



A descoberta do mundo da profissão docente em 299 dias

**Os sentimentos e emoções à flor da pele revelados pela
transparência de uma estudante-estagiária**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Ana Rita Lopes Águeda

Porto, setembro de 2020

Ficha de Catalogação

Águeda, A. R. L. (2020). A descoberta do mundo da profissão docente em 299 dias. Os sentimentos e emoções à flor da pele revelados pela transparência de uma estudante-estagiária. Porto: A. Águeda. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; DIMENSÃO REFLEXIVA; ENSINO A DISTÂNCIA.

*“Ser professor é...
Construir castelos.
Não só castelos mágicos, belos e grandiosos.
Mas castelos fortes, com bases firmes.
Capazes de resistir ao tempo, às tempestades...
Às guerras e aos conflitos.

É ser capaz de enxergar longe.
Ver além do que se possa imaginar.
É sentir e esperar sempre...
Que tudo embora não seja perfeito.
Transforma-se em coisas belas,
Significantes e edificantes.

Ser professor é acalantar sonhos.
Realizar desejos, mostrar caminhos.
Partilhar alegrias...
Conviver com as tristezas.
Transformar planos em realidade.

É ver nas entrelinhas.
Buscar o que está lá no fundo guardado...
Trancado, acanhado e transformá-lo...
Em grandes conquistas e realizações.

O professor semeia e constrói um mundo...
De magia, beleza, sonhos e conhecimento.”*

(Chaves, S.d.)

Dedicatória

Aos meus **pais**,

Pelo amor, pelo carinho, pela paciência, pelos incentivos,

Pela transmissão dos valores certos,

Por acreditarem em mim e me fazerem ver o bom da vida.

Aos meus **irmãos**,

Por serem os melhores do mundo inteiro e arredores,

Por acompanharem o meu percurso,

Por me mostrarem o verdadeiro significado da palavra amar,

Por estarem presentes nos bons e maus momentos.

Aos meus **avós**,

Por iluminarem e guiarem o meu caminho,

Por serem as estrelas mais brilhantes e bonitas do céu,

Por me transmitirem força, energia e positividade,

Por me terem ensinado a importância de levar a vida com um sorriso rasgado.

Agradecimentos

À mãe, com M grande, por ser um exemplo de força e dedicação, um exemplo a seguir (todos os dias) pela sua humildade, simplicidade e humanismo, uma verdadeira lutadora que, mesmo depois de ter vivido uma guerra colonial, sabe os prazeres que a vida tem para oferecer. Por ser o pilar da casa e por, mais do que ninguém, me incentivar, diariamente, a seguir a minha profissão de sonho.

Ao pai, por ser um exemplo de esforço e trabalho. Por me ensinar que na vida é preciso lutar e tudo o que conquistamos não cai do céu, mas sim do suor e esforço com que nos entregamos. Por, nos dias mais cansativos, me levar e ir buscar à escola e, no caminho, ouvir os meus dilemas quando as aulas corriam menos bem. Por todas as palavras de encorajamento e pela preocupação neste ano tão importante na minha vida.

Ao Tiago, o meu irmão gémeo, ao meu melhor amigo. Por ter a palavra certa no momento certo. Por, mesmo estando longe de casa, me ligar todos os dias e perguntar como correram as aulas. Por ter acompanhado, de perto, uma vez mais, uma das etapas mais importantes da minha vida. Pela preocupação, pela força, pelo carinho e pelo amor constante. Por me dar conselhos nos momentos de maior aflição e, mais importante ainda, por tornar a distância um fator de proximidade ainda maior. Obrigada por seres o melhor irmão gémeo que alguma vez podia ter pedido.

Ao mano Zé Pedro e à Sofia. Pelas visitas de médico (literalmente) aos fins de semana. Pelo esforço por estarem presentes nos momentos importantes, pelas conversas à mesa sobre as minhas aulas, sobre os meus treinos e sobre os meus jogos. Pela preocupação, constante, do meu bem-estar, a todos os seus níveis. Por, mesmo apesar da agenda preenchida, estarem sempre disponíveis para mim, a qualquer dia e a qualquer hora. Por ligarem todas as noites a perguntar como está toda a família e por me mostrarem o verdadeiro significado da palavra “coragem” quando, do dia para a noite, se encontram na linha da frente numa luta que parece interminável contra o vírus Covid-19.

À mana Susana e ao padrinho Leonel. Por me mostrarem que podemos ser felizes e ter uma história bonita fora de Portugal. Por me mostrarem que nos devemos guiar pelos nossos sonhos, por me fazerem perceber que as mudanças na vida podem acarretar boas surpresas e por me ensinarem que não devemos ter medo de arriscar. Por me fazerem rir, vezes sem conta, nas conversas pelo *Skype*, por me mostrarem que uma chamada pode atenuar as (imensas) saudades que a distância proporciona, mas, acima de tudo, por tornarem tão mais bonito o meu querido mês de agosto.

Ao Flávio e à Camila, os meus sobrinhos. Por me mostrarem que é possível ser tia com dois anos de idade (mesmo que não soubesse que o era). Por darem luz à minha vida. Por, no meu querido mês de agosto, encherem a casa de alegria, de vivacidade, de boa disposição, de gargalhadas infundáveis e sorrisos genuínos, de orelha a orelha. Pelos abraços de bom dia e os beijinhos de boa noite. Por me pedirem, ano após ano, que não chore quando os deixo no aeroporto e por dizerem, sussurrando ao ouvido, “que vai passar rápido.” Por, acima de tudo, me fazerem sentir, todos os dias, orgulhosa por ser tia.

Aos ausentes sempre presentes. Aos meus avós e ao meu tio que me deram a força e coragem para enfrentar todos os obstáculos e pedras que me foram surgindo ao longo do caminho. Por me guiarem no meu caminho de descoberta pelo mundo da profissão docente e por serem as estrelas mais bonitas que brilham no céu. Por me ouvirem e me fazerem acreditar nas coisas boas da vida.

À Patrícia e à Sofia, as minhas “irmãs” do coração. Obrigada por me mostrarem o verdadeiro significado da palavra amizade. Obrigada por me mostrarem que para amar, não é preciso partilhar o mesmo sangue. Obrigada por me acompanharem, ano após ano, e me provarem que há amizades que duram uma vida, passe o tempo que passar. Obrigada por me ouvirem nos momentos de maior aflição e por terem a palavra certa, no momento certo. Obrigada pela amizade bonita, genuína e única que construímos.

À Rita, a minha madrinha. Por ter dado um cunho (muito) especial à minha passagem pela FADEUP. Obrigada por, vezes sem conta, me chamares à atenção e me fazeres “descer à terra”, por me apoiares incondicionalmente e por

estares sempre presente. Pela paciência que demonstras ter comigo, pelos conselhos, pela preocupação e pelas boleias. Pelos lanches antes dos treinos e por estares sempre pronta para me ajudar e ouvires as minhas crises existenciais. Por aturares as minhas lamechices e por me estenderes a mão sempre que preciso. Obrigada por me deixares fazer parte da tua vida e permitires que te conheça, como poucas pessoas conhecem. Obrigada por marcares a minha história e, acima de tudo, por fazeres parte dela.

À Carla, à minha “mister”, por ser o meu exemplo e referência. Obrigada pela tua preocupação e por me mostrares que o futsal vai além (muito além!) das quatro linhas. Obrigada por me transmitires os valores certos e me tornares uma melhor pessoa. Obrigada por seres um exemplo de humanismo, de determinação e coragem. Obrigada por me defenderes, sempre, com “unhas e dentes” e cuidares de mim como só tu sabes fazer. Obrigada por todas as vezes em que me permitiste descobrir o caminho a seguir. Obrigada pelas nossas conversas no carro, pelo abraço no momento certo e pelas palavras sábias e acertadas. Obrigada por seres simplesmente tu.

À Rita Silva, à minha *sunshine*. Obrigada por trazeres alegria e vivacidade aos meus dias. Obrigada pela tua energia contagiosa e pelo teu carinho e preocupação constante. Obrigada por seres uma das pessoas mais generosas que conheço à face da terra. Obrigada por me ouvires e por acompanhares, de perto, o meu crescimento. Obrigada por vezes sem conta, teres amparado as minhas quedas. Obrigada pelas tuas visitas a Valongo, pela partilha do churrasco bom de Valongo e pelas gargalhadas infundáveis. Obrigada por fazeres parte da minha vida e me ajudares a tornar uma pessoa melhor.

Às minhas companheiras (e amigas!) de futsal e treinadores, por serem excecionais e seres humanos fantásticos. Obrigada por me ensinarem que em conjunto conseguimos ir muito mais longe e que, quando estamos rodeadas das pessoas certas, tudo faz sentido. Tudo fez sentido ao vosso lado, tudo mesmo. Obrigada por me terem feito crescer e por terem crescido lado a lado comigo. Obrigada por me fazerem sentir especial e pelo vosso carinho, amor e amizade sempre constante. Obrigada por me acompanharem tanto no futsal, como na

faculdade. Obrigada por todos os esforços, pela preocupação e por todo o encorajamento. Obrigada por serem, para sempre, a minha única e segunda família.

Às minhas comanditas e comandantes, ao grupo que a praxe uniu e que, jamais, se separará. Obrigada por me demonstrarem que é possível sermos um só. Levo-vos a todos, para sempre, com grande carinho e amor no meu coração.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por me ter acolhido ao longo de cinco anos e por me ter proporcionado momentos únicos, especiais e memoráveis que levo comigo para a vida. Foi, nesta, que me dei a conhecer e ganhei amigos para a vida.

A todos os docentes com quem tive o prazer de privar, por permitirem que me descobrisse e encontrasse enquanto pessoa e aluna. Obrigada por, constantemente, me colocarem à prova e fazerem desenvolver o meu pensamento crítico e a minha capacidade de reflexão e argumentação. Obrigada por, mesmo sem saberem, terem feito parte do meu percurso e da minha história. Levo, certamente, um bocadinho de todos vós no meu coração. Graças a todos vós, hoje, sou uma pessoa mais completa e com ambições fortes e seguras. Obrigada por me fazerem querer chegar sempre mais longe e não me contentar com o mínimo.

A todos os funcionários desta “muy noble facultis”, pelo carinho e pela simpatia constante. Por todos os gestos de carinho e por toda a ajuda prestada ao longo destes cinco anos.

