

U. PORTO



**FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO**

**DE TREINADOR DE ALTO RENDIMENTO
A PROFESSOR:
PENSAR COMO TREINADOR,
DECIDIR COMO PROFESSOR E
PREPARAR ALUNOS PARA O MUNDO PROFISSIONAL**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Queirós

João Bernardo Caldeira Pires Calaça Martins

Porto, junho de 2023

FICHA DE CATALOGAÇÃO:

Martins, J. B. (2023). *De treinador de alto rendimento a professor: pensar como treinador, decidir como professor e preparar alunos para o mundo profissional*.

Porto: J. B. Martins. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO-APRENDIZAGEM; CURSOS PROFISSIONAIS; PROFESSOR.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, entidade mundialmente reconhecida, como exemplar, acolhedora e enriquecedora. A minha segunda casa, durante 7 anos.

À Professora Doutora Paula Queirós, orientadora, obrigado pelo apoio e direção correta e digna na linha de desenvolvimento pessoal e profissional de um futuro professor de Educação Física.

À Professora Júlia Gomes, docente cooperante, estou muito agradecido por todo o apoio e conversas diárias sobre todo o processo envolvente na formação de um professor. Nem sempre foi uma caminhada perfeita, mas sempre empenhada e valiosa com foco no perfeccionismo.

A todos os professores do ano letivo 2022/2023 da Escola Secundária António Nobre, especialmente aos professores do grupo de Educação Física: Maria João Esteves, Tiago Mendes, Wlodzimierz Podstawski, Sandra Magalhães, Luís Ramalho e Paulo Silva, muito obrigado.

Aos meus colegas de núcleo de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, também estudantes estagiários na Escola Secundária António Nobre, Pedro Peres, Anderson Silva e Inês Alves, o meu agradecimento.

Aos meus verdadeiros amigos, eles sabem quem são, obrigado pelo apoio.

E à minha força, foco e fé, a minha família, Mãe, Pai e Mami, muito obrigado por tudo.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
RESUMO.....	XV
ABSTRACT	XVII
ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	XIX
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO	1
1.2. ESTRUTURA DO RELATÓRIO	2
2. ÁCIDO DESOXIRRIBONUCLEICO DO ESTAGIÁRIO	5
2.1. QUEM SOU?.....	5
2.2. MOVIMENTO, ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTO, AMORES À PRIMEIRA VISTA.....	6
2.3. O MUNDO UNIVERSITÁRIO – A VERDADEIRA PAIXÃO. O VOLEIBOL – A EXPERÊNCIA PROFISSIONAL.....	7
3. ESTÁGIO PROFISSIONAL.....	11
3.1. EXPECTATIVAS INICIAIS	11
3.2. A VERDADEIRA REALIDADE DO ESTÁGIO	12
3.3. CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA VISÃO LEGITIMADA	13
4. CONTEXTO REAL DE PRÁTICA PROFISSIONAL	17
4.1. ENQUADRAMENTO LEGAL, INSTITUCIONAL E PRÁTICO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL.....	17
4.2. INSTITUIÇÃO DO ESTÁGIO	18
4.2.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA	18
4.2.2. INSTALAÇÕES	19
4.2.3. ENSINO PROFISSIONAL	21

4.2.4. CORPO DOCENTE: PROFESSORAS COOPERANTE E ORIENTADORA	22
4.2.5. NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	23
4.2.6. CORPO DISCENTE – 11.º ANO	24
5. A PRÁTICA PROFISSIONAL DO ESTUDANTE ESTAGIÁRIO	27
5.1. DIREÇÃO E PREPARAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	27
5.2. PLANEAMENTO, UM GUIÃO ESSENCIAL PARA O SUCESSO DO PROFESSOR.....	28
5.3. PLANEAMENTO ANUAL DA TURMA DE ESTÁGIO	30
5.4. UNIDADE DIDÁTICA.....	34
5.5. DO PLANEAMENTO AO PLANO DE AULA À APLICAÇÃO EFETIVA.....	35
5.6. O PRIMEIRO CONTACTO COM AS MATÉRIAS DO PROGRAMA NACIONAL	36
5.7. A PRIMEIRA AULA: O PRIMEIRO CONTACTO.....	38
5.8. O CLIMA DA AULA E CONSEQUENTE MOTIVAÇÃO NA TAREFA	39
5.9. AÇÕES DO PROFESSOR	40
5.9.1. INSTRUÇÃO: UMA FERRAMENTA PARA O SUCESSO DA AULA	40
5.9.2. DEMONSTRAÇÃO: UMA DAS FORMAS POSSÍVEIS DA VISUALIZAÇÃO DA TAREFA	41
5.9.3. FEEDBACK EFICAZ: A ALAVANCA PARA O SUCESSO	41
5.9.4. OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO: A DUALIDADE ESSENCIAL NO PROCESSO AULA E PÓS-AULA	43
5.10. AVALIAÇÃO: MAIS UM DIA DE AULAS	44
5.10.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E AUTOAVALIAÇÃO INICIAL: PONTO DE PARTIDA PARA CONTINUAÇÃO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO.....	44
5.10.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA: O “OLHÓMETRO” DIÁRIO DO PROFESSOR	45
5.10.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA: ADIÇÃO DE TODOS OS PARÂMETROS ..	47
5.10.4. AUTOAVALIAÇÃO: A JUSTIÇA	47
5.11. UMA PASSAGEM PELO ENSINO BÁSICO.....	48
6. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO.....	51

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
8. SÍNTESE FINAL.....	75
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
10. ANEXOS	XXI

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada da ESAN.....	19
Figura 2 – Bloco Central da ESAN.....	20
Figura 3 – Pavilhão Gimnodesportivo da ESAN	20
Figura 4 – Espaços de lazer e animação da ESAN	20

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Palavras diferenciadoras do perfil entre professor e treinador.	60
Quadro 2. Quadro síntese da entrevista aos alunos.	61
Quadro 3. Pensamento dos professores de EF relativamente aos perfis do treinador e professor.	64

ÍNDICE DE ANEXOS

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL.....	XXIII
PLANEAMENTO ANUAL – DESPORTOS COLETIVOS	XXVI
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DISCIPLINAR – DESPORTOS COLETIVOS	XXVII
MODELO DE PLANO DE AULA – DESPORTOS COLETIVOS.....	XXVIII
MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROFESSORES DO NÚCLEO DE ESTÁGIO	XXIX

RESUMO

O objetivo central do estágio profissional foi acrescentar, ao estudante estagiário, competências em múltiplas áreas, tendo em conta a sua capacidade de intervenção em diversos campos do meio escolar. Destes, salientamos as principais vivências experienciadas, através de uma prática de ensino supervisionada. O estágio foi integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, e teve a sua realização prática na Escola Secundária António Nobre, numa turma do Curso Profissional de Técnico(a) de Desporto. Especificamente, este relatório evidencia diversos aspetos temáticos, a saber: o contacto inicial com o ensino, a gestão da turma, o relacionamento com o contexto escolar e, ainda, o estudo da intervenção assente no perfil do professor de Educação Física, comparando com o perfil do treinador desportivo, sendo ligado ao processo de ensino profissional, o que possibilita a transferência de certos valores e traços de perfis do professor para uma outra função, o treino de alto rendimento e a atividade de treinador. Este estágio permitiu promover a mudança do estudante estagiário a favor de um futuro professor, na medida em que desenvolveu importantes vertentes, tais como: (i) o aluno é o foco central do ensino, sendo o professor um facilitador de aprendizagem; (ii) as regras são essenciais para o bom ambiente da aula; (iii) a melhor gestão da aula depende da estruturação prévia da aula e, assim, há um maior tempo potencial de aprendizagem do aluno; (iv) é fundamental a reflexão sobre a intervenção-ação. Nesta linha de pensamento, refira-se que o presente estágio fomentou um crescimento do estudante estagiário, relativamente à compreensão dos conteúdos programáticos, suportados pela cultura desportiva e pela competência de argumentação em relação a temáticas das ciências do desporto. Desta forma, o estudante estagiário evoluiu progressivamente, aprendendo a ter uma maior gestão do processo de ensino-aprendizagem, ganhando uma capacidade de integração na relação com os alunos, tendo por base a ideia de que o professor de Educação Física deverá estar ele próprio em permanente procura de conhecimento e de adaptação às novas gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Estágio Profissional; Ensino-aprendizagem; Cursos Profissionais; Professor.

ABSTRACT

The principal objective of the school placement was to add, to the student-teacher, skills in multiple areas, considering their ability to intervene in various fields of the school environment. Of these, we highlight the main experiences experienced, through a supervised teaching practice. The school placement was integrated in the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary School System and had its practical realization in the António Nobre Secondary School, in a class of the Professional Course of Sports Technician. Specifically, this report highlights several thematic aspects, namely: the initial contact with teaching, class management, the relationship with the school context and also the study of the intervention based on the profile of the Physical Education teacher, comparing with the profile of the sports coach, connecting to the process of professional education, which enables the transfer of certain values and traits of teacher profiles to another function, the high-performance training and the activity of coaching. This school placement allowed to promote the change of the student-teacher in favor of a future teacher, to the extent that it developed important aspects, such as: (i) the student is the central focus of teaching, with the teacher being a learning facilitator; (ii) the rules are essential for the good environment of the class; (iii) the best management of the class depends on the prior structuring of the class and, thus, there is a greater potential time of student learning; (iv) reflection on the intervention-action is fundamental. In this line of thought, it should be noted that this school placement fostered a growth of the student-teacher, regarding the understanding of the programmatic contents, supported by the sports culture and the competence of argumentation in relation to themes of sports sciences. In this way, the student-teacher evolved progressively, learning to have a greater management of the teaching-learning process, gaining a capacity for integration in the relationship with the students, based on the idea that the Physical Education teacher should be himself in permanent search for knowledge and adaptation to the new generations.

KEYWORDS: Physical Education; School Placement; Teaching-Learning; Professional Courses; Teacher.

ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AEAN – Agrupamento de Escolas António Nobre

Cl. – Classificado(s)

CP – Curso(s) Profissional(ais)

CPTD – Curso Profissional de Técnico(a) de Desporto

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESAN – Escola Secundária António Nobre

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

PA – Plano de Aula

PC – Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

REP – Relatório de Estágio Profissional

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

1. INTRODUÇÃO

*“Sou neto de Navegadores,
Heróis, Lobos-d’água, Senhores
Da Índia, de Aquém e de Além-Mar!”*
António Nobre (2022, p. 13)

1.1. IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO

O presente Relatório de Estágio Profissional (REP) representa o culminar dum extenso e valoroso processo de estágio referente ao 2.º ciclo de estudos com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O principal objetivo do estágio profissional (EP) foi acrescentar, ao estudante estagiário (EE), competências em diversas áreas, tendo em conta a sua capacidade de intervenção em vários campos do contexto escolar.

Este REP representa assim todas as vivências experienciadas, enquanto EE, ao longo de todo o EP, através de uma prática de ensino supervisionada (PES), numa escola cooperante (EC), a Escola Secundária António Nobre (ESAN). Este e qualquer outro EP, na área do ensino, têm como principal meta dar ao futuro professor instrumentos e ferramentas que ajudem ao desenvolvimento de competências suportadas nas experiências vividas e refletidas, permitindo desta forma colocar o estudante num contexto mais real de prática, neste caso, na profissão docente (Batista & Queirós, 2013).

Durante o primeiro ano deste mestrado, o gosto pelo ensino foi surgindo (em diversas formas e com objetivos também claros), ao longo dos semestres, pois permitiram ao EE entender a escola e o seu meio envolvente com “outros olhos de ver”.

O presente REP deveu-se à insistência do EE de nunca deixar nada a meio ou inacabado, pois houve uma grande probabilidade de não o terminar por razões profissionais. No entanto, a resiliência e os constantes conselhos de professores, amigos, colegas e família fizeram o EE ter a primeira reflexão sobre a passagem da teoria para a prática. Por conseguinte, o EP tornou-se numa fase importante na formação académica, sendo um momento que coloca os EE à

prova, junto do verdadeiro contexto real de prática, a escola e o ensino. Contexto, conceção, mapeamento, planeamento, reflexão, aplicação, avaliação e novamente reflexão são as sete palavras máximas no desenvolvimento de um EP.

Ademais, é nesta fase transitória de EE que se encontra o profissional dentro de nós e que tende a ser limado ao longo do EP para a aproximação a um docente capaz e competente em orientar as suas futuras aulas. O mesmo deve-se à constante capacidade reflexiva, de forma crítica, sobre o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, há que ressaltar que, antes deste estágio, tivemos aulas práticas de aplicação de planos de aula a turmas em escolas do Porto, o que nos tornou mais preparados para o ensino no estágio na EC, pois existe uma panóplia de desafios relacionados com o planeamento anual, plano de aulas, turmas e alunos, que são importantes termos um prévio contacto e desta forma crescermos através da aprendizagem, do erro e da reflexão sobre a nossa ação. Concordando com Nóvoa (2009), a transição aluno-professor é essencial para fortalecer as bases de formação que tenham referências lógicas de acompanhamento, formação, análise prática e integração na cultura docente.

Assim, a problemática que surgiu para o aprofundamento do EP foi entender o perfil do professor de EF comparativamente ao perfil do treinador desportivo, aliado ao processo de ensino profissional. Trata-se de uma temática muito abordada, mas com pouca aplicabilidade no contexto prático.

1.2. ESTRUTURA DO RELATÓRIO

Para o melhor entendimento deste REP, indica-se, de modo resumido, as suas várias etapas.

Em primeiro lugar, apresenta-se a introdução, que aborda o EP como uma etapa importante, algumas tarefas e objetivos do mesmo.

Segue-se uma apresentação biográfica do EE, em que se espelha o amor pelo movimento, atividade física e desporto, e ainda a paixão pelo mundo universitário, que correspondem à segunda secção.

No terceiro capítulo, damos ênfase ao EP, nomeadamente às expectativas iniciais, à passagem pela verdadeira realidade do estágio, à

conceção de EF, à visão pré e pós-estágio do EE.

Em quarto lugar, focamo-nos mais no contexto real de prática profissional, ou seja, é feito um enquadramento institucional, com a caracterização da EC, apresentando as instalações, o tipo de ensino a lecionar (ensino profissional), o corpo docente e o núcleo do EP. E o mais importante, o corpo discente do 11.º ano do Curso Profissional de Técnico(a) de Desporto (CPTD).

Como secção seguinte, temos o foco na prática profissional do professor, correspondendo mais às tarefas do EE, neste EP, desde a reflexão, passando pelos planeamento anual e planos de aula, até à aplicação efetiva dos mesmos. Ainda, destacam-se o primeiro contacto com as matérias lecionadas e a turma. Por fim, abordam-se aspetos relacionados com a lecionação das aulas, nomeadamente a condução da aula pelo professor, relacionando com a instrução, a demonstração, o feedback e a observação-reflexão. Também é atribuído espaço aos momentos avaliativos ao longo do ano.

Em sexto lugar, apresenta-se o projeto de investigação realizado na EC, com o objetivo de entender até que ponto os perfis dos professores de EF podem aproximar-se aos perfis dos treinadores desportivos.

Por fim, são tecidas as considerações finais sobre o trabalho realizado, bem como apresentada a síntese final e ainda as referências bibliográficas e os anexos.

2. ÁCIDO DESOXIRRIBONUCLEICO DO ESTAGIÁRIO

*“Venho tarde. Desculpa.
Mas não foi Anto, não fui eu quem teve a culpa,
Foi Coimbra. Foi esta paisagem...
A cuja influência a minha alma não resiste”.*
António Nobre (2022, p. 59)

Nesta secção do REP, abre-se espaço para uma abordagem pessoal relativamente ao EE, nomeadamente, a sua biografia, o seu gosto pela atividade física, desporto e EF e, ainda, os seus passos académicos. Considera-se que toda esta contextualização é essencial para dar respaldo ao seu caminho e às respetivas ações no ensino da EF. Esclarece-se que as três subsecções seguintes foram escritas na primeira pessoa, por ser uma apreciação muito pessoal e da sua vida particular.

2.1. QUEM SOU?

O meu nome é João Bernardo Caldeira Pires Calaça Martins, nasci em Coimbra, em 12 de novembro de 1994. No entanto, em toda a minha vida, desde os meus 5 dias de existência, só conheço uma casa, a primeira terra descoberta na Madeira, Machico. Toda a minha família é natural da Madeira e, como tal, apenas nasci em Portugal Continental. Durante 18 anos da minha vida, passei-os com os meus maiores apoiantes, os meus pais e restante família. Venho de duas famílias com as suas dificuldades, onde reinam, de um lado a solidariedade e a paixão, e do outro, a irreverência, a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Desde muito cedo, sempre me foi ensinado a lutar pelos meus objetivos, primeiramente participando, falhando, caindo e voltar a tentar até chegar a ser um dos melhores ou o melhor. A busca pela excelência, desde muito novo (que me recorde, desde os 5 anos) foi sempre uma palavra e um valor intrínseco que permitiu-me guiar em quase todas as tarefas propostas, tanto no meio escolar como no desporto.

Foi em Machico que toda a minha infância e juventude se passaram,

tendo concluído a minha escolaridade nesta mesma cidade. O ensino primário aconteceu na Escola do Ribeirinho. Num patamar seguinte, estive na Escola Básica e Secundária de Machico. Após terminar o secundário, uma vez que havia um sonho de ingressar na faculdade, em desporto, mudei-me por um ano para o Funchal, para a APEL (Associação Promotora do Ensino Livre), com o intuito de sair da zona de conforto e focar-me no estudo de Matemática e Português, tendo em vista a melhoria das notas dos exames nacionais. Isto deveu-se ao facto e por culpa do amor, paixão e lealdade pelo desporto. No entanto, na escola, sempre fui um aluno aplicado nas disciplinas que me cativavam (EF, Filosofia, História e Biologia) e menos aplicado nas que menos interesse tinha. Contudo, mesmo assim, as notas eram medianas, tendo em conta as horas despendidas para o desporto e o próprio interesse pelas disciplinas.

2.2. MOVIMENTO, ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTO, AMORES À PRIMEIRA VISTA

O amor à primeira vista, que nem uma ilha rodeada de mar impediu, foi a paixão pelo movimento, que qualquer indivíduo deve ter, o conhecimento pela atividade física diária e, posteriormente, a procura da excelência do desporto.

O meu percurso no desporto começou muito cedo, com incentivo dos meus pais (também eles foram desportistas de diversas modalidades, mas principalmente, no voleibol; a minha mãe, a minha grande referência – jogadora de voleibol em diversas equipas regionais, disputa de campeonatos nacionais e diversas participações em jogos das Ilhas e em Jogos Sem Fronteiras).

Esse início foi por volta dos 7 anos de idade, quando entrei para a natação e para o ciclismo (especificamente, o cross-country), e o gosto foi tanto (e as sessões de treino eram, somente, duas vezes por semana) que pedi para colocarem-me no futebol e no voleibol, e assim foi. Desde muito cedo, a minha semana era toda preenchida por movimento, atividade física e desporto. Até aos meus 10 anos, esta prática foi regular, frequentando, ainda, o basquetebol (por pouco tempo) e o ciclismo. Aos 11 anos, surge o triatlo (na verdade, somente faltava juntar o atletismo), ou seja, nessa altura foquei-me apenas em três

desportos (triatlo, futebol e voleibol), pois era uma das minhas máximas frequentar, pelo menos, uma modalidade coletiva e outra individual.

