificar a evolução dos mesmos e estar presentes na primeira competição da vida destes meninos, principalmente do aluno que acompanhei desde início do DE.

“Nesta sessão em particular o professor mostrou-me o quadro geral das competições na primeira jornada e que pontos os nossos alunos arrecadaram para a segunda jornada, que se realizará na Escola Secundária Carolina Michaelis. Nos iniciados, tivemos um aluno que ao ganhar o torneio, arrecadou 20 pontos e o atleta que acabou como finalista vencido, leva para a segunda jornada uns confortáveis 18 pontos.”

Diário de bordo nº26 (28 de março a 1 de abril de 2022)

Prova: TÊNIS DE MESA - Competição Individual
1ª Jornada - Iniciados SG

Coordenação Local de Desporto Escolar – Porto

TÊNIS DE MESA - 2021/2022
Competição Individual
Iniciados masculino - Série G - 1ª Jornada
EBS Rodrigues de Freitas Série G 26-mar-2022

1ª fase (Mapa de 16 alunos)

Sistema de poule - apuram os dois primeiros classificados de cada série para um Mapa Final de 8

Série A				Série B			
Cl.	Nome	Cl.	Res	Cl.	Nome	Cl.	Res
1	Lucas Silva	CM		1	Diogo Freitas	AG	
2	David Duarte	AG		2	Estêvão Sáves	RF	
3	Matias Bat	RF		3	Mauro Costa	MOL	
4	André Queta (Juv)	RF		4	Santiago Noqueira	CM	

Série C				Série D			
Cl.	Nome	Cl.	Res	Cl.	Nome	Cl.	Res
1	Ricardo Fernandes	RF		1	Ricardo Jorge	MOL	
2	Luis Sousa	AG		2	Daniël Baptista	CM	
3	Miguel Moraes	CM		3	Cristiano Fernandes	AG	
4	Matilde Oliveira	CM		4	Caetano Araújo	RF	

Legenda:
CM - EBS Carolina Michaelis
RF - EBS Rodrigues de Freitas
MOL - EB Manoel de Oliveira
AG - EB Augusto Gil

Figura 3 - Prova da 1ª jornada de Iniciados do Desporto Escolar de Tênis de Mesa.

Sentir o DE foi um traquejo e uma vivência imensamente recompensadora. Seguindo a linha de raciocínio, Batista et al. (2014), “a prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão”. O sentimento mais prazeroso foi ver os nossos alunos a evoluir durante o ano letivo e observar que em certos torneios, eram claramente superiores ao adversário, fruto do trabalho prestado durante o ano letivo e nos anos transatos (para quem já estava inserido).

Sem sombra de dúvida que se me rogassem para eleger uma modalidade para lecionar treinos, a escolha recaía pelo ténis de mesa, pelo meu conforto na modalidade e pelos preceitos que me foram prestados, pelas experiências enriquecedoras e pelos laços afetivos construídos com outros alunos que não me eram nada nas turmas responsáveis do NE. Credencio que esta sensação de reconhecimento é recíproca, pelo que o professor titular e os alunos devem

estar incessantemente gratos pela minha presença durante um ano letivo na modalidade de ténis de mesa.

4.2.5. Reuniões do Grupo Disciplinar Educação Física, Reuniões de Conselho de Turma e Reuniões Intercalares

Durante o EP, tive oportunidade em estar presente numa panóplia de reuniões que pertencem obrigatoriamente à comunidade escolar, sendo elas intercalares ou ao GDEF. Estas reuniões tinham também como alicerce a possibilidade de proximidade com a demais comunidade educativa. Apesar de nós, enquanto NE não termos responsabilidades vogadas como diretores de turma (DT), a PC elucidou-nos na participação em todas as reuniões, configurando-se esta tarefa como elemento nuclear e basilar no seio escolar.

Em todas reuniões que nos foram solicitadas a nossa presença, percebi todo dinamismo inerente nas mesmas, quer seja reuniões de final de período ou intercalares, presididas pelo DT. Um dos aspetos peculiares que passei a conhecer foi a presença de um secretário ao lado do DT nas reuniões, auxiliando-o na recolha de informação, na edição da ata e demais tarefas, pelo que anteriormente, pensava que esse tipo de trabalho era prestado exclusivamente pelo DT. Porém, pelas reuniões que fui observando e pelo papel crítico que fui envergando, apercebi-me que os DT antes de iniciarem a reunião, tem todas as tarefas previamente concluídas, poupando assim tempo na reunião, sendo raro permanecermos até ao tempo limite. Porém isso acontecia mais na TP, pelos dilemas que a turma possuía já conhecidos precedentemente.

“Relativamente à DT do 10ºB, a mesma tinha uma postura adequada à situação e sempre que fosse necessário dar a opinião relativamente a um ponto da ordem de trabalhos, os restantes professores davam a sua opinião. Considero que a DT tinha a reunião planeada e organizada com a finalidade que a mesma decorresse com o mínimo de circunstâncias, porém foi perceptível e suscitou algumas dúvidas que, na minha opinião são banais.”

Reflexão final da reunião do 1º período

O trabalho do DT não se enlaça apenas em transmitir as notas nem planificar reuniões, vai muito mais além do que isso. Fui capaz de observar esse tipo de comportamento não só pelas reuniões das TR e TP, mas também pelos relatos e testemunhos proferidos pela nossa PC, pois também era DT de uma turma de 11º ano. Corroborando Vasconcelos & Almeida (2012), o DT é considerado um gestor do processo de desenvolvimento sendo ele o impulsionador para a introdução de inovações curriculares, propondo projetos de índole curricular e construindo um plano de ação para a turma, com base na resolução de problemas com os alunos. Seguindo a mesma linha de orientação, Favinha (2010), o DT deve estar munido de todas os esclarecimentos para ser o coordenador do preparo da sua reformulação subseqüentes da avaliação formativa e ou sumativa dos alunos.

Apesar de não ter a possibilidade de passar pelo papel ativo da função de DT, compreendi minuciosamente a sua função, entendo as tarefas que são adjacentes ao mesmo, sendo um trabalho que infelizmente não é valorizado nas escolas portuguesas pelo seu contributo para o sucesso da turma.

No que diz respeito às reuniões do GDEF, as mesmas tinham vulgarmente como ordem de trabalhos expor, desenhar, delinear e debater acerca dos torneios que foram realizados na escola. Foi importantíssimo poder assistir a estas reuniões, pois neste preciso momento fiquei munido de habilidades e saberes no que toca à organização dos espaços desportivos, da logística, as prioridades na obtenção de material desportivo para as aulas de EF, critérios a ter em conta nos torneios, entre outras tarefas. Estou certo de que, através deste reportório de conhecimento, possibilitou que entendesse a realidade escolar e quão árduo é a sua gestão, nomeadamente na nossa disciplina.

“No mesmo dia decorreu uma reunião com o GDEF, onde o mesmo tinha como principais ordens de trabalhos algumas regras ainda por delinear relativamente o torneio de voleibol que decorrerá na quinta-feira e alguns aspetos sobre as provas de aferição que irá decorrer para o 8º ano de escolaridade no presente período do ano letivo. Uma vez que não temos qualquer contacto com as provas de aferição, sendo um assunto completamente alheio, prosseguimos como delinear algumas normas regulamentares, onde ficou estabelecido alguns

tipos de regras, nomeadamente quantos toques cada ano de escolaridade deverá de realizar com a bola, antes de reenviá-la, a sinalética de arbitragem que deva ser fundamental, estipulação de algumas regras que devam de ser transmitidas aos árbitros antes do começo dos jogos, etc.”

Diário de bordo nº29 (26 de abril a 29 de abril de 2022)



Figura 4 – Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

4.3. Desenvolvimento profissional

A indisciplina nas aulas de Educação Física: visões e perceções dos alunos

Resumo

Todos sabemos que atualmente a indisciplina escolar é uma verdadeira instigação nas escolas portuguesas, pois é necessário que os professores compreendam os seus comportamentos, de modo a poder intervir eficazmente, atuando no centro do problema. Para isso será necessário proceder à literatura existente e tentar perceber quais são as suas causas, as devidas consequências e quais são os principais comportamentos em cada faixa etária. Este estudo intitula-se “A Indisciplina nas aulas de Educação Física: visões e perceções dos

alunos” e pretende-se compreender o fenómeno da indisciplina nas aulas de EF, tendo em conta as perceções dos alunos. Objetiva-se compreender as opiniões dos alunos sobre os comportamentos de indisciplina na aula, de modo a analisar as características que os alunos têm acerca do seu comportamento nas aulas de EF. Como objetivos específicos pretende-se verificar como é que o fator sexo interfere nos contextos educativos, relativamente à indisciplina e analisar como é que as participações dos alunos nas aulas de EF contribuem para a indisciplina dos alunos. Foram inquiridos 49 jovens, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos (média = 11,59 anos) sendo 35 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Deste modo, a recolha de dados foi através do preenchimento de um questionário intitulado “questionário sobre a indisciplina nas aulas de Educação Física: visão e perceção dos alunos”, validado e adaptado por Martins et al. (2015), baseado no Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS). Para o tratamento e análise de dados foi utilizado o programa SPSS para a análise realizada. Os resultados evidenciaram que os meninos detêm mais participações disciplinares, comparativamente com as meninas, o que é natural, pois na amostra os inquiridos são mais do sexo masculino. No que diz respeito ao MRPS, demonstrou-se que em todos os itens, as raparigas demonstram valores médios mais elevados que os rapazes, podendo o fator puberdade estar envolvido nas respostas inquiridas, uma vez que esta fase começa mais precocemente no sexo feminino e todas as modificações psicológicas ocorrem mais cedo que nos rapazes, apesar de apresentarem maioritariamente a mesma idade.

PALAVRAS-CHAVE: INDISCIPLINA, ADOLESCÊNCIA, MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL, SEXO, AUTOAVALIAÇÃO.

Abstract

We all know that nowadays school indiscipline is a true instigation in Portuguese schools, making it necessary that teachers understand their behaviors in pursuance of intervening effectively at the center of the problem. For that to

happen it is necessary to dive into existing literature and try to understand what its causes, due consequences and what are the main behavior of each age group.