À Professora Paula Queirós, pela orientação excecional proporcionada. Um enorme e sincero obrigada por todas as chamadas de atenção, pela preocupação, esforço e dedicação que sempre demonstrou. Obrigada por todos os momentos de reflexão e partilha e, mais importante ainda, obrigada por ter despertado, em mim, a curiosidade de aprender e tornar-me uma profissional de excelência. Obrigada por ter sido, ao longo destes dois anos, um exemplo a seguir.

Ao Professor Fernando Cardoso, por ter sido um pilar fundamental ao longo da minha descoberta. Obrigada por todo o cuidado e ajuda prestada. Obrigada por me guiar e por me ter deixado voar e descobrir o meu próprio caminho. Obrigada pelas quedas que me amparou e por me estender o braço de seguida. Obrigada por estar sempre disponível. Obrigada pela partilha e pelo crescimento conjunto.

Ao meu querido núcleo de estágio, à **Beatriz** e à **Adriana** por terem caminhado ao meu lado e se terem juntado a mim na maior e melhor descoberta da minha vida. Obrigada pelo apoio, pela amizade, pelos sorrisos, pelas conversas, pelas críticas (construtivas) e pela partilha. Sem vocês, o meu percurso não teria sido tão gratificante.

À escola cooperante e co-cooperante, pela receção calorosa e por permitirem que me sentisse parte integrante das mesmas.

À turma residente, à minha turma delta. Obrigada pelo vosso empenho, dedicação, esforço, entreaajuda, cooperação, responsabilidade, honestidade e força de vontade que demonstraram desde o primeiro dia em que nos conhecemos, no auditório pequeno. Obrigada pelo vosso carinho, boa disposição e, acima de tudo, por nos bons e maus momentos terem confiado em mim para continuar a comandar o barco. Um obrigada, ainda maior, por me fazerem perceber que o ato de ensinar vai além, muito além, de transmitir conteúdos específicos das matérias de ensino. Sei que deixei um bocadinho de mim em vocês, mas levo também um bocadinho de todos vocês no meu coração.

À turma partilhada, aos “terroristas” do quinto ano. Por me fazerem sentir cansada e exausta após todas as aulas, mas com um sentimento de felicidade tremenda. Por me permitirem experienciar uma realidade diferente, através da qual aprendi e cresci muito. Obrigada por me transmitirem, mesmo num dia menos bom, a vossa energia eletrizante e contagiante.

Ao Professor José Conde, o professor regente da turma partilhada, o qual demonstrou prontidão para me ajudar em todos os momentos e, inicialmente, a resolver os conflitos e dificuldades com as quais me deparei. Obrigada pelas

dicas, estratégias e por partilhar a sua experiência comigo. Obrigada por ter contribuído, também, para a minha evolução e crescimento no meu primeiro contacto com a profissão docente.

À **Professora Patrícia Coutinho**, por ouvir as minhas dificuldades e devaneios. Pela partilha de experiências e troca de ideias. Pelos conselhos e pela preocupação. Um enorme obrigada por acreditar em mim e ser exigente comigo. Obrigada por me ajudar a crescer e tornar melhor profissional e pessoa.

A mim, pela persistência em busca da concretização de um sonho.

Este caminho percorrido é, também, vosso.

As minhas conquistas são, também, vossas.

Obrigada por fazerem de mim a pessoa que sou hoje.

Obrigada por darem cor à minha vida.

A todos vocês, o meu mais sincero, profundo e eterno obrigada.

Índice Geral

Dedicatória.....	V
Agradecimentos	VII
Índice de Anexos.....	XV
Índice de Figuras.....	XVII
Índice de Gráficos	XIX
Índice de Quadros	XXI
Resumo	XXIII
Abstract.....	XXV
Lista de Abreviaturas	XXVII
1. Introdução	3
2. Afinal, quem é a estudante-estagiária que diz ser transparente?	9
2.1 Autodefinição e Autodescoberta	10
2.2 Curiosidade, Ansiedade e Nervosismo.....	13
3. O local onde o sonho teve lugar	19
3.1 O lugar do saber, de crescimento e meio de socialização: A escola.....	19
3.2 O Estágio Profissional: insegurança e receios, (muita!) força de vontade, esperança, partilha e evolução.	21
3.3 Esforço, Solidariedade e Acolhedora: Escola Cooperante.....	25
3.4 Alegria: A Escola Co-cooperante	30
3.5 Os alicerces da descoberta pelo mundo da profissão docente	31
4. A preparação e organização da descoberta do mundo da profissão docente.....	49
4.1.Planeamento Anual.....	50
4.2 Planeamento da Unidade Didática.....	53
4.3 Plano de aula	57
5. Cinco etapas da descoberta: Cinco sentimentos distintos.....	63
5.1. O conforto da experiência na primeira etapa	64
5.1.1 Identificar e reconhecer as diferenças na luta pela igualdade	71
5.1.2 Responsabilização dos alunos nas tarefas de aprendizagem	75
5.1.3 A tempestade aos olhos dos alunos e da professora: avaliação	78
5.1.4 A (boa) relação professor-aluno na promoção de ambientes positivos de aprendizagem	82
5.2. A segunda etapa desafiante.....	85
5.2.1 O feedback pedagógico: A relevância e necessidade de ir além do caráter apreciativo.....	91

5.2.2 O questionamento como pilar e motor da compreensão	94
5.2.3 Modificar <i>versus</i> a necessidade de repetir	96
5.2.4 A técnica deve caminhar de mãos dadas com a tática	98
5.3. A união fez a força na terceira etapa.....	99
5.3.1 Entusiamo: A filiação nas aulas de Educação Física	107
5.3.2 A demonstração como “aliada” (importantíssima) da instrução	110
5.3.3 A reflexão como motor de evolução	112
5.4. A ansiedade de lecionar a “minha” modalidade de eleição na quarta etapa.....	115
5.5. A quinta (e última) etapa marcada por um enorme e real sentimento de adaptação	120
5.6 A adaptação dos estudantes-estagiários da FADEUP no ensino da Educação Física através do Ensino a Distância: entendimentos e estratégias	129
5.6.1. Resumo	129
5.6.2. Abstract	131
5.6.3. Introdução:	133
Revisão da literatura:	134
5.6.4. Objetivos:	138
5.6.5. Metodologia:	138
Participantes:	138
Procedimento utilizados na recolha de dados:	141
5.6.6 Procedimento de análise dos dados:	145
5.6.7. Apresentação e discussão dos resultados	146
5.6.8. Conclusões.....	169
5.6.9. Referências Bibliográficas:	171
6. Envolvimento com a comunidade: o sonho que vai além das aulas	175
Responsabilidade: O Torneio de Voleibol	175
Criatividade e Frustração: A breve passagem pelo Desporto Escolar	179
Colaboração e União: O envolvimento nas atividades do departamento	181
A valorização do comprometimento: as reuniões do Conselho de Turma	183
7. Considerações Finais e Perspetivas Futuras.....	191
8. Referências Bibliográficas.....	197
9. Anexos.....	XXIX

Índice de Anexos

Anexo 1: Ficha Individual do Aluno	XXIX
Anexo 2: Formato do Plano de Aula.....	XXX
Anexo 3: Ficha de Avaliação Diagnóstica de Voleibol.....	XXX
Anexo 4: Ficha de Avaliação Diagnóstica de Andebol	XXX
Anexo 5: Ficha de Leitura	XXX
Anexo 6: Termo de Consentimento Informado.....	XXX
Anexo 7: Questionário aplicado aos Estudantes-Estagiários	XXX

Índice de Figuras

Figura 1: G1, G2 e G3.....	28
Figura 2: G4 e G5.....	28
Figura 3: G6 e G7.....	29
Figura 4: Envolvimento dos Alunos no Torneio de Voleibol	178
Figura 5: Envolvimento dos Alunos no Torneio de Voleibol	178

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Número de turmas da Escola Cooperante.....	27
Gráfico 2: Caracterização da turma residente	35
Gráfico 3: Percurso Desportivo da turma residente.....	35
Gráfico 4: Grau de satisfação relativamente à Educação Física.....	36
Gráfico 5: Idade dos Estudantes-Estagiaários da FADEUP.....	140
Gráfico 6: Ano de escolaridade da turma residente dos Estudantes-Estagiaários	141
Gráfico 7: Adaptação dos Estudantes-Estagiaários ao E@D.....	147
Gráfico 8: Meios de comunicação assegurados no E@D nas aulas de Educação Física.....	152

Índice de Quadros

Quadro 1: Duração do 1º e 2º período (s/ interrupções letivas)	50
Quadro 2: Organização das modalidades e respetivo número de aulas por semestre.....	52
Quadro 3: Relação matéria de ensino (etapas)- sentimento	63
Quadro 4: Resultados obtidos no questionário aplicado	126
Quadro 5: Caracterização individual dos Estudantes-Estagiários.....	139
Quadro 6: Numeração das perguntas aplicadas no questionário.....	142
Quadro 7: Critérios associados à adaptação dos EE (questão 4).	143
Quadro 8: Critérios associados à eficácia dos meios de comunicação	143
Quadro 9: Justificação dos EE face à adaptação de nível 2 (Bom).....	148
Quadro 10: Justificação dos EE face à adaptação de nível 3 (Muito Bom)	149
Quadro 11: Justificação dos EE face à adaptação de nível 4 (Excelente)	150
Quadro 12: Pontos positivos inerentes à eficácia dos meios de comunicação	153
Quadro 13: Pontos negativos inerentes à eficácia dos meios de comunicação	154
Quadro 14: Dificuldades e constrangimentos face à impossibilidade de ver e ouvir os alunos	157
Quadro 15: Prós e Contras do E@D	159
Quadro 16: Ilações futuras dos EE face ao E@D	166

Resumo

O Estágio Profissional assume-se como uma etapa fundamental e crucial no culminar da formação inicial. O Estudante-Estagiário vivencia, na sua plenitude, as exigências inerentes ao exercício da profissão docente através, não só das funções que desempenha, como também das experiências de partilha, de reflexão constante, de obstáculos e desafios que emergem da prática que, acima de tudo, se demonstram fulcrais para a construção da identidade profissional e desenvolvimento na profissão docente. Mais ainda, importa referir que a dimensão reflexiva atingiu o auge no Estágio Profissional, no qual a autora foi “chamada” a refletir desde o início, até ao final do ano letivo, tendo contribuído, também, para o desenvolvimento da autonomia profissional da mesma. O presente documento visa transparecer a descoberta do mundo da profissão docente e o caminho traçado pela transparência de uma estudante-estagiária que viveu e sentiu o ano de Estágio Profissional e, conseqüente concretização de um sonho, com as emoções e sentimentos constantemente à flor da pele, tal como a mesma vive e sente o mundo que a rodeia. O percurso trilhado nesta descoberta, envolveu a passagem por diferentes etapas, através das quais foi possível experienciar momentos distintos, fortemente marcados por altos e baixos, derrotas e vitórias, lágrimas e sorrisos, que permitiram retirar ilações importantes para o processo de ensino-aprendizagem, especificamente ao nível da sua conceção, planeamento, realização e avaliação, pelo que os alunos caminharam, lado a lado, de mãos dadas com a autora. Não menos importante, o ano letivo 2019/2020 ficou fortemente marcado pelo aparecimento, imprevisível e inesperado da Covid-19, evoluindo para uma pandemia mundial que exigiu o encerramento das escolas em Portugal. Em tempos de incerteza, insegurança e inquietação, a autora partilha os ajustes e (re)adaptações no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de garantir e assegurar a continuidade do ano letivo através do Ensino a Distância.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; DIMENSÃO REFLEXIVA; ENSINO A DISTÂNCIA.