Mais tarde, também devido à exigência do triatlo e da escola, tive de seleccionar somente dois desportos, ficando-me pelo voleibol (a minha paixão, mas com pouca competição) e o triatlo (com mais exigência competitiva e dependia somente da minha gestão de horários). Os maiores resultados desportivos foram alcançados nestas duas modalidades e no ciclismo (tanto de estrada, como no BTT). Em todas elas, por diversas vezes, fui campeão regional e representei a Madeira em diversos campeonatos nacionais. Destacam-se alguns resultados: no Triatlo/Duatlo (campeão regional entre 2006 e 2012; campeão regional entre 2009 e 2013; atleta revelação do ano jovem 2009/2010; participação no apuramento para a seleção nacional, 2009; diversas presenças em campeonatos nacionais de triatlo e duatlo, alcançando o top-15 em diversas competições); no Ciclismo/BTT (9.º e 10.º cl. no campeonato nacional de BTT; campeão regional de BTT de 2009 a 2011; campeão regional de ciclismo de estrada de 2010 a 2013; 2 Voltas à Madeira, com o alcance de melhor jovem em competição; vitórias em etapas regionais na geral absoluta, de ciclismo de estrada; participação no apuramento para a seleção nacional de pista em 2009); no Voleibol (4.º cl. no campeonato nacional de iniciados; campeão regional de minis, iniciados e juvenis; campeão do Torneio Internacional do Funchal – minis e infantis; vencedor de algumas etapas do circuito regional de voleibol de praia).

Deste modo, a minha vida foi toda ela ligada e vivida para o desporto, sendo fundamental a capacidade organizativa com a escola, de forma a manter um dos meus sonhos de criança (desde os 12 anos, o objetivo estava presente): ingressar na faculdade, no curso de desporto. Desta forma, aos 18 anos, dá-se uma nova aventura, que continua no capítulo seguinte.

2.3. O MUNDO UNIVERSITÁRIO – A VERDADEIRA PAIXÃO. O VOLEIBOL – A EXPERÊNCIA PROFISSIONAL

Como toda a minha infância e a minha adolescência, conforme relatado anteriormente, foram passadas em contacto com o desporto, desse modo não poderia ser outro o seguimento, se não o ensino superior nesta área. Poderia ter

a ambição de seguir outras áreas, como medicina, fisioterapia, ciências políticas, entre outras também válidas. No entanto, uma nova e bonita página da minha vida iniciou-se em 2013, o ano da minha verdadeira paixão, a entrada no mundo universitário.

Em setembro de 2013, comecei a licenciatura na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), em Lisboa, em Educação Física e Desporto, na vertente de Treino Desportivo, na modalidade de voleibol, tendo-a concluído em 2016. Nesse período, dei os primeiros passos na área do treino, no Lusófona Voleibol Clube, tendo sido adjunto nos escalões de juniores e juvenis, alcançando os títulos, por três vezes de campeão regional de Lisboa, bem como de vice-campeão nacional de juniores, vice-campeão nacional de juvenis e o 4.º lugar no campeonato nacional juvenil. Também, nesses dois últimos anos, em Lisboa, assumi a orientação da equipa feminina de voleibol tendo, em representação da ULHT, alcançado duas vezes o título de campeão universitário de Lisboa. O maior ensinamento deste primeiro processo universitário foi a qualidade de aplicação prática de toda a teoria.

Como sempre, fui um indivíduo que não consegue estar parado e a estagnar, e então, uma vez terminado a licenciatura (já programado no início do 2.º ano), foi o momento de mais um voo, desta vez para o Porto. Aqui, dá-se uma nova aventura, numa casa fulcral do desporto nacional, a FADEUP. Nesta instituição, iniciei em 2016/2017, o meu Mestrado em Treino de Alto Rendimento Desporto, o qual, para mim, foi a maior prova de gosto pelo treino de alto rendimento e a confirmação da minha verdadeira vocação e paixão. Todo o processo deste mestrado foi fenomenal, fascinante e delicioso. Sem pretender reconhecimento, foi-me atribuído o prémio de melhor aluno deste mestrado do período 2016-2018, o qual foi essencial como estímulo para o futuro.

Paralelamente, na época atrás mencionada, integrei a equipa técnica das seniores femininas do Boavista Futebol Clube, que disputou o campeonato nacional da 1.ª divisão portuguesa. No ano seguinte, em estágio profissionalizante, aconteceu novamente um ano de experiência profissional, na medida em que foi possível realizar estágio na mesma equipa. Também adquiri experiência, como treinador principal de juniores femininas.

Terminado o estágio com 20 valores e com a média final de curso de 18 valores, fui de novo desafiado por dois grandes professores da instituição (Professores Doutores José Augusto e José Afonso) a continuar o meu caminho académico, desta vez no doutoramento. Uma nova caminhada foi iniciada, em 2018/2019, a frequência do Doutoramento em Ciências do Desporto. Todo o processo foi valoroso, mas trabalhoso, o qual foi completado com a aprovação por unanimidade do júri. Para mim, este foi o auge académico, que, para ser sincero, era uma ambição desde os primeiros anos académicos, mas não de forma tão rápida como aconteceu.

Todo o caminho académico foi sempre contínuo, desde 2013, conciliando-o com a experiência de treinador de voleibol. Em 2018/2019, enquanto frequentava o primeiro ano do doutoramento, transferi-me para o Porto Volei, assumindo a função de treinador principal de juniores femininas e a de adjunto da equipa sénior feminina, também da primeira divisão nacional. Ainda nesse ano, acabei por assumir as funções de treinador principal da equipa sénior, o que foi uma nova experiência profissional, que me deu muito reforço para a minha atividade profissional. Os dois anos seguintes foram atribulados, devido à pandemia, mas foram muito enriquecedores em aprendizagens. No segundo ano, tive uma nova transferência, agora, para o Boavista Futebol Clube, como treinador principal da sua equipa sénior feminina, presente na primeira divisão nacional, tendo sido uma época muito trabalhosa e que viria depois a ser interrompida devido ao Covid-19. Na época seguinte, deu-se a continuidade ao projeto, no entanto, devido ao fraco investimento do clube na equipa e aos resultados, a continuidade não foi possível, aproveitando o restante ano para terminar o doutoramento, como “cereja no topo do bolo”.

E como tudo na vida é passageiro, enquanto desfrutava da entrega da minha tese de doutoramento, em julho de 2021, no mesmo dia dessa entrega, aproveitei para inscrever-me no MEEFEBS, na FADEUP. Esta decisão deveu-se a dois factos: primeiramente, pela experiência profissional continuar, na época 2020/2021, numa equipa de seniores femininas da segunda divisão, o Grupo Desportivo e Cultural de Gueifães, o que me obrigaria a permanecer no Porto, por mais um ano; e em segundo lugar, por entender pertinente conhecer e

aprender o papel do professor e a eventual existência de características do professor que fossem úteis adquirir para o papel de treinador. Deste modo, iniciei o primeiro ano deste mestrado, ainda em processo de defesa do meu doutoramento, não sendo uma fase muito fácil, mas conciliável, por todos os meus esforços possíveis. E, em junho de 2022, terminava com êxito todas as cadeiras do primeiro ano.

Por fim, e que corresponde à atualidade, em setembro de 2022, iniciei o EP, que foi muito importante, em todos os sentidos: características do professor, competências do professor, transferência para o papel de treinador e, principalmente, aquisição de novos valores humanos e confirmação de outros adquiridos anteriormente. Em termos profissionais, enquanto frequentava este 2.º ano do mestrado, integrei a equipa sénior masculina de primeira divisão, na Associação Académica de São Mamede, como treinador-adjunto, tendo um papel muito interessante, no que respeita ao planeamento e à condução do processo de treino e ainda à análise de jogo, sendo estas as minhas duas grandes paixões.

Nas secções anteriores, reavivei todo o meu percurso desde a infância, passando pela adolescência, até chegar à fase adulta. Foram 18 anos de crescimento e formação e 10 anos de busca pela excelência na verdadeira paixão, o desporto e o treino de alto rendimento. Obrigado, ULHT, pelos três bons anos de aprendizagem e obrigado FADEUP, por ter sido a minha segunda casa, ou mesmo a primeira, em algumas vezes, durante 7 anos.

3. ESTÁGIO PROFISSIONAL

3.1. EXPECTATIVAS INICIAIS

“Um bom professor deve ser “completo”, atuando nos mais variados contextos da ação educativa. Isso, resultará num discurso científico e pedagógico ligado e estruturado, com a capacidade de argumentar, de explicar o “quê”, o “porquê”, o “de quê” e o “como” fazem e pensam na sua atividade profissional e pessoal”.

Cunha (2010, p. 41)

A experiência profissional do EE no treino desportivo, tanto com jovens, como com adultos, permitiu um enquadramento inicial mais fácil nesta etapa de ensino, na medida em que a sua prática de lidar com pessoas e com a gestão de tempo eram naturais e idênticas ao processo de ensino-aprendizagem no meio escolar. É de ressaltar que, para o EE, o EP não foi mais uma unidade curricular (UC), mas sim o colmatar da aquisição de conhecimentos transmitidos na faculdade e a verdadeira aplicação na prática escolar, neste caso, nas aulas de EF. O estágio é visto como uma UC, mas o mesmo é uma componente do currículo, que não se deve configurar como uma disciplina, mas sim como uma atividade (Pimenta, 2013).

O principal objetivo do EE, relativamente ao EP, foi aplicar os conhecimentos adquiridos em todo o seu percurso académico e não só os do MEEFEBS e, ainda, aprender com cada aluno, pois cada aluno é um sujeito que deve ser compreendido, para conseguirmos extrair o seu melhor aproveitamento, tal como no treino desportivo.

Quando se reflete sobre expectativas iniciais, é fundamental realizar uma revisão de todo o percurso deste mestrado, na medida em que dentro dos cursos de formação de professores, o estágio é caracterizado por uma etapa forte e complexa, o qual torna e forma professores, em relação aos quais são precisas experiências pedagógicas (Benites et al., 2012), mas, na verdade, não são facultadas experiências suficientes para os EE, no primeiro ano deste curso. Considera-se que, em vez de apenas um semestre (geralmente, o 2.º), dedicado a práticas pedagógicas, deveria ser desde o primeiro. Além disso, no 1.º ano, a

abordagem deveria ser mais diversificada, abrangendo o ensino regular e profissional.

3.2. A VERDADEIRA REALIDADE DO ESTÁGIO

No que concerne à verdadeira realidade do EP, a primeira afirmação do EE, no início do EP, foi: “Não me prepararam para isto”. E a primeira questão foi: “E agora?”. Depois de encontrar as respostas e a contextualização referentes às questões iniciais, todo o restante relacionado com planeamento, gestão de aula, lecionação, organização didático-metodológica, feedbacks, entre outros, para o EE não foram grande preocupação, pois as experiências do treino, na sua opinião, eram muito ricas e permitiam trabalhar com todos os tipos de alunos.

Para o EE, a passagem de aluno a professor foi algo natural, uma vez que havia realizado um mestrado noutra âmbito, o qual lhe deu alguma experiência para encarar este segundo curso. Outro facto da passagem para professor deveu-se à sua experiência como treinador. Ou seja, para todos os alunos que fazem a primeira passagem como professores, há sempre uma maior apreensão no que respeita às responsabilidades, à reflexão e à tomada de decisões, acrescentando-se o nervosismo e as adaptações constantes. No caso específico, o EE não sentiu qualquer dificuldade nas aulas, principalmente nas primeiras, pois estas eram as principais, devido à “imagem” que ficaria junto dos alunos. Tal como no treino, na escola existem responsabilidades organizativas, de gestão de tempo, aplicação de conhecimentos e, também, interação com pessoas.

Na verdade, se na faculdade não são abordados os CP, para o EE, este tipo de ensino (tendo em conta a sua experiência) foi algo que entrou dentro dum contexto conhecido e de uma zona de conforto. Uma vez atribuído o horário, com uma turma e três disciplinas (Desportos Coletivos – prática; Estudo do Movimento e Corpo Humano: nutrição e doping – teóricas), foi hora de colocar mãos à obra, na primeira semana, preparando toda a estrutura das aulas, conseguindo ajustar os métodos e as metas para estas disciplinas.

3.3. CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA VISÃO LEGITIMADA

Para uma melhor contextualização e compreensão do que é uma EF de qualidade, é essencial perceber qual o posicionamento do EE. Conforme Crum (1993), a situação é ameaçadora desde que a antiga retórica de legitimação (a EF é indispensável para a saúde e o desenvolvimento do carácter) perdeu a sua força de indução. Dessa forma, a EF confronta-se com um problema de legitimação e com uma séria perturbação de identidade.

Antes de qualquer outro avanço, é fulcral começar por detalhar a palavra legitimação, associada ao contexto da EF. Neste sentido, ela corresponde ao reconhecimento da validade da EF, bem como à sua necessidade e valorização no meio escolar.

Na opinião do EE, a EF não é meramente o trabalho do físico, pois também abrange os domínios cognitivos e valorativos, sendo que outras áreas de intervenção (como a Matemática e a Física) não o podem realizar. Além disso, esta disciplina especial, conforme Graça (1991), abarca três categorias do desenvolvimento humano, estando na base da pirâmide, o corpo (desde o conhecê-lo ao dominá-lo), o movimento (formas de relação, expressão e comunicação) e o jogo (através de vertentes lúdicas, simbólicas, socialização, inteligência, estratégia, entre outros).

Sendo o corpo o aspeto essencial e de importância educativa, na teoria, a EF surge como uma modalidade muito importante, mas na prática essa relevância é praticamente colocada de parte, pelos próprios programas do Ministério da Educação.

Contudo, existem mudanças sociais, como por exemplo a diminuição do número de oportunidades de exercitação corporal, bem como a redução das condições de satisfação positiva das necessidades lúdicas. O avanço tecnológico é um dos problemas nos dias de hoje, pois retira a atenção que outrora era da atividade física e desporto e, conseqüentemente, afeta negativamente esta área, perdendo estatuto e importância no currículo escolar. Para combater o anteriormente exposto, a corporalidade ganha expressão junto da EF e no currículo escolar, devendo então ser fundamental começar-se a dar

mais horas de prática e matéria nesta disciplina de intervenção.

Um outro aspeto que encaminha à legitimação da EF prende-se com a transmissão de aspetos éticos e valorativos e que a mesma disciplina é eficiente em transmitir. Desta maneira, é relevante destacar que a prática desportiva, associada à atividade, leva o aluno a uma intenção educativa e ao gosto pela prática. Os valores que, por vezes, abordamos nas áreas fora do desporto (como, por exemplo, o esforço, a aceitação, o empenho, entre outros) são sobretudo aspetos que advêm da EF e do desporto, e por isso, todos os seres humanos devem praticar assiduamente a EF, desde novos, para fomentar estes princípios transversais ao crescimento do sujeito. Ademais, como futuros professores de EF, devemos incentivar uma prática contínua e paralela ao processo escolar e cativar os jovens para o desenvolvimento das suas diversas capacidades físicas e intelectuais, através do exercício físico.

Desde o início do século XXI, a EF caminha numa crise grave na sua existência, ou seja, conforme referido anteriormente, com o desenvolver dos anos e com o avanço tecnológico e económico, a população tem-se mostrado como uma consumidora sistematicamente na área tecnológica, acabando por aniquilar, quase por completo, a prática física. Este constante papel conduzirá à obesidade dos jovens, à má gestão nutricional e ao aumento de problemas de saúde. Indiretamente, desmotiva os alunos para a prática de EF (pensando em cansaço e esforço físico) e não entendendo a relevância desta disciplina, que deverá ser mais desenvolvida no meio escolar, com mais carga letiva, destinando-se ao melhoramento do corpo, da mente e do relacionamento com o outro.

Como podemos conferir, atualmente, nem uma, nem duas horas semanais são suficientes para exercitar o jovem aluno, que, para além dos aspetos mencionados anteriormente, teve uma pandemia que não foi favorável ao desenvolvimento físico. Deste modo, uma medida positiva aplicada recentemente pelo Ministério da Educação foi a utilização de aprendizagens essenciais com uma atualização sistemática, de, por exemplo, de dois em dois anos.

É importante dar valor a este assunto, para que não aconteça como

sucedeu com o então Ministro da Educação, Nuno Crato, em 2012, que defendeu o fim da classificação da disciplina de EF para a média de acesso à universidade e a redução do número de horas letivas da EF e do Desporto Escolar (Baptista, 2012). Deste modo, a EF deve ser vista para além da sua simples importância, olhando-a sobretudo com espírito de mudança de mentalidades para um melhor desenvolvimento do ser humano em termos físicos, intelectuais, organizativos e valorativos, na construção do futuro cidadão. A EF não deve ser entendida como um passatempo, mas sim uma consciencialização. A EF não é uma disciplina apenas para o “ensino do corpo”, mas uma estrutura tridimensional, para o crescimento do comportamento motor, a aquisição da condição física e a formação pessoal, cultural e social.

Além dos argumentos gerais e principais atrás apresentados, há outras razões que fazem com que a EF continue a pertencer ao currículo das escolas, devido a novos problemas do nosso século XXI, tais como: menos espaços públicos para as brincadeiras espontâneas, por via da enorme construção de prédios e aumento do trânsito; muito uso dos meios audiovisuais; mais possibilidades de conforto em casa diminui o interesse pela atividade física e desportiva; aumento de problemas de saúde (obesidade, problemas na postura corporal e doenças cardíacas).

Em conclusão, por todas estas razões antropológicas (as muitas dimensões do ser humano no seu todo, como a formação cognitiva, social, cultural) e não apenas de lazer, saúde, imagem corporal, mas por todas, a EF torna-se cada vez mais importante na escola e na vida. Assim, para o EE, a legitimação da EF tem toda a razão de ser, porque é “uma disciplina que ao promover a prática regular de atividade física, promove a saúde e a qualidade de vida” (Ribeiro et al., 2012, p.2).

4. CONTEXTO REAL DE PRÁTICA PROFISSIONAL

*“Ao longe, os rios de águas prateadas,
Por entre os verdes canaviais, esguios,
São como estradas líquidas, e as estradas,
Ao luar, parecem verdadeiros rios!”
António Nobre (2022, p. 87)*

4.1. ENQUADRAMENTO LEGAL, INSTITUCIONAL E PRÁTICO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

O EP suporta-se pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, destacando-se pela caracterização da prática pedagógica como um elemento fundamental dos cursos de formação de professores. Este EP divide-se em dois grandes patamares, a PES e o REP.

Segundo as normas orientadoras do EP da FADEUP (2022/2023, p.3), a PES visa “a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”. Neste sentido, a PES contempla três áreas de desempenho:

- 1.ª) Organização e gestão do ensino e da aprendizagem;
- 2.ª) Participação na escola e relações com a comunidade;
- 3.ª) Desenvolvimento profissional.

A 1.ª área concentra-se na conceção, no planeamento, na realização e na avaliação do ensino, através da criação de estratégias de intervenção que permitam uma eficácia pedagógica ao processo de educação e formação do aluno, na aula de EF. A área 2 associa-se a todas as atividades não-letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e, conseqüentemente, contribuam para um melhor saber da interligação e exploração entre a escola e o meio. Por último, a 3.ª área relaciona-se com o estudo de investigação integrado no REP, onde se relatam as experiências da

construção do docente, através da reflexão, da própria experiência e da investigação de todos os recursos de desenvolvimento profissional.

4.2. INSTITUIÇÃO DO ESTÁGIO

Cada escola apresenta as suas idiossincrasias, que devem estar ajustadas ao seu meio social (Escórcio, 2021). Segundo o mesmo autor, este é um espaço que procura edificar seres humanos, mas sendo eles todos diferentes, é necessário ajustar o ensino para cada contexto, sem nunca esquecer os valores humanos e as ideologias sociais, ou seja, a escola (a instituição do EP) é responsável pela criação e formação de identidades, tanto dos alunos como dos professores.

Deste modo, como aspeto essencial desta subcategoria do ponto 4, debruçamo-nos sobre a caracterização da escola e a atuação de todos os sujeitos pertencentes, direta ou indiretamente, à formação e transformação do EE no seu ano de EP.

4.2.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola que foi atribuída ao EE correspondeu à sua primeira opção, aquando do concurso de escolhas das escolas, no final do primeiro ano. O EE foi colocado na ESAN, que, atualmente, inclui o 3.º ciclo de escolaridade e o ensino secundário (tanto do ensino regular, como do profissional).