This study is called “The indiscipline in Physical Education Classes: visions and perceptions of the students” and the intention is to comprehend the indiscipline phenomenon in PE classes, considering students perceptions. As specific objectives, the intention is to verify how does the gender factor interferes with educational contexts, regarding the indiscipline and analyzing how does student participation in PE classes contribute to student indiscipline. 49 young people were inquired, with ages between 11 and 14 years old (average = 11,59 years), 35 being of the male gender and 14 of the female gender. As such, data collecting was possible through a questionnaire filling called “questionnaire about indiscipline in Physical Education Classes: students’ vision and perception”, validated and adapted by Martins and Al. (2015), based on the Personal and Social Responsibility Model (MRPS). For data treatment and analysis made, the SPSS program was used. The results showed that boys have more disciplinary complaints compared to girls, which is natural, since in the sample the majority of the enquired are of the male gender. Regarding the MRPS, it was possible to demonstrate that in all items, girls show higher average results than boys, probably being the puberty factor involved in all answers given, since this phase starts earlier in the female gender and all the psychological modifications occur sooner than in boys, despite presenting mostly the same age.

KEY-WORDS: INDISCIPLINE; ADOLESCENCE; PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY MODEL; GENDER, SELF-ASSESSMENT.

Introdução

O presente estudo está alicerçado na Área 3, que diz respeito ao Desenvolvimento Profissional, tendo como principal objetivo compreender as opiniões dos alunos sobre os comportamentos de indisciplina na aula. O tema deste estudo surgiu aquando da prática profissional, tendo sido a indisciplina no 2º ciclo um problema recorrente durante o EP. Para o professor, torna-se um desafio ao longo da sua carreira docente, pois é necessário recorrer a diferentes subterfúgios que sejam eficazes no controlo disciplinar da turma. Na sociedade hodierna, existe uma necessidade em acolher e orientar as aprendizagens e conhecimentos dos alunos, porém, uma vez que a escolarização é considerada massificada, constata-se verdadeiros desequilíbrios nos comportamentos dos alunos, particularmente dentro da sala de aula. Para que possamos ir ao centro problema, adotando assim soluções para os problemas inerentes ao comportamento, é necessário compreender quais são as causas e os efeitos da indisciplina na sala de aula, nomeadamente na disciplina de EF. De modo a combater as assimetrias socioculturais, é impreterível compreender e saber “ouvir” a opinião dos alunos, de modo que os professores sejam agentes ativos no desenvolvimento dos alunos. Para isso, o Ministério da Educação deverá ser o impulsionador para preparar os professores e consciencializar os mesmos através do conhecimento sobre a indisciplina e comportamentos desviantes dentro de uma sala de aula, fomentando e cativando os mesmos para o sucesso escolar. Carita & Fernandes (1997) na prevenção da indisciplina, afirmam que o que torna os professores eficientes é o realce situado na precaução dos dilemas e na coletividade entre a cautela e uma boa gestão da sala de aula. Quando o professor sente necessidade de controlar a turma é porque existem sinais evidentes de indisciplina, sendo que frequentemente tínhamos a necessidade de o fazer na TP, onde os comportamentos desviantes eram muito mais frequentes. A disciplina de EF apresenta-se como sendo uma matéria díspar, comparativamente às restantes disciplinas que pertencem ao currículo escolar, pelo que os professores normalmente discutem relativamente a incontáveis situações de indisciplina por se tratar de um meio mais livre, menos estruturado

e que certos comportamentos saem da zona periférica do docente (White & Bailey, 1990).

Perante esta problemática narrada, optou-se pela elaboração de um estudo de caso, compreendendo assim todas as assimetrias com o auxílio de um questionário direcionado para o MRPS. Na perspetiva de Regueiras (2006), o MRPS tem como fim a designação de competências em variados domínios, nomeadamente no gosto pela escola e em todo o meio que a rodeia, com toda a exigência que a responsabilidade social individual circunda.

Sendo assim, este trabalho de investigação fragmenta-se em quatro partes, sendo que na primeira parte existe uma contextualização sobre a indisciplina, particularmente através de uma fundamentação teórica com revisão de literatura.

A segunda parte centra-se essencialmente em toda a metodologia, a amostra em causa, os instrumentos e procedimentos para a recolha de dados e o paradigma quantitativo, sendo o aliado eficaz para análise de respostas curtas numa faixa etária considerada baixa.

Na terceira parte são referidos a análise, a interpretação e os resultados recolhidos.

E por último, na quarta parte irá estar a conclusão, as limitações impostas e as referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

Enquadramento teórico

A educação nos dias de hoje

Na sociedade hodierna, as diversas mudanças que ocorrem no seio escolar e cultural e as disparidades demográficas, colocam diversos confrontações e desafios sob os jovens em pleno século XXI. O mundo da educação enfrenta, há muitos anos, contantes pressões e instigações com a principal finalidade apostar na formação de cidadãos responsáveis, críticos, influenciadores e capazes de se modelar às constantes mudanças

implementadas pela sociedade, sendo a escola o principal agente responsável pelo crescimento e emancipação dos indivíduos. Porém, o papel da educação muitas vezes tem sido criticado e alvo de debate, não correspondendo com as expectativas que lhe são implementadas. Comparativamente ao passado, os estímulos que são executados nas escolas de hoje são muito mais exigentes. A missão atual da escola é garantir que os jovens aprendam de forma eficiente. Segundo Rodrigues (2012), este princípio ganha mais importância e relevo quanto à sua origem social, às condições económicas, recursos educativos e às capacidades individuais de cada um. É nesta disparidade de posições e dilemas, bem como na ampliação da escolaridade obrigatória que surgem, entre outras, os temas da disciplina e dos problemas comportamentais existindo, assim, a necessidade da inclusão de todos estes fatores. A extensão da escolaridade obrigatória para todos os jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos, surge com o Decreto-Lei nº85/2009, de 27 de agosto: garantir que todos os jovens que frequentam a escola aprendem e concluem o seu percurso escolar com sucesso, constitui um autêntico desafio.

Antes de partir para um conceito sobre disciplina ou indisciplina, há que entender que, antes de mais, poderá ser uma questão relacional em que a responsabilidade não advém apenas de um interveniente, mas sim, do docente e do discente. Segundo Estrela (1998) o conceito de indisciplina relaciona-se estritamente com o de disciplina e normalmente é definido pela negação, privação, ou pela desorganização que provem da quebra de regras pré-estabelecidas num determinado meio, afirmando que o tipo de obediência que elas solicitam são referentes a um determinado grupo, através de um tempo histórico, e aos principais agentes ativos que nela existem. Seguindo o mesmo raciocínio, para Caldeira, Rego & Condessa (2007) a indisciplina surge articulada à obstinação de comportamentos que perturbam o regular funcionamento das aulas, não sendo, porém, notados graves.

A indisciplina no seio escolar pode estar manifestada, através de diversos fatores, tais como: atraso do aluno na entrada para a aula, excesso de faltas, desinteresse, comportamentos inadequados físicos e verbais dirigidos ao professor ou aos colegas, ausência de material escolar, entre outros (Aquino,

2005). O aluno que exibe algumas destas atitudes comportamentais é considerado indisciplinado. Como já referido anteriormente, quando ocorre um comportamento indisciplinado é quando existe uma quebra nas regras estabelecidas pela escola ou professor.

Causas associadas à indisciplina

A indisciplina surge quase sempre como a negação ou violação de qualquer regra, norma e princípios ou padrões sociais, relacionando-se com a atividade consciente do indivíduo. De acordo com Poulou (2014), as dificuldades emocionais e comportamentais são efeito de diversos fatores de risco que se influenciam reciprocamente, originando uma filosofia de “restrições correlacionadas”, no qual uma dificuldade num demarcado sistema afetará uma adversidade noutra e assim sucessivamente.

Na perspectiva de Silva (2013), a dilatação da escolaridade obrigatória, as constantes modificações na reforma educativa não acompanhadas das reorganizações necessárias, o insucesso escolar que muitas vezes se reflete em insucesso pessoal, contribuem para que os jovens tenham ausência de objetivos e concludentemente comportamentos indisciplinados.

Já Gomes, Silva & Silva (2010) conferem as causas da indisciplina como fatores de ordem política e institucional, como as turmas grandes, ao passo que nos fatores relacionados com os alunos, são referidas as dificuldades de aprendizagem, a desmotivação, a origem social e cultural dos alunos.

No entanto, a família poderá estar associada a diversos comportamentos de indisciplina na escola. Pinto (2002, p.134), revela que a “educação e mais propriamente a educação no seio da família e a educação pré-escolar são as bases para a prevenção da existência de indisciplina”. É geralmente na família que as crianças adquirem comportamentos que afetam o seu modo de agir e pensar sob o mundo que as rodeia (Strier & Katz, 2015). Segundo estes autores, o ambiente familiar é decisivo para o desenvolvimento da criança, desempenhando um papel determinante na sua educação.

O desenvolvimento cognitivo dos alunos através dos estádios

A teoria de Piaget distingue o desenvolvimento cognitivo dos alunos através de estádios e que geram a construção do conhecimento do indivíduo (Matta, 2001). Assim, Piaget distinguiu através de quatro fases: o estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); o estágio pré-operatório (entre os 2 e os 7 anos); o estágio das operações concretas (entre os 7 e os 12 anos); e estágio das operações formais (a partir dos 12 anos). Estes estádios de desenvolvimento cognitivo exprimem as etapas pelas quais se dá a construção do ambiente que circunda a criança e a forma como a mesma atua e desenvolve as suas experiências.

No presente estudo, as crianças envolvidas situavam-se entre os 11 e os 14 anos, o que nos indica que se encontravam no 3º e 4º estágio de desenvolvimento, o operatório concreto e operações formais, respetivamente.

No que diz respeito ao estágio operatório concreto, a atividade cognitiva da criança torna-se operatória, com a composição da conceção lógica e de estruturas operatórias concretas. (Piaget, 1990). Neste estágio, as crianças começam a superar o egocentrismo (fruto do estágio pré-operatório), conseguindo colocar-se no lugar do outro, ganhando substancialmente um aumento da empatia com os sentimentos e as atitudes do outro, verifica-se, também que as crianças são capazes de realizar operações mentais e de desenvolver conceitos. (Piaget, 1990).

A contradição é uma característica assente no período operatório concreto, uma vez que a criança abrange que não há contradição ao dizer que um copo está meio cheio e meio vazio, porém, que é contraditório dizer que ele está quase cheio e quase vazio. Esta característica reflete pelo seu próprio carácter operatório e, em segundo devido à inteligência, assumir determinadas relações de tipo lógico ou físico, autónomas e objetivas não dependendo assim de determinadas ações, vontades ou desejos do indivíduo. (Lourenço, 1997).