Abstract

The Practicum Training is assumed as a fundamental and crucial stage in the culmination of the initial training. The pre-service teacher experiences, in its fullness, the requirements inherent to the exercise of the teaching profession, through not only the functions he performs, but also throughout sharing, constant reflection, obstacles and challenges that emerge from the practice that, above of all, are essential for the construction of professional identity and development in the teaching profession. Furthermore, it should be noted that the reflective dimension reached its peak in the Practicum Training, in which the author was “called” to reflect from the beginning, until the end of the school year, having also contributed to the development of its professional autonomy. This document aims to show the discovery of the world of the teaching profession and the path traced by the transparency of a pre-service teacher who lived and felt, the year of Practicum Training and, consequently, the fulfillment of a dream, with emotions and feelings constantly rushing, as it lives and feels the world around her. The path followed in this discovery involved the passage through different stages, with which was possible to experience different moments, strongly marked by ups and downs, defeats and victories, tears and smiles, which allowed to draw important lessons for the teaching-learning process, specifically in terms of its conception, planning, realization and assessment, so the students walked side by side with the author. Last but not least, the academic year of 2019/2020 was strongly marked by the unpredictable and unexpected outbreak of Covid-19, which led to a worldwide pandemic that demanded the closure of schools in Portugal. Living times of uncertainty, insecurity and restlessness, the author shares the adjustments and (re)adaptations in the teaching-learning process, in order to guarantee and ensure the continuity of the school year through Distance Learning.

KEY WORDS: PRACTICUM TRAINING; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING-LEARNING PROCESS; REFLECTIVE DIMENSION; DISTANCE LEARNING.

Lista de Abreviaturas

AC- Análise do Conteúdo

AS- Avaliação Sumativa

CT- Conselho de Turma

DE- Desporto Escolar

DT- Direta de Turma

E@D- Ensino a Distância

EC- Escola Cooperante

ECC- Escola Co-Cooperante

EE- Estudante Estagiário, Estudante-Estagiária, Estudantes-Estagiários

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAPJ- Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

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

MID- Modelo de Instrução Direta

NE- Núcleo de Estágio

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PA- Planeamento Anual

PC- Professor Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

PO- Professor Orientador

REP- Relatório de Estágio Profissional

1. Introdução

1. Introdução

O presente documento, designado Relatório de Estágio Profissional (REP), é elaborado no âmbito do Estágio Profissional (EP), que integra o plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Na Prática de Ensino Supervisionada (PES), os estudantes-estagiários são acompanhados ao longo do ano letivo pelo Professor Cooperante (PC), o professor da escola onde o estágio é realizado, responsável pela orientação dos estudantes-estagiários e pelo Professor Orientador (PO), professor da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto que acompanha, ainda que não de uma forma tão direta, todo o percurso que o estudante-estagiário percorre. Além de ambos apresentarem um papel fundamental no decorrer do EP, foi, também, deveras importante a orientação prestada na elaboração do Relatório de Estágio Profissional. O REP parte de uma construção pessoal, o qual espelha as vivências, entendimentos, dilemas e conquistas do Estudante-Estagiário (EE), inserido num determinado contexto e, por este mesmo motivo, cada relatório torna-se único pois, cada um, à sua maneira, tem uma história diferente para contar.

A Prática de Ensino Supervisionada permite ao estudante-estagiário imergir na cultura escolar, vivenciar, com maior proximidade, as regras e normas, os valores, os hábitos e ideais de uma determinada instituição escolar que influencia, desde logo, a atuação de todos os docentes. Esta imersão acontece, de imediato, no primeiro momento que se dá a entrada pela porta principal da instituição educativa e, num ápice, o EE se consciencializa que a sua intervenção vai muito além “de preparar a aula, dar a aula e abandonar a escola”. Pelos motivos apresentados anteriormente, *“a experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores”*, tal como afirmam Chepyator-Thomson e Liu (2003), Hill e Brodin (2004), O’Sullivan (2003), Tang

(2004) (cit.por Batista & Queirós, 2013, p. 33) tornando, desta forma, o primeiro passo na profissão docente enriquecedor, gratificante, cativante e completo.

Acredito, vivamente, que ¹“o *Estágio Profissional tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções lectivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação.*” Numa perspetiva mais pessoal, para que o EE consiga responder, com a devida exigência e responsabilidade, a todas estas funções que lhe estão inerentes e subjacentes e, conseqüentemente, promover um ensino de qualidade é deveras importante e crucial que o mesmo consiga mobilizar todos os conhecimentos e habilidades que, ao longo do percurso escolar/académico foi adquirindo, sem esquecer a principal necessidade de ajustar e adaptar face ao ambiente que o rodeia.

Não menos importante, o Estágio Profissional é fortemente marcado por uma “montanha russa” de sentimentos, de intensas e constantes aprendizagens, de uma partilha inigualável e, acima de tudo, onde a capacidade de reflexão é determinante para que a aprendizagem tenha lugar. Com base no que evidencia Queirós (2014), a aprendizagem da docência não se inicia, apenas, no imergir da profissão, pelo contrário. Trata-se, fundamentalmente, de um *continuum*, de um percurso construído ao longo da vida do estudante-estagiário, percurso este que abrange crenças, concepções, ideologias, experiências e vivências pessoais que se vão cimentando, conquistando, desta forma, um peso significativo nas práticas, métodos, tomadas de decisão pelas quais se rege o estudante-estagiário.

Este documento visa espelhar de uma forma transparente e verdadeira, não só o meu percurso enquanto estudante-estagiária da FADEUP e “stora da turma Delta” aos olhos dos meus alunos, do 12º ano, como também uma reflexão

¹ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP.

mais detalhada e profunda sobre todas as funções que foram desempenhadas ao longo do ano letivo, na escola cooperante e co-cooperante.

2. Afinal, quem é a Estudante-Estagiária que diz ser transparente?

2. Afinal, quem é a estudante-estagiária que diz ser transparente?

Sempre ouvi que o mundo está nas mãos daqueles que têm a coragem de sonhar. Está, então, o mundo nas minhas mãos? Certamente, não dependerá, somente, da minha atuação, mas também dos restantes corajosos sonhadores que se encontram dispersos pelo mundo. Sem hesitações, e com todo o apoio possível que me foi dado, tive a coragem de sonhar e correr atrás desse mesmo sonho: ser professora de Educação Física. Foi, através de um esforço imensurável, de uma dedicação tremenda e de uma paixão incalculável pelo Desporto e pela Educação Física que possibilitou a minha entrada na melhor faculdade de Desporto do país.

Com o passar do tempo, e com o ano de estágio cada vez mais próximo, foram vários os momentos que idealizei como seria a minha atuação enquanto professora de Educação Física e como seria, ao longo do tempo, construída a minha identidade profissional. Tal como afirma Nóvoa (2009, cit.por Queirós, 2014, p. 77) *“o desenvolvimento profissional de um professor não pode ser visto de uma forma estanque, pois o professor tem um “eu pessoal” e um “eu profissional” que se completam e interagem, levando a um desenvolvimento pessoal e profissional, que passa por várias fases.”* Acredito, vivamente, que as nossas experiências e vivências, concepções, ideologias, crenças, traços de personalidade são fortemente influenciados pelo meio sociocultural onde nos inserimos e, não menos importante, apresentam uma ligação direta e inevitável para nos descobrirmos e enquadrarmos na profissão docente.

A busca pela identidade profissional começou a ganhar forma no primeiro contacto enquanto treinadora de Voleibol, no Minivoleibol, posteriormente no primeiro ano de mestrado, aquando da lecionação de certas modalidades, assim como nas idas às escolas, um ponto chave fundamental e enriquecedor, intensificando-se, por fim, durante o ano de estágio profissional. Esta identidade foi-se construindo com recurso a vários e especiais momentos, tais como: o pequeno-almoço no bar e convívios juntamente com os restantes professores do departamento de Educação Física (e não só), as conversas na sala de descanso,

as reuniões no “aquário”, as aulas do 5º e 12º anos, os torneios, os almoços na sala de professores, as conversas no final dos treinos do desporto escolar com a professora responsável, as horas ao telefone com a Adriana para partilhar o meu plano de aula e discutir ideias e os jogos no final das aulas, entre núcleo de estágio, em que a competitividade e diversão podiam, em alguns momentos, fazer esquecer a frustração de uma aula menos bem conseguida.

De um ponto de vista pessoal, a identidade profissional, pela complexidade que lhe está associada, molda-se, lentamente, com o passar do tempo pelo que a experiência em contexto real assume uma extrema relevância para que tal seja possível de moldar. Em tudo o que me envolvi, fui, apenas, eu própria pois não é possível separar o “eu pessoal” do “eu profissional” como afirma (Nóvoa, 1992).

2.1 Autodefinição e Autodescoberta

Apresentação da Estudante-Estagiária

Já dizia Alberto Caeiro, um dos heterónimos de Fernando Pessoa, que somos do tamanho do que vemos e não do tamanho da nossa altura, mas nem isso evitava que aquela menina, de metro e meio, com o seu fato de treino e a sua mochila às costas fosse confundida com uma aluna. Nem mesmo com o casaco preto vestido, da Associação de Estudantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a menina estava livre do embaraço e da vergonha, por vezes sem conta, lhe ser pedido o cartão à entrada da escola. Essa menina sou eu e, apresento-me aqui, tal como sou.