No ano de 1972, houve a inauguração do Liceu António Nobre, localizado na Rua de Aval de Cima, no distrito do Porto. A construção deste teve como principal intuito servir toda a zona de Paranhos e diversas freguesias localizadas na zona norte da Circunvalação, com vista à preparação dos jovens para o ingresso no ensino superior. Durante alguns anos (1979, 2010 e 2012) o liceu mudou a sua designação, passando para ESAN, depois Escola Secundária com 3.º Ciclo António Nobre, e mais recentemente, este estabelecimento tornou-se a sede do atual Agrupamento de Escolas António Nobre (AEAN), albergando sete instituições, as quais agregam diversos níveis de ensino, desde o pré-escolar ao secundário, encontrando-se entre Paranhos e Campanhã, o que dá

uma oferta educativa variada à população, ou seja, existe uma panóplia de graus de ensino nestas freguesias, desde o básico ao secundário e do regular ao profissional, o que permite encontrar uma multiculturalidade no seio escolar, pois a escola é construída pelo elo social em que está inserida, proporcionando uma escola inclusiva.

4.2.2. INSTALAÇÕES

O nome e a localização da escola para o EE eram conhecidos, já as instalações não, o que fez com que tudo fosse um momento novo de aprendizagem e conhecimento. Conforme mencionado, esta escola pertence a um grupo de sete estabelecimentos situadas no Porto, os quais apresentam, como principal aspeto, a falta de muitos recursos materiais e condições de estudo e trabalho.

A escola foi construída numa zona agrícola e, com o passar dos anos, passou a ser uma escola acessível, a nível de transportes públicos, urbanos e suburbanos.

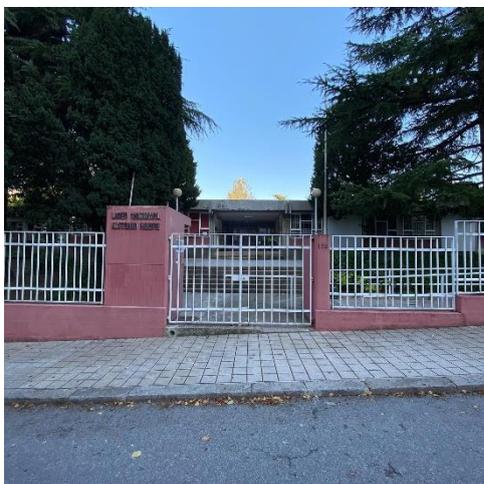


Figura 1 – Entrada da ESAN

A escola é composta por quatro espaços, catalogando-se assim como uma escola de mente aberta. Três dos quatro blocos (A, B e C) são constituídos por dois pisos. Ambos são compostos por salas de aula, nas quais o EE lecionou duas disciplinas teóricas (Estudo do Movimento e Introdução do Desporto). Possui laboratórios de ciências, como de Física e Química, salas de Informática, de Educação Tecnológica e Visual e, ainda, um auditório. O ponto de referência é o bloco central onde se encontram os órgãos de gestão, os serviços administrativos, o atendimento aos pais e encarregados de educação, a cantina, o polivalente (como espaço destinado ao convívio dos alunos e onde se realizavam diferentes atividades escolares) e, ainda, a reprografia/papelaria, a biblioteca e o centro de recursos.



Figura 2 – Bloco Central da ESAN

A escola ainda conta com um pavilhão gimnodesportivo, no qual o EE passou a maioria do seu tempo no EP. É constituído por 2 balneários, 1 sala de professores, 1 espaço para público, 1 arrecadação para o material desportivo e ainda 2 outras salas de arrumos e apoio do pessoal não-docente. Este local, na opinião do EE, necessita de uma rápida alteração, no que respeita ao telhado, pois é um pavilhão vulnerável nos dias de chuva, e ainda o seu piso apresenta algum perigo para a integridade física dos alunos.

Figura 3 – Pavilhão Gimnodesportivo da ESAN

Também, a escola assegura um grande espaço exterior, composto por três campos equipados com balizas, cestos de basquetebol, uma pista alcatroada de atletismo, onde se realizam aulas de EF.



Figura 4 – Espaços de lazer e animação da ESAN

4.2.3. ENSINO PROFISSIONAL

Relativamente aos CP de Desporto, é na ESAN que se apresenta o maior número de turmas relativamente à oferta formativa destes cursos. Esta inclui a formação de Técnico/a de Apoio à Gestão Desportiva, de Técnico/a de Desporto, de Técnico/a de Apoio à Infância, de Técnico/a de Informática de Gestão, de Técnico/a de Ação Educativa, entre outras.

Quanto ao ano letivo 2022/2023, a oferta formativa da ESAN teve: 1) Curso de Operador(a) de Informática - Formação Tecnológica, que respeita ao 3º Ciclo do Ensino Básico – Curso de Educação e Formação (nível 2); 2) Curso Científico-humanísticos, destinado ao ensino secundário (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas); 3) Cursos Profissionais (nível 4) do ensino secundário (Técnico/a de Apoio à Gestão Desportiva, de Técnico/a de Desporto, de Técnico/a de Informática de Gestão).

Os CP compõem uma das formas possíveis de educação a nível do ensino secundário, os quais apresentam uma forte ligação ao sector profissional, após o seu terminus. São cursos que permitem uma direção dupla, uma voltada para a aprendizagem e desenvolvimento de competências e outra direcionada para a exercitação duma profissão. Consequentemente, existe uma dupla certificação (*European Quality Assurance in Vocational Education and Training*), pois garante um progresso de competências científicas, sociais e profissionais, úteis para o sector profissional e, simultaneamente, aprovam a obtenção do nível secundário educativo.

Conforme mencionado anteriormente, e suportado pelo Catálogo Nacional de Qualificações, os CP dão uma qualificação profissional de nível 4 e um diploma do nível de ensino secundário (12.º ano de escolaridade). Após a conclusão do ciclo de estudos, os alunos ficam habilitados para prosseguirem cursos de especialização tecnológica ou o ensino superior, desde que cumpram os requisitos de acesso. De acordo com o indicado pela Agência Nacional, os CP apresentam uma duração de três anos, com uma carga horária variada entre 3100 e 3440 horas. Ressalva-se que todos os CP e respetivas disciplinas funcionam num formato por módulos, sendo estas unidades de aprendizagem autónomas, mas integradas num todo, permitindo aos alunos adquirir um

conjunto de competências, através de experiências ou atividades de aprendizagem.

A mesma agência foca-se essencialmente numa organização composta por quatro aspetos de formação: (i) sociocultural (apresenta-se com disciplinas transversais, permitindo um auxílio na construção do aluno, enquanto cidadão nas vertentes pessoais, sociais e culturais); (ii) científica (distribuída em três disciplinas, com vista a uma oferta educativa direcionada à qualificação específica da área); (iii) tecnológica (distribui-se nas unidades de formação de curta duração e promove o desenvolvimento de competências de carácter técnico); e (iv) contextualizada (corresponde ao contexto de prática, através de estágios de diversas durações, consoante o respetivo curso, ao longo ou no final da formação).

No final do CP, existe uma apresentação e a sua defesa, com a arguição por um júri, relativamente ao seu projeto, denominada prova de aptidão profissional (PAF). Nesta prova, os alunos devem relatar e refletir sobre os conhecimentos e as competências ganhas ao longo dos diversos anos de ensino.

4.2.4. CORPO DOCENTE: PROFESSORAS COOPERANTE E ORIENTADORA

A Professora Cooperante (PC) apresentou-se, ao longo do EP, como uma das peças fulcrais para o sucesso ativo no processo de aprendizagem do EE. O papel importante da PC foi, para o EE, uma das chaves para o êxito no EP, pois ao conceder ao EE um grande sentido de autonomia, permitiu a este criar o seu próprio percurso. Sem nunca deixar de consultar a PC, o EE tinha liberdade para o planeamento e a ação das suas aulas, tendo alcançado os seus objetivos estabelecidos no EP.

A elevada autonomia do EE fez com que a grande maioria das suas ações fosse elogiada pela PC, o que permitia um contínuo processo de evolução, mas, em simultâneo, a falha ou o erro eram acompanhados sempre por maior autocrítica do EE. A tranquilidade da PC, em todos os momentos mais complicados, transmitiu, em muitas vezes, a facilidade de ser professor.

Eventualmente, devido ao currículo do EE, a sua tranquilidade e confiança permitiu sempre um planeamento e uma ação ajustada ao contexto e um êxito na ação enquanto EE. Na verdade, a PC acabou por confirmar a ideia de Rosa e Vasconcelos (2010), na medida em que defendem que o PC contribui para mudar as atitudes, as filosofias educativas e as estratégias de prática pedagógica.

No que respeita à Professora Orientadora (PO), docente do EE no primeiro ano deste mestrado, acabou por se tornar fácil a sua orientação, na medida em que se mostrou importantíssima na realização do REP, na constante busca pela reflexão sobre o processo e pela qualidade de um ensino melhor da EF. A PO suscitava uma constante reflexão entre a teoria e a prática, tal como defendido por Rodrigues (2003), o que permitiu uma melhor modelagem do EE, com uma capacidade crítica, tanto às suas aulas, como ao sistema e aos programas educativos. As dúvidas que foram surgindo foram sempre esclarecidas pela PO, o que concedia ao EE uma motivação e um ajustamento em todo o processo do EP. Deste modo, a PO foi sempre uma professora que administrava liberdade no ritmo de trabalho, ouvindo, discutindo e aceitando as diversas opiniões sobre todo o processo, assumindo um papel fulcral no REP e na minha formação enquanto professor.

4.2.5. NÚCLEO DE ESTÁGIO

O núcleo de EP incluiu o próprio EE e mais 3 elementos, tendo permitido um grande crescimento na formação profissional e, simultaneamente, na sua formação pessoal, pois as partilhas de vivências e conhecimentos relacionam-se com a formação recíproca, em que qualquer EE desempenha um papel de formando e formador, sendo o diálogo fundamental para a produção da prática pedagógica (Nóvoa, 1992).

O principal aspeto a realçar neste grupo de trabalho foi, sem dúvida, a cooperação. Apesar de o EE ter sido, no grupo, o que apresentava maior experiência profissional, o mesmo aprendeu mais alguns aspetos, como o aperfeiçoamento da lecionação de exercícios, a calma a transmitir e o controlo na tarefa.

Dos diversos colegas do núcleo de estágio, foi possível ao EE adquirir e reforçar algumas das formas de trabalhar: simplificar é a melhor forma de trabalhar com crianças e jovens; a metodologia e a organização perspicaz são formas para uma aula bem conseguida; a tranquilidade e os processos de relaxamento foram importantes para o desenvolvimento da atividade enquanto professor.

Já o EE, com a sua experiência profissional, acredita que motivou os seus colegas, com as suas palavras e ações simples e a organização de cada plano de aula (PA) ou unidade didática (UD). E, ainda, a forma como lidava com os alunos era algo particular, pois numa mão apresentava o foco no desenvolvimento da aprendizagem dos jovens alunos e, noutra mão, a transmissão de valores a seres humanos.

4.2.6. CORPO DISCENTE – 11.º ANO

No dia 16 de setembro de 2022, o EE lecionou a sua primeira aula à turma que lhe foi atribuída, o 11.º ano do CPTD. Era constituída por 21 alunos, maioritariamente do sexo masculino (18), com uma minoria do sexo feminino (3). O intervalo de idades era compreendido entre os 15 e os 19 anos, apresentando-se uma idade média de 17 anos. Ressalva-se que a turma, no início do 2.º período ficou reduzida a 19 alunos.

Essa primeira aula permitiu uma informação mais concreta sobre os alunos. O EE utilizou uma breve apresentação, por cada elemento, de 1 a 2 minutos em pé, no centro da sala, indicando o seu nome, idade, desporto, atividades de lazer e outros interesses. A mesma apresentação permitiu, em simultâneo, um melhor conhecimento da postura e da forma de apresentação de cada aluno.

Deste modo, em consonância com um dos elementos do núcleo de EP (que também lecionava na mesma turma, mas noutra disciplina), os mesmos chegaram a um consenso que deveriam efetuar, somente uma vez, o questionário de conhecimento dos alunos (ver Anexo 1 – documento realizado em conjunto no núcleo de EP). Assim, obtiveram-se os aspetos e as características mais importantes sobre a turma, nomeadamente, a turma

apresentava idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, tendo uma média de idades de 17 anos. Foi possível observar que a maioria dos alunos da turma praticava um desporto federado, o que tornou as aulas de desportos coletivos muito mais enriquecedoras. Ressalva-se que, somente, sete alunos não realizavam prática desportiva federada, naquele momento. Quanto à frequência de prática semanal, a maioria dos alunos, durante a semana, apresentava uma média de quatro a cinco horas. Uma outra parte da turma destacava-se pela pouca prática semanal, com até 4 horas. Já, uma minoria dos alunos apresentava uma prática acima das 8 ou 10 horas semanais, principalmente destinada às modalidades individuais (por exemplo, no ciclismo). Quanto à motivação para frequentar as aulas práticas, era de 8/10.

Também, neste questionário, realça-se que a maioria dos alunos já tinha apresentado contacto com as diversas modalidades desportivas, como por exemplo, andebol, atletismo, basquetebol, escalada, futebol, ginástica, natação e voleibol. Ademais, também foram inquiridos aspetos relacionados com a finalidade pessoal da EF, neste caso, os módulos de desporto individuais e coletivos, tendo a maioria da turma respondido que tinha o foco voltado para o aumento do espírito de grupo, o desenvolvimento corporal, o divertimento e a aprendizagem das técnicas desportivas de cada modalidade.

Para além das questões lançadas aos alunos, ainda nessa primeira aula, o EE aproveitou para ter um conhecimento mais alargado dos diversos contextos familiares e sociais dos alunos. E deparou-se com a existência de estudantes de alguns meios mais complicados que outros. Portanto, o meio claramente influencia e justifica determinados comportamentos por parte dos alunos. Por isso, o EE ficou com vontade de tentar compreendê-los e ajudá-los a seguir um caminho mais ajustado e direcionado para as suas ambições, havendo inclusive alguns deles com vontade de seguir os estudos universitários.

5. A PRÁTICA PROFISSIONAL DO ESTUDANTE ESTAGIÁRIO

*“Mas tudo passa neste Mundo transitório.
E tudo passa e tudo fica! A Vida é assim
E sê-lo-á sempre pelos séculos sem fim!”*
António Nobre (2022, p. 174)

Nesta secção, é desenvolvido o enquadramento operacional, principalmente o relacionado com as tarefas do EE, indicando a sua gestão e a organização do plano anual e dos planos de aula, e ainda a sua integração com a comunidade escolar, bem como as aquisições de competências para o desenvolvimento profissional.

5.1. DIREÇÃO E PREPARAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Esta subsecção da prática profissional corresponde à 1.^a área das normas orientadoras do EP e concentra-se na conceção, no planeamento, na realização e na avaliação do ensino, através da criação de estratégias de intervenção que permitiram uma eficácia pedagógica no processo de educação e formação do aluno na aula de EF. Foca-se na especificidade da matéria, sem nunca esquecer o contexto e as características dos alunos (Bento, 2003).

Particularmente, esta área centrou-se na construção estratégica da intervenção do professor, orientada para objetivos pedagógicos, com base num conhecimento correto e ajustado ao ensino da EF e na condução do desenvolvimento pedagógico e formativo do aluno, nas suas aulas de EF. Pretendeu-se, neste âmbito – com base nas normas orientadoras do EP da FADEUP (2022/2023) – desenvolver os seguintes pontos: 1) analisar os planos curriculares, especificamente, as competências gerais e transversais; 2) analisar os programas nacionais de EF, interligando os objetivos, conteúdos, metodologias e desenvolvimento social; 3) utilizar o background do EE, associado aos conhecimentos próprios e transversais da EF, ajustados aos diversos níveis de planeamento; 4) construir decisões que desenvolvam as

aprendizagens essenciais associadas ao contexto cultural e social dos alunos; 5) planejar o ensino em três dimensões: anual, unidade didática/temática e aula; 6) conduzir com eficácia a aula lecionada, utilizando as diversas tarefas didáticas e com boa intervenção pedagógica; 7) utilizar as diferentes formas de avaliação; 8) identificar as principais características da turma, principalmente, em termos sociais, culturais, psicológicos e de aprendizagem; 9) considerar as necessidades educativas especiais dos alunos, dando-lhes as condições mais ajustadas para uma boa formação e adequados objetivos programáticos; 10) refletir sobre a prática pedagógica, utilizando a sua experiência, bem como a da PC e também recorrendo à investigação científica.

Neste sentido, ao longo do EP, o EE apresentou responsabilidades nesta área 1, relacionada com a preparação do ensino, tendo-se destacado os seguintes aspetos: i) concretização dos documentos em três dimensões: planeamento anual, unidade didática e planos de aula; ii) planejar conforme as disciplinas atribuídas pelo PC (neste caso, duas teóricas e uma prática – esta última, a turma residente); iii) elaborar uma reflexão escrita sobre cada aula exposta e ao fim de cada módulo lecionado; iv) participar em todas as atividades do programa anual do núcleo de EP; v) dinamizar eventos desportivos no seio da escola (como, por exemplo, o Torneio de Voleibol 4x4 – José Franqueira), bem como visitas de estudo, para aumentar a cultura desportiva e o fair-play dos jovens alunos, que serão, no futuro, técnicos de desporto; vi) desenvolver uma base de dados, com o material de realce para o processo e o desenvolvimento profissional do EE.

Desta forma, o EE procurou desenvolver e contextualizar a sua prática pedagógica ajustada ao meio, utilizando métodos e abordagens de ensino variados ao longo do seu EP.

5.2. PLANEAMENTO, UM GUIÃO ESSENCIAL PARA O SUCESSO DO PROFESSOR

“Não planejar é preparar o caminho para o fracasso” (Raposo, 2014, p.2). Suportado no processo de treino de alto rendimento, esta citação é completamente ajustada ao ensino escolar, nomeadamente, ao planeamento

dos módulos dos CP. Nesta linha de pensamento, entende-se que o planeamento se liga à capacidade de construção de uma conceção de ensino e, conseqüentemente, suporte do alcance educativo, nomeadamente, os objetivos, a sua coerência e ligação com o programa (Graça, 2015).

Antes de começar a construir qualquer documento, o EE necessitou de recolher todos os dados necessários para organizar o planeamento da turma, de forma a ser um plano adequado ao contexto e às normas orientadoras do Ministério da Educação. Deste modo, a base para o desenvolvimento da prática pedagógica foi um conjunto de diversos documentos (ver anexos), em concreto os seguintes: i) Referencial de formação específico para o CPTD – nível 4; ii) Critérios gerais de avaliação da ESAN e ainda os critérios de avaliação específicos para o módulo de Desportos Coletivos; iii) Calendário anual de atividades de Desportos Coletivos; iv) Projeto Educativo do AEAN.

Relativamente aos documentos cedidos pelo Ministério da Educação, nomeadamente o referencial de formação, na opinião do EE, apresentam meramente os temas a abordar em cada bloco de matéria. Ao contrário do ensino regular, em que apresentam, por norma, alguns descritores para cada tema abordado, neste referencial dos CP existem menos conteúdos que possam orientar o professor. Desta forma, foi necessário procurar outros documentos que conseguissem fornecer mais utilidade para o EE conseguir planear. Assim, é de referir que os programas nacionais de pouco servem para os professores de EF, na medida em que se mostram descontextualizados e inaplicáveis, devido ao contexto e condições de cada meio. Dos restantes documentos, o calendário anual de atividades foi muito útil, na medida em que serviu como guião de início e fim de cada modalidade a lecionar. Conforme Bento (2003), a planificação significa ligar a qualificação e a formação permanente do professor ao processo de ensino tendo em vista bons resultados. Ademais, os critérios gerais e específicos também apresentaram uma ajuda para os momentos avaliativos do PE.