Relativamente ao último estágio, das operações formais (11-17anos), a criança já possui a capacidade de mentalmente de escolher as hipóteses, pensando previamente nas suas consequências, conseguindo, na maioria das

vezes, pensar abstratamente e compreendo que apesar de dar a sua opinião, o outro indivíduo poderá ter um pensamento diferente da dela. Nesta fase, o adolescente já sabe que através do seu pensamento é possível resolver os problemas que surgem, uma vez que nesta fase se insere o egocentrismo intelectual (Cavicchia, 2010; Souza & Wechsler, 2014).

Indisciplina nas aulas de Educação Física

A indisciplina nas aulas de EF é uma preocupação constante evidenciada pelos professores desta área. Esta disciplina escolar apresenta matérias e conteúdos diferentes que nas restantes áreas. A indisciplina é também evidenciada nesta área, visto se tratar de um ambiente mais aberto e menos organizado. As situações de cooperação, oposição, contatos físicos e interação entre os alunos permitem associar a especificidade existente (White, 1990).

Segundo Jiménez et al. (2016), a EF tende a ser a disciplina mais suscetível a condutas desviantes por parte dos alunos e, conseqüentemente, têm um impacto negativo nas aprendizagens. Os comportamentos desviantes, segundo os mesmos autores, tendem a manifestar-se pelo desinteresse e indisciplina. O mesmo autor referencia que a indisciplina apesar de trazer conseqüências associadas aos alunos, também traz aos professores visto que podem desmoralizar, podendo levar à incapacidade de fornecer soluções.

Para tal, o programa de EF não se dedica apenas ao desenvolvimento do domínio motor, mas também ao desenvolvimento de outras áreas dos domínios cognitivo e afetivo (Santos, et al., 2020).

Os estudos que foram elaborados relativamente à indisciplina em EF são exigentes e enigmáticos, recorrendo a análise por observação, segundo Emonts & Piéron (1988).

Rosado & Marques (1999), num estudo relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos, em função do ano de escolaridade, analisaram 36 aulas de EF do 2ºciclo, sendo que metade delas no 5º e outras metades no 6º ano. Em cada aula, foram analisados 10 anos. O intuito deste estudo visava analisar uma relação entre o nível de prática e a frequência e

natureza dos problemas de indisciplina na aula de EF. De acordo com o estudo, o mesmo concluiu que os alunos com nível de desempenho superior desempenharam valores mais elevados de indisciplina na generalidade das variáveis.

No que diz respeito aos comportamentos inadequados nas fases da aula, segundo Pereira (2006), os mesmos ocorrem com mais incidência na parte fundamental e em todos os tipos de atividades dos alunos, sendo mais frequentes nos momentos de espera, de organização e gestão do material, espaço e escolha de grupos. O mesmo autor sublinha que nos momentos de atenção à informação e de atividade motora, os comportamentos desviantes têm uma menor ocorrência. Deste modo significa que uma adequada preparação das aulas, a diminuição dos tempos de espera com um aumento do empenhamento motor, contribui para o aumento de oportunidade de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, reduz a indisciplina.

É também importante destacar que nos desportos individuais, durante as fases da aula onde tem o lugar do período de instrução, verifica-se uma maior manifestação de indisciplina. Nos desportos coletivos, os mesmos comportamentos situam-se na transição/organização e espera (Pereira, 2006).

Comportamentos indisciplinados de acordo com o sexo nas aulas de Educação Física

Os estudos elaborados anteriormente revelam alguns comportamentos diferenciados entre rapazes e raparigas. As discrepâncias entre os géneros para a sociedade são consideradas modelares, apontando que para o qual se nasce assim e nada mais se poderá para alterar. No que diz respeito à disciplina de EF a dualidade de género não poderá ser ignorada, uma vez que as diferenças dos rendimentos nas aulas de EF não são apenas nas disparidades fisiológicas, mas sim preconceitos e estereótipos da sociedade atual.

Porém, pelos estudos já elaborados, Gómez et al. (2000) realizou um estudo com uma amostra de 2491 alunos, e que concluiu que nas aulas de EF, os rapazes são mais indisciplinados, rebeldes e agressivos. No que concerne às

raparigas, estas são consideradas mais disciplinadas e maduras. Outro estudo desenvolvido por Ferraz (2002), acerca das questões de sexo, com uma amostra de 24 alunos, concluiu que os rapazes têm mais frequentemente comportamentos de indisciplina, comparativamente às raparigas.

De acordo com um estudo realizado por Pimentel (1998), com alunos do 2º ciclo do Ensino Básico em aula de EF de andebol e basquetebol, é possível concluir que os melhores alunos participaram mais ativamente nas tarefas da aula, obtendo assim um maior empenhamento motor que os alunos consideráveis menos bons. No entanto, em relação ao género, não encontraram diferenças significativas.

Porém, nas palavras de Sallis (2000), os rapazes têm uma maior tendência significativa para serem mais ativos que as raparigas, particularmente em desportos onde a competição de um papel preponderante.

Apesar das turmas envolvidas no estudo, serem consideradas problemáticas, como por exemplo, constantes conversas paralelas, desinteressadas e ações perturbadoras nas aulas, o facto de serem motivadas para a realização de exercício físico e para a realização das aulas de EF, não impediu a existência de comportamentos desviantes.

Objetivos

Objetivos Gerais

- Compreender as opiniões dos alunos sobre os comportamentos de indisciplina na aula;
- Analisar as características que os alunos têm acerca do seu comportamento nas aulas de EF.

Objetivos Específicos

- Verificar como é que o fator sexo interfere nos contextos educativos, relativamente à indisciplina;

- Analisar como é que as participações dos alunos nas aulas de EF contribuem para a indisciplina dos alunos.

Metodologia

Participantes e contexto

No presente estudo participaram alunos de três turmas do 6º ano de escolaridade pertencente ao 2º ciclo do Ensino Básico, matriculados no ano letivo 2021/2022, na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, situada no concelho do Porto. No total participaram 49 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e 14 anos, dos quais 35 do sexo masculino e 14 do sexo feminino (11,59 de média e 0,762 de desvio padrão (DP)).

Tabela 4 - Frequência da amostra por faixa etária.

Idade	N	%
11	27	55,1%
12	16	32,7%
13	5	10,2%
14	1	2%

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

No início do ano letivo, foi solicitado aos Encarregados de Educação, uma autorização para recolhas de imagem, vídeo e preenchimento de inquéritos, sendo que, neste caso, não foi necessário pedir qualquer autorização para o preenchimento dos questionários por parte dos alunos.

No sentido de identificar e caracterizar a percepção dos alunos no que diz respeito ao seu comportamento nas aulas de EF, todos os intervenientes da amostra preencheram um questionário intitulado como "questionário sobre a indisciplina nas aulas de Educação Física: visão e percepção dos alunos", validado e adaptado por Martins et al. (2015), baseado no MRPS. Segundo Carmo & Ferreira (1998), o inquérito por questionário, enquanto instrumento de recolha de informação, é considerado uma das estratégias de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação, seguindo a mesma linha de orientação dos autores, as perguntas não devem ser duvidosas, utilizando maioritariamente respostas fechadas, evitar imprudências gratuitas, construir perguntas de controlo, abranger toda a problemática que se está a investigar e adequar o número de questões, de modo que não seja reduzido nem excessivo. Segundo Gil (1999) o inquérito por questionário é considerado uma prática de pesquisa constituída por um número mais ou menos elevado de perguntas expostas redigido às pessoas, com o principal objetivo entender o conhecimento de apreciações, crenças, sensações, interesses, expectativas e vivências. No ponto de vista deste mesmo autor, realizar um inquérito por questionário, consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. Este questionário contém 3 partes, agrupadas em três dimensões (Caracterização pessoal, questões acerca do comportamento e participação nas aulas de EF), sendo que na parte II, as respostas foram medidas numa escala de 1 a 3 pontos: o 1 significava "pouco grave", o 2 "grave" e o 3 "muito grave". Já a parte III, inclui os itens que foram validados por Martins et al. (2015) sobre o MRPS. A secção III deste questionário incluiu os quatorze itens distribuídos por duas dimensões. A primeira dimensão refere-se à responsabilidade social, refletindo a responsabilidade necessária para estabelecer um ambiente de aprendizagem que reflete respeito e cuidado com o próximo (itens 1 a 7), subdivididos em 2 níveis: "respeito" sendo 1º nível (1º, 2º e 6º item) e "ajuda" (3º, 4º, 5º e 7º item). Os itens da amostra foram compostos, por exemplo, "eu respeito os outros" e "eu ajudo os outros". A segunda está relacionada com a responsabilidade pessoal, que reflete as responsabilidades básicas necessárias para estabelecer um ambiente de aprendizagem positivo que reflita esforço nas aulas de EF (itens 8

a 13), por exemplo: “eu quero melhorar” e “eu dou o meu melhor”, subdivididos em 2 outros níveis: “esforço” (8º,9º,11º e 13º item) e “autonomia” (10º e 12º item). Todos os itens foram medidos numa escala de 1 a 5 pontos de acordo com a escala de Likert: na primeira secção, o 1 significava “nunca”, o 2 “quase nunca”, o 3 “por vezes”, o 4 “quase sempre” e o 5 “sempre”.

Análise estatística

Para o tratamento estatístico dos dados obtidos, utilizei numa fase inicial o programa Microsoft Office Excel para construir a base de dados e, posteriormente, utilizei o programa *SPSS*, versão 27 para o sistema operativo *Windows*.

Relativamente à análise descritiva, foram utilizadas as medidas descritivas básicas: média, DP, mínimo e máximo. Para medidas independentes foi utilizado o teste t.

O nível de significância em todos os testes estatísticos foi fixado em $p < 0,05$.

Apresentação e discussão dos resultados

De modo a poder facultar as respostas aos objetivos pretendidos com este estudo, será realizada a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Na tabela 5 que se segue podemos observar quais são os inquiridos que já tiveram participações disciplinares de acordo com o seu sexo, sendo que se manifesta o sexo masculino, com mais participações, porém, com mais inquiridos, comparativamente ao sexo feminino. No que diz respeito a níveis percentuais, cerca de 25% do sexo masculino já teve participações disciplinares, enquanto no sexo feminino a percentagem ronda os 7,7%. Deste modo, podemos afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0,017$).