Chamo-me Ana Rita Lopes Águeda e nasci a 6 de agosto de 1997, no Hospital de São João- Paranhos. Atualmente, resido em Valongo, mas, guardo no coração, com imenso carinho, a imensidão de memórias criadas em Rio Tinto, freguesia que me acolheu até ao terceiro ano de escolaridade. Considero-me uma pessoa bastante afetiva, com as emoções, constantemente, à flor da pele, determinada, ambiciosa, extrovertida, simples e com uma energia que (na maioria das vezes) consegue contagiar os que me rodeiam. Considero-me bastante exigente e não gosto de fazer as coisas pela metade e, por este motivo, em tudo o que me envolvo, dedico-me de corpo e alma. Esta exigência, por

vezes, acarreta alguma ansiedade e stress, sentimentos estes que, em algumas circunstâncias, levam a melhor. Gosto de sonhar alto, mas, ao mesmo tempo, estou ciente das adversidades da vida e dos obstáculos que nesta aparecem. Ao mesmo tempo, sei que, por vezes, é necessário ter os pés bem assentes na terra.

Em vinte e dois anos da minha vida, nunca imaginara (nenhum de nós, talvez) que viveria uma situação de pandemia mundial e que, do dia para noite, pela primeira vez na minha vida, vira-me obrigada a ficar isolada em casa, vinte e quatro sobre vinte e quatro horas. A verdade é que o aparecimento deste vírus (Covid-19) mudou, na totalidade, a minha filosofia de viver. Passei a encarar a vida de uma maneira diferente, a não dar certas coisas como garantidas e viver um dia de cada vez, retirar o que neles existe de bom e, a lição mais importante, que não devo deixar palavras por dizer nem abraços por dar. Salvo exceções, não creio que haja necessidade de criar objetivos a longo prazo pois, está visto que, do nada, tudo muda. E nós mudamos também.

Acredito, vivamente, que as minhas vivências de infância, o brincar que, infelizmente, nos dias de hoje está, cada vez mais, a desaparecer influenciaram cada traço da minha personalidade e da pessoa que sou hoje. O desporto sempre esteve muito presente na minha vida e creio, aliás, que esta paixão adveio dos genes da minha família. A minha mãe praticou Basquetebol durante toda a adolescência, em Angola, no colégio onde estudava e o meu pai envergou pelo Hóquei em Patins, modalidade que se dedicou enquanto jogador e treinador.

O meu percurso desportivo começou, desde muito nova, na patinagem artística, como uma atividade extracurricular do centro escolar que frequentava, mas as memórias são muito vagas. Com o passar do tempo, comecei a frequentar a piscina municipal de Baguim do Monte, a qual tive o privilégio de representar em algumas competições da freguesia, mas nunca com a perspetiva ou ambição de me tornar atleta federada. Com a minha mudança de residência, no quarto ano de escolaridade, para Valongo, o bichinho pelo futsal bateu à porta, motivo pelo qual fui, muitas vezes, apelidada de “maria-rapaz”. À medida

que o tempo ia passando, a paixão foi aumentando e a oportunidade de ingressar uma equipa federada teimava em não aparecer. Entretanto, a minha paixão pela dança intensificou-se e abriu-se uma porta: entrei para um grupo de dança (StarDance). Durante três anos vivi o mundo do espetáculo, subi a inúmeros palcos, com diferentes plateias, aprendi diferentes estilos de dança, senti o “bichinho” na barriga várias vezes ao abrir da cortina, ou porque a coreografia era nova, ou porque tinha a minha família na plateia, mas o sorriso rasgado e a boa-disposição foram sempre, ao longo deste percurso, genuínos e espontâneos. Ainda hoje, a dança faz-me transportar para um mundo à parte. Sou, verdadeiramente, mais feliz quando danço. Diz, o povo português, que quando se fecha uma porta, abre-se uma janela e assim foi. Em 2014, larguei o palco da dança e embarquei numa nova aventura, aquela que teimava em não aparecer: o futsal.

O futsal acompanhou-me desde então. A Juventus da Triana foi a minha primeira, e única, “casa” e nela conheci seres humanos fantásticos, com um coração do tamanho do mundo, com os quais tive o privilégio de partilhar a quadra e o balneário. O futsal ensinou-me muito mais do que um passe e uma receção, transmitiu-me valores que trago comigo nos dias de hoje, desde o respeito, a cooperação e entreajuda, o trabalho em equipa, a disciplina, a exigência, a superação, o esforço, a ambição e a determinação. Aprendi que o processo é bem mais importante que o produto e que a caminhada se torna mais gratificante quando a percorremos junto das pessoas certas. O voleibol surgiu mais tarde, após a minha entrada na faculdade, no segundo ano de licenciatura, e descobri um novo mundo. Comecei como treinadora no minivoleibol, com alguma insegurança e receio por não ser da modalidade, mas, após o primeiro contacto, a minha curiosidade em querer saber e aprender mais foram-se intensificando ao longo do tempo. Aos poucos e poucos fui-me descobrindo enquanto treinadora e, uma vez que o alto rendimento sempre me fascinou, experienciei durante dois anos o 6x6, numa equipa de infantis e iniciadas feminino, no Castelo da Maia Ginásio Clube. Passados quatro anos, incorporei, durante o ano de estágio, um projeto de voleibol na Academia de Voleibol do Colégio Efanor, projeto este que ainda integro atualmente.

Desde que me lembro, sempre quis seguir o curso de Desporto. Tenho, inclusive, escrito no meu livro de curso de 4ºano que a minha profissão de futuro seria professora de natação (isto escrito por mim). Por este motivo, ao longo de todo o meu percurso escolar, sempre fui a aluna que já tinha bem presente as aspirações futuras e, na candidatura ao ensino superior, não existiu nenhuma opção referente a outro curso senão o de desporto. Após muito esforço, persistência, empenho e dedicação, entrei na minha primeira opção: a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a melhor faculdade de desporto do país. Curiosamente, após os três anos de licenciatura, repletos de muita aprendizagem, conhecimento, partilha e de grandes histórias, tal como aconteceu com a escolha do curso, não tive qualquer relutância face ao mestrado ao qual iria concorrer. Aliás, a ideia em seguir o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário surgiu muito antes da entrada na faculdade. Existem professores que nos marcam, que deixam um bocadinho deles em nós e a Professora Manuela Mesquita foi uma delas. Desde a sua exigência, a dinâmica das aulas e o seu clima positivo, a relação com os alunos, a valorização que atribuía à disciplina de Educação Física, que nos era transmitida todas as aulas,   maneira como me ensinava e me motivava despertou em mim uma paixão que não sabia que a tinha: a paixão por ensinar. Foi através desta paixão que se desenrolou o meu ano de estágio profissional e, agora que cruzei a linha da meta, posso dizer que não existiu momento algum que duvidasse da minha decisão. Pode o caminho não ter sido sempre sorridente e terem existido alguns contratempos ou momentos mais difíceis, mas, no final da jornada, todos os segundos se revelaram fundamentais e fulcrais para a minha evolução enquanto professora. Não fico triste porque acabou, fico feliz (e muito) porque aconteceu.

2.2 Curiosidade, Ansiedade e Nervosismo

Expectativas Iniciais

“Inicia-se, agora, após a ânsia do primeiro ano do mestrado, o embarque neste ano letivo tão especial e importante para qualquer estudante-estagiário. Após um ano de preparação prévia, através do qual adquirimos uma diversidade

de conhecimentos e valores, chega, por fim, o momento de colocar em prática o que nos havia sido transmitido. Contudo, a ansiedade e o nervosismo começam a fazer-se notar, sentimentos estes que, na minha perspectiva, podem estar intimamente ligados a quem começa a dar os seus primeiros passos na profissão.”

Reflexão Expectativas Inicias. 03/09/2019.

Com o início do EP à porta, é inexplicável os sentimentos que invadem um estudante-estagiário, sejam positivos ou negativos (ou mesmo ambos). No meu caso, a partida para um mundo novo, ainda por descobrir, despertou uma curiosidade imensa, aos mais diversos níveis, que permitiu, desde muito cedo, levantar algumas questões: “como será a escola?”, “de que ano de escolaridade será a minha turma residente e partilhada?”, “como será o comportamento dos alunos?”, “como me irei sentir enquanto professora?”, “quais serão as minhas principais dificuldades e facilidades?”, “como será o relacionamento com os restantes professores?”, “quais as funções que tirei de desempenhar ao longo do ano letivo?”, entre muitas outras questões que, subitamente, se levantaram e permaneceram no tempo até serem respondidas ao longo de todo o EP.

Apesar de ter caminhado para um futuro desconhecido, uma das minhas expectativas iniciais recaía sobre o meu crescimento pessoal e profissional que, no meu entendimento, se encontram intimamente relacionados. Os obstáculos e adversidades, as conquistas e vitórias, as dificuldades sentidas e as respetivas estratégias utilizadas, as conversas formais e informais com o pessoal docente e não docente revelam-se exemplos de fatores que potenciam o crescimento profissional e que acabam por proporcionar aprendizagens fundamentais e cruciais que transferimos para outras vivências pessoais da nossa vida quotidiana. Por este motivo, permitem que possamos evoluir e crescer também como seres humanos, suscetíveis a constantes mudanças e adaptações. Não menos importante, esta evolução, a ambos os níveis, ocorre de uma forma mais exponencial, significativa e satisfatória se existir flexibilidade do estudante-estagiário, pelo que este deve incorporar algumas características (abaixo

descritas) que revelam extrema importância para que a aprendizagem tenha lugar.

“Nesta fase prévia, ainda sem estabelecer qualquer contacto com a atividade da prática de ensino supervisionada, penso que será, sem qualquer dúvida, um ano repleto de grandes aprendizagens e crescimento tanto a nível pessoal, tal como profissional. Consciente que nem tudo poderá ser comparado a um mar de rosas, penso que a disponibilidade e predisposição para aprender, refletir, partilhar, saber ouvir e a cooperação são fatores fundamentais que estarão na base da minha aprendizagem.”

Reflexão Expectativas Inicias. 03/09/2019.