Em conclusão, dos documentos recolhidos para o planeamento anual, o único que apontava pouca informação foi mesmo o Programa Nacional específico para os CP de EF.

5.3. PLANEAMENTO ANUAL DA TURMA DE ESTÁGIO

Segundo um artigo científico de Strategic Planning (2009, p.1), “a strategic plan is a tool that moves your practice toward a goal you have set”, isto é, um plano estratégico é uma ferramenta que move a sua prática em direção a uma meta que definiu. Apesar de ser de um artigo de um jornal de assuntos oncológicos, esta frase, na opinião do EE, é das mais representativas do planeamento, na medida em que se centra na direção da prática pedagógica para atingir uma meta, sem serem despendidos tempos e energias que se desfocam do objetivo principal.

Ademais, o planeamento anual é o ponto inicial e mais geral de todo o processo de ensino (Bento, 2003) e tendo em vista os resultados a alcançar, na medida em que são definidos os timings de início e fim do módulo. Ou seja, o planeamento anual serve como “primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo” (Bento, 2003, p.66).

Apesar de, no contexto escolar, já estarem atribuídos os módulos de matéria a lecionar, em cada período, e as respetivas cargas horárias, é sempre necessário fazer a conversão para o número e tempos de aula, de forma a entender quantas aulas são atribuídas a cada bloco de matéria. Assim, o papel do EE no planeamento anual foi averiguar o número de sessões para cada modalidade e começar a distribuir a matéria por cada aula, através da etapa seguinte, ou seja, a unidade temática. Esta etapa sempre esteve dependente do primeiro contacto com a turma, de modo a avaliar a condição física da mesma e a sua aptidão física, além das respetivas avaliações diagnósticas em cada modalidade.

Desportos Coletivos – 11.º TD

Na turma atribuída, o 11.º ano do CPTD, foi atribuída ao EE a disciplina de Desporto Coletivos. Nesta, os módulos definidos foram: 1) rugby – iniciação (25 horas, 30 aulas de 50 minutos); 2) voleibol – iniciação (25h, 30 aulas); 3)

hóquei em patins – metodologia da patinagem (50h, 60 aulas); 4) andebol – caracterização e regulamentos do jogo (25 horas, 30 aulas); 5) andebol – jogos pré-desportivos e exercícios (25 horas, 30 aulas). A carga horária semanal atribuída a esta disciplina foi de 300 minutos (segunda, terça e quarta).

Foi necessário realizar uma adaptação, na medida em que 60 aulas para o hóquei em patins, nomeadamente metodologia de patinagem, para o EE e para a PC, eram um absurdo, pois eram demasiados tempos de aulas para uma aprendizagem/modalidade de menor expressão. Deste modo, para aumentar o leque da cultura desportiva dos futuros técnicos de desporto – uma vez que a Câmara Municipal do Porto, inicialmente tinha concedido horas à ESAN na sua piscina da Constituição – foi nossa intenção reduzir o bloco de patinagem e adicionar um pequeno módulo de natação (cerca de 20 aulas). Contudo, uma nova informação da Câmara (em dezembro) fez com que tivéssemos de ajustar o planeamento anual, uma vez que foi cancelada a cedência de espaços à nossa escola. Deste modo, um novo reajuste foi necessário realizar, com a atribuição desses tempos para visitas de campo, nomeadamente, com a visualização (ao vivo) do Campeonato do Mundo de Goalball em Matosinhos, uma visita ao LABIOMEF (Laboratório de Biomecânica da Universidade do Porto), para interligar os conhecimentos das aulas teóricas (também lecionadas pelo EE) e a prática, nomeadamente, com as disciplinas até à altura abordadas (rugby, voleibol e patinagem), e a terceira visita ao Sport Club do Porto, designadamente, ao remo deste clube histórico desta cidade e, ainda no mesmo dia, à piscina do Clube Fluvial Portuense, com a finalidade de ampliar a formação desportiva dos futuros técnicos desportivos. No último módulo, associado à modalidade de andebol, realizou-se uma visita ao estágio da Seleção Nacional de Andebol Feminina AA, no Centro de Alto Rendimento da Maia. Assim, o objetivo principal foi mantido, ao fornecer aos alunos diversas experiências desportivas, devido à probabilidade de estágio dos alunos deste curso em vários espaços desportivos.

Todos os módulos apresentaram uma ordem de trabalhos idêntica, sendo a primeira aula atribuída à avaliação diagnóstica, com base em jogos reduzidos ou formais, de forma a avaliar as aptidões e capacidades da turma nos temas a

abordar. Na falta de qualquer contacto com a modalidade (nos casos de rugby e hóquei em patins), foi somente realizado um diálogo geral sobre o conhecimento da modalidade. Nestas modalidades, as aulas seguintes, as primeiras foram destinadas à realização de exercícios em contexto mais analítico, para melhorar o contacto com a modalidade (nomeadamente, para manuseamento da bola), existindo sempre, na parte final de cada aula, um momento para a abordagem ao jogo. Aquando de um bom desenvolvimento tático-técnico da turma, eram realizados grupos de trabalho (cada um com 3 alunos), para lecionarem o primeiro exercício da aula, proposto por cada grupo. O mesmo exercício poderia ser relacionado com jogos desportivos, trabalho físico ou até mesmo com a modalidade a lecionar. Este âmbito destaca-se pelo facto de o CP promover a formação de técnicos de desporto que podem inserir-se no meio profissional, e necessitam de apresentar valências na orientação de grupos de trabalho. Em simultâneo, o aumento do jogo era notório e o desenvolvimento das capacidades dos alunos era positivo. As últimas duas aulas, geralmente, eram destinadas à avaliação de conhecimentos abordados na aula e torneios intra-turma.

Desta forma, os modelos de ensino utilizados ao longo do ano foram diversos, também ajustados à experiência e ao nível da turma. Relativamente, ao primeiro módulo, o rugby, apesar do pouco contacto da turma com a modalidade e devido ao comportamento da mesma, numa fase inicial foi intenção do EE aplicar o MID (modelo de instrução direta – Siedentop, 1994; Pereira et al., 2011), para regerar os alunos e desenvolver aspetos de cooperação e ligação entre eles. Já, a meio deste módulo, utilizou-se o TGFU (*teaching games for understanding*) ou mais conhecido por ensino dos jogos para a compreensão (Bunker & Thorpe, 1982; Werner et al., 1996; Hopper, 1998). No módulo de voleibol, apenas foi utilizado o TGFU para o desenvolvimento das diversas capacidades de voleibol, pois o EE, com a sua experiência, conferiu que o jogo, no caso do voleibol, é uma das melhores formas de progressão nesta modalidade para conhecimento do jogo (Butler, 2014; Hastie & Sinelnikov, 2006). Também, no âmbito desta disciplina, a turma residente foi responsável pelo Torneio de Voleibol 4x4 – José Franqueira, com total supervisão do EE, sendo este um torneio em homenagem a um ex-professor da escola e treinador de

voleibol. De referir que neste torneio estiveram presentes 12 equipas correspondendo a 72 alunos envolvidos durante todo o dia de 29 de março.

Na patinagem, devido ao muito pouco ou escasso contacto com a modalidade, novamente, foi opção do EE transmitir o conhecimento da modalidade, através do MID e da ajuda de dois alunos da turma (devido à falta de material, mais propriamente a falta de patins para o tamanho dos seus pés), para o desenvolvimento dos primeiros passos na patinagem. A utilização deste modelo é mais eficaz em alunos pouco regrados, mais novos, com ritmos de aprendizagens mais lentos e até em etapas iniciais (Gujjar, 2007), o que acabou por enquadrar-se e ser decisivo na evolução da turma em questão.

Já, na modalidade de andebol, a abordagem foi ligeiramente diferente, na medida em que era uma área de bom conhecimento de quase toda a turma. Desse modo, o ensino passou de modelos como a instrução direta e jogos para a compreensão, para a utilização do método de microensino (Brent & Thomson, 1996) rotativo a cada duas aulas, ou seja, em cada semana, uma equipa/grupo de trabalho lecionava a aula. Esta ideia surgiu da parte do EE, na medida em que concluiu ser uma necessidade acrescida destes jovens melhorarem a sua comunicação e direção em público, pois são os futuros técnicos de desporto do nosso país e permitiu-lhes assim experimentarem os principais comportamentos do técnico ou professor (Remesh, 2013; Wang, 2021).

Disciplinas teóricas: Estudo do Movimento e Introdução ao Desporto – 11.º TD

Também, foram atribuídas ao EE duas disciplinas teóricas, o Estudo do Movimento (muito idêntica à biomecânica do desporto) e a Introdução ao Desporto. Quanto à primeira, Estudo do Movimento, foram atribuídas 50 horas, com o foco em dois módulos de trabalho: o módulo 4 (Fundamentos de mecânica para análise do movimento) e o módulo 5 (Análise da participação muscular no movimento). Na segunda disciplina, Introdução ao Desporto, foram também atribuídas 50 horas, com a atenção num único módulo (Corpo humano – nutrição e doping).

Tanto numa disciplina, como na outra, a avaliação realizava-se, geralmente, de três em três semanas, por grupos de bloco de matéria em cada módulo, através de mini-testes on-line (através do Socrative) e/ou através de trabalhos de grupo com a respetiva defesa do trabalho. O primeiro método, através da ligação com o telemóvel ou o computador, acabava por tirar parte da pressão acrescida do teste (Santos & Paz, 2013). Este último método era o mais valorizado, na medida em que permitia uma grande interação de ideias e a comunicação entre os elementos da turma. Tal método proporcionava desenvolver a constante apresentação à turma, pois a comunicação, a colocação de voz e a apresentação diária eram importantes, tendo em vista a preparação dos alunos para os dois estágios, um no presente ano letivo e o outro no seguinte.

5.4. UNIDADE DIDÁTICA

Após o planeamento anual, é necessário decompor todos os módulos a lecionar, apresentando uma organização cronológica dos conteúdos programáticos a lecionar em cada modalidade, sendo então a UD essencial para o êxito de aquisição de competências dos alunos. Ou seja, a UD “procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meios de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos” (Bento, 2003, p. 60).

Deste modo, a UD foca-se na planificação específica de todos os conteúdos a lecionar, ao longo dessa modalidade, servindo os objetivos de cada aula. Segundo as normas orientadoras do EP, a UD seguiu o Modelo de Estrutura e Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). Este modelo estrutura-se em três fases: a análise, a decisão e a aplicação. As mesmas englobam 8 módulos distintos: i) na análise, inserem-se três módulos correspondentes aos temas: caracterização da modalidade, análise do envolvimento e análise dos alunos; ii) na decisão, encontram-se os módulos 4 a 7, referentes à extensão e sequência dos conteúdos, à definição dos objetivos, configuração da avaliação

e as progressões de ensino; iii) a aplicação corresponde à aplicação prática da UD.

Considerando que, no ensino profissional, é utilizado o conceito de módulos, reforça-se que já se apresentava a divisão dos objetivos e conteúdos, através do referencial do Ministério da Educação, sendo que o EE apenas realizou a estruturação do conteúdo em função das fases do MEC.

Primeiramente, após a estruturação dos conteúdos de Desportos Coletivos, o EE realizou a análise dos espaços e das ferramentas letivas; especificamente, no pavilhão, existiam três espaços para a prática desportiva, seguindo um *roulement* das instalações conforme os horários diários. A análise da modalidade e dos alunos, desde cedo, foi tida em conta, na medida em que o contexto social e a cultura desportiva de cada aluno influenciavam o desenvolvimento do conhecimento cognitivo e motor dos alunos. Desta forma, as primeiras aulas foram essenciais para essa abordagem, bem como para analisar o material que a escola dispunha para as diversas modalidades. Em seguida, a fase de tomada de decisão foi importante, na medida em que, em conjunto com a PC, se definiram as estratégias de ensino-aprendizagem em cada modalidade e traçaram-se os objetivos de cada nível da turma. Uma avaliação diária era tida em consideração pelo EE, o que permitia uma aquisição de conhecimentos mais real e, conseqüentemente, um melhor ajuste dos planos de aula, considerando os seus objetivos. Por fim, a última fase, a aplicação, correspondeu à aplicação prática do planeamento específico de cada modalidade, bem como às adaptações necessárias, conforme a evolução positiva ou negativa dos alunos. Ressalva-se que nem sempre o que é planeado é exequível, pois um plano é completamente ajustável conforme a necessidade, e, portanto, resume-se sempre a uma palavra: depende.

5.5. DO PLANEAMENTO AO PLANO DE AULA: A APLICAÇÃO EFETIVA

Um plano de aula (PA) é uma microaplicação do planeamento anual e da UD. É um guião do trabalho a lecionar em cada aula, ou seja, caracteriza-se

como um “verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 2003, p. 101).

Este PA antecede sempre a aula e deve ser sempre ajustado, conforme o desenrolar da mesma. O PA revela-se importante, na medida em que os alunos aprendem e apresentam sucesso na matéria a lecionar, ou seja, na opinião do EE, o PA só faz sentido se existir aquisição de conhecimento, pois o foco está no aluno e na aquisição de matéria.

Em termos de gestão e organização do PA, o EE e a PC chegaram a um acordo de que o mesmo seria enviado para a supervisora, até um dia antes da aula, de forma a serem feitas as correções e adaptações necessárias. Os PA apresentaram sempre uma progressão de aula para aula, com base no ritmo de aprendizagem e na avaliação formal realizada diariamente pelo EE.

Esse mesmo PA (ver anexo) era composto por diversos pontos, tais como: número do PA, disciplina, professores, número da aula e respetivos tempos, número de alunos, data da aula, hora/tempo de aula, local da aula, material necessário, função didática e objetivos da aula. Posteriormente, numa segunda parte, encontravam-se a parte inicial, a fundamental e a final, compostas sempre pelo tempo, objetivo do exercício, situação de aprendizagem e componentes críticas. É de salientar que foram poucas as vezes em que o EE se deparou com pontos negativos do PA. Neste sentido, o PA acaba por ser visto como um elemento essencial para os profissionais mais organizados (Tenroller & Merino, 2006). Contudo, também é preciso realçar que nenhum PA é intacto, sendo necessário, por vezes, desenvolver um pouco mais de aspetos relacionados com os objetivos de cada nível de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento do PA permitiu ao EE refletir, ao longo do processo, e ajustar, sempre que necessário, pois mais do que o plano perfeito, o feedback, a condução e a instrução do professor são os aspetos determinantes e diferenciados de cada aula.

5.6. O PRIMEIRO CONTACTO COM AS MATÉRIAS DO PROGRAMA NACIONAL

Nesta secção, relacionada com o primeiro contacto com as matérias (fase de aplicação, segundo o MEC) lecionado ao longo ano, há que salientar,

conforme anteriormente mencionado, que os programas nacionais são escassos e, por vezes, desajustados do contexto. Ou seja, enquanto no ensino regular, existem referenciais mais descritivos e manuais de suporte para o ensino das matérias, já no ensino profissional, os referenciais são escassos em conteúdo e objetivos, bem como não existem manuais para as disciplinas a lecionar.

Pode-se mesmo comparar o ensino profissional à “ovelha negra”, dado que o Ministério da Educação não se preocupa tanto, nem prepara tão bem para o desenvolvimento dos jovens do ensino profissional. Devido ao pouco material existente, relativamente aos conteúdos programáticos, o EE teve algumas dificuldades nas disciplinas teóricas. Já, nas disciplinas práticas, neste caso em Desportos Coletivos, a matéria era escassa, mas a experiência do EE permitiu encontrar, facilmente, conteúdos para abordar, bem como criar objetivos temporais para cada modalidade. É, então, essencial defender-se o ensino profissional como mais uma via de formação de qualidade, pois além de ser a única com dupla certificação, não é correto apresentar-se o ensino de uma forma sempre igual (isto é, voltado apenas para o regular), quando vemos que a vida é uma competição nem sempre igual, mas diferente.

Desta forma, a FADEUP foi uma fonte para a criação e o enriquecimento do conhecimento diversificado, sendo o suporte para algumas aulas, principalmente, as disciplinas teóricas. Contudo, há que destacar que apesar de ser um MEEFEBS, a referida instituição não prepara os seus alunos para lecionar o CPTD. É totalmente direcionado para o ensino regular (por ser a maioria dos casos). Mas o ensino profissional é diferente do ensino regular, na medida em que, no profissional, preparam-se futuros técnicos de desporto (numa vertente de aprender para ensinar/trabalhar), enquanto o regular foca-se no aluno para a aquisição de aptidão física e ensino do corpo (numa vertente de aprender a fazer), sendo que ambos fomentam a vertente de aptidão física fora do contexto escolar.

Contudo, a atribuição, ao EE, do ensino profissional foi a “cereja em cima do topo do bolo”, na medida em que veio desenvolver a sua formação, enquanto professor de disciplinas práticas, enriqueceu alguns aspetos enquanto treinador desportivo e, ainda, permitiu promover o aspeto de professor de disciplinas

teóricas, que também é uma paixão do EE.

5.7. A PRIMEIRA AULA: O PRIMEIRO CONTACTO

Para o EE, o mais importante, nas primeiras aulas, foi passar o método de trabalho e a organização no espaço da aula (sala de aula ou pavilhão), apresentando e reforçando constantemente as regras de bom funcionamento. Este era o ponto essencial, para só depois pensar em transmitir conhecimento aos alunos, pois o contexto social e cultural dos jovens alunos era, em alguns casos, negativo. Como EE, a abordagem da turma, perante situações destas, não era novidade, na medida em que, em anos anteriores, já haviam contactado com outros EE.

A aproximação do EE e dos alunos da turma quase pouco ocorreu, na medida em que somente quando estes se comportavam bem é que existia algum diálogo extra-aula, conforme referido por Guimarães e Maciel (2021). A transmissão da experiência do EE, como treinador, permitiu colocar a turma em sentido único, existindo pouco espaço para brincadeiras e faltas de respeito, prevalecendo uma forte comunicação e um pulso firme com todos os alunos, sendo a disciplina a base do sucesso destes jovens.

Assim, o mais importante e enriquecedor era a formação dos alunos enquanto seres humanos, passando pela transmissão de valores educativos (por exemplo, bom dia, com licença, desculpe, pedir permissão para falar, ser pontual, entre outros). Só depois foi possível focarmo-nos na transmissão de conhecimento programático, na medida em que não era propósito transformar “alunos aspiradores”, ou seja, não queríamos alunos que inspirassem a matéria sem refleti-la, mas tínhamos o propósito de uma escola imbuída em princípios relacionados com o pensamento crítico, livre e valores solidários, não bastando cumprir o horário e o programa de trabalhos. Desta forma, o EE concorda com a ideia de Escórcio (2021), segundo a qual a educação é política e constrói-se no respeito por todas as partes.

5.8. O CLIMA DA AULA E CONSEQUENTE MOTIVAÇÃO NA TAREFA

“Inspire as pessoas a trazerem a melhor versão de si próprias para o trabalho” (Harvard, 2019, p. 57) é uma frase que melhor pode envolver os alunos, motivá-los e aumenta a sua produtividade escolar. A constante motivação foi um dos métodos que o EE utilizou, ao longo do ano, suportando-se sempre com exemplos concretos do treino desportivo da modalidade que o aluno praticava. Isso trouxe um melhor empenho dos alunos nas diversas aulas, tanto práticas como teóricas.

Para o desenvolvimento e o rendimento da turma, nas diversas disciplinas que o EE lecionou, o mesmo destaca imprescindíveis alguns métodos, como os seguintes: 1) regras de bom funcionamento, logo no início das quatro primeiras aulas, orientando os alunos para esses aspetos; 2) relação com os alunos de forma maioritariamente distante, mas em determinados momentos, mais próxima (numa mão a disciplina, na outra mão o afeto – Pinto et al., 2000), sendo esta abordagem adequada para a turma que o EE lecionou (por vezes, a mais mal comportada da escola, segundo muitos colegas professores); 3) refletir como era o EE, quando aluno do secundário (algumas vezes, com comportamentos idênticos) e pensar o que ele necessitava, em determinados momentos; 4) controlo e gestão da aula, sempre por parte do professor; 5) lecionar exercícios, no início de cada aula, de acordo com os interesses dos alunos, de forma a cativá-los e, em simultâneo, a fomentar a respetiva comunicação entre eles.