Brito (1986), estudando um total de 366 acontecimentos de indisciplina na disciplina de EF, averiguou que 36,3% dos incidentes eram mais frequentes nos rapazes do que nas meninas, apontando como fator as diferenças no foro psíquico e na puberdade de ambos os sexos. Seguindo a mesma linha de orientação, Peres (1998) mostra que os rapazes apresentam maioritariamente comportamentos indisciplinados.

Tabela 5 - Participações disciplinares por sexo.

Participações disciplinares				
		Não	Sim	Total
Sexo	Masculino	28	7	35
	Feminino	13	1	14
Total		41	8	49

Observando os resultados obtidos nesta variável, podemos comprovar com um estudo realizado por Oliveira (2003) sobre comportamentos de indisciplina nas aulas de EF em conjunturas distintas que os rapazes detêm um comportamento desviante com mais frequência, sendo o mesmo quase duplicado comparativamente pelas raparigas.

Através da Tabela 6, podemos observar o modo como os alunos classificam o comportamento “gozar com os colegas”, sendo que a maioria dos alunos associa este comportamento a “grave” e “muito grave”. No entanto, reparamos que não existe diferenças estatisticamente significativas ($p=0,77$)

Tabela 6 - Opinião dos alunos acerca do comportamento "gozar com os colegas".

Gozar com os colegas					
Variáveis		Pouco grave	Grave	Muito grave	Total
Sexo	Masculino	10 (28,6%)	13 (37,1%)	12 (34,3%)	35
	Feminino	0	8 (57,1%)	6 (42,9%)	14

No que diz respeito à Tabela 7, intitulada como “gozar com o professor” que a maioria classifica como “muito grave”, dando especial evidência para o sexo feminino (92,9%), que tem maior consciencialização que o sexo masculino (71,4%). De salientar dos 49 inquiridos, nenhum considerou o comportamento “grave”. Por consequência, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p=0,104$).

Tabela 7 - Opinião dos alunos acerca do comportamento "gozar com o professor".

Gozar com o professor				
Variáveis		Pouco grave	Muito grave	Total
Sexo	Masculino	10 (28,6%)	25 (71,4%)	35
	Feminino	1 (7,1%)	13 (92,9%)	14

Porém, na Tabela 8, os alunos na globalidade consideram que “fazer perguntas pouco adequadas” numa aula de EF é pouco grave (68,6% e 57,1, respetivamente), comparativamente aos comportamentos anteriormente referidos. As diferenças encontradas entre escalões não foram estatisticamente significativas ($p=0,654$).

Tabela 8 - Opinião dos alunos acerca do comportamento "fazer perguntas pouco adequadas".

Fazer perguntas pouco adequadas					
Variáveis		Pouco grave	Grave	Muito grave	Total
Sexo	Masculino	24 (68,6%)	8 (22,9%)	3 (8,6%)	35
	Feminino	8 (57,1%)	5 (35,7%)	1 (7,1%)	14

No que concerne à Tabela 9 intitulada como “não fazer o que o professor manda”, o sexo masculino predomina, uma vez que a maioria dos inquiridos associa o comportamento como “muito grave” (48,6%). Comparativamente ao sexo feminino, as respostas recaem mais para o “grave” (71,4%). Não obstante, apenas 6 inquiridos consideram que é “pouco grave” (11,4% e 14,3%, respetivamente). No entanto as diferenças não eram estatisticamente significativas ($p=0,078$).

Tabela 9 - Opinião dos alunos acerca do comportamento "não fazer o que o professor manda".

Não fazer o que o professor manda					
Variáveis		Pouco grave	Grave	Muito grave	Total
Sexo	Masculino	4 (11,4%)	14 (40%)	17 (48,6%)	35
	Feminino	2 (14,3%)	10 (71,4%)	2 (14,3%)	14

A Tabela 10 expressa a opinião dos alunos acerca da turma onde estão inseridos distribuídos por sexo. Apesar de existir menos raparigas na amostra, os dados mostram que cerca de 21% das meninas (3) não gostam da turma onde estão inseridas, ao contrário dos meninos (5) que consta com uma percentagem a rondar os 14%. Em jeito de conclusão, apesar da maioria do sexo feminino gostar da turma onde está inserida, existe uma maior discrepância, comparativamente ao sexo masculino, pois algumas meninas aparentam não gostar de estar inseridas em turmas indisciplinadas.

Tabela 10 - Opinião dos alunos acerca do gosto pela turma onde estão inseridos.

Gostar da turma onde está inserido				
		Sim	Não	Total
Sexo	Masculino	30	5	35
	Feminino	11	3	14

Através de uma escala global da amostra, foi possível averiguar na Tabela 11 que os índices de resposta dos níveis de responsabilidade pessoal são mais elevados (4,43), comparativamente às respostas recolhidas alusiva à responsabilidade pessoal (4), fixando-se assim no item “quase sempre”. No que diz respeito aos restantes níveis, os alunos na generalidade autoavaliaram-se com respostas mais elevadas nos níveis de participação e autonomia (4,42 e 4,44, respetivamente), sendo que o nível de ajuda obteve respostas mais baixas, com valor mínimo de 2 e no máximo de 5, o que reflete que os alunos na globalidade valorizam mais a responsabilidade pessoal em relação à própria aprendizagem, ou seja, no esforço e obstinação que cada um coloca nas tarefas individuais.

No que diz respeito aos níveis de Responsabilidade Pessoal e Social, podemos asseverar que este grupo de inquiridos tem um bom nível de sentido de responsabilidade quer a nível pessoal (participação e autonomia), quer a nível de responsabilidade social (respeito e ajuda), uma vez que obtiveram valores médios entre 4 e 4,43 numa escala máxima de 5 valores.

Tabela 11 - Níveis de responsabilidade pessoal e social na globalidade.

	Resp. Pessoal	Resp. Social	Respeito	Ajuda	Participação	Autonomia
N	49	49	49	49	49	49
Média	4,43	4	4,33	3,76	4,42	4,44
DP	0,51038	0,58065	0,72804	0,66919	0,52882	0,60063
Mínimo	2,83	2,43	2,67	2	3	2,50
Máximo	5	4,86	5	5	5	5

Quando examinados os níveis de responsabilidade pessoal e social em cada um dos sexos, foi averiguado na tabela 12 que em todos os itens as raparigas demonstram valores médios mais elevados que os rapazes.

Os resultados encontrados vão ao encontro de um estudo desenvolvido por Côrte-Real (2011), onde se verificava que as meninas também demonstravam valores médios mais altos que os rapazes, podendo o fator puberdade estar envolvido nas respostas inquiridas, uma vez que esta fase começa mais precocemente no sexo feminino e todas as modificações psicológicas ocorrem mais cedo que nos rapazes, apesar de apresentarem maioritariamente a mesma idade.

No que tange à média de resposta nos níveis por sexo, é de salientar que as respostas da Responsabilidade Social são mais elevadas (4,28) comparativamente às respostas nos níveis de Responsabilidade Pessoal (3,90). Através da análise dos dados, os alunos autoavaliam-se com mais frequência nos comportamentos de autonomia (4,44 e 4,42), baseando-se fundamentalmente na autorregulação e na conduta em quererem ser mais autónomos e aptos em assumir as próprias responsabilidades. Existe também um maior manifesto no nível de respeito, pertencente ao nível de Responsabilidade Social (4,21 e 4,59), mostrando-se capazes da maioria conseguir controlar os seus impulsos. De um modo geral, o sexo feminino avalia-se de um modo mais positivo, comparativamente ao sexo masculino, exceto no nível autonomia, evidenciando-se que o sexo masculino é capaz de tomar decisões com mais facilidade e autonomamente que as raparigas.

Tabela 12 - Níveis de responsabilidade pessoal e social por sexo.

Níveis	Sexo	N	Média
R. Social	Masculino	35	3,90

	Feminino	14	4,28
R. Pessoal	Masculino	35	4,04
	Feminino	14	4,47
Respeito	Masculino	35	4,21
	Feminino	14	4,59
Ajuda	Masculino	35	3,66
	Feminino	14	4,03
Esforço	Masculino	35	4,39
	Feminino	14	4,50
Autonomia	Masculino	35	4,44
	Feminino	14	4,42

Na análise que foi efetuada para verificar a associação existente entre os níveis de responsabilidade pessoal e social e o sexo (tabela 13), constatamos que existem diferenças estatisticamente significativas na Responsabilidade Pessoal ($p=0,036$). Nos restantes níveis, não existem diferenças consideráveis.

Com isto, pode concluir-se que as raparigas realmente têm uma maior perceção de responsabilidade pessoal que os rapazes.

Tabela 13 - Nível de significância dos vários níveis de responsabilidade.

Níveis	Nível de significância (p)
Responsabilidade Pessoal	0,036
Responsabilidade Social	0,663
Respeito	0,103
Ajuda	0,68
Esforço	0,50
Autonomia	0,941

Conclusão, limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas

Os resultados desta pesquisa possibilitaram reconhecer e caracterizar os comportamentos inapropriados nas aulas de EF, através das perceções dos alunos (49), de 3 turmas de 6º ano, do 2º ciclo do Ensino Básico da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

As turmas possuíam um rendimento motor médio, sendo que a nível disciplinar foram caracterizadas por comportamentos de indisciplina que perturbam a aprendizagem dos próprios alunos e dos que o rodeiam, prejudicando assim o processo de ensino aprendizagem nas aulas de EF.

Na parte II acerca das questões sobre o comportamento, foi possível ressaltar que os rapazes têm mais participações disciplinares, comparativamente com as meninas. No que diz respeito à percepção dos alunos, relativamente à classificação dos comportamentos, os alunos têm a percepção dos comportamentos mais graves (gozar com os colegas, gozar com o professor e não fazer o que o professor manda), salientando-se uma opinião mais grave nos comportamentos “gozar com os colegas” e “não fazer o que o professor manda” no sexo masculino. O sexo feminino predomina no comportamento “gozar com o professor”.

No que diz respeito aos alunos expressarem sobre o seu gosto na turma, a maioria aprovou por pertencer à mesma. Porém, na circunstância da elaboração do questionário, alguns alunos estavam receosos em querer mostrar o seu descontentamento relativamente à sua turma, pelo que acredito fielmente que as respostas nesta categoria não tenham sido respondidas de acordo com o que verdadeiramente sentiam, não sendo assim totalmente fidedignas na minha opinião.