Colocar em prática todos os conhecimentos que fui adquirindo ao longo do meu percurso académico era, também, uma expectativa inicial que pretendia que fosse atingida. Contudo, estava ciente da existência de um fator, deveras importante, que deve ser tido em consideração e não deve, em qualquer circunstância, ser esquecido: a adaptabilidade. Isto é, conseguir colocar em prática toda a bagagem de conhecimento que possuía, consoante o contexto no qual estivesse inserida e, por este mesmo motivo, tornou-se um desafio acrescido que, pessoalmente, revelou todo o processo de ensino-aprendizagem mais enriquecedor e gratificante, no ponto de vista de quem o idealiza, estrutura e planeia. Importa referir e refletir que, de nada serviria esta adequação e adaptação, se a aprendizagem dos alunos não se verificasse. Mais importante ainda, o cerne da aprendizagem não passou, *per si*, pela correta reprodução dos conteúdos que foram, pela professora, transmitidos. O foco esteve, essencialmente, em conseguir formar alunos capazes de atribuir significado às suas aprendizagens, que as mesmas apresentassem um *transfer* para a vida quotidiana e, mais ainda, para o resto das suas vidas. Desta forma, não posso deixar de concordar com o escritor Rubem Alves quando afirma que *“a missão do professor não é dar respostas prontas. As respostas estão nos livros, estão na internet. A missão dos professores é provocar inteligência, é provocar o espanto, a curiosidade.”* (Alves, 2011).

“Anseio, acima de tudo, um ano memorável, marcado por grandes conquistas e aprendizagens, através do qual possa ajudar a aprender e deixar-me aprender, dia após dia, mês após mês, que me permitirá terminar verdadeiramente concretizada com o meu desempenho ao longo de todo o ano letivo.”

Reflexão Expectativas Inicias. 03/09/2019

3. O local onde o sonho teve lugar

3. O local onde o sonho teve lugar

3.1 O lugar do saber, de crescimento e meio de socialização: A escola

Ao longo de várias décadas, tem-se verificado avanços aos mais diversos níveis, seja na tecnologia, na saúde, no desporto, na arte e, felizmente, a educação entra, também, nesta equação. Se, antigamente, o produto (resultados da aprendizagem) estava no cerne das instituições educativas e a individualidade dos alunos não era tida em consideração no processo de ensino-aprendizagem, no mundo hodierno caminhamos (demore o tempo que demorar) para uma realidade distinta.

A Escola, como espaço sociocultural, tem um papel fundamental e crucial na socialização e desenvolvimento individual, seja a nível pessoal e/ou académico, dos alunos que nela se encontram inseridos. Tal como menciona Dayrell (1996, p. 2) *“A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por um complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.”*

Foi, através, não só do primeiro contacto com a escola, na qual realizei o EP, como também as conversas informais com colegas estudantes-estagiários, inseridos em contextos diferentes, que me possibilita, nos dias de hoje, referir que, apesar dos regulamentos que as regem, as instituições educativas são distintas e apresentam características diferentes, peculiares e próprias, fruto da intervenção do meio sociocultural onde se encontram inseridas. Neste seguimento, Carvalho (2006, p. 1) sustenta que *“a educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico,*

social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. É neste sentido que se pode falar, globalmente, de uma cultura, que se cria e preserva através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar, isto é, num conjunto de aspectos, transversais, que caracterizam a escola como instituição.” É, então, passível de ser mencionado a existência, tanto no âmbito da escola como do sistema educativo, de uma cultura própria, que alberga e retrata múltiplos fatores (conjunto de práticas, valores e crenças) partilhados por todos os seus intervenientes que interagem no âmbito escolar (Carvalho, 2006).

Não menos revelante, de um ponto de vista pessoal, torna-se interessante, e de certa forma curioso, perceber que ter em consideração a “pessoa” que mora dentro do aluno, algo que considero fundamental e intrínseco na atuação do professor, fora, outrora, desvalorizado no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, é possível mencionar que existiu (pelo menos, eu acredito que sim) uma viragem na perspetiva com que os alunos são vistos aos olhos dos professores, isto é, cada aluno é diferente, apresentando particularidades específicas, frutos de experiências passadas distintas. Assim, é evidente que em todos os alunos, mora um “ser humano distinto”, com concepções, ideologias, gostos, ambições, facilidades e dificuldades que em nada se assemelham e, por este motivo, requerem e exigem do professor uma atenção especial. Como sustenta Dayrell (1996, pp. 5-6) , *“uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da “experiência vivida”.*”

3.2 O Estágio Profissional: insegurança e receios, (muita!) força de vontade, esperança, partilha e evolução.

Foi, exatamente, no dia 2 de setembro, pelas 9h30, no auditório da FADEUP que decorreu a primeira reunião de estágio, na qual os rostos dos EE do ano letivo 2019/2020 se voltaram a cruzar, marcando, desta forma, o início do ano de EP. Entre os vários olhares, reluzia o meu, repleto de sonhos, inseguranças e receios, força de vontade para iniciar o ano pelo qual tanto ansiei, assim como a esperança de vivenciar um ano repleto de histórias para contar, aprendizagem, partilha e evolução. Nesse mesmo momento, o coração palpitava, as mãos suavam e tive consciência, portanto, que a descoberta do mundo da profissão docente tinha começado, naquele preciso momento.

No meu dia de aniversário, no mês de agosto de 2019, com a presença da minha família e alguns amigos, foram várias as interrogações que me foram colocadas, nomeadamente, quais as minhas perspetivas futuras após ter concluído o primeiro ano de mestrado. Sem relutância, e esboçando um sorriso de orelha a orelha, referi que estaria na escola, a realizar o EP, como EE da FADEUP, casa esta que me acolheu desde o início do meu percurso no ensino superior. De imediato, foram levantadas várias questões: “O que é o EP em Educação Física? Vais dar aulas? Estás pronta?”. Desta vez, a resposta não estava na ponta da língua e, por momentos, tive de pensar no que lhes diria. Esta hesitação mostrou-me, ainda numa fase inicial, que estava na altura de compreender o EP, no que concerne aos requisitos que engloba (legais, institucionais e funcionais), evitando, numa fase mais dianteira (no arranque do ano letivo na escola) a permanência de dúvidas e questões.

Do ponto de vista institucional, o EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos do MEEFEBS, nomeadamente do segundo ano, que engloba duas componentes: “a) *a prática de ensino supervisionada, realizada numa escola cooperante com protocolo com a FADEUP e b) o relatório de estágio, orientado por um professor da Faculdade, o responsável da instituição de ensino superior pela supervisão do estudante estagiário no contexto da prática de ensino supervisionada*” (Batista & Queirós, 2013, p. 37), ambas com um peso de

50% na elaboração da classificação final do EP. Não menos importante, segundo Batista e Queirós (2013, p. 37) *“o estágio profissional é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado.”* Do ponto de vista legal, ²*“a sua organização incorpora o espírito do ordenamento jurídico da formação de professores do ensino básico e secundário- Decreto-Lei nº344/89, de 11 de Outubro, e as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de Maio, que a prática pedagógica constitui uma componente fundamental dos cursos de formação de professores conferentes de qualificação profissional.”*

Ao longo do percurso pela descoberta do mundo da profissão docente, o EE é acompanhado na caminhada pelo núcleo de estágio (NE), orientado pelo PC e PO. Numa perspetiva pessoal, o estágio profissional da FADEUP proporciona, verdadeiramente, valências e vivências fundamentais para o crescimento e construção da identidade profissional do estudante-estagiário, na medida em que as funções que desempenha não se circunscrevem, somente, à lecionação das aulas de Educação Física. Mencionado no regulamento de estágio³, ao EE compete: *“cumprir todas as tarefas previstas nas normas orientadoras do EP; elaborar e realizar o seu projeto de formação (projeto de estágio na designação atual); prestar o serviço docente nas turmas que lhe forem designadas realizando as tarefas de planificação, realização e avaliação inerentes; participar nas reuniões dos diferentes órgãos da Escola/ Agrupamento de Escolas, destinadas à programação, realização e à avaliação das atividades educativas; participar nas sessões de natureza científica cultural e pedagógica, realizadas na Escola/Agrupamento de Escolas; participar no plano de atividades da UC de EP realizado na FADEUP; elaborar e manter atualizado o portefólio de*

² Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

³ Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Estágio Profissional; Observar aulas que podem ser regidas pelo professor cooperante, pelos colegas estagiários ou outros professores de Educação Física da Escola/Agrupamento de Escolas onde realiza a PES; Assessorar os trabalhos de direção de turma de modo a conhecer e compreender um cargo central das funções do professor; colaborar nas atividades de Desporto Escolar ou na dinamização de atividades internas de âmbito desportivo (clubes).” Tendo em consideração todas as funções apresentadas anteriormente, “percebe-se que esta participação na formação de professores de Educação Física na FADEUP ultrapassa a “periferia”, já que é uma experiência real de ensino com todos os elementos presentes, na medida em que o estudante estagiário assume o papel de professor em quase toda a sua plenitude, faltando apenas o vínculo contratual” (Batista & Queirós, 2013, p. 43).

A PES, para além do impacto positivo que promove no primeiro contacto do EE com a profissão docente, ⁴*“estende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prática necessário ao professor, numa interpretação da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar.”* Além disso, esta incorpora três áreas de desempenho:

Área 1: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Área 2: Participação na escola e relações com a comunidade

Área 3: Desenvolvimento Profissional

Sucintamente, a área 1 abrange a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, conduzindo, desta forma, o estudante-estagiário num processo de ensino-aprendizagem eficaz. A área 2, a qual incorpora as atividades não letivas, pretende que o EE expanda os seus horizontes, que descubra e vivencie experiências enriquecedoras que não circunscrevam apenas o contexto de aula, potenciando, assim, o seu crescimento, evolução e integração não só na comunidade educativa, como também na que o envolve.

⁴ Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP.

Tal como sugere Batista e Queirós (2013, p. 38) a área 2 *“materializa-se no conhecimento da escola e do contexto de envolvimento, tendo como objetivo que o estudante-estagiário seja capaz de envolver-se nas atividades que ultrapassam o âmbito da lecionação da turma que acompanha, tornando-se uma pessoa promotora de sinergias entre a escola e o meio, possibilitando oportunidades educativas dotadas de significado para os alunos.”* Por último, a área 3, referente ao desenvolvimento profissional, abarca experiências e vivências que revelam um contributo significativo com o objetivo de moldar a competência profissional, pelo que esta deve apresentar-se como uma preocupação constante do professor, ao longo de todo percurso que trilha.