Esta metodologia adquirida, na opinião do EE, permitiu que existisse uma melhor ligação professor-aluno e aluno-aluno, pois alguns elementos da turma, por vezes, não se relacionavam da melhor forma, o que fez com que o clima da sala de aula fosse mais apropriado e com respeito mútuo. Nesta linha de pensamento, também as atitudes do docente contribuíram como um fator relevante ao desenvolvimento do clima motivacional positivo das aulas (Morgan & Kingston, 2008). Em conclusão, a apresentação das regras no início do ano e o reforço das mesmas, durante o início de cada período letivo, fez com que existisse uma boa e rápida adaptação dos alunos às normas e o bom funcionamento da aula fosse possível.

5.9. AÇÕES DO PROFESSOR

Esta secção aborda o papel do professor, durante o dia-a-dia e ao longo do ano letivo, tendo sido muito enriquecedor, na medida em que promoveu o desempenho da sua função, melhorou a comunicação e reforçou os objetivos traçados.

5.9.1. INSTRUÇÃO: UMA FERRAMENTA PARA O SUCESSO DA AULA

Para o sucesso da aula e do papel do professor, existem diversas ferramentas que devem ser tidas em conta, aquando da transmissão de valores, sendo a instrução uma delas. Conforme defendem Rosado e Mesquita (2011), a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia do professor no contexto do ensino das atividades desportivas. Independentemente da fase de aprendizagem, o EE crê que é essencial a informação no momento de instrução, no início de todos os anos letivos, na medida em que a mesma acaba por assumir um lugar de destaque, pois relaciona-se sempre com os objetivos e as matérias de ensino (Rosado & Mesquita, 2011).

Ademais, o EE acredita ser possível manter uma comunicação eficaz com os alunos, se forem garantidos os aspetos relacionados com a comunicação, a linguagem e o relacionamento distante, mas próximo, com os discentes. Desta forma, após garantidos os aspetos anteriores, podemos, enquanto corpo docente, pensar em promover a autonomia e a interdependência dos alunos, juntamente com a promoção de um clima motivador e de confiança. Assim, segundo Rink (1993), uma das formas de desenvolver a comunicação, nomeadamente, a instrução, corresponde à sua constante clareza, ajustamento, e ajuda da demonstração (desenvolvida no tópico seguinte), permitindo uma melhor atenção dos alunos, pois cada aluno é um ser diferente e necessita de diferentes tratamentos e instruções.

5.9.2. DEMONSTRAÇÃO: UMA DAS FORMAS POSSÍVEIS DA VISUALIZAÇÃO DA TAREFA

Conforme defendido anteriormente, a demonstração apresenta-se, quase sempre, de mãos dadas com a instrução. Ou seja, a demonstração equipara-se a uma muleta da instrução, pois permite transmitir mais informação ao aluno.

O EE, durante as suas aulas, utilizava, algumas vezes, a demonstração após a instrução ou mesmo depois do feedback, pois uma percepção visual, por vezes, “desbloqueia” o que as palavras podem não transmitir. Apesar da instrução ser realizada de forma curta e clara, a demonstração tem maior impacto visual na percepção do aluno (Barreiros, 2016). Ressalva-se que a realização da demonstração deverá ser efetuada de forma correta e mais próxima do movimento perfeito, sendo a mesma um auxílio na criação da representação mental do movimento mais próximo do ideal (Bandura, 1997). Por vezes, a escolha de um aluno-modelo (por ter maior domínio do movimento que o professor) pode e deve ser assumida, na medida em que o foco central é a assimilação do movimento por parte dos restantes alunos observadores.

Contudo, por vezes, a demonstração poderá apresentar-se prejudicial, pela forma que fortifica uma ação preconcebida, mas que na verdade é só mais uma forma de realizar um movimento. Ou seja, por vezes, o EE dava liberdade aos alunos na realização das suas ações motoras, permitindo aos próprios alunos encontrarem a melhor ferramenta e o movimento para o sucesso na tarefa. Especificamente, a utilização da demonstração, neste âmbito, concede aos alunos uma busca de outras possibilidades de movimento e a natural adaptação às mesmas, tendo em conta as características idiossincráticas e as suas limitações.

5.9.3. FEEDBACK EFICAZ: A ALAVANCA PARA O SUCESSO

O feedback é entendido, segundo Fishman e Tobey (1978), como o comportamento reativo do professor à resposta motora do aluno, com o intuito de modificar essa resposta, focando na aquisição e/ou realização da atividade.

É então intenção do professor avaliar a prestação, descrevê-la, prescrevê-la ou interrogá-la ao aluno, sobre o que fez ou como fez.

Ao longo do EP, o EE preocupou-se em aprofundar especificamente cada feedback transmitido, na medida em que daria para duas vertentes, ou seja, tanto para o contexto de professor do ensino básico e secundário, como para a sua vertente enquanto treinador de alto rendimento. O seu principal objetivo destacava-se pela constante eficácia e incisivo feedback, pois este, juntamente com o empenho motor, são um dos mais valores preditivos sobre o ganho de aprendizagem (Graça, 1991). Obviamente, a execução motora era valorizada em muitas habilidades dos alunos, contudo a forma de realização era diversificada, por forma a estimular a reflexão do aluno e, conseqüentemente, o interesse pelas aulas.

Ademais, diversas vezes, o EE parava as suas aulas, de forma a ajudar o aluno a refletir, não como aluno, mas como técnico de desporto. Ou seja, por vezes, a reflexão fora da caixa e direcionada para o futuro profissional era muito valorizada nas aulas de DC. Assim, para um eficaz e conciso feedback, o conhecimento específico de cada modalidade por parte do EE foi necessário, tendo resultados muito interessantes ao longo do ano letivo.

Sublinha-se que, desde cedo, devido à experiência profissional do EE, foi necessário, durante o ano, a aplicação dos diversos tipos de feedback e sempre diferenciados para cada aluno, devido à apresentação de uma turma com alguns déficits de atenção e, em simultâneo, falta de afeto. Desta forma, a ideia inicialmente encontrada foi confirmada, ao longo dos meses, na medida em que os resultados de empenho, da execução e do interesse pela aula eram completamente aumentados a cada dia, sendo que a introdução do pensar como professor/técnico//treinador, por parte destes jovens, fez-lhes aumentar a bagagem para a entrada no mundo do trabalho.

Além disso, durante o ano letivo, o recurso a grupos de trabalho, através do MED (modelo de educação desportiva – Siedentop, 1998), fez com que a utilização de feedbacks grupais fosse possível e trabalhada pelo EE, no sentido de melhor correção ou apreciação do grupo de trabalho e não especificamente de um indivíduo. Assim, no entendimento do EE, não existe um tipo de feedback

perfeito e correto. A criação de feedbacks híbridos (agregando dois ou mais tipos), por vezes, são uma das melhores maneiras para o sucesso escolar, sendo que depende do contexto situacional, pois o nosso objetivo enquanto professores é evidenciar um feedback que ajude os alunos a crescer.

5.9.4. OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO: A DUALIDADE ESSENCIAL NO PROCESSO AULA E PÓS-AULA

Este subcapítulo inicia-se com uma ideia essencial de Cardeal Tolentino Mendonça (2017), que reforça a importância da reflexão: estamos muito preocupados com as respostas, quando o que nos salva são as perguntas. Esta ideia do ilustre machiquense, meu conterrâneo, é sempre correta, independentemente do contexto, na medida em que o professor deve constantemente refletir, através de questões (por vezes, sem respostas imediatas) que só terão respostas passados alguns dias ou meses.

Nesse sentido, a observação é uma das ferramentas essenciais e enriquecedoras para a vertente docente, no processo da sessão de aula, mas também apresenta um papel de destaque no processo pós-aula, pois a cada reflexão redigida, a releitura e a respetiva observação da reflexão acabam por enriquecer o processo reflexivo.

Já, a reflexão corresponde a uma das categorias da ação do professor, tanto durante a aula, como no pós-aula. Assim, durante a aula, a reflexão macro sobre a organização, a gestão e a produtividade do exercício torna-se fulcral para ajustar algo necessário na aula e, em simultâneo, essa mesma reflexão permite um conceito-chave na formação de professores (Korthagen & Vasalos, 2005). O sentido crítico deverá estar sempre presente no seu dia-a-dia, também no processo pós-aula, pois permite refletir com calma sobre a sessão de aula, e assim procurar melhorar o desempenho dos alunos nas diversas vertentes de ensino, principalmente nas cognitiva, humanística e social (Almeida et al., 2019).

5.10. AVALIAÇÃO: MAIS UM DIA DE AULAS

A avaliação corresponde a uma abordagem sempre complexa, quando interligada ao processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003). Apresenta-se como um momento importante, na medida em que os alunos se deparam, através de números ou categorias, com o seu conhecimento e esforço ao longo dum período escolar, ou seja, permite uma comparação constante entre os resultados dos alunos e os objetivos (Tyler, 1949; Siedentop & Tannehill, 2000). Contudo, o EE acredita na importância dos momentos avaliativos, mas a utilização de uma classificação (por valores ou pontos) torna-se prejudicial e demasiado competitiva, ao ponto de discutir-se um melhor aluno por um ponto ou valor. Por isso, o EE defende uma avaliação qualitativa, que permite um balizar mais alargado e uma menor competição entre os alunos. Algumas questões são deixadas no ar sobre a avaliação: avaliar para quê? Aumentar a pressão do aluno? Ajustar a avaliação às competências e interesses do aluno? Tornar a avaliação informal?

Em termos de EP, o EE respeitou sempre o processo avaliativo da escola, tendo efetuado vários momentos de avaliação, através de atos informais por aulas, por meio de dados qualitativos. O principal foco da avaliação por parte do EE foi a reflexão justa sobre o processo evolutivo do aluno.

5.10.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E AUTOAVALIAÇÃO INICIAL: PONTO DE PARTIDA PARA CONTINUAÇÃO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

A avaliação diagnóstica corresponde a uma das ações importantes no planeamento do processo de ensino, possibilitando uma posição situacional em relação ao conhecimento e à aptidão dos alunos (Gonçalves, 2014). Desta forma, a avaliação diagnóstica guia o ensino, na medida em que, após o ponto de partida, o planeamento para a modalidade é criado, pois varia de turma para turma. Ou seja, a avaliação diagnóstica torna-se essencial na construção da metodologia das aulas e da UD.

Por exemplo, na avaliação diagnóstica das modalidades de maior prática da parte dos alunos, como o voleibol e andebol, o EE recorreu a exercícios mais analíticos e às respetivas situações de jogo reduzido. Esta aplicação está expressa nas reflexões do EE, nomeadamente no voleibol, conforme a seguinte passagem: “Esta aula destinou-se a avaliar o nível da turma, através de uma análise criteriosa das ações individuais e, posteriormente, em contexto de jogo de 1x1 e 2x2”.

Porém, nas modalidades de nenhuma ou escassa prática por parte dos alunos, como o rugby e a patinagem/hóquei em patins, por opção do EE, em consonância com a PC, a avaliação diagnóstica baseou-se num diálogo professor-aluno, de forma a entender-se o conhecimento por parte dos alunos, pois as ações técnicas eram inexistentes. Esta abordagem permitiu conhecer a motivação e o empenho dos alunos para a aquisição de novas matérias para fundar primazias e adequar a atividade dos alunos ao desenvolvimento (Gonçalves et al., 2010), tendo sido uma estratégia diferente da habitual e pouco ensinada na formação de professores.

Assim, uma autoavaliação inicial por parte dos alunos, depois da avaliação diagnóstica, é essencial para cruzar-se a informação do professor e do aluno, mas essencialmente para entender se este apresenta capacidade de reflexão sobre os aspetos positivos e negativos de cada modalidade. Por exemplo, após a análise diagnóstica de voleibol, foram realizadas questões individuais sobre aspetos que os alunos dominavam e cruzou-se, na maioria, com o observado pelo professor. Desta forma, a avaliação diagnóstica é fundamental para a avaliação do ponto de partida dos alunos.

5.10.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA: O “OLHÓMETRO” DIÁRIO DO PROFESSOR

Segundo Hadjim (2001), uma avaliação formativa apresenta-se num sentido de perspetiva prognóstica. Ou seja, é uma avaliação que antecede a ação de transmissão de conhecimentos e possui, como finalidade, ajustar o conteúdo programático com as verdadeiras aprendizagens.

A avaliação formativa, para o EE, foi sem dúvida a mais utilizada e a mais importante em todo o processo, na medida em que foi constantemente informativa e reguladora, permitindo a todos os intervenientes do ensino (tanto alunos, como professor) regularem as suas ações. Neste pensamento, segundo Ribeiro e Ribeiro (1990), a avaliação formativa representa parte acompanhante de todo o processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de identificar as aprendizagens bem-sucedidas e as com maiores carências. Desta forma, o professor realiza os ajustes necessários, no âmbito do processo das ações pedagógicas, e o aluno conhece as suas dificuldades e desenvolve estratégias de aprendizagem.

A avaliação formativa, efetuada pelo EE, correspondeu a uma observação constante do professor em relação aos alunos, ou seja, aula a aula, eram realizadas pequenas avaliações com base no nível do aluno, de aspetos emocionais e motivacionais e até da integração do aluno na aula. Por exemplo, na abordagem pedagógica de voleibol, criou-se uma tabela de registo das aulas, a qual continha uma avaliação (realizada após cada aula) relativamente a aspetos técnicos, táticos, de conhecimento da modalidade, de empenho, de fair-play e, ainda, do resultado/classificação da competição da aula.

Isto veio permitir uma avaliação mais correta da realidade, bem como admitir que este trabalho, ao longo do processo, garante uma avaliação mais equitativa e, no final do módulo, o professor já conhece, mais ou menos, a avaliação final do aluno. O facto de se utilizar uma avaliação formativa permite garantir dados mais reais e livres de pressão de um só dia (avaliação sumativa), pois o aluno pode estar nervoso ou ausente da aula, mas o professor garante uma nota com base nas aulas anteriores. Além disso, aquela avaliação permite também, segundo Scriven (1967), ser um docente mais adaptativo à tarefa de aprendizagem, inculcando alterações que dão uma maior adequação das mesmas.

5.10.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA: ADIÇÃO DE TODOS OS PARÂMETROS

Segundo Simões et al. (2014), a avaliação sumativa corresponde a uma avaliação exata e de apenas um dia, uma vez que acontece no final da UD. Esta avaliação sumativa permite encontrar o grau de conhecimento dos alunos em relação aos principais objetivos inicialmente estabelecidos pelo professor, dando-lhe um resumo da informação e desde aí garante um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino (Rosado e Silva, 2010).

Deste modo, o EE criou, em todos os módulos lecionados, uma ficha de avaliação sumativa, com base nos principais critérios e momentos avaliativos, bem como na informação muito útil da avaliação formativa. Uma vez que a elaboração da avaliação sumativa se foca na capacidade de os alunos demonstrarem as capacidades conseguidas ao longo da modalidade, é fundamental o professor não se prender somente ao momento avaliativo sumativo, como se fosse o único, mas sim utilizar a avaliação diária (caso a tenha realizado), para confrontar com os dados finais e só depois efetuar uma avaliação ponderada e justa.

Desta forma, a atribuição de uma nota final, para o EE, foi uma tarefa simples, na medida em que a avaliação diária foi determinante para a construção dessa nota. Assim, as avaliações sumativas realizadas foram enviadas e analisadas pela PC, a qual aprovou sempre as notas de todos os alunos do EE, não tendo em momento algum modificado qualquer nota atribuída. Termina-se esta subcategoria com uma frase utilizada muito pelo EE junto dos seus alunos e citada numa das suas reflexões: “Não estou aqui para dificultar, nem facilitar. Estou para atribuir a nota, conforme o que vocês fizeram”.

5.10.4. AUTOAVALIAÇÃO: A JUSTIÇA

A autoavaliação corresponde à responsabilidade do aluno, desenvolvendo este a sua reflexão crítica sobre todo o empenho e realização de tarefas, ao longo de um determinado período de aprendizagem. Esta forma avaliativa também é importante, tal como a nota encontrada pelo professor, na

medida em que a reflexão crítica dos alunos é determinante, pois contribui diretamente para a progressão e/ou redimensionamento dessa aprendizagem (Santos, 2002). Assim, são nestes momentos de atribuição de nota que o aluno se depara com a realidade e reflete sobre o seu desempenho nas aulas, sendo a maioria deles justa na atribuição de notas. Um aspeto determinante, concretizado pelo EE, no final de cada módulo, foi conceder uma percentagem da nota à “autoavaliação”, pois era fundamental cada aluno assumir a sua responsabilidade.

Portanto, foi uma tarefa inicialmente trabalhosa, porque foi necessário (principalmente nas aulas teóricas) educar, promover e emancipar os alunos para uma tarefa que parece simples, mas que, na verdade, é complexa. Esta autoavaliação permite uma reflexão aprofundada para a atribuição da nota, tendo sido essenciais a dedicação e a paciência do EE para uma avaliação correta por parte dos alunos, envolvendo o tempo, a prática e a intencionalidade (Black & William, 2003). Assim, pela experiência do EP, apesar de ser uma turma com alguns problemas (mais de carácter extraescolar) ficaram todos os alunos cientes do correto e do errado, do justo e do injusto. No final de contas, eram apenas jovens que necessitavam, por vezes, de uma maior atenção e a palavra certa, e conseqüentemente correspondiam positivamente.

5.11. UMA PASSAGEM PELO ENSINO BÁSICO

Esta secção foca-se no contacto do EE com o ensino regular, especificamente, no ensino básico. A experiência decorreu com duas turmas de 6.º ano, na Escola Básica da Areosa, pertencente à AEAN. Antes de qualquer abordagem de aula, como EE, foi fundamental refletir sobre o público-alvo, nomeadamente em relação às necessidades educativas das crianças. Nesta elaboração de atividade, a principal preocupação prendeu-se com o desenvolvimento de diversas capacidades motoras ao longo destas aulas. Neste sentido, todas as aulas lecionadas focaram-se nas atividades lúdicas, procurando um ambiente favorável à aprendizagem, tendo sempre, por base, o divertimento, alicerçado às capacidades motoras e aos programas definidos para os jogos pré-desportivos.

Na opinião do EE, a principal capacidade a desenvolver, em jovens de tenra idade, é a satisfação e o prazer pela prática da atividade. Só depois, devemos preocuparmo-nos com outros aspetos de vertente coordenativa, por exemplo. Para o núcleo de estágio, o brincar foi uma atividade fundamental para a socialização entre alunos, que tem vindo a perder-se valor ao longo dos tempos, devido ao aparecimento e enfoque na tecnologia e, conseqüentemente, o aparecimento de doenças graves. Assim, a EDF, nas aulas lecionadas, procurou desenvolver a autonomia e o prazer dos alunos, através de exercícios que estimulassem a capacidade cognitiva, como, por exemplo, através do jogo do galo.

Por conseguinte, o PA foi cumprido, tendo-se alcançado os objetivos inicialmente propostos, como potenciar o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e motor dos alunos, procurando uma atividade com prazer, descontraída e sem elevada exigência, mostrar às crianças que é possível explorarem os seus potenciais e a sua criatividade, de modo a dar oportunidade à descoberta da sua corporalidade, autocontrolo e respeito pelo colega.

6. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Comparação do perfil do Professor de Educação Física e o do Treinador Desportivo: o olhar dos alunos do ensino profissional e a visão dos professores de Educação Física

João Bernardo Martins¹, Júlia Sequeira Gomes², Paula Queirós¹,

¹ Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto, Porto, Portugal.