Relativamente à parte III pertencente ao MRPS, de salientar nas diferenças estatisticamente significativas na categoria Responsabilidade Pessoal pelo que as meninas detinham um sentido de autorresponsabilidade mais apurado que os rapazes, sendo que o fator da puberdade poderá estar evidenciado nas respostas prestadas pelos mesmos.

No que diz respeito aos níveis, de salientar que as meninas tinham um quadro geral de respostas mais elevadas que os rapazes, exceto no nível de autonomia, porém essa diferença não é significativa, estando ambos os sexos muito circunscritos.

Como limitações ao estudo, aponta-se que a literatura existente nesta área (MRPS) é mais escassa no âmbito escolar, pelo que a maioria destes programas são realizados em âmbitos extraescolares, o que significa que se tem investido no desenvolvimento deste tipo de programas na comunidade escolar. É possível obter resultados positivos através da realização de aulas de EF

baseadas no MRPS, pelo que é essencial amplificar o campo de estudo das investigações desenvolvidas no âmbito escolar.

Ficou bem vincado que ao longo deste trabalho que a indisciplina na EF é complexa e de árdua análise, pelo que se deverá desenvolver constantemente conceitos sobre a indisciplina, conservando a pluralidade de abordagens que se vai encontrando. Ao apontar orientações para pesquisas futuras o destaque vai essencialmente para um trabalho contínuo com uma turma em particular desde o início do ano letivo, até ao final do mesmo, pelo que desta vez não foi possível concretizar, pois duas das turmas que foram inquiridas no projeto de investigação e ação não pertenciam às turmas responsáveis do NE, porém, sabíamos pelo professor titular de EF os constantes comportamentos desviantes.

A materialização deste estudo contribuiu para a minha vivência profissional, uma vez que me possibilitou uma erudição mais pormenorizada acerca da indisciplina e que estratégias devo de adotar em anos vindouros quando passar repetidamente por casos de comportamentos desviantes na aula de EF.

Referências Bibliográficas

- Aquino, J. (2005). Jovens “indisciplinados” na escola: quem são? Como agem. In *An. 1º Simp. Internacional do Adolescente*.
- Assembleia da República. (2009). Decreto-Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 166
- Brito, M. (1986). *Identificação de Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório – Análise do Comportamento de Professores e Alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física. Cruz Quebrada.
- Caldeira, S. N., Rego, I. C., & Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema? In S. N. Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp.43-84). Lisboa: Quarteto.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Cavicchia, D. C. (2010). *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Unesp
- Côrte-Real, M. (2011), *Escola, Inclusão e Responsabilidade Pessoal e Social... Que papel para o desporto?* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Emonts, M. & Piéron, M (1988). Analyse dès Problemes de Discipline dans les Classes D' Education Physique. *Revue de l'Education Physique*. Vol. 28, I. 33-40.
- Estrela. M. T. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (3ª ed). Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M. (2002). *Questões de género na aula de Educação Física. Representações das alunas e alunos do 9º ano da Escola Básica dos 2ºs*

e 3ºs Ciclos de Santiago. Tese de Mestrado em Ciências de Desporto. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto.

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Editora Atlas.

Gomes, C.A. Silva, G.R. & Silva, D.V. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista, Marília*, v. 11, n.1, p. 93-104.

Gómez, B., García, E. & López, S. (2000). *Educación Física y Género*. Editorial Gymnos: Madrid.

Jiménez, J., Valero-Valenzuela, A., Anguera, M., & Suárez, A. (2016). Disruptive behavior among elementary students in physical education. *SpringerPlus*, 5(1154), 1-10

Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Martins, P., Rosado, A., Ferreira, V. & Biscari, R. (2015), Examining the validity of the personal-social responsibility among athletes, *Motriz: Journal of Physical Education*, Vol 21, No. 3, 321-328, <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742015000300014>

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Oliveira, R. (2003). *Estudo comparativo de Comportamentos de Indisciplina nas aulas de Educação Física em dois Contextos Escolares Diferenciados*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.

Pereira, T. P. (2006). *Perceções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto.

- Peres, R. (1998). *Interculturalidade e Indisciplina no ensino da Educação Física. Educação Intercultural. Comportamento do aluno. Distúrbios do comportamento. Género Educação Física. Multiculturalismo. Grupos Étnicos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimentel, M. (1988). *Os melhores e os menos bons. Comportamentos de alunos de 2º ciclo do Ensino Básico em aulas de Andebol e Basquetebol. Desporto na escola. Desporto de reeducação e reabilitação*. Faculdade de Ciências do Desporto – Universidade do Porto. Porto.
- Pinto, M. C. P. (2002) As crianças em situação de perigo e a escola. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (1), 129-140.
- Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(6), 986–1004.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2012), *Os Desafios da política de educação no século XXI*. Lisboa. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 68, 2012, pp.171-176.
- Rosado, A. & Marques, A. (1999). Indisciplina em Educação Física. Estudo da variabilidade de comportamentos perturbadores em função do ano de escolaridade e do nível de alunos em Educação Física. *Ludens*, (2), 16, pp. 5-10.
- Santos, F., Neves, R., Pereira., & Cardoso., A. (2020). O currículo de educação física e as life skills: Processos e estratégias de intervenção. *Motricidade*, 16(2), 135-143.
- Sallis, J.F. (2000). Age-related decline in physical activity: a sythesis of human and animal studies. *Medicine and Science in Sports and Exercise*.
- Silva, Ana (2013). Disciplina na escola: Reflexões sobre a realidade portuguesa. *Interfaces Científicas - Educação Aracaju* V.01 N.03 p. 55-69 jun.

- Sousa, M. N., & Wechsler, A. M. (2014). Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*. 1(1), 134-150.
- Strier, M. & Katz, H. (2015) Trust and Parents' Involvement in Schools of Choice. *Educational Management Administration and Leadership*, 1-17.
- White, A. G. & Bailey, J.S. (1990). Reducing Disruptive Behaviour of Elementary Physical Education Students and Site and What. *Journal of Applied Behaviour Analysis*. 23 (3). 353-359.

5. ENCONTREI O PARAÍSO, E AGORA?

Agora que cheguei a esta fase, está na altura de me teletransportar e tornar-me 100% professor, com base em todas as vivências que adquiri enquanto aluno. Não foram 5, mas sim 8 anos a estudar e a investir na área de Desporto, pois apesar da sua saturação no mundo atual é uma área que pela qual me identifico profundamente, apesar de não ter precedentes familiares. Chego ao final desta etapa realizado por tudo o que alcancei, pois aprendi que só perdemos quando desistimos e não quando voltamos a tentar novamente.

Durante estes dois anos no mestrado, admito que tive algumas recaídas: ou porque a motivação não era a esperada, ou por uma rotina com a qual não me conformava, entre outros fatores. As saudades de casa foram constantes, porém, com o passar do tempo e pela experiência adquirida através das dificuldades que me punham à prova, consegui mentalizar-me que isso não deveria de ser visto como uma dor, mas sim como um fator motivacional, de modo que os meus pais pudessem estar orgulhosos de todo este trilha que conquistei, rumo ao paraíso.

Tentei, sempre que pude sair da minha zona de conforto e indagar novas metodologias e estratégias que me fizessem puxar mais de mim, uma vez que sem o apoio da PC e do NE, não teria sido possível adquirir um vasto conjunto de proficiências e mestrias associadas ao mundo da docência. No que diz respeito aos meus alunos, serão, com certeza, a minha principal inspiração para os próximos tempos vindouros enquanto professor. A principal característica evidente foi a relação que construí com estes alunos, desde as conversas iniciais todas as terças e quintas-feiras antes das aulas até ao trabalho implementado dentro da aula, com o propósito de os ajudar e evoluir no processo de ensino aprendizagem dos mesmos.

“Foi imprescindível dispor um conjunto de subterfúgios, entre NE com o auxílio da PC para compreender como é que podemos virar o jogo a nosso favor e a favor deles. A implementação do MED no 3º período, veio auxiliar na fomentação em inculcar valores como o respeito ao próximo, fair-play, espírito de equipa e promoção da entreatajuda.”

Reflexão final do Estágio

Como jeito de conclusão, quero realçar o aspeto da imprevisibilidade, pois foi um dos aspetos que mais evolui durante o meu percurso como EE. Lembrome de ter bastantes dificuldades no início do ano letivo ao ter de gerir bem o espaço e os alunos de acordo com número disponível dos mesmos, pois se alguns estavam ausentes das aulas, não era capaz de improvisar e tentar dar uma resposta rápida em função das necessidades dos mesmos. Após algumas conversas com a PC e a PO consegui dar a volta à situação e fazer um plano B, de modo a estar apto para as adversidades captadas no momento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

Chegou ao fim! Terminou uma jornada onde fui mais que um professor, fui um verdadeiro conselheiro, fui um verdadeiro aprendiz, fui um verdadeiro sonhador e fui um verdadeiro construtor da minha identidade profissional.

O sentimento que mais se invade em mim é o de desejo cumprido por tudo o que alcancei neste EP e agradecer a todos os intervenientes que rodearam o meu meio desde as terças até às sextas-feiras. Apesar de não ter a obrigatoriedade de ir à escola todos os dias e cumprir o horário completo que a PC detinha, sentia a necessidade de ir às aulas dos meus colegas de NE, pois a edificação que construí com o meio envolvente da escola, dava-me um sentimento prazeroso de poder ir para a escola todos os dias, como se de uma rotina se tratasse, sendo este um dos aspetos que mais saliento e que mais valorizo enquanto tarefa adicional do nosso NE.

Foi um ano de exigências, quer a nível pessoal, quer a nível profissional pelo qual atrevo-me a dizer que me espicacei constantemente e acredito fielmente que a vontade de ser ambicioso tornou-me num EE com enormes expectativas para tentar alcançar a excelência.

Gratulo também à reflexão constante que fui realizando ao longo do ano letivo, pois sem a mesma, não advinha ao lugar onde cheguei. O combinado de valências que adquiri foram fruto da pertinaz reflexão que fui empregando durante as minhas aulas e as aulas dos meus colegas de NE.

Outra das colossais experiências que tive o prazer de vivenciar foi a convivência com jovens com NEE. Sendo uma escola TEIP, a probabilidade de ter um ou mais alunos nas nossas turmas com essas necessidades era enorme. O resultado foi tremendo, pelo que alguns deles chegaram ao final do ano letivo com mais deleite em participar as aulas de EF, sendo algo mais inverosímil no início.