O EE, durante o EP, sente à flor da pele uma dupla condição pois, tal como o próprio nome indica, o EE apresenta a condição de professor-estagiário na escola e, ao mesmo tempo, a condição de estudante na FADEUP. Por este motivo, este fator pode, em certos casos, dificultar que o professor-estagiário se assuma e identifique como tal. No primeiro ano do mestrado, numa aula de Profissionalidade Pedagógica abordamos o “choque com a realidade” e as diferentes perspetivas e dimensões que pode o EE assumir, através de duas imagens que foram apresentadas: na primeira, era possível ver o sol a raiar e na segunda, contrariamente, observava-se um ser humano, de guarda-chuva, debaixo de chuva intensa com um fundo cinzento. Acredito que, dificilmente, o EP se resume, apenas, a uma destas perspetivas acima referidas. Acredito, pois, que ambas serão espelhadas e vivenciadas ao longo do todo o percurso no estágio profissional. Certamente, existirão momentos de realização, de concretização, de felicidade, entusiasmo, em que persistirá o raiar do sol, mas, em contrapartida, dificuldades, tensão, medo, insegurança e dúvidas estarão presentes, também, no caminho. É, na minha perspetiva, totalmente normal que tais sentimentos subam à flor da pele e, por vezes, assombrem o início da profissão, mas serão esses sentimentos, as dificuldades e dúvidas que irão promover a reflexão, perceber onde está o erro, repensar em estratégias, colocá-las em prática e observar o resultado. Assumir o erro é importante, mas estar disposta a perceber onde esteve a sua origem e conseguir ultrapassar as adversidades e obstáculos que surgem pelo caminho é um desafio constante e

diário para o EE. Pelas razões apresentadas anteriormente, *“as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porquanto este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam quotidianamente o professor e sua prática docente”* (Queirós, 2014, p. 70).

Em suma, o EP permite ao EE descobrir e encontrar a sua identidade profissional, através (entre muitos outros fatores) da partilha, da reflexão individual e conjunta que é estimulada ao longo de todo o ano letivo, tanto pelo PC, como pela PO e o NE. Não menos importante, o EP possibilita que o EE vá encontrando respostas às questões que o mesmo coloca no início, por exemplo: Como conseguir incorporar alunos com NE nas aulas de Educação Física? Como otimizar a instrução? Será fácil conseguir estabelecer uma relação com a turma? Quais os aspetos a ter em consideração para recorrer a equipas homogéneas ou heterogéneas? Pretende-se, portanto, que através do conhecimento e experiência que o EE vai adquirindo consiga, com maior facilidade, responder às questões que, no início, são levantadas e não obtêm resposta.

3.3 Esforço, Solidariedade e Acolhedora: Escola Cooperante

Foi no dia 15 de julho, pelas 8h43min, que recebi o email institucional referente à colocação dos estudantes-estagiários nas escolas para o estágio no ano letivo 2019/2020. Nesse mesmo momento, encontrava-me na Universidade Júnior, nos cursos de Verão, onde não foi possível esconder o meu contentamento quando descobri que tinha sido colocada na primeira opção à qual me candidatei. Esta decisão não recaiu em questões de proximidade geográfica pois, como resido em Valongo, teria sido ia mais vantajoso se tivesse colocado, como primeira opção, a Escola Secundária de Valongo. Quando questioneei, com curiosidade, os EE de anos anteriores sobre a instituição educativa na qual realizaram o EP, foram escassas as opiniões que mencionaram a importância de ficar próxima do local de residência. Na verdade, referiram, vezes sem conta, a necessidade e importância de ingressar numa escola ciente do núcleo de estágio que, possivelmente, me iria acompanhar ao

longo do ano letivo porque, para estes, o núcleo de estágio revelava-se um fator decisivo na escola onde se realiza o EP. Assim, em conversa com uma colega de doutoramento da FADEUP, que realizou o EP na escola cooperante, e com a minha professora de Educação Física do Ensino Básico, percebi que era a decisão correta a tomar, não só pelo núcleo de estágio, como também pelos professores e as condições que a escola apresentava, principalmente no que dizia respeito à disciplina de Educação Física.

O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto Nº3, cuja missão passa por ⁵*“fornecer a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças e qualificar os seus alunos para o prosseguimento de estudos ou para a integração no mundo do trabalho, num ambiente de humanismo e responsabilidade pautado por elevados padrões de exigência, constituindo-se como suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida”*, foi criado a 4 de julho de 2012 sendo, portanto, relativamente recente e vê na Escola Secundária de Rio Tinto a sua sede. No entanto, este agrupamento é, também, composto pela Escola Básica Frei Manuel de Santa Inês, o Centro Escolar de Baguim do Monte, a EB1/Jardim de Infância do Seixo, a EB1 de Vale de Ferreiros e por quatro jardins de infância: Baguim do Monte, Baixinho, Castro e Entre-Cancelas.

Ainda que sejam oferecidas estratégias de apoio educativo em vários domínios (matemática, geografia, psicologia, artes, entre outros), a nível do desporto, nomeadamente escolar, é oferecida a possibilidade dos alunos integrarem várias modalidades, nomeadamente: badminton, ginástica acrobática, patinagem, natação, basquetebol, dança, futsal e tiro com arco. Devido à incompatibilidade de espaços e horários, os espaços de treinos são divididos pela escola cooperante e co-cooperante. No presente ano letivo, 2019/2020, a escola cooperante era constituída por 65 turmas, apenas de terceiro ciclo e de ensino secundário, como evidencia o gráfico abaixo (Gráfico 1).

⁵ Regulamento Projeto Educativo da Escola 2013/2017, p. 3

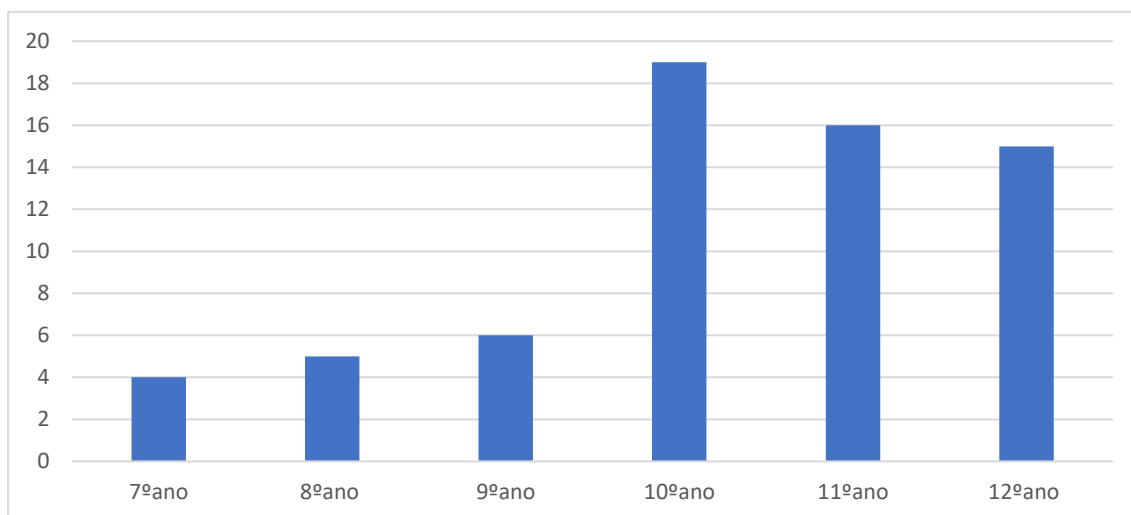


Gráfico 1: Número de turmas da Escola Cooperante

Para além dos recursos humanos, também as instalações e os recursos materiais são denotados como fulcrais na qualidade do ensino. Neste sentido, importa referir que, recentemente, a escola foi renovada pelo que apresenta excelentes condições que potenciam o processo de ensino-aprendizagem. A escola conta com três pisos (-1, 0 e 1) e vários pavilhões interligados, essencialmente, através do corredor do piso 0. Neste piso podemos encontrar o PBX, a secretaria, o centro de recursos e de apoio ao estudo, a biblioteca, o auditório de maiores dimensões e é através do mesmo que acedemos ao pavilhão desportivo de maiores dimensões (“o pavilhão de cima” como é maioritariamente conhecido) sendo, portanto, o piso que se encontra ao nível da rua. O piso -1 é frequentemente e maioritariamente utilizado pelos alunos, na medida em que engloba o bar, o refeitório, a loja escolar, a sala de associação de estudantes, o átrio com mesas e apresenta ligação direta para o novo pavilhão polidesportivo (“o pavilhão de baixo”). No piso 1, em que o acesso é interdito aos alunos, encontra-se a sala de trabalho e de descanso dos professores, um salão nobre, salas de reunião, bem como o gabinete de direção da escola.

No que concerne aos espaços desportivos, comparativamente com as escolas que frequentei no ensino básico e secundário, a EC proporciona uma

maior divisão das turmas pelos sete espaços que tem disponíveis: o pavilhão polidesportivo mais antigo, que incorpora três espaços de aula (G1, G2 e G3), o novo pavilhão polidesportivo, que apresenta dois espaços de aula (G4 e G5), um campo exterior (G6) e dois campos de ténis (G7). Contudo, quando as condições climáticas não proporcionam as aulas de Educação Física no exterior, as aulas restringem-se aos cinco espaços restantes, um número bastante satisfatório quando comparado com escolas que apresentam apenas um pavilhão polidesportivo que se divide em três (como era o caso das escolas pelas quais passei). O pavilhão desportivo mais antigo (G1, G2 e G3) (Figura 1) apresenta uma diversidade de materiais, uns melhor conservados que outros, que permitem explorar as diferentes modalidades, sejam individuais ou coletivas da disciplina de Educação Física. Além disso, disponibiliza uma bancada e um cronómetro afixado na parede, uma vez que a sua utilização não se cinge, somente, à escola. Isto é, equipas federadas de diversas modalidades (andebol, futsal e basquetebol) usufruem do espaço, várias vezes por semana, principalmente nos períodos noturnos. O pavilhão apresenta diversas marcações de linhas que, simultaneamente, permitem a existência de três campos reduzidos de basquetebol, três campos de voleibol e, quando o mesmo não se encontra com divisórias, é possível verificar um campo com as dimensões formais de andebol e futsal.

Como referido anteriormente, o espaço G4 e G5 (Figura 2) encontram-se inseridos no mesmo pavilhão desportivo, mas possuem finalidades distintas. O primeiro (G4) caracteriza-se como semelhante ao pavilhão antigo, apresentando, apenas, uma maior presença de luz natural.



Figura 1: G1, G2 e G3



Figura 2: G4 e G5

No mesmo é, ainda, possível verificar, através das linhas que o compõem, um campo central de voleibol, basquetebol, andebol, futsal e três campos laterais de badminton.

O segundo (G5) corresponde à sala de espelhos, no piso superior, destinada, principalmente, à ginástica e às atividades rítmico-expressivas. O espaço G6 e G7 (Figura 3) constituem o campo exterior. O G6 apresenta uma caixa de areia (embora não seja passível de ser utilizada), quatro tabelas de basquetebol, duas balizas e marcações respetivas a dois campos laterais de basquetebol, um campo central de futsal e andebol. Por sua vez, o G7 dispõe de quatro tabelas de basquetebol, duas redes de ténis e as respetivas marcações do campo.