² Agrupamento de Escolas do Porto, Portugal.

Submetido: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto (em 1 de maio de 2023)

RESUMO

Os papéis do professor de Educação Física e do treinador desportivo formam uma dupla dimensão para um processo de humanização. Pretende-se com este estudo entender as semelhanças e distinções dos perfis do treinador e do professor, segundo os alunos-atletas e os professores. A amostra do estudo foi composta por 60 sujeitos (47 alunos e 13 docentes), pertencentes a uma escola do Porto (Portugal). As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 15 e 19 anos, enquanto as dos professores entre os 25 e 59 anos. Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram inquéritos on-line e entrevistas a um grupo selecionado, com o objetivo de enriquecer os inquéritos e encontrar homogeneidade inter e intra-grupo. Como principais resultados, destacam-se: i) o professor está mais ligado à compreensão, ao interesse pelo aluno e à sua motivação; já, o treinador foca-se na responsabilidade, empatia e coerência; ii) tecnicamente, o professor é visto como bom profissional, aliado ao conhecimento dos conteúdos, à criatividade e capacidade de demonstração; ao invés, o treinador destaca-se pela gestão do treino, liderança e foco no pormenor; iii) ambas as funções centram-se no interesse pelo percurso dos alunos ou atletas; iv) o professor foca-se na preparação das aulas e na dinamização da turma e o treinador destaca-se pelo rigor nos exercícios e na equipa. Assim, os resultados revelam-nos uma visão distinta da imagem dos professores e dos treinadores e um maior entendimento e motivação destes profissionais face aos alunos-atletas para a prática física e desportiva.

Palavras-chave: perfil do professor; perfil do treinador; Educação Física; ensino profissional;

ABSTRACT

The papers of the teacher of physical education and sports coach form a double dimension for a humanization process. This study is intended to understand the similarities and differences of the teacher's profiles and the coaches' profiles, according to athletes and teachers. The study sample was composed of 60 individuals (47 students and 13 teachers) belonging to a school in Porto (Portugal). The age of the students was 15 to 19, while teachers aged 25 to 59. The instruments used in data collection were online inquiry and interviews with a selected group with the aim of enriching the inquiry and finding inter-group

homogeneity. The teacher is more involved in understanding, the interest of the student and his motivation; the coach is focusing on responsibility, empathy and coherence; and (ii) technically, the teacher is seen as a good professional, allied with the content, creativity and demonstration capacity; instead, the coach is focusing on training, leadership and focusing on detail; and (iii) both functions focus on the interest of students or athletes; and (iv) the teacher focuses on the preparation of classes and dynamism of the class and the coach is highlighted by rigor in the exercises and the team. The results show us a distinct view of the image of teachers and coaches and greater understanding and motivation of these professionals with athletes for physical and sporting practice.

Key words: teacher profile; coach profile; physical education; professional education

INTRODUÇÃO

Na formação dos professores, de Educação Física (EF), existem diversas áreas multidisciplinares que são transversais a outras profissões, nomeadamente ao treinador. Ou seja, existem aspetos estabilizadores/reguladores entre funções da mesma área, contudo também existem dados distintos que permitem criar uma comparação entre perfis de personalidades. A comparação de perfis entre professores e treinadores é um tema relevante para o desenvolvimento profissional dos agentes do desporto e da EF, podendo ser abordada através do coaching, permitindo consequentemente um impacto nos alunos-atletas.

Muitas investigações têm-se debruçado sobre o conhecimento do perfil do professor, com estudos antigos a permanecerem atuais, como as investigações de Costa (1979, 1988) e Nóvoa (1992). Especificamente, os primeiros estudos focam-se na competência pedagógica como multidimensional, na medida em que existem diferentes eficácias para os diferentes tipos de professores, alunos e programas de ensino. Já, Nóvoa (1992), apesar de antigo, torna-se atual, na medida em que os estudos de hoje continuam a tentar identificar os traços de personalidade e a respetiva correlação com o êxito profissional e o “bom” professor.

Numa outra pesquisa, não tão recente, como a de Book et al. (1983), que estudou 400 estudantes de EF e a catalogação da representatividade do professor, a maioria dos estudantes considerou que o professor é um criador de oportunidades de ensino. Atualmente, continua-se a investigar sobre assuntos relacionados com as qualidades e as características do professor, nomeadamente o professor de EF (Liu & Wang, 2022), preocupando-se em identificar fatores determinantes para um melhor desenvolvimento da EF e concluiu-se que não são suficientes as habilidades profissionais, sendo o conhecimento teórico essencial para o perfil do professor e o respetivo reconhecimento dos alunos. Ademais, o estudo também se focou na abordagem de métodos de ensino, que devem ser ajustados a cada aluno e ao seu contexto social, pois são todos diferentes.

Estas investigações vêm reforçar a ideia de Tardif (2002) relacionada com o “professor ideal”, na medida em que é alguém que deve ter conhecimento da matéria de ensino, da disciplina e do programa, além do domínio da educação e

da pedagogia para o saber prático diário. Esta abordagem teórica encaminha-nos para a ideia de Ventura et al. (2011) e Albuquerque (2010), defendendo como características do bom professor três grandes dimensões: (i) humanística (cativar, motivar e relacionar); (ii) tecnicista (domínio do conteúdo e estratégias de ensino); (iii) concetualista (demonstração e interesse pelo aluno extra EF).

Relativamente à investigação do perfil de treinador, na teoria é essencial, mas acreditamos que na prática podem ser desenvolvidos mais dados comparativos sobre os perfis dos diversos professores de EF e dos treinadores. Drašković et al. (2011) estudaram aprofundadamente o papel do treinador desportivo, defendendo que o treinador é um professor, um consultor, um mentor que apoia o jogador no seu desenvolvimento em termos cognitivos, pessoais e sociais. Estes também reforçam a importância do papel educativo do treinador na transmissão de conhecimento e experiências diversificadas para atuar eficazmente no contexto real de prática, na medida em que os treinadores são vistos como ídolos, líderes, psicólogos e pedagogos (Ramírez, 2002; Drašković et al., 2011).

Desta forma, devido à evolução temporal, o papel do treinador tem vindo a tornar-se mais complexo, assumindo uma função importante os manuais de treinadores em Portugal (Mesquita et al., 2021), considerando que procuram dar qualidade à formação do profissional de desporto e até mesmo do professor de EF. Segundo Queirós et al. (2021), o treinador apresenta uma dimensão educativa no processo de treino, especificamente um potencial na educação para os valores. No entanto, estes autores destacam que, por vezes, os treinadores podem confundir os objetivos da prática desportiva com o alto rendimento, sendo então necessário reforçar a ideia de que os treinadores são orientadores dos jovens praticantes, no sentido educativo e formativo que possui o desporto. Assim, o treino é um ato pedagógico, liderado por um pedagogo máximo, o treinador. Ademais, também, Silva et al. (2021) defendem que o treinador deve agregar as dimensões da igualdade na prática pedagógica, permitindo um treino competitivo, seguro, digno e respeitador da diversidade que potencia a aprendizagem do praticante.

Quanto à investigação científica, que relaciona os dois perfis (professor de EF e treinador), somente um artigo foi encontrado. O estudo de Gonçalves et al. (2017) veio dar um contributo à investigação, pois debruçou-se sobre qual o

melhor perfil para o professor e para o treinador. Do mesmo estudo, retiraram-se abordagens importantes para o professor e para o treinador: para o professor – desenvolver qualidades de compreensão, valorização dos alunos, estratégias lúdicas e procurar um clima positivo; para o treinador – postura rigorosa, menos compreensiva e rentabilizar as competências dos atletas. Como semelhanças, ambos devem dominar os conteúdos, serem líderes e gerirem a forma de tratamento entre alunos/atletas.

Deste modo, a nossa investigação tem como finalidade entender em que medida os perfis do treinador desportivo e do professor de EF se cruzam e, em simultâneo, se diferenciam.

METODOLOGIA

Participantes

A amostra do estudo correspondeu a 60 sujeitos de uma escola secundária da cidade do Porto, em Portugal. Desses 60 participantes, 47 eram alunos do ensino profissional, do Curso Profissional de Técnico(a) de Desporto e 13 corresponderam a docentes de EF da escola. Relativamente ao grupo de alunos selecionados para o estudo, foram somente considerados os que apresentavam apenas dois ou mais anos de prática desportiva, devido aos alunos com menos idade de prática poderem apresentar dificuldades na formulação de opiniões bem construídas para temáticas relacionadas com o treinador.

Os alunos selecionados foram do curso profissional acima-mencionado, dos três anos de ensino secundário, especificamente correspondentes a 4 turmas. As idades estavam compreendidas entre os 15 e os 19 anos. Os jovens eram praticantes das modalidades de voleibol, natação, andebol, basquetebol, boxe, ciclismo, futsal, karaté, jiu-jitsu e futebol. Dos alunos inquiridos, a idade média de prática federada correspondia aos 7 anos de prática desportiva. Quanto aos professores de EF inquiridos, foram 13, com idades compreendidas entre os 25 e os 59 anos. A idade média de serviço docente situou-se entre os 21 e os 30 anos. Somente 6 dos 13 professores inquiridos apresentavam uma passagem pelo contexto do treino desportivo.

Instrumentos

Recorreu-se a dois instrumentos essenciais para a recolha de dados: inquéritos on-line e entrevistas. Nos inquéritos realizados aos alunos, o primeiro debruçou-se sobre a comparação do perfil do professor e o do treinador, através de, maioritariamente, questões fechadas. Já o inquérito dos professores focou-se praticamente em questões abertas sobre a mesma temática. Por fim, foram realizadas entrevistas a um grupo focal (de 14 alunos, em grupos de 3), com o objetivo de enriquecer o inquérito.

Especificamente, no inquérito dos alunos, as questões foram integradas em três partes: i) aspetos mais gerais e característicos aos alunos, como: autorização de participação no estudo; turma, idade, escalão, modalidade; idade de prática federada; horas de prática semanal, descanso por dia, participação do aluno nas aulas de EF; graus de satisfação e motivação com as aulas de EF; ii) e iii) questões sobre o perfil do professor de EF e sobre o perfil do treinador, destacando-se as principais áreas abordadas (iguais para ambos): aspetos humanos que mais valorizam no professor/treinador, importância da técnica, conhecimento da modalidade para um desempenho eficaz; forma de tratamento; aspetos principais em termos técnicos e conceptuais; que mais valoriza no professor/treinador; tipo de feedback mais usado e o que dá mais estímulo; forma de resolução de problemas; diferença (numa palavra) entre professor e treinador.

Quanto às questões do inquérito aos professores, as principais questões foram: i) de âmbito individual (por exemplo: idade; experiência profissional; acumulação das tarefas de professor e treinador; características que mais apreciava nos seus antigos professores e treinadores, entre outros); ii) e iii) direcionados ao perfil do professor e treinador, nas quais se destacavam os principais pontos abordados: maior preocupação; aspetos mais relevantes na vertente humana; forma de tratamento; principais aspetos que valoriza tecnicamente e em termos conceptuais; valorização no aluno/atleta; tipo de feedback que mais utiliza; forma de resolver problema; características que um professor/treinador deve adotar do treinador/professor; ser professor ajuda o treinador e vice-versa.

Quanto aos grupos focais, foram realizadas entrevistas, com questões direcionadas para: a maior preocupação do professor e do treinador; as características do professor que podem ser transportadas para o treinador e vice-

versa; um bom professor é um bom treinador e vice-versa com respetiva justificação; características que o professor mais valoriza no aluno/atleta.

Procedimentos

A aplicação dos instrumentos do estudo foi efetuada no mês de dezembro de 2022. Os responsáveis escolares foram informados e autorizaram a aplicação do estudo, bem como foi solicitado o consentimento informado dos encarregados de educação, tendo sido garantida a confidencialidade nas respostas obtidas.

Os questionários aplicados aos alunos e professores foram preenchidos em diversos espaços da escola, através do seu telemóvel no Google Forms. As entrevistas focus grupo foram realizadas sempre em ambientes calmos da escola, com duração de 20 minutos. Em termos de dados, o estudo recorreu a uma metodologia mista (dados resultantes de questionários de carácter fechado e análise de conteúdo das questões de resposta aberta/livre no questionário e das entrevistas).

Em termos de métodos quantitativos, os dados foram tratados no programa SPSS 28 e abrangeram a estatística descritiva de cada variável, a sua correlação e a comparação dos perfis, através de teste-t. Em termos de métodos qualitativos, após transcritos os dados, com a ajuda do gravador, realizou-se um processo de comparação que indagou sistematicamente as diferenças e as semelhanças na interação de respostas dos alunos (Patton, 2002). Deste modo, para garantir o controlo de qualidade, usou-se um método de verificação de membros (*member checking*), de forma a explorar a credibilidade dos resultados.

RESULTADOS

Esta secção do artigo destina-se à apresentação dos principais resultados encontrados nesta investigação que comparam perfis entre professores de EF e treinadores. Numa primeira subsecção apresentamos os resultados mais relevantes, realizado aos alunos. Numa segunda categoria, são apontados os dados mais importantes da entrevista focus grupo. Por fim, na terceira subsecção, encontram-se os resultados do inquérito aberto aos docentes de EF.

Inquérito aos alunos

Relativamente aos aspetos que os alunos mais valorizam no professor de EF, a maioria destaca os seguintes: compreensivo, interessado pelo aluno,

motivante, simpático e esforçado; defende essa maioria que o domínio da técnica e o conhecimento da modalidade e das regras são aspetos importantes para o bom sucesso do professor e da aula. Quanto à forma de tratamento dos alunos em aula, os mesmos referem que a melhor e mais justa é a que se torna mais adequada ao contexto de cada aluno, porque cada um é distinto do outro. No entanto, uma grande quantidade de participantes respondeu que a forma de tratamento homogénea é a melhor para controlar a turma. A maneira mais correta de aferir o feedback é utilizar o feedback positivo, numa abordagem grupal.

Quanto às mais-valias consideradas no professor de EF, a maioria dos alunos respondeu serem um bom profissional e aliar o conhecimento, o domínio dos conteúdos programáticos e a capacidade criativa. Como características conceptuais, os principais pontos destacados foram o interesse pelo percurso dos alunos e a igualdade. Para solucionar problemas, os alunos consideram importante resolvê-los à frente da turma e se necessário reunir.

Relativamente aos aspetos humanos que mais observam no treinador, pela ordem de importância, foram: motivador, compreensivo e responsável. Acerca das mais-valias técnicas que consideram no treinador, a maioria respondeu gostar mais do domínio da técnica e da tática, a gestão do treino, a liderança e a constante organização da sessão do treino. No tratamento dos atletas, a maioria dos jovens respondeu afirmativamente quanto ao trato igual entre todos.

Sobre as características conceptuais que o treinador deve apresentar junto dos atletas, a maioria dos alunos respondeu serem o interesse no atleta e o constante foco no processo. O interesse demonstrado também é um aspeto conceptual importante para o bom desenvolvimento da tarefa do treinador e, conseqüentemente, para a evolução dos atletas. Para os alunos-atletas, o processo e o relacionamento positivo dos atletas são os dados mais relevantes que os atletas valorizam no treinador. Quanto à forma de comunicação com os atletas, segundo os mesmos, um treinador que apresente um feedback positivo, individual e diretivo consegue motivar os atletas. Em casos de problemas, a maioria dos participantes respondeu que é necessária a resolução dos assuntos à frente da equipa, pois são uma “família”. Por fim, foi solicitada uma palavra que diferencie o professor do treinador (Quadro 1).

Quadro 1. Palavras diferenciadoras do perfil entre professor e treinador.

<u>PROFESSOR</u>	<u>TREINADOR</u>
Abrangente	Rígido
Ensina	Rigorouso
Forma pessoas	Líder
Compreensivo	Forma jogadores
Auxilia	Crítico
Responsável	Exemplo
Amigo	Cobrança
Igualdade	Resultadista
Orientador	Motivador
Tolerante	Vencedor

Entrevista focus grupo aos alunos do 11.º ano

Seguidamente, apresenta-se um quadro (Quadro 2) referente à entrevista focus grupo com as principais ideias de cada aluno, organizadas por conteúdo e categorizadas. De ressaltar que a entrevista foi realizada somente aos alunos elegíveis da turma residente, sempre em locais propícios a que se criasse uma interessante conversa e discussão de ideias entre os alunos.

Quadro 2. Quadro síntese da entrevista aos alunos.

<i>Temática</i>	<i>Maior preocupação do Professor</i>	<i>Maior preocupação do Treinador</i>	<i>Caraterísticas transferíveis do professor para o treinador</i>	<i>Valências transferíveis do treinador para o professor</i>	<i>Bom professor é um bom treinador</i>	<i>Bom treinador é um bom professor</i>	<i>Professor valoriza no aluno</i>	<i>Treinador valoriza no atleta</i>
<i>Conteúdo</i>	<u>Aulas dinâmicas</u> (“dinamizar as aulas” – A1)	<u>Resultado</u> (“preocupa-se com alcance dos resultados” – A1; “preocupa-se com alcançar os resultados” – A2)	Assiduidade Tolerância Pontualidade Compreensivo Justo Rigoroso	Objetividade Dinamismo Motivador Resiliente Confiante	<u>Não, porque:</u> “o professor leciona aspetos mais vagos, é uma profissão mais generalista”; “a abordagem com atletas é diferente”; “o professor tem mais dificuldade em ajustar-se ao objetivo”; “é generalista”	<u>Não, porque:</u> “é uma realidade diferente, por vezes, não sabe ajustar a contexto menos competitivo”; “apresenta menos paciência para os alunos e principalmente com os alunos menos motivados”; “enquanto o professor ensina e o treinador aperfeiçoa a técnica”; “porque não apresenta a flexibilidade necessária para o contexto escolar”	Comportamento adequado Empenho Esforço Respeito Pontualidade	Competência Eficácia Comportamento Frontalidade Competitividade Empenho
	<u>Transmissão de conteúdos</u> (“foca na transmissão da matéria” – A7; “procura uma aula com bom desenvolvimento” – A13)	<u>Espírito de equipa</u> (“preocupa-se com alcançar o espírito de equipa” – A2)	Sinceridade Carisma Organizado Liderança Gestor de comportamento	Foco no processo Evolução do atleta Persistência Compreensão Liderança Bom planeador Rigor	<u>Sim, porque:</u> “apresenta organização”; “é brincalhão, integra-se no grupo para maior relacionamento e é rígido”; “tem comunicação, assertividade e muita pedagogia”	<u>Sim, porque:</u> “apresenta frontalidade e respeito”; “foca-se na ligação dentro e fora do campo” “estão habituados à interação com pessoas e são capazes de ter mais metodologias de ensino”;	Interesse Motivado Compreensivo Esforçado Perseverança Disciplinado	Respeito Assiduidade Persistência Concentração Motivação Entreajuda Humildade Exemplo
	<u>Avaliação dos alunos</u> (“procura-se que o aluno tenha boa nota” – A4)	<u>Empenho dos jogadores</u> (“centra-se no empenho de jogadores” – A6)	União do grupo Feedback Bem-disposto Comunicativo		<u>Depende.</u> “do interesse e gosto do professor”; “dos conhecimentos da modalidade, da ética e preocupação com os treinadores”	<u>Depende.</u> “da motivação”; “da formação académica”		

“da metodologia utilizada
para atingir objetivos”

Preparação das aulas (“foca-se em preparar aulas” – A1)

Organização dos exercícios
 (“concentra-se na organização dos exercícios” – A4)

Transmissão de valores, através da interação com os alunos (“preocupa-se com os alunos, transmite eficazmente o conhecimento” – A14)

Escolha dos melhores jogadores
 (“preocupa-se em escolher melhores jogadores para jogar” – A5)

Organização da aula (“fazem para que corra bem” – A2; “procura uma aula organizada, rigorosa” – A13)

Desenvolvimento da performance individual (“procura melhorar individualmente” – A8; “promove a evolução do atleta” – A11)

Gestão do material e tempo de empenho motor (“centra-se na gestão do material e no tempo de empenho motor” – A9)

Transmissão de valores (“procura transmitir valores” – A8 e A11)

Inquérito aos docentes de Educação Física

Nesta secção, são abordados os resultados mais relevantes do inquérito aos docentes de EF da escola em estudo, que compara os perfis do professor e do treinador. Para uma análise mais detalhada, deve-se consultar o Quadro 3. Quanto ao professor, em termos de preocupação profissional lideram os combates à obesidade e à iliteracia motora. Humanamente, evidenciam-se a liderança pelo exemplo e solidariedade. No tratamento entre professor-aluno, existiu controvérsia, destacando-se que alguns professores defendem que todos os alunos são vistos da mesma forma ou todos diferentes. Concetualmente, os professores destacam que se focam no acompanhamento do percurso dos alunos e utilização de exemplos reais. Em momentos problemáticos, a maioria respondeu que tenta controlar o problema, percebendo as condições do conflito e os alunos envolvidos. Quanto aos aspetos do treinador, destaca-se uma preocupação pela construção de valores éticos. Humanamente, o treinador foca-se na transmissão de valores como a amizade, a motivação e a alegria. Quanto à forma de tratamento, varia conforme as suas funções e responsabilidades na equipa. Tecnicamente, prevalecem mais o conhecimento e a demonstração prática, e já, concetualmente, são o conhecimento da modalidade e o gosto de ensinar. Em situações problemáticas na equipa, a maioria respondeu que tenta esclarecer o mais rapidamente possível, separando logo os intervenientes e chamando-os à atenção relativamente ao seu comportamento.