Como perspetivas futuras, espero gerar um clima motivacional propício para as minhas aulas de EF, baseado em todos os aspetos vivenciados com os meus durante o EP, alicerçado à componente teórica aprendida durante o 1º ano

do Mestrado. Espero obter uma relação com os meus futuros alunos muito próxima à que tive com estes, pois senti que foi algo especial e que, de certa forma, tenho um lugar no coração dos mesmos pelos ensinamentos que transmiti e por não ter sido apenas um mero professor. Sem dúvida que cada um deles merece um lugar no meu coração, por tudo o que aprendi com eles e que me incentivaram sempre a evoluir e trazer novas temáticas e dinâmicas para as aulas, desde exercícios até metodologias, em prol do sucesso de aprendizagem dos mesmos.

A descoberta do paraíso foi exausta, porém estou feliz por tudo o que alcancei durante o trilha. Obrigado a todos os intervenientes!

"Como já devíamos saber, a representação mais exata, mais precisa da alma humana é o labirinto. Com ela tudo é possível".

In *A Viagem do Elefante*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Porto: A. Albuquerque. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Almeida, P. C. A. d., Davis, C. L. F., Cali, A. M. G. C., & Vilalva, A. M. (2019). Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), (pp.130-150).
- Aparício, A. M. C. S. (2014). *Os meios audiovisuais como instrumento de motivação no ensino de Português e de espanhol*. Relatório de Estágio apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário à Universidade Nova de Lisboa.
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2012). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Editora FADEUP.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 353-375. Consultado em março 25, 2022.
- 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*: FADEUP, Editora.

- Bento, Jorge Olímpio. (1999). Contexto e perspectivas. In. O. Bento. R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp.19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*.
- Bertini, J. & Tassoni, E. C. M. (2013) A Educação Física, o docente e a escola: Conceções e práticas pedagógicas. v.27. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo. (pp. 467-470)
- Bono, E., (2005). *O pensamento lateral: um manual de criatividade*. Cascais: Pergaminho, LDA.
- Caldas, I. (2006). *O desporto na escola*. Universidade Católica de Pernambuco. Recife: FASA.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes de educação física. In Queirós, P. & Batista, P., *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181-206). Porto: Editora FADEUP.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Revista Movimento*, 22(2), 523-538.
- Coelho, O. (2004) *Pedagogia do Desporto* (2ª ed.) Lisboa: Livros Horizonte.
- Cornelissen, J. & Van Wyk, A. (2005), Professional Socialisation. an influence on professional development and role definition, In *Sajhe*, 9 (2), pp. 159-176.
- Correia, L. d. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Crum, Bart. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problemas of Teaching and Implications for Charge. *Quest*, 45 (339-356).
- Crum, B. (2000). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 61-76.

- Dubar, C. (1997), *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Porto, Porto Editora.
- Dyson, B. & Casey, A. (2017). Cooperative learning in Physical Education and Physical Activity. In T. F. Group. (Ed.), *A practical introduction*.
- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino em Revista, Uberlândia*, v.17, n.1, p. 117-201.
- Feldkercher, N. (2018). A transição de estudante a professor universitário. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 23(38), 168-184.
- Ferreira, D. (2005). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas: construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol*. Porto: D. Ferreira. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física.
- Ferreira Junior, D. et al. (2011). Nível de velocidade de aceleração em jogadores de futebol profissionais. *Revista Brasileira de Ciências do Futebol*. Edição 001 – V. 01 – 1º Quadrimestre 2011.
- FITescola, (2015). *Programa FITescola*, Consultado a 11 de maio de 2022 em: <https://fitescola.dge.mec.pt/pagina.aspx?id=1>.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006), Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study, In *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp. 219-232.
- Freire, A. M. (2001). *Conceções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. C. d. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Gouveia, E., Gouveia, B., & Freitas, D. (2014). *Contributos da Educação Física para a Aptidão ao Longo da Vida*: Universidade da Madeira.
- Graça, A. (2007). Modelos e concepções de ensino do jogo. In: F. Tavares, A. Graça & J. Garganta (Eds.), *Proceedings do 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos – Cd-Rom*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In Rolim Marques, R., Batista, P., & Leite Queirós, P., *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2017). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In Tavares, F. (Ed.), *Jogos desportivos coletivos ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP. Reimpressão.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A. & Tavares, F. (2017). O ensino do basquetebol. In Tavares, F. (Ed.), *Jogos desportivos coletivos ensinar a jogar* (pp. 165-198). Porto: Editora FADEUP. Reimpressão.
- Herdeiro, Rosalinda & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Edições ASA.
- Lam, B. H., & Kember, D. (2006) *A relação entre concepções de ensino e abordagens de ensino*, *Tcada um e Ensino* 12:6, (pp.693-713).
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspetiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim, *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP.
- Lima, F., Oliveira, A., Araújo, T., & Miranda, G. (2015). O choque com a realidade: Dormi contador e acordei professor. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 13(1), 49-67.
- Lugueti, C. N., Ré, A. H. N. & Bohme, M. T. S. (2010). Indicadores de aptidão física de escolares da região centro-oeste da cidade de São Paulo. *Revista brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*. Vol. 12. Núm. (pp. 331-337).
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve da Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, Z. (2012). Educação física na escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In J. Bento & I. Mesquita (Eds.), *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 143- 175): Instituto da Casa de Educação Física.
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. & Cruz, C. (2005). Examining the impact os a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies* (48), 469-492.
- Mesquita I., Farias C., & Hastie A. (2012). The Impact of Hybrid Sport Education – Invasion game Competence Model soccer unit on student´s decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.

- Mesquita, I. & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In Rosado, A., & Mesquita, I. (pp. 39-68). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana. 3ª impressão.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2017). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol. Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In Tavares, F. (Ed.), *Jogos desportivos coletivos ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP. Reimpressão.
- Metzler, M. W. (2000). Cooperative Learning. In W. Metzler (Eds.), *Instructional models for Physical Education* (pp. 220-252). Georgia State University.
- Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro. *Diário da República*, 1ª série – N.º234.
- Monteiro, A., & Carneiro, T., (2015). *O que é o Treinamento Funcional?*
- Monteiro, A. D. R. (2017). A Educação como necessidade: questão antropológica da educabilidade. In E. Piaget (Ed.), *Uma teoria da Educação*.
- Montenegro, V. L. d. S., & Fernandez, C. (2015). Processo reflexivo e desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo numa intervenção formativa com professores de química. *Revista Ensaio Belo Horizonte*, 17(1), 251-275.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2019). *A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica*. *Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro*, 11(4), 41-60. doi:10.34624/id.v11i4.10575
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008) *Teaching Physical Education* (First online edition). Pearson Education,
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. Crítica da razão didática. In F. Azevedo (Ed.), *didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66- 86). Guimarães: Ópera Omnia.


- Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2016). Professional development experiences and organizational socialization. In *Teacher Socialization in Physical Education* (pp. 98-113).
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspetivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n. °54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129.
- Queirós, P. (2014). Da Formação À Profissão. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio Profissional Na (Re)Construção Da Identidade Profissional Em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Queirós, P. (2020), *Profissionalidade Pedagógica* [Powerpoint Slides Aula Teórica 14 dez]. FADEUP.
- Reina, M. (2015). Ser professor cooperante: em modo de despedida. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 87-89). Porto: EDITORA FADEUP.
- Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles: De Boeck.
- Rink, J. (2010). *Teaching in Physical Education for learning*. St. Louis: McGraw Hill Higher Education.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching Physical Education for learning* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2011). *Subsídios para a aplicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de Educação Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Rolim, R. (2015). Revisitar o baú de orientador de estágio: Indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim, *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. (pp. 55-83). Porto: Editora FADEUP.

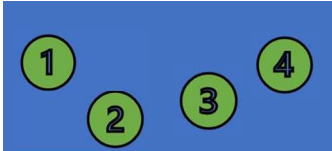
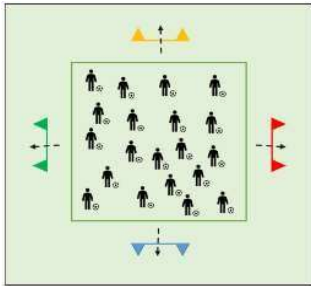
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado, A., & Mesquita, I. (pp. 69-130). *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana. 3ª impressão.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de educação física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-29.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Vasconcelos, C. & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas no Ensino das Ciências: Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Canada: University of Calgary.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*: Routledge.

ANEXOS

Anexo 1 - Exemplo de plano de aula.

Plano de aula nº 75 e 76 – 1ª jornada da liga			
Docente: Maurício Abreu		Data: 19/04/2022	Hora de entrada: 08h20 Hora de saída: 10h05
Unidade Didática: <u>Futsal 4 e 5 de 14</u>	Nº Alunos: 21		Material: Sinalizadores, bolas e balizas.
	Espaço: Pavilhão desportivo.		
	Objetivos gerais: Introdução e exercitação da habilidade técnica remate e exercitação das habilidades técnicas passe, receção, posição defensiva e condução de bola e habilidades táticas defensivas contenção, e habilidades táticas ofensivas penetrações. Função Didática: Introdução e exercitação.		

PARTE	TEMPO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/ESQUEMA	COMPONENTES CRÍTICAS
INICIAL	3'	Dar a conhecer aos alunos os princípios fundamentais da aula.	Controlo da assiduidade. Controlo dos parâmetros associados ao MED.	
	3'	Ativar o corpo para a parte fundamental da aula.	Os alunos realizam corrida à volta do campo, seguidamente com mobilização articular: Roda tornozelos, puxa joelho acima, afasta pernas, calcanhar até ao quadril. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não parar; - Respeitar a amplitude articular.