Figura 3: G6 e G7

Face à descrição dos espaços e do material da escola cooperante, facilmente se depreende que presenciei condições de excelência. Felizmente, sempre tive acesso e disponível todo o material de Educação Física e, mais importante ainda, o facto de me deslocar para o espaço de aula com a devida antecedência, permitiu-me que nunca me faltasse material para lecionar as matérias de ensino previstas. No que diz respeito aos espaços, surgiram, por vezes, inconvenientes devido a condições climáticas desfavoráveis uma vez que dois dos sete espaços ficavam interditos. Estes contratempos exigiram adaptabilidade dos professores pois era necessário partilhar o espaço de aula com duas turmas. Contudo, nem com a turma delta, nem com as minhas colegas de núcleo, esta partilha se verificou, ora porque as condições climáticas estavam favoráveis, ora porque os professores, para não interferirem na nossa aula, partilhavam o espaço com outras turmas. Neste aspeto, todo o grupo de

Educação Física sempre se demonstrou bastante recetivo e compreensivo, pelo que a gestão dos espaços, tal como o material, não revelaram qualquer entrave no processo de ensino-aprendizagem da turma residente.

3.4 Alegria: A Escola Co-cooperante

A Escola Co-cooperante, a qual integrava a turma partilhada, pertence ao agrupamento de escolas Rio Tinto nº3 e encontra-se sediada em Baguim do Monte que, conjuntamente com a freguesia vizinha de Rio Tinto, integram a cidade de Rio Tinto, pertencente ao concelho de Gondomar. É difícil caracterizar uma instituição com a qual o contacto foi muito reduzido e explico porquê. O núcleo de estágio, tal como decidiu o PC, ficou responsável pela unidade didática de ginástica, constituída por seis aulas, as quais contavam com a presença de todas nós (NE). Nas modalidades que se seguiram, o núcleo de estágio, na turma partilhada, trabalhou por pares por isso, até fevereiro, estive “ausente”. Na modalidade de andebol, entrei, novamente, em ação juntamente com uma colega de núcleo. Contudo, com o aparecimento, imprevisto, do vírus e, consequentemente, com o fecho de todas as escolas do país, apenas me foi permitido o contacto com a turma e, consequentemente com a escola, durante um mês.

Além disso, contrariamente ao sucedido com a escola cooperante, os locais de atuação basearam-se, maioritariamente, no pavilhão gimnodesportivo e, raramente, na sala dos professores. Embora tenha conhecido e estabelecido uma relação positiva com alguns dos professores do departamento de Educação Física e com alguns membros do grupo não docente, a atuação não fugiu das quatro paredes do pavilhão gimnodesportivo.

O tempo que presenciei na escola co-cooperante foi substancialmente inferior. Contudo, não é possível esquecer as gritarias que se ouviam no exterior do portão da escola, intensificados quando entrava e passava pelo campo exterior, onde os alunos corriam atrás da bola e as gargalhadas que esboçavam quando, várias vezes, me perguntaram se era professora. A alegria esteve,

sempre, presente, em todos os momentos em que entrei pelo portão da escola. Por si só, da escola, este sentimento já parece dizer muito.

3.5 Os alicerces da descoberta pelo mundo da profissão docente

3.5.1 Trabalho de equipa: O núcleo de estágio

“Vão aprender e crescer muito mais entre vocês, do que comigo”, disse-nos o PC, vezes sem conta, nas primeiras reuniões conjuntas. Hesitante de que seria verdade, hoje devo-lhe toda a razão. O desporto, nomeadamente o futsal, desde muito cedo me fez perceber que os objetivos a alcançar, tornam-se mais fáceis quando “damos as mãos e as apertamos, com toda a força”, confiando naqueles que nos rodeiam e nos acompanham no percurso. Ora, num ponto de vista prático, se estiver em alto mar e pretender chegar a uma ilha, basta existir um membro da tripulação que não reme, ou que o faça em sentido contrário, que a velocidade que o barco atinge não é a mesma, aumentando, desta forma, o tempo que a tripulação demorará a alcançar o destino. É, partindo desta visão referida anteriormente, que encaro todos os desafios e novas etapas que me surgem. Pode o mar estar agitado, as correntes marítimas fortes, mas continuo a remar, dando o meu contributo, para chegar ao destino.

O NE, do qual fiz parte, integrava três estudantes-estagiárias provenientes da mesma instituição de ensino: a FADEUP. Já nos conhecíamos desde o primeiro ano da faculdade, estivemos na mesma turma e partilhamos experiências conjuntas. Fomos felizes e, este ano, não seria diferente. Nas primeiras semanas, a alegria e os sorrisos eram audíveis na sala de descanso, a partilha e troca de ideias tinha lugar na sala dos professores, no bar e nos sofás de descanso e a reflexão acontecia antes, durante e após as aulas. Estava feliz, genuinamente feliz por saber que teria, ao longo do ano, a descontração da Beatriz e a alegria contagiante da Adriana sempre presentes. Foram, portanto, o meu porto seguro e existiu, como referiu o PC, vezes sem conta, uma comunidade de prática que não se cingiu ao núcleo de estágio abrangendo, também, os alunos, o PC, a PO e o grupo de Educação Física. Numa perspetiva

peçoal, existir partilha entre o núcleo de estágio (ao longo de todo o ano!) é essencial e fundamental para que possamos evoluir.

Por este motivo, numa primeira instância, as minha colegas de núcleo estiveram presentes em todas as minhas aulas, assim como estive nas delas. No final das aulas, a pergunta que se levantava, por quem lecionava, era sempre a mesma (no bom sentido, claro): “o que acharam?”. Durante as aulas, tenho consciência que vivo no meu mundo, no qual pertenço, somente, eu e os meus alunos e, por este motivo, é compreensível que, quem está de fora, consiga observar e sentir a aula de uma forma completamente diferente. Entra aqui, portanto, a importância da partilha, da reflexão conjunta e entreajuda pois, tal como afirma Ferreira (2013, p. 123) “ (...) *partilhar é um verbo construtivo, e estar disponível para observar aulas e falar sobre elas, permite-te aprender com os erros sem, na verdade, teres de os cometer. Permite-te de igual forma, contemplar ideias geniais e que não tinhas pensado...*”, tal como demonstram e salientam os seguintes excertos:

“(...) Nos momentos mais stressantes da aula, confesso que me senti mais aconchegada e reconfortada por ter presente rostos familiares que, ao longo da aula, me foram transmitindo a segurança que, desde o início da mesma, estava a precisar.”

Reflexão da aula nº5. Modalidade de Andebol. 05/12/2019.

“Sou defensora, de unhas e dentes, que é possível existir comunidades de prática e, quando o Professor Cooperante me dizia que iria aprender muito mais com as minhas colegas, estava longe de imaginar a partilha, o debate, o questionamento e a reflexão podiam tomar estas proporções. É realmente gratificante saber que temos alguém que nos ajudará sempre que necessário, que nos dará a mão nos momentos mais difíceis, assim como estará na primeira fila, de pé, a aplaudir as nossas conquistas. Somos um só e de mãos dadas, o nosso caminho tornar-se-á muito mais fácil de percorrer.”

Reflexão da aula nº8 e 9. Modalidade de Badminton. 07/02/2020

Estaria a mentir se dissesse que vivemos, sempre, num mar de rosas, pois tal não foi verdade e não há razões para o esconder. Com o passar do tempo, experienciamos, enquanto núcleo, momentos de grande tensão, complicados e alguns desentendimentos, fruto de maneiras de pensar distintas, maneiras de ser, objetivos, ideais e ambições incompatíveis e um olhar sobre o estágio profissional que não podia (nem agora posso) exigir que fosse encarado de igual modo. Contudo, foi possível, com a ajuda do PC e da PO, ultrapassar as adversidades e obstáculos que nos foram surgindo ao longo do percurso, proporcionando-me um crescimento pessoal e profissional que levo para a minha vida futura.

3.5.2 Determinação, Excelência, Lealdade, Trabalho, Ambição: A Turma Delta

Confesso que uma, das imensas curiosidades que tinha no início do EP, recaía sobre conhecer o ano de escolaridade da minha turma residente. Foi, então, na primeira semana na escola que o núcleo de estágio recebeu a informação, através do PC, que cada uma de nós ficaria responsável por uma turma do 12ºano. Existia a possibilidade de ficarmos com anos de escolaridade distintos, mas o PC decidiu que assim fosse, para que pudesse existir uma maior entreaajuda e partilha pois estaríamos, as três, a lecionar as mesmas modalidades desportivas e os conteúdos a abordar seriam os mesmos, adequando-os, obviamente, às especificidades, necessidades e particularidades que cada turma apresentaria. Devido à afixação no placard, perto da sala de descanso dos professores, da atribuição das turmas pelos docentes da escola cooperante, fiquei a conhecer as minhas três possibilidades: três 12ºs anos. Esta atribuição levou o seu tempo, na medida em que o PC pretendeu, nas primeiras semanas de preparação do ano letivo, conhecer o núcleo de estágio, alguns traços de personalidade, maneiras de pensar, sentir e agir, possibilitando uma atribuição ponderada das turmas.

O núcleo de estágio esteve presente nas três reuniões de conselho de turma e, apenas nesse momento, ficamos a conhecer a turma pela qual seríamos responsáveis. Fiquei deslumbrada, estava numa reunião de conselho de turma,

a ouvir informações sobre os meus alunos e a sentir uma diversidade de emoções. Ao mesmo tempo, suscitou-me uma curiosidade: enquanto aluna, o que diriam, sobre mim, os professores numa primeira reunião de turma? A presença, nas três reuniões (nas quais fui confundida como aluna), permitiu que conhecesse as três turmas, os alunos que as constituíam e, não menos importante, potenciou um contacto direto e uma aproximação com os docentes das restantes disciplinas. Havia chegado, finalmente, o desejoso momento: numa quinta feira, pelas duas horas da tarde, tomei conhecimento da constituição da minha turma. A designação de turma delta surgiu numa aula de voleibol, aquando o seu término, na qual foi solicitado que, em grupo, a turma chegasse a um consenso sobre o “grito de turma” que seria realizado em todas as aulas: “Delta há só uma, é a nossa e mais nenhuma”. Delta, como referiu a turma após o meu questionamento, significa (no dicionário dos alunos) excelência, ou seja, uma turma de topo, com ambições elevadas e com um historial académico de excelência e referência.