Quadro 3. Pensamento dos professores de EF relativamente aos perfis do treinador e professor.

Características valorizadas em ex-professores/treinadores	Grau de participação dos em EF	Satisfação com EF	Preocupação profissional		Vertente Humana		Tratamento educador-aluno		Vertente técnica		Valorização nos alunos	
			Professor	Treinador	Professor	Treinador	Professor	Treinador	Professor	Treinador	Professor	Treinador
Compromisso Inteligência Empatia Humor Qualidade de informação Competência Comunicação Honestidade Motivação Liderança Exigência	Média: 3,7	Média: 4	Combater obesidade	Formação desportiva	Liderança pelo exemplo	Amizade	Depende: "Todos da mesma forma, com proximidade e com respeito" (P2) "Todos iguais mesmo sendo diferentes" (P4)	Varia conforme função e responsabilidade do atleta	Foco no conteúdo transmitido	Conhecimento	Empenho	Foco na tarefa
			Literacia física	Construção de valores éticos	Solidariedade	Motivação			Demonstração do exercício	Demonstração	Compromisso	Assiduidade
					Lealdade	Alegria		Detalhe	Resiliência	Resiliência		
			Vertente concetual		Feedback		Situações Problemáticas		Bom professor é bom treinador	Bom treinador é bom professor	Características a adotar do treinador	Características a adotar do professor
			Interesse em acompanhar o percurso/evolução do aluno	Conhecimento da modalidade	Positivo	Positivo	Controlar o problema no momento, percebendo as condições do conflito e definir estratégia de resolução	Esclarecer o mais rapidamente possível, separando e chamando à atenção	Maioritariamente, defendem não ser possível, por serem contextos diferentes	Mais facilmente ajustável, porque caminha numa vertente mais específica para uma geral	Foco na observação	Valorização do aluno
			Interesse por todos no meio escolar	Gosto de ensinar	Corretivo	Corretivo					Rigor na planificação	Paciência
			Utilização de exemplos reais		Interrogativo	Questionamento					Segurança no conteúdo	Empatia
											Resiliência	

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo examinar em que medida os perfis do treinador desportivo e do professor se cruzam e, em simultâneo, se diferenciam. Seguidamente, apresenta-se uma análise em função de cada temática.

Na vertente humana, o professor é uma figura que se destaca pela compreensão, interesse e capacidade motivadora junto dos alunos. Por outro lado, o treinador, em termos humanos, foca-se na responsabilidade, empatia, coerência, e ainda, tal como o professor, na motivação e compreensão perante os atletas, aspetos estes que se alinham com Gonçalves et al. (2017), que defendem que o professor retrata mais a compreensão e tolerância, enquanto o treinador a motivação. Além disso, a liderança pelo exemplo, em ambas as profissões, é uma característica similar, juntamente com a solidariedade.

Quanto às maiores preocupações destas duas personalidades, o professor se destaca pela preparação das aulas, a dinamização/diversificação constante da turma e o bom clima, conforme defendido por Tardif (2002). Por sua vez, no nosso estudo, encontrámos que o treinador se foca mais no rigor das sessões, na ajuda contínua, tendo em vista a formação e proteção de atletas/pessoas e no único objetivo da equipa, reforçando as ideias de Drašković et al. (2011) e Čujko et al. (2020), segundo os quais o treinador assume um papel de mentor que apoia o jogador no seu desenvolvimento em termos cognitivos, pessoais e sociais.

Relativamente ao tratamento, os professores acreditam que a forma mais justa, da parte dos professores, em relação aos alunos, deverá ser a mais uniforme possível, principalmente para melhor controlar a turma. Contudo, todos referem ter conhecimento que um tratamento diferenciado possa ser o mais adequado ao contexto. Este paradigma encaminha-se na ideia de Albuquerque (2010), na medida em que um professor para ser eficiente necessita de se focar no convívio, no conhecimento e na comunicação ajustada a cada contexto. No meio desportivo, o treinador, segundo os inquiridos, assume um tratamento igual com todos, pois trabalham para o mesmo objetivo.

Quanto à forma de comunicar, tanto o treinador, como o professor assumem formas idênticas de dialogar com os alunos e/ou atletas. O feedback

torna-se fundamental para o progresso dos alunos-atletas, sendo o mais utilizado o positivo, pois, segundo Costa (2006), é essencial para todos os educadores elogiar os jovens e evidenciar os aspetos positivos da sua participação. Além desse, o questionamento também se encontra numa posição de relevo, pois o treinador deve centrar-se nos seus atletas, e através deste método aumentam a autonomia, compromisso e responsabilidade (Mesquita et al., 2021).

Na vertente técnica, o professor de EF destaca-se por ser um bom profissional aliado ao conhecimento transmitido corretamente aos alunos, como também ao domínio dos conteúdos programáticos, à demonstração prática e à sua criatividade. Destes resultados da secção do conteúdo, a capacidade criativa e o ser bom profissional são os que se enquadram no estudo de Gonçalves et al. (2017). Por sua vez, como características importantes relacionadas com o treinador, dominam, tal como o professor, o conhecimento, e diferenciam-se na gestão do treino, liderança, discurso fluído, organização do treino e foco no pormenor. Assim, o nosso estudo reforça os resultados do estudo de Gonçalves et al. (2017) relacionados com a técnica do treinador, predominando a qualidade do conteúdo e a criatividade.

Na vertente concetual, ambos os educadores apresentam elevado interesse pelo percurso dos alunos ou atletas. O professor foca-se na igualdade e utiliza exemplos reais para a transmissão de conhecimento. Já, o treinador incide mais no processo de treino e no gosto de ensinar. Estes resultados confirmam a ideia de Mesquita et al. (2021), pois defendem um treinador como fomentador do potencial educativo do desporto, na construção de valores e conceções para uma formação desportiva eclética.

Todos estes dados expressos anteriormente vêm fortalecer a ideia de Costa (2006), que concluiu serem importantes os seguintes aspetos para qualquer treinador: calma, quando o atleta comete algum erro; objetivos razoáveis e realistas; transmitir o prazer/divertimento na prática desportiva e não assumir, excessivamente, somente a competição, pois treinar jovens não é o mesmo que treinar adultos (Pacheco, 2001).

Assim, pelas evidências do nosso estudo, é de realçar que os atuais professores devem procurar uma abordagem aberta e diversificada, por forma a

se manterem atualizados e ajustados à evolução das gerações, através da introdução de novas metodologias de ensino-aprendizagem (Silveira, 2013). O domínio do conhecimento é importante, conforme sublinhado no nosso estudo, mas vai muito além desses conteúdos, pois a formação educativa, principalmente a transmissão de valores é fulcral para os homens e mulheres do futuro. Como limitações do estudo, entendemos ser necessário uma nova investigação, reforçada em dois aspetos: (i) um inquérito mais alargado a treinadores com acumulação da função de professor; (ii) um maior do número de alunos participantes extensível ao ensino regular.

Em conclusão, este estudo veio acrescentar à literatura mais uma visão detalhada e comparativa entre o papel do professor e do treinador. Terminamos, referindo que as principais semelhanças entre os dois são: educadores, líderes, formadores, exemplos e orientadores. Enquanto as principais diferenças entre eles são: professor (generalista, compreensivo, auxiliador, responsável, justo, agradável e tolerante) e treinador (mais coletivo, rígido, crítico, focado, resultadista, motivador, vencedor e rigoroso).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millennium*, 39, 55-71.
- Book, C., Byers, J., & Freeman, D. (1983). Student Expectations and Teacher Education Traditions with Which We Can and Cannot Live. *Journal of Teacher Education*, 34(1), 9–13. doi:10.1177/002248718303400103
- Costa, F. (1979). A observação de professores: algumas considerações em torno do processo de observação utilizado no estágio de profissionalização de bacharéis em educação física. *Ludens*, 3 (4), Lisboa.
- Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de Doutoramento em Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Costa, J. (2006). O acto de ensinar é um acto ético, disponível em <http://www.aag.pt/artigos/artigost06.htm>.
- Čujko, A., Jeričević, M., & Lara-Bercial, S. (2020). *Guidelines regarding the minimum requirements in skills and competences for coaches*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office, doi/10.2766/69405.
- Drašković, J. K., Vidosavljević, S., & Arsić, R. (2011). The coaches the pedagogue. *Activities in Physical Education & Sport*, 1(2), 215-219.
- Gonçalves, F., Lima, R. & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de educação física e o perfil do treinador, segundo a perspectiva dos alunos do ensino básico e secundário. *Boletim SPEF*, 40.
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P. & Silva, P. (2021). *Pedagogia e Didática do Desporto. Manual de Curso de Treinadores de Desporto Grau I. Instituto Português do Desporto e Juventude, Programa Nacional de Formação de Treinadores*, Lisboa.
- Liu J., & Wang Y. (2022). Study on Academic Evaluation Practice of Theoretical Courses of Sports Basketball Education under the Concept of Quantitative Evaluation. *Mathematical Problems in Engineering*, 9151943.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A.

- (Ed.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: I.I.E. p. 15-33.
- Pacheco, R. (2001). *O ensino do futebol. Futebol de 7 - Um jogo de iniciação ao futebol de 11*. Grafiasa.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3th ed.). California: Sage Publications.
- Queirós, P., Silva, P., & Mesquita, I. (2021). Treinador como formador de pessoas. In: Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P. & Silva, P. (Ed.). *Pedagogia e Didática do Desporto*. Manual de Curso de Treinadores de Desporto Grau I. Instituto Português do Desporto e Juventude, Programa Nacional de Formação de Treinadores, Lisboa, p. 7 – 13.
- Ramirez, M. C. P. (2002). Estudio cualitativo sobre entrenadores de alto rendimento deportivo. *Revista de Psicologia del Deporte*, 11(1), 9-33.
- Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade* (72), 89-109.
- Silva, P., Queirós, P., & Mesquita, I. (2021). A igualdade como um princípio estruturante da prática pedagógica. In: Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P. & Silva, P. (Ed.). *Pedagogia e Didática do Desporto*. Manual de Curso de Treinadores de Desporto Grau I. Instituto Português do Desporto e Juventude, Programa Nacional de Formação de Treinadores, Lisboa, p. 15 – 21.
- Silveira, E. (2013). O perfil do professor do século XXI: uma reflexão necessária. *Revista de Educação Dom Alberto*, 3(1).
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Ferreira, M., & Cardoso, E. (2011). O bom professor: opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem*, 5, 95-102.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Adeus! Eu parto, mas volto, breve,
À tua casa que deixei lá!
Leva-me o outono (não tarda a neve)
Leva-me o outono (não tarda a neve)
No meu regresso, que sol fará!”
António Nobre (2022, p. 123)*

Em fase final do EP, é momento de reflexão de todo o processo desempenhado durante o ano letivo, de pensar sobre as vivências e as aprendizagens que fizeram o EE, mais uma vez, crescer enquanto ser humano, como profissional do ensino da EF e, também, pela exportação de determinados valores e traços de perfis do professor para uma outra paixão, o treino de alto rendimento e a função de treinador.

Antes de qualquer reflexão específica sobre o EP, é fundamental agradecer a esta casa, a esta instituição, a esta faculdade – OBRIGADO FADEUP. Desde o Mestrado de Treino de Alto Rendimento Desportivo ao MEEFEBs, passando pelo Doutoramento em Ciências do Desporto, a FADEUP deu ao EE, durante estes sete anos, uma profunda paixão, enriquecimento e desenvolvimento profissional, científico e pessoal da e para a Ciência do Desporto e Educação Física.

Especificamente sobre o EP, realizado na ESAN, o EE agradece todo o acolhimento, orientação e apoio ao longo deste desafio, desde a PC – Professora Júlia Gomes – ao núcleo de EF do AEAN e ao núcleo de estágio. Desde cedo, o EE detetou que a sua experiência enquanto treinador poderia ser benéfica na sua atuação ao longo do ano letivo, tanto nas disciplinas práticas, como nas teóricas do CPTD. Para o desenvolvimento e o processo evolutivo da turma, destacaram-se como essenciais alguns métodos, como os seguintes: 1) estabelecimento de regras de bom funcionamento, logo no início das quatro primeiras aulas, orientando os alunos para esses aspetos; 2) relacionamento com os alunos de forma maioritariamente distante, mas em determinados momentos, mais próxima (numa mão a disciplina, na outra mão o afeto – Pinto et al., 2000); 3) reflexão de como era o EE, enquanto aluno do secundário

(algumas vezes, com comportamentos semelhantes) e pensar o que ele necessitava nesses momentos.

Esta metodologia adquirida permitiu que existisse uma melhor ligação professor-aluno e aluno-aluno, porquanto alguns membros da turma, por vezes, não tinham o melhor relacionamento, o que fez com que o clima da sala de aula fosse mais apropriado e com respeito mútuo. Assim, a apresentação das regras no início e o seu reforço fez com que houvesse uma boa e rápida adaptação dos alunos às normas e o bom funcionamento da aula fosse possível.

Pela experiência do EE em lidar com grupos de pessoas e em contextos desportivos, em alguns momentos similares ao contexto escolar, bem como as diversas notícias sobre os professores e o seu sistema, rapidamente, o EE entendeu que a escola está a caminhar por um espaço à deriva e sem seguir os propósitos primordiais e originais da escola. Deste modo, o EE concorda com Escórcio (2021, p.19): “chamem-lhe qualquer outra coisa, menos Escola. Simplesmente, porque, desde há muito, que deixou de corresponder à sua etimologia. A palavra “Escola” é hoje sinónima de trabalho, obrigação, exigência, avaliação e luta individual por uma profissão. Pouco tem do seu primeiro significado, do latim *schola*, sobre o grego *sholé*, enquanto espaço de lazer, recreação, liberdade e valorização do conhecimento”.

Assim, nesta linha de pensamento, foi necessário pensar “fora da caixa”, ou seja, de forma diferenciada da maioria do sistema educativo. É de destacar que o EE, perante um contexto social difícil de toda a turma, para além das regras de bom funcionamento, teve como seu principal objetivo e tarefa, no ano letivo, o desenvolvimento de atitudes e valores juntos os alunos, e ainda, aumentar a cultura desportiva, ou seja, enriquecer-lhes os ideais desportivos, através de diversas experiências, vivências e contactos com vários cenários desportivos, como, por exemplo, a passagem de simples aluno para o papel de “professor” em microensino na turma, e ainda a passagem do “professor” para o olhar de técnico desportivo, nas visitas de estudo ao centro de treino, aos clubes desportivos e até ao treino da seleção nacional de andebol.

Esta estratégia delineada, com total liberdade concedida pela PC, no sentido de promover o crescimento de todos os alunos como futuros técnicos

desportivos, permitiu ao EE uma adaptação constante à evolução dos seus alunos, nomeadamente, procurando métodos, alterando estratégias e criando tarefas específicas para um ensino evolutivo e de qualidade. Desta forma, é possível sublinhar que os alunos foram o elo central de todo o sentido educativo, sendo o professor um elemento aglutinador na educação do jovem aluno, com a partilha de conteúdos, sempre ajustados aos contextos sociais dos mesmos. Assim, os alunos do EE fizeram-no ver que existem outros problemas e aspetos principais mais que o simplesmente “lecionar matéria” e “avaliar por avaliar”, pois a classificação é o resultado da exercitação do aluno em aula, que deve ser avaliada de forma contínua. A transmissão de valores e a compreensão diária dos problemas dos alunos são muito mais enriquecedoras para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e do carácter dos homens e mulheres do futuro.

Assim, em todo este processo, o EE procurou ser um profissional de excelência, com a segurança de que todas as aulas lecionadas e todos os momentos foram sempre de resiliência e de trabalho, pois o professor de EF é um produto inacabado e em constante evolução. Neste sentido, este EP veio dar uma dimensão bidirecional, na medida em que o enriqueceu para o seu futuro papel de professor de EF, como também aperfeiçoou a sua função de treinador de voleibol em diversos campos, como na resolução de problemas, no relacionamento com as pessoas e, ainda, na transmissão de valores.

Por fim, a principal conclusão que o EE retira deste ano de estágio é que adquiriu conhecimentos e capacidades necessárias ao exercício da sua profissão e, com muito esforço e dedicação, o mesmo aprendeu e cresceu como pessoa e professor. Em resumo, este EP, realizado na FADEUP e na ESAN, foi importante para o aumento da formação técnica e científica como professor, podendo tornar-se num melhor profissional e também dar o seu contributo ao ensino da EF. Seguindo as palavras de António Nobre (2022, p. 123) e realizando a analogia ao EE e à FADEUP, “eu parto, mas volto, breve, à casa que deixei”. Assim, volto em breve, “no meu regresso, que sol fará!”.

8. SÍNTESE FINAL

O presente relatório de estágio focou-se em diversos pontos temáticos, tais como o primeiro contacto com o ensino escolar, a gestão da turma, a relação com o meio escolar e, ainda, a abordagem de uma problemática que foi entender o perfil do professor de EF comparativamente ao perfil do treinador desportivo, aliado ao processo de ensino profissional, permitindo assim ao EE exportar determinados valores e traços de perfis do professor para uma outra paixão, o treino de alto rendimento e a função de treinador. Este estágio foi integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, e teve a sua realização prática na Escola Secundária António Nobre, no ano letivo de 2022/2023, com uma turma do Curso Profissional de Técnico (a) de Desporto. Detalhadamente, o EP permitiu um desenvolvimento positivo no processo transformativo do EE em futuro professor de EF, na medida em que trouxe diversas dinâmicas, tais como: (i) o aluno é o centro do ensino, sendo o professor um facilitador para ajudá-lo a transportar para a outra “margem do rio”; (ii) a utilização de regras são fundamentais para um organizado funcionamento da aula; (iii) a organização prévia à aula e todo o pensamento relacionado com os tempos de transição apresentam-se como determinantes para cumprir os planos de aula e, principalmente, o tempo potencial de aprendizagem do aluno; (iv) o relacionamento com os alunos deve ser, em simultâneo, distante e próximo; (v) a reflexão sobre a intervenção-ação é essencial, tanto para o EE, como para o professor efetivo já implementado no ensino.