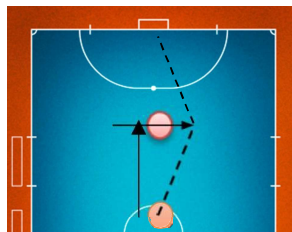
	10'	<p>- Ativar o corpo para a parte fundamental da aula.</p> <p>- Aprimorar a aptidão física e a força.</p>	<p style="text-align: center;">Exercício nº1</p> <p>Os alunos realizam o treino de aptidão física (tabata) com base em quatro exercícios prescritos e planeados por uma equipa.</p> <div style="text-align: center;">  </div>	
FUNDAMENTAL	15'	<p>- Exercitar as habilidades técnicas recepção, passe e condução de bola sob a forma de exercício critério.</p>	<p style="text-align: center;">Exercício nº2</p> <p>A turma está dividida em 2 metades, perfazendo um misto de equipas entre essas metades. Em zonas estratégicas, irão estar posicionados cones de cor amarela, azul, vermelha e branca. Os alunos devem assim escolher um par e realizar passe em deslocamento contínuo. Ao estímulo sonoro provocado pelo professor, dizendo uma cor aleatória, o par deverá se posicionar no cone da cor escolhida pelo professor, ficando um do lado de “dentro” do cone e outro do lado de “fora”, realizando assim o passe. O primeiro par que realizar o passe com sucesso, ganha 1 ponto.</p> <p>Variante 1: Os alunos antes de conduzirem a bola à baliza definida pelo professor realizam passe com o pé não dominante.</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>Recepção/controle: observar a trajetória da bola; dominar a bola perto de si por relaxamento da zona de contacto (amortecimento); parar a bola entre o solo e a planta do pé (paragem); acompanhar o movimento com os membros superiores no sentido de favorecer o equilíbrio.</p> <p>Condução: Impulsionar a bola para a frente utilizando ambos os pés; manter a bola controlada junto ao pé condutor; inclinar o tronco ligeiramente à frente; centrar o olhar no espaço de jogo e não na bola.</p> <p>Passe: chutar a bola com a força adequada à distancia e à direção a que se quer enviar; colocar a bola na zona média, fazendo a extensão completa do membro inferior após o contacto; movimentar os MS em sentido contrário ao impulso para manter o equilíbrio.</p>

30'

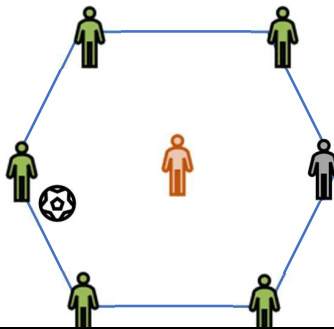
- Introduzir e exercitar a habilidade técnicas remate.
- Exercitar as habilidades técnicas posição defensiva, recepção e controlo sob a forma de exercício critério.

Exercício nº3 – Exercício por estações

Estação nº1 - Os alunos, estão distribuídos pelas equipas definidas pelo MED. Na 1ª estação irá permanecer uma equipa, em que haverá uma fila com um passador e os restantes jogadores que vão rematar, ambos no corredor central. O capitão deverá decidir quem fica a passador e quem fica a rematar. Após rematarem, voltam à sua posição inicial. O passador troca de funções após um determinado tempo.



Estação nº2 – As restantes equipas no outro lado do campo, jogarão ao jogo do meíinho em hexágono, apenas com um aluno ao meio, realizando posição defensiva. Caso o mesmo recupere a bola, troca com o perdedor.



Remate: Colocar o pé de apoio ao lado da bola e dirigido para a baliza, com flexão ligeira do membro inferior; olhar dirigido para a frente; bater na bola na zona média; inclinar o corpo para a frente no momento do batimento; após o batimento deixar que o membro inferior complete o movimento (estender o membro inferior de batimento).

Recepção/ controlo: Componentes críticas iguais às do exercício anterior.

Posição defensiva: Ação individual que permite reagir ou atuar sobre uma ação ofensiva adversária; MI semi-fletidos e um pé à frente do outro, fixando olhar na bola.

15'

- Exercitar o princípio de jogo defensivo da contenção e ofensivo da penetração. Introduzir e exercitar a forma de jogo 5x5.

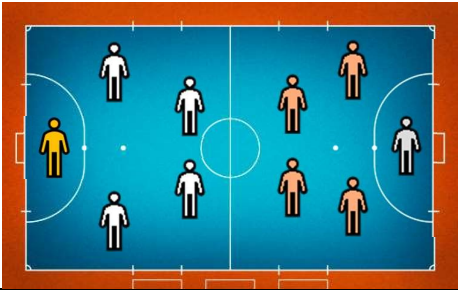
Exercício nº4 -Competição formal 5x5

As equipas defrontam-se pela primeira vez no minicampeonato da turma, sendo que a equipa que fica de fora, cumpre trabalho de técnica isolado de acordo com as exigências do capitão. O capitão também deverá assumir dois árbitros para arbitrar o jogo das equipas que irão se defrontar. O jogo tem duração de 10 minutos sem interrupções de tempo.

Contenção: Condicionar o portador da bola com o objetivo de lhe retirar tempo e espaço de execução (paragem do contra-ataque, temporização para organização defensiva, paragem do ataque).

Penetração: Criar vantagem espacial e/ou numérica; atacar o adversário direto e/ou a baliza.

- Inculcar os valores do MED: *fair-festividade, fair-*

				<p><i>play</i>, respeito pelo adversário com base na componente sócio afetiva.</p>
<p>FINAL</p>	<p>4'</p>	<p>- Retornar à calma.</p>	<p>Breve conversa com os alunos sobre os conteúdos abordados na aula (dúvidas suscitadas, dificuldades sentidas, aspetos em que necessitam melhorar). O professor informa os alunos acerca do trabalho que será desenvolvido na próxima aula. Arrumação de todo o material utilizado.</p> 	

Anexo 2 - Planeamento anual da turma residente.

Rotação	Aula UD	Período	Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	Modalidades - Conteúdos
1º		1º	Setembro	21	10h20	PD2	1	Apresentação
				21	11h15	PD2	2	Testes do FitEscola
				23	15h35	PD2	3	Testes do FitEscola
	1 de 17			28	10h20	PD2	4	Avaliação Diagnóstica Voleibol
	2 de 17			28	11h15	PD2	5	Avaliação Diagnóstica Voleibol
	3 de 17			30	15h35	PD2	6	Voleibol
2º	1 de 18		Outubro	7	15h35	GC	7	Atletismo – Salto em altura
	2 de 18			12	08h20	GC	8	Atletismo – Salto em altura
	3 de 18			12	11h15	GC	9	Atletismo – Salto em altura
	4 de 18			14	15h35	GC	10	Atletismo – Salto em altura
4 de 17	19			08h20	PD1	11	Voleibol	
5 de 17	19			11h15	PD1	12	Voleibol	
3º	6 de 17			21	15h35	PD1	13	Voleibol
	7 de 17			26	08h20	PD1	14	Voleibol
	8 de 17			26	11h15	PD1	15	Voleibol
	9 de 17			28	15h35	PD1	16	Voleibol
	1 de 15			Novembro	2	08h20	GP	17
2 de 15	2				11h15	GP	18	Ginástica de Solo
3 de 15	4				15h35	GP	19	Ginástica de Solo
4 de 15	9				08h20	GP	20	Ginástica de Solo
5 de 15	9				11h15	GP	21	Ginástica de Solo
6 de 15	11				15h35	GP	22	Ginástica de Solo
1º	10 de 17		16		08h20	PD2	23	Voleibol
	11 de 17		16		11h15	PD2	24	Voleibol
	5 de 18		18		15h35	PD2	25	Atletismo – Resistência
	12 de 17		23		08h20	PD2	26	Voleibol
	13 de 17		23	11h15	PD2	27	Voleibol	
	6 de 18		25	15h35	PD2	28	Atletismo – Resistência	
	7 de 18		30	08h20	GC	29	Atletismo-Salto em altura	
2º	14 de 17		30	11h15	GC	30	Voleibol	
	8 de 18		Dezembro	2	15h35	GC	31	Atletismo – Resistência
				7	08h20	GC	32	Teste Teórico
	15 de 17			7	11h15	GC	33	Voleibol
	9 de 18			9	15h35	GC	34	Atletismo – Resistência
	16 de 17			14	08h20	GC	35	Voleibol
	17 de 17			14	11h15	GC	36	Voleibol
				16	15h35	GC	37	Auto-avaliação
	Aulas Previstas - 37							

Voleibol	Ginástica	Atletismo - Resistência	Atletismo – Salto em altura
----------	-----------	-------------------------	-----------------------------

Rotação	Aula UD	Período	Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	Modalidades - Conteúdo	
3º	1 de 12	2º	Janeiro	11	08h20	PD1	38	Badminton	
	2 de 12			11	16h40	PD1	39	Badminton	
	3 de 12			13	15h35	PD1	40	Badminton	
4º	7 de 15			18	08h20	GP	41	Ginástica de Solo	
	8 de 15			18	16h40	GP	42	Ginástica de Solo	
	9 de 15			20	15h35	GP	43	Ginástica de Solo	
	10 de 15			25	08h20	GP	44	Ginástica de Solo	
	11 de 15			25	16h40	GP	45	Ginástica de Solo	
	12 de 15			27	15h35	GP	46	Ginástica de Solo	
1º	1 de 12			Fevereiro	1	08h20	PD2	47	Basquetebol
	2 de 12				1	16h40	PD2	48	Basquetebol
	3 de 12				3	15h35	PD2	49	Basquetebol
	4 de 12		8		08h20	PD2	50	Basquetebol	
	5 de 12		8		16h40	PD2	51	Basquetebol	
	6 de 12		10		15h35	PD2	52	Basquetebol	
2º	4 de 12		15		08h20	GC	53	Badminton	
	5 de 12		15		16h40	GC	54	Badminton	
	6 de 12		17		15h35	GC	55	Badminton	
	7 de 12		22		08h20	GC	56	Badminton	
	8 de 12		22		16h40	GC	57	Badminton	
	9 de 12		24		15h35	GC	58	Badminton	
3º	7 de 12		Março		3	16h40	PD2	59	Basquetebol
	8 de 12				8	08h20	PD2	60	Basquetebol
	9 de 12				8	11h15	PD2	61	Basquetebol
	10 de 12				10	15h35	PD2	62	Basquetebol
	11 de 12				15	08h20	PD2	63	Basquetebol
	12 de 12				15	11h20	PD2	64	Basquetebol
	10 de 17	17		15h35	PD2	65	Atletismo – Vel. de Estafetas		
11 de 17	22	08h20		GP	66	Atletismo - Vel. de Estafetas			
12 de 17	22	11h15		GP	67	Atletismo - Vel. de Estafetas			
4º		24		15h35	GP	68	Teste teórico		
	1 de 3	29		08h20	GP	69	ARE – Dança		
	2 de 3	29		11h15	GP	70	ARE – Dança		
	3 de 3	31		15h35	GP	71	ARE – Dança		
	13 de 17	Abril		5	08h20	GP	72	Atletismo - Vel. de Estafetas	
	14 de 17		5	11h15	GP	73	Atletismo - Vel. de Estafetas		
			7	15h35	GP	74	Autoavaliação		
	Aulas Previstas - 37								