A caracterização da turma delta, inserida no curso de Ciências e Tecnologias, no ano letivo 2019/2020, foi efetuada, não só com recurso à informação recolhida na primeira reunião do conselho de turma, como também através do preenchimento da ficha individual do aluno (Anexo 1), solicitando o seu preenchimento na primeira aula. A turma, desde o início do ano, sofreu algumas alterações, nomeadamente no número de alunos que a compõem. No início do ano letivo era composta por vinte e quatro alunos, dos quais vinte e dois se encontravam inscritos na disciplina de Educação Física. Com o passar do tempo, ainda antes de iniciarem as aulas, seis alunos solicitaram transferência de turma, pelo que reduziu o número total para dezoito alunos, sendo quatro (um com NEE) do sexo masculino e quatorze (uma com NEE) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quinze e dezoito anos, como ilustra o gráfico abaixo (Gráfico 2).

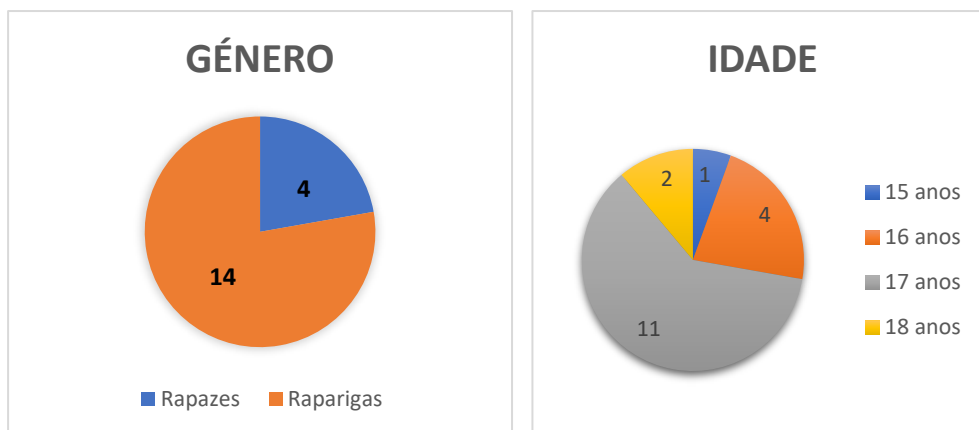


Gráfico 2: Caracterização da turma residente

No que concerne à prática desportiva, como é possível verificar nos gráficos abaixo, dos dezoito alunos que constituem a turma, apenas oito praticam uma modalidade desportiva concluindo, assim, que onze alunos, atualmente, não são praticantes. Além disso, dos 8 alunos praticantes, dois são atletas federados, sendo seis alunos não federados nos clubes. Para terminar, dos onze alunos que evidenciaram não praticar nenhuma modalidade, segundo a informação que consta na ficha individual do aluno, dez alunos foram praticantes em anos anteriores.

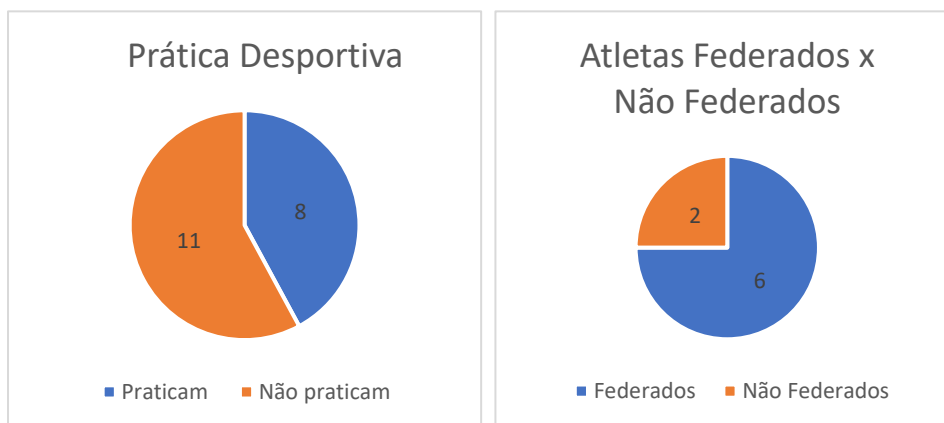


Gráfico 3: Percurso Desportivo da turma residente

Por último, foi recolhida informação acerca da posição que possuía cada aluno sobre a disciplina de Educação Física (Gráfico 4) e sobre as modalidades a serem abordadas ao longo do ano letivo.

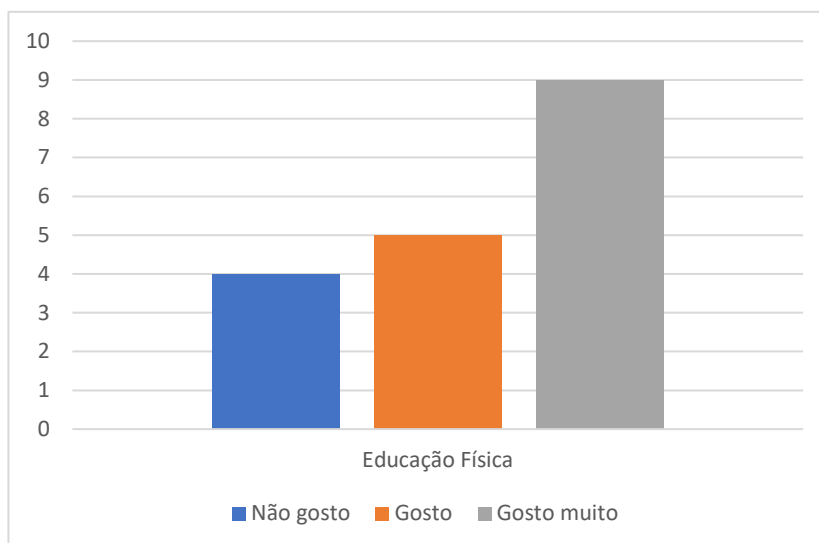


Gráfico 4: Grau de satisfação relativamente à Educação Física

Havia chegado o “dia D”. Foi, no auditório pequeno, dia 18 de setembro, pelas 16h30, que estabeleci o primeiro contacto com a turma residente, numa aula de quarenta e cinco minutos que havia sido estruturada e planeada ao pormenor (assim como o vestuário, não queria eu não parecer professora!). Nos minutos que antecederam o primeiro contacto com os alunos, a ansiedade, o nervosismo, a curiosidade e a preocupação intensificaram-se de tal maneira que, à medida que os alunos entraram na sala, os suores e o tremer das mãos eram evidentes. A turma chegou a horas, desejaram “boa tarde” e sentaram-se nas primeiras filas que, ainda que não tenham dado conta, nem importância, transmitiram-me uma certa segurança e confiança.

“A partir do momento em que fui apresentada pelo Professor Cooperante, sabia que estava na hora de respirar fundo, “encher o peito” e dar o melhor de mim. O sentimento era semelhante ao nervosismo miudinho que me invade quando estou prestes a jogar um jogo importante, com a bancada cheia e cada claque a torcer pela sua equipa. Mas tal como acontece no jogo, o nervosismo e inseguranças desaparecem com o passar do tempo e assim foi. Nos minutos iniciais sentia a voz tremer e alguma dificuldade em articular as frases, contudo, a segurança e tranquilidade que me havia sido transmitida entre o meu núcleo

de estágio e o professor cooperante foram fundamentais para que este nervosismo fosse desvanecendo.”

Reflexão aula nº1. Modalidade de Voleibol. Auditório. 18/09/2019

A aula iniciou com recurso a uma pequena apresentação *powerpoint*, a qual incluiu uma contextualização pessoal inicial, as regras de funcionamento das aulas de Educação Física, as modalidades a lecionar ao longo dos dois semestres, assim como a componente de avaliação. Dada a imprevisibilidade do tempo de duração da apresentação e, posteriormente, o preenchimento da ficha individual do aluno, o tempo restante de aula era, sobretudo, uma incógnita. Por este mesmo motivo, como plano B, caso o tempo permitisse, estava prevista a realização de uma dinâmica de grupo, a qual acabou por não se realizar, aproveitando, assim, o PC os últimos minutos restantes para transmitir informações adicionais à turma. Após a primeira aula, foram vários os pensamentos que me invadiram, os quais se encontram espelhados no excerto da reflexão abaixo descrita:

“Terei eu sido demasiado “amiga”? Demasiado “afetiva”? Depois destes pensamentos, tudo me passava pela cabeça. Tinha receio de perder o controlo e respeito da turma. Pensando bem, não fiz mais do que me havia prometido: fui eu mesma, com a minha alegria, a minha preocupação, com a minha boa-disposição, com o meu sorriso, a minha humildade, alegria e genuinidade. Se existe quem defenda que, numa fase inicial, não existem sorrisos, nem é permitido “ver os dentes”, acho que tal pensamento deve ser adequado e reajustado às características dos professores e da turma. Sei que nem tudo vai correr sobre rodas, que existirão correntes da maré mais fortes, e, por vezes, terei de ser mais assertiva, séria. Na minha perspetiva, o segredo está na adequação do professor consoante o que vivencia. Contudo, para mim, o mais importante, é nunca deixarmos de perder a nossa identidade enquanto pessoas e, consequentemente, professores. Estarei a pensar de forma errada? Tenho a certeza de que, com o passar do tempo, esta questão ficará respondida.”

Reflexão aula nº1. Modalidade de Voleibol. Auditório. 18/09/2019

Agora, que estou prestes a terminar, considero que o segredo, a chave, se mantenha na adequação do professor consoante o que vivencia. A atuação não será, certamente, constante ao longo de ano letivo, dependendo da maneira como sente a turma, como sente os alunos, as prioridades que considera relevantes no momento em que se encontra pretendendo, acima de tudo, criar um clima positivo e, conseqüentemente, um ambiente propício para que a aprendizagem tenha lugar. Não consigo (nem faz sentido), de todo, esconder o quão gratificante foi partilhar o percurso que trilhei, lado a lado, conjuntamente, com a minha turma delta. Apesar de a turma ter sofrido novas entradas, de alunos provenientes de outras turmas, tal motivo nunca se revelou impeditivo do empenho, esforço e dedicação, aos quais me habituei desde o primeiro dia. Uma turma constituída com 18 alunos totalmente diferentes, cada um à sua maneira, com experiências e objetivos de vida distintos, sonhos, ambições, traços de personalidade em nada semelhantes, que, ao mesmo tempo, permitiram, dia após dia, que me desafiasses e superasses constantemente, querendo sempre ser melhor do