Uma vez que a turma residente apresentava diversos contextos sociais, foi necessário pensar “fora da caixa”, por forma a beneficiar a educação de cada aluno. Neste entendimento, a aplicação de uma metodologia de trabalho diversificada e organizada possibilitou ao EE focar-se no desenvolvimento das aprendizagens centrais de cada modalidade, mas reforçando diariamente diversos aspetos relacionados com os valores humanos, culturais e desportivos. A procura constante por uma cultura desportiva mais rica foi um dos detalhes principais da metodologia de trabalho do EE, o que permitiu uma ligação positiva entre professor e aluno e consequentemente uma melhor intervenção junto de todo o meio escolar. Assim, após este ano letivo, foi possível observar um ascendente do EE, no que respeita ao seu processo de aquisição de competências e conhecimentos. Ou seja, após um ano com esta turma, notou-se um desenvolvimento na apreensão dos conteúdos programáticos, juntamente com uma capacidade argumentativa de temáticas abrangentes ao curso de desporto, bem como um positivo conhecimento sobre aspetos relacionados com a cultura desportiva de diversas modalidades, pois estes jovens serão os futuros técnicos desportivos. Deste modo, este estágio teve uma evolução gradual, com uma maior gestão do processo educativo, bem como através de uma capacidade resiliente no contacto com os jovens alunos, pois o professor de EF deverá estar em constante adaptação às diferentes gerações. Por fim, este EP veio dar uma dimensão bidirecional, na medida em que enriqueceu o EE para o seu futuro papel de professor de EF, como também aperfeiçoou a sua função de treinador.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millennium*, 39, 55-71.
- Almeida, P., Davis, C., Cali, A., & Vilalva, A. (2019). Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 130-150.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215, doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Barreiros, J. (2016). *Plano Nacional de Formação de Treinadores – Manuais de formação grau I*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Batista, P. (2012). O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular – a seu tempo chegarão as consequências. Plataforma Barómetro Social.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Porto: FADEUP.
- Benites, L. C., de Souza Neto, S., Borges, C., & Cyrino, M. (2012). Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 20(4), 13-25.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, P., Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Book, C., Byers, J., & Freeman, D. (1983). Student Expectations and Teacher Education Traditions with Which We Can and Cannot Live. *Journal of Teacher Education*, 34(1), 9–13. doi:10.1177/002248718303400103
- Brent, R., & Thomson, W.S. (1996). Videotaped microteaching: Bridging the gap between the university to the classroom. *The Teacher Educator*, 31 (238-247).
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982) A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Butler, J. (2014). TGfU – Would you know it if you saw it? Benchmarks from the tacit knowledge of the founders. *European Physical Education Review*, 20(4), 465–488, doi: 10.1177/1356336X14534356
- Costa, F. (1979). A observação de professores: algumas considerações em torno do processo de observação utilizado no estágio de

- profissionalização de bacharéis em educação física. *Ludens*, 3 (4), Lisboa.
- Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de Doutoramento em Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
 - Costa, J. (2006). *O acto de ensinar é um acto ético*, disponível em <http://www.aag.pt/artigos/artigost06.htm>.
 - Crum, B. (1993). *A crise de identidade da educação física. Ensinar ou não ser, eis a questão*. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, IV Congresso da SPEF, 133–148.
 - Čujko, A., Jeričević, M., & Lara-Bercial, S. (2020). *Guidelines regarding the minimum requirements in skills and competences for coaches*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office, doi/10.2766/69405.
 - Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação Em Revista*, 11(2).
 - Drašković, J. K., Vidosavljević, S., & Arsić, R. (2011). The coaches the pedagogue. *Activities in Physical Education & Sport*, 1(2), 215-219.
 - Escórcio, A. (2021). *A escola é uma seca*. Lisbon International Press. Lisboa.
 - FADEUP (2022). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinamentos básicos e secundário da FADEUP*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
 - Fishman, S., & Tobey, S. (1978). Augmented feedback. In *What's going on in Gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes*. Motor Skills: Theory into Practice. Monograph, (1) 51-62.
 - 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.
 - Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: Uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas Da Educação Física I*, 89–95.
 - Gonçalves, F., Lima, R. & Albuquerque, A. (2017). O perfil do professor de educação física e o perfil do treinador, segundo a perspectiva dos alunos do ensino básico e secundário. *Boletim SPEF*, 40.
 - Graça, A. (1991). *O Tempo e a Oportunidade para Aprender o Basquetebol na Escola. Análise de uma Unidade de Ensino com Alunos do 5º Ano de Escolaridade*. Dissertação apresentada às provas de

- aptidão pedagógica e de capacidade científica. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 11-27: Editora FADEUP.
 - Guimarães, M., & Maciel, C. (2021). Affectiveness in the teacher-student relationship: Foundations for meaningful learning. *Research, Society and Development*, 10(10), e21101018362.
 - Gujjar, A. A. (2007). Direct instruction and appropriate intervention for children with learning problems. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(2).
 - Hadjim, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Artmed, Porto Alegre.
 - Harvard B.R. (2019). *HBR Guide to Motivating People*. Harvard Business Review Press.
 - Hastie, P. A., & Sinelnikov, O. A. (2006). Russian Students' Participation in and Perceptions of a Season of Sport Education. *European Physical Education Review* 12 (2), 131–150.
 - Hopper, T. (1998). Teaching games for understanding using progressive principles of play, *CAHPERD*, 64(3), 4-7.
 - Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching* 11(1), 47- 71.
 - Liu J., & Wang Y. (2022). Study on Academic Evaluation Practice of Theoretical Courses of Sports Basketball Education under the Concept of Quantitative Evaluation. *Mathematical Problems in Engineering*, 9151943.
 - Mendonça, T. (2017). *O pequeno caminho das grandes perguntas*. Quetzal Editores. Lisboa.
 - Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P. & Silva, P. (2021). *Pedagogia e Didática do Desporto*. Manual de Curso de Treinadores de Desporto Grau I. *Instituto Português do Desporto e Juventude*, Programa Nacional de Formação de Treinadores, Lisboa.
 - Morgan, K., & Kingston, K. (2008). Development of a self-observation mastery intervention programme for teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 109-129, doi: 10.1080/17408980701345634
 - Nobre, A. (2022). *Só*. Lisboa: Bertrand Editora.
 - Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação*, 15-33. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores dentro de la profesión. *Revista Educación*, 203-218.
- Pacheco, R. (2001). *O ensino do futebol. Futebol de 7 - Um jogo de iniciação ao futebol de 11*. Grafiasa.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3th ed.). California: Sage Publications.
- Pereira, F., Graça, A., Blomqvist, M., & Mesquita, I. (2011). Instructional approaches in youth volleyball training settings according to player's age and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 42, 1-18.
- Pimenta, S. G. (2013). O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cadernos de pesquisa* (94), 58-73.
- Pinto, M., Tedesco, J., Pais, J., & Relvas, A. (2000). *As pessoas que moram nos alunos. Ser jovem, hoje, na escola portuguesa*. Lisboa: Edições ASA.
- Queirós, P., Silva, P., & Mesquita, I. (2021). Treinador como formador de pessoas. In: Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P. & Silva, P. (Ed.). *Pedagogia e Didática do Desporto*. Manual de Curso de Treinadores de Desporto Grau I. Instituto Português do Desporto e Juventude, Programa Nacional de Formação de Treinadores, Lisboa, p. 7 – 13.
- Ramirez, M. C. P. (2002). Estudio cualitativo sobre entrenadores de alto rendimento deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 11(1), 9-33.
- Raposo, A. (2014). *Planeamento do Treino: da formação ao alto rendimento*. Paço de Arcos: Treinadores de Portugal.
- Remesh A. (2013). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. *Journal of Research in Medical Sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 18(2), 158–163.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensinoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ribeiro, C., Pinto, A., Veríssimo, M., & Pinheiro, J. (2012). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Carta ao Ministro da Educação e Ciência.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd ed.). ST. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, E. & Vasconcelos, T. (2010). *Implicações da supervisão de estágios no processo de (auto)formação dos professores cooperantes. Da Investigação às Práticas*. Estudos de Natureza Educacional X(1). Lisboa.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Santos, F. L., & Paz, J. (2013). *O módulo de testes no Moodle como ferramenta de aprendizagem matemática*. *Educação e Matemática* (124), 38-41. Lisboa: APM.
- Rosado, A., & Silva, C. (2010). Conceitos Básicos sobre Avaliações das Aprendizagens planificação didática. Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 6* (pp. 21- 44). Lisboa: Edições FMH.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas, 77-84. Lisboa: Ministério da Educação.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. M. R. Tyler, *Perspectives of Curriculum Evaluation 1*, 39-83. Chicago: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 18-20.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade* (72), 89-109.
- Silva, P., Queirós, P., & Mesquita, I. (2021). A igualdade como um princípio estruturante da prática pedagógica. In: Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P. & Silva, P. (Ed.). *Pedagogia e Didática do Desporto*. Manual de Curso de Treinadores de Desporto Grau I. Instituto Português do Desporto e Juventude, Programa Nacional de Formação de Treinadores, Lisboa, p. 15 – 21.
- Silveira, E. (2013). O perfil do professor do século XXI: uma reflexão necessária. *Revista de Educação Dom Alberto*, 3(1).
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: A necessidade de um quadro conceptual. In H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves & A. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Universidade da Madeira, Madeira.
- Strategic Planning: Why It Makes a Difference, and How to Do It. (2009). *Journal of oncology practice*, 5(3), 139–143. <https://doi.org/10.1200/JOP.0936501>.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.).

Boston: Pearson.

- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Tenroller, C., & Merino, E. (2006). *Métodos e planos para o ensino dos esportes*.
- Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Ferreira, M., & Cardoso, E. (2011). O bom professor: opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem*, 5, 95-102.
- Vickers, J. (1990). *Institutional design for teaching Physical Activities. A Knowledge Approach*. Human Kinetics Books. Champaign, Illinois.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy* 10 (2), 181-210.
- Wang, J. (2021). *The Influence of Micro-teaching on Teaching Abilities of Students Majoring in Physical Education in Physical Schools*. E3S Web Conferences, 251, 03077.
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of model. *JOPERD*, 67(1), 28-33.

10. ANEXOS

Esta secção reúne alguns documentos que se apresentaram ser importantes para o EP e para evolução do EE. Esses documentos são: a ficha de caracterização individual, o planeamento anual, o critério de avaliação disciplinar, o modelo de ficha de PA e, por fim, o modelo de ficha de observação das aulas aos professores do núcleo de estágio.

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

I – Identificação do Aluno

Nome :		
N.º de aluno:	Ano:	Turma:
Curso:		
Localidade de habitação:	Data de nascimento:	

II – Prática Desportiva

Praticas alguma modalidade desportiva federada?	Sim ___ Não___
Se sim, qual?	
Treinas quantas vezes por semana? ___ Quantas horas por sessão?	
Para além dessa, já praticaste mais alguma modalidade?	Sim ___ Não___
Se sim, qual ou quais?	

III – Educação Física

Das modalidades que experimentaste:							
Quais são as que mais gostas?							
Andebol	Atletismo	Basquetebol	Dança	Escalada	Futebol		
Ginástica	Judo	Natação	Voleibol				
Outras:							
Em quais tens mais dificuldades?							
Em quais tens menos dificuldades?							

Qual a tua motivação para as aulas de Educação Física (de 1 a 10)?
--

Qual a tua opinião acerca da disciplina de Educação Física? Assinala com uma cruz (X).							
Muito importante		Importante		Pouco importante		Nada importante	

Quais as características que mais aprecias num professor? Assinala com uma cruz (X) as três mais importantes.						
Companheirismo		Pontualidade		Exigência		Coerência
Humor		Compreensão		Inteligência		Justiça
Participação	Outro _____					

O que esperas das aulas de Educação Física? Assinala com uma cruz (X).						
Desenvolvimento corporal		Divertimento		Conhecimento da modalidade		Aprender/Melhorar técnicas desportivas
Aumentar o espírito de grupo		Emagrecer		Relaxar		Melhorar a saúde
Outro _____						

Que atividades gostarias de praticar na escola além das aulas de Educação Física? Assinala com uma cruz (X).						
Torneios		Mini olimpíadas				Desportos Radicais
Aprender dança		Desportos de Natureza		Exploração da		Corta Mato
Outro _____						

IV – Saúde

Tens algum dos seguintes problemas de saúde?	
- Problemas respiratórios	__ Sim __ Não Quais?
- Problemas cardíacos	__ Sim __ Não Quais?
- Problemas motores	__ Sim __ Não Quais?
- Problemas musculares	__ Sim __ Não Quais?
- Epilepsia	__ Sim __ Não
	Diabetes __ Sim __ Não

Problemas de audição ___ Sim ___ Não	Problemas de visão ___ Sim ___ Não
Outros	Quais? _____

És alérgico a alguma coisa (ex: medicamento)? Sim_ Não _
--

V – Ocupação dos tempos livres

Como ocupas os teus tempos livres?

PLANEAMENTO ANUAL – DESPORTOS COLETIVOS

Cronograma Inicial - Calendarização

Cursos

Curso Profissional Técnico de Desporto									Ano/Turma	11ºTD		
Professoria			Júlia Sequeira Gomes			Disciplina	Desportos Coletivos					
N.º total de horas anuais		150	N.º total de tempos de 50 minutos			180T	Carga horária semanal			6x50m		
	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	
1			F	F	F	F101,102	F119,120		F			1
2			F 17,18						F125,126			2
3		F 13,14			F25,26				F157,158			3
4		F15,16			F33,34							4
5		F		F 41,42								5
6				F43,44		F103,104	F119,120					6
7			F 19,20	F47,48		F105,106	F121,122	F		a)		7
8			F 41,42	F		F107,108	F123,124		F159,160	F		8
9			F43,44		F59,60			P	F161,162			9
10		F17,18			F61,62				F163,164	F		10
11		F19,20			F63,64							11
12		F21,22			F65,66							12
13				F71,72		F109,110	F127,128					13
14			F 45,46	F73,74		F111,112	F129,130			b)		14
15			F47,48			F113,114	F131,132		F165,166			15
16			F49,50		F85,86				F167,168			16
17		F23,24			F87,88			F145,146	F169,170			17
18		F25,26			F89,90			F147,148				18
19	F10440 1º, 2º	F27,28						F149,150				19
20	F 3,4						F133,134					20
21	F5,6		F 31,32			C	F135,136					21
22			F 33,34				F137,138		F171,172			22
23			F 35,36		F91,92				F173,174			23
24		F29,30			F93,94			F149,150	F175,176	F		24
25		F10440 1º, 2º		N	F95,96			F 151,152				25
26	F 7,8	F 31,32						F153,154				26
27	F9,10					F115,116	F139,140					27
28	F11,12		F 37,38			F117,118	F141,142			F		28
29			F39,40 F10440				F143,144		F177,178			29
30			F10440 1º, 2º		F47,48				F179,180 F10440	c)		30
31		F25,26			F49,50							31

Final do ano letivo: a) 9.º, 11.º e 12.º anos; b) 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos; c) educação pré-escolar e 1.º ciclo.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DISCIPLINAR – DESPORTOS COLETIVOS

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DISCIPLINAR – AUTONOMIA E FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO					
CURSO:	Curso Profissional Técnico de Desporto			ANO DE ESCOLARIDADE:	
DISCIPLINA:	Desportos Coletivos			SIGLA:	DC
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DISCIPLINAR – DESCRITORES DE DESEMPENHO				MÓDULO/UFCD:	9443, 9444, 9442, 9485, 9486
DIMENSÕES DAS ÁREAS DE COMPETÊNCIAS	FORMALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO SUMATIVA				
	De 01 a 07 valores	De 08 a 09 valores	De 10 a 13 valores	De 14 a 17 valores	De 18 a 20 valores
Aprendizagens Essenciais: <ul style="list-style-type: none"> • os conteúdos de conhecimento disciplinar • os processos cognitivos (ativadores da aquisição de conhecimentos) • o saber fazer 60% 	O aluno com muitas dificuldades: Não consegue atingir os objetivos apresentando muitas dificuldades, quer no domínio dos conhecimentos, quer nas competências que era pretendido que atingisse. Demonstrou muitas dificuldades na interação e na expressão oral e/ou escrita.	O aluno com dificuldades: Não consegue atingir os objetivos apresentando dificuldades, quer no domínio dos conhecimentos, quer nas competências que era pretendido que atingisse. Demonstrou dificuldades na interação e na expressão oral e/ou escrita.	O aluno com algumas dificuldades: Consegue atingir uma parte dos objetivos estabelecidos e desenvolve de forma satisfatória as atividades propostas. Expressa-se razoavelmente de forma oral e escrita.	O aluno com facilidade: Conseguiu atingir a maior parte dos objetivos estabelecidos e realiza com qualidade as atividades que evidenciam a aquisição de grande parte das competências transversais e específicas. Expressa-se sem dificuldades de forma oral e escrita.	O aluno com muita facilidade: Conseguiu atingir na totalidade os objetivos estabelecidos e desenvolve com rigor e muita qualidade as atividades que evidenciam a aquisição de grande parte das competências transversais e específicas. Expressa-se corretamente de forma oral e escrita.
Atitudes e Valores 40%	O/A Aluno/a:				
	Não é responsável, não cumpre com as tarefas solicitadas, não cumpre prazos, não é assíduo nem pontual, não traz os materiais requeridos. Apresenta uma atitude incorreta perante todos os elementos da comunidade educativa.	Por vezes não é responsável, não cumpre com as tarefas solicitadas, não cumpre prazos, não é assíduo nem pontual, não traz os materiais requeridos. Por vezes apresenta uma atitude incorreta perante todos os elementos da comunidade educativa.	É responsável, cumpre com as tarefas solicitadas, quase sempre nos prazos estabelecidos. É relativamente assíduo e pontual. Utiliza com regularidade os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa.	Evidencia grande responsabilidade, cumprindo com empenho as tarefas solicitadas nos prazos estabelecidos, é quase sempre assíduo, é pontual, utiliza sempre os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa.	É sempre responsável cumprindo com empenho e brio todas as tarefas nos prazos solicitados, é assíduo, pontual, utiliza sempre os materiais requeridos. Apresenta uma atitude correta perante todos os elementos da comunidade educativa manifestando uma cidadania ativa.

Instrumentos de avaliação	
Aprendizagens Essenciais: <ul style="list-style-type: none"> • os conteúdos de conhecimento disciplinar • os processos cognitivos (ativadores da aquisição de conhecimentos) • o saber fazer 60% 	Conhecimentos-60% (Testes teóricos e / ou Elaboração apresentação e discussão de trabalhos)
Atitudes e Valores 40%	Atitudes e Valores 40% (Assiduidade e Pontualidade 10% e Empenho, Atenção, Cooperação, Colaboração, Autodisciplina 30%)

MODELO DE PLANO DE AULA – DESPORTOS COLETIVOS

PLANO DE AULA __				
DISCIPLINA: DESPORTOS COLETIVOS				11.º TD – DC
Professora: Júlia Gomes			Professor Estagiário: João Bernardo Martins	
Aulas nº: Tempos:	N.º Alunos:	Data:	Horas:	Espaço: Pavilhão ESAN
Material:				
Função Didática:				
OBJETIVOS DA AULA:				

	TEMPO	OBJETIVO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM + ORGANIZAÇÃO	COMPONENTES CRÍTICAS
PARTE INICIAL				
PARTE FUNDAMENTAL				
PARTE FINAL				

MODELO DE FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROFESSORES DO NÚCLEO DE ESTÁGIO

Fica de Observação

Nome do Professor:		Data		
Disciplina:	Ano e Turma:	Observador:		
<u>Apreciação global</u>				
Instrução				
Parâmetros	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Linguagem clara e objetiva				
Tom de voz adequado				
Tempo de instrução				
Capta a atenção dos alunos				
Postura assertiva				
Emite feedbacks				
Efetua demonstrações				
Domínio do conteúdo				
Gestão				
Parâmetros	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Qualidade do tempo de espera				
Organização do material				
Estabelecimento de regras e cumprimento				
Ocupação do espaço				
Clima/ Ambiente de aula				
Parâmetros	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Gestão de conflitos				
Promove boas práticas				
Relação com os alunos				