Basquetebol	Atletismo – Velocidade/ estafetas	Ginástica	A.R. E	Badminton
-------------	-----------------------------------	-----------	--------	-----------

Rotação	Aula UD	Período	Mês	Dia	Hora	Espaço	Nº Aula	Modalidades - Conteúdo		
1º	1 de 14	3º	Abril	19	08h20	PD2	75	Futsal		
	2 de 14			19	11h15	PD2	76	Futsal		
	3 de 14			21	15h35	PD2	77	Futsal		
	4 de 14			26	08h20	PD2	78	Futsal		
	5 de 14			26	11h15	PD2	79	Futsal		
	6 de 14			28	15h35	PD2	80	Futsal		
2º	10 de 12		Maio	Maio	3	08h20	GC	81	Badminton	
	11 de 12				3	11h15	GC	82	Badminton	
	12 de 12				5	15h35	GC	83	Badminton	
	7 de 14				10	08h20	GC	84	Futsal	
	8 de 14				10	11h15	GC	85	Futsal	
	9 de 14				12	15h35	GC	86	Futsal	
	3º				10 de 14	Maio	Maio	17	08h20	PD1
11 de 13				17	11h15			PD1	88	Futsal
12 de 14				19	15h35			PD1	89	Futsal
				24	08h20			PD1	90	Teste FITEscola
				24	11h15			PD1	91	Teste FITEscola
13 de 14				26	15h35			PD1	92	Futsal
4º				13 de 15	Junho			Junho	31	08h20
	14 de 15		31	11h15		GP	94		Ginástica de Solo	
	15 de 15		2	15h35		GP	95		Ginástica de Solo	
	15 de 17		7	08h20		GP	96		Atletismo - Peso	
	16 de 17		7	11h15		GP	97		Atletismo - Peso	
	17 de 17		9	15h35		GP	98		Atletismo - Peso	
	14 de 14		14	08h20		GP	99		Futsal	
			14	11h15		GP	100		Autoavaliação	
Aulas Previstas - 26										
Nº total de aulas - 100										

Futsal	Atletismo - Peso	Ginástica	Badminton
--------	------------------	-----------	-----------

Anexo 3 - Ficha biográfica.



Ficha biográfica 2021/2022

Nome completo do aluno(a) _____ N.º Turma _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Conselho de Residência _____

Nacionalidade _____

Encarregado de Educação

PAI? _____ MÃE? _____ OUTRO? _____

Agregado familiar

Com quem vive? _____ N.º de irmãos _____

Interesses e expectativas

O que faz nos tempos livres? _____

Pratica algum desporto? _____

Se sim, qual? _____

Quantas refeições fazes por dia? _____

Costuma tomar o pequeno-almoço em casa? _____

Em período escolar, a que horas se costuma deitar? _____

Que meio de transporte utiliza para se deslocar para a escola? _____

Quantos minutos demora aproximadamente? _____

Se vem a pé, indique quantos minutos demora aproximadamente? _____

O aluno dispõe de computador? _____

O aluno dispõe de Internet? _____

Anexo 4 - Contrato de capitão.

CONTRATO DE FIDELIDADE NA FUNÇÃO DE CAPITÃO

Nome da equipa: _____ Modalidade: Futsal

Como capitão de equipa, serei um exemplo de boa liderança e conduta desportiva digna, nas seguintes áreas:

- **Fair-Play** – Agirei sempre respeitando as regras da atividade, competição ou aula.
- **Empenho total** – Trabalhei vigorosamente nas distintas tarefas da aula (treinos, exercícios).
- **Respeito** – Mostrarei respeito pelos colegas de equipa, adversários e árbitros.
- **Responsabilidade** – Organizarei os meus colegas para as aulas e competições.
- **Assistência** – Motivarei sempre os meus colegas e farei deles melhores atletas e pessoas.

DEVERES ESPECÍFICOS DO CAPITÃO

- ✓ Cumprir as tarefas planeadas para as aulas;
- ✓ Atuar como representante/porta-voz da equipa;
- ✓ Controlar sempre os comportamentos dos colegas de equipa e dos outros alunos, para que estejam em segurança;
- ✓ Decidir pelo grupo;
- ✓ Ser exemplo para todos os elementos da equipa;
- ✓ Resolver conflitos;
- ✓ Representar os colegas junto do árbitro;
- ✓ Ter uma boa conduta dentro de campo;
- ✓ Defender a equipa acima de tudo.

O capitão da equipa: _____

O Professor: _____







Anexo 5 - Exemplo de certificado de campeão da liga de Futsal.



Anexo 6 - Exemplo de certificado de participação da turma partilhada.



Anexo 7 - Calendário competitivo.

1ª jornada (26 de abril)				LEGENDA
JOGO DA JORNADA		Arbitragem/trabalh ajudada	CLASSIFICAÇÃO GERAL	
	VS			VITÓRIA: 3 PONTOS
2ª jornada (10 de maio)				LEGENDA
JOGO DA JORNADA		Arbitragem/trabalh ajudada	CLASSIFICAÇÃO GER	
	VS			EMPATE: 2 PONTOS
3ª jornada (17 de maio)				LEGENDA
JOGO DA JORNADA		Arbitragem/trabalh ajudada	ASSIFICAÇÃO GER	
	VS			DERROTA: 1 PONTO

Anexo 8 - Carta de autorização.



Ex. mo. (a) Sr. (a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do Estágio Pedagógico pertencente ao 2º ano do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, vimos por este meio solicitar a sua autorização para fotografar e/ou filmar algumas aulas de Educação Física, bem como a aplicação de inquéritos/entrevistas aos alunos ao longo do ano letivo 2021/2022, apenas com o intuito de enriquecer o Portefólio de Estágio, com o forma de mostrar as atividades desportivas por nós efetuadas à comunidade educativa e elaborar o estudo de investigação, que nos é exigido.

Declaramos que as imagens, bem como toda a informação recolhida dos inquéritos/entrevistas, não serão utilizadas para além do fim específico, acima mencionado.

Desde já agradecemos a compreensão.

Professora Cooperante do Estágio de Educação Física – FADEUP

Porto, ____ de setembro de 2021

Eu,....., encarregado(a) de educação do(a) aluno(a)..... do ...º Ano, Turma..., nº, autorizo não autorizo a captação de imagens das aulas de Educação Física, tal como foi especificado.

O (a) Encarregado(a) de Educação

Porto, ... de de.....

Anexo 9 - Cartaz corta-mato escolar.

CORTA-MATO Dia 26 de novembro
9:30 horas

Escalão		Distância	Levantamento dos Dorsais	Partida
Juvenis (2004 a 2006)	Masc	3500 mts (7)	9.30h	10.00h
Juniores (2000 a 2003)				
Juvenis (2004 a 2006)	Fem	2500 mts (5)	10.00h	10.30h
Juniores (2000 a 2003)				
Iniciados (2007 e 2008)	Masc	2500 mts (5)	10.30h	11.00h
Iniciados (2007 e 2008)	Fem	2000 mts (4)	11.00h	11.30h
Infantis B (2009 e 2010)	Fem	1500 mts (3)	11.30h	12.00h
Adaptado B	Mas			
Infantis A (2011 a 2013)	Fem	1000 mts (2)	12.00h	12.30h
Adaptado A	Masc			

Nada te pode parar!!!

Inscribe-te junto do teu professor de Educação Física até dia 19 de novembro

Anexo 10 - Prémios corta-mato escolar.



Anexo 11 - Questionário do estudo de investigação.



QUESTIONÁRIO SOBRE A INDISCIPLINA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: VISÕES E PERCEÇÕES DOS ALUNOS

Este questionário é realizado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e tem como finalidade a recolha de dados para a elaboração de um trabalho de investigação sobre a indisciplina nas aulas de Educação Física.

O mesmo não será usado para a tua avaliação. Não existem respostas certas ou erradas para nenhuma das questões. Responde, por favor, da forma mais honesta que conseguires. Obrigado pela tua colaboração!

Parte I

Caracterização pessoal

1. Sexo: Masculino Feminino Outro Prefiro não responder

2. Idade: _____

3. Turma: _____

Parte II - Questões acerca do comportamento

1. Já alguma vez tiveste uma ou mais participações disciplinares no teu percurso escolar?

Sim Não

1.1 Se respondeste sim, indica o motivo.

2. Na tua opinião, como consideras os seguintes comportamentos nas aulas de Educação Física? Classifica-os como muito grave, grave ou pouco grave, selecionando com um "X" a opção que entenderes.

	1. Pouco grave	2. Grave	3. Muito grave
1. Gozar com os colegas			
2. Gozar com o professor			

3. Fazer perguntas pouco adequadas na aula			
4. Não fazer o que o professor manda			
5. Recusar-se a trabalhar			

3. Existe alguma regra nas aulas de Educação Física com a qual tu não concordas?

Sim ____ Não ____

3.1 Se respondeste sim, indica qual.

4. Na tua opinião existem castigos para quem não cumpre regras?

Sim ____ Não ____

5. Há colegas que têm maus comportamentos nas aulas de Educação Física?

Sim ____ Não ____

6. Gostas da turma onde estás inserido?

7. Selecciona, com um "X", qual é a tua opinião, acerca do ambiente nas aulas de Educação Física?

a) Barulhento

b) Desorganizado

c) Produtivo

d) Calmo

e) Outro: _____

Parte III – Participação nas aulas de Educação Física

1. Estamos agora interessados em saber como normalmente participas nas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA. Por favor, responde a cada frase, honestamente, seleccionando com um "X" a opção que melhor representa o teu comportamento.

	1. Nunca	2. Quase nunca	3. Por vezes	4. Quase sempre	5. Sempre
Eu respeito os outros.					
Eu respeito o meu professor.					
Eu ajudo os outros.					
Eu incentivo os meus colegas.					
Eu sou amável com os meus colegas.					
Eu controlo a minha raiva.					
Eu sou útil aos meus colegas.					
Eu participo em todas as atividades que o professor pede.					
Eu esboço-me.					
Tenho objetivos para as aulas de EF.					
Eu esboço-me, mesmo quando não gosto das atividades.					
Eu quero melhorar.					
Eu dou o meu melhor.					

Obrigado pelas tuas respostas! 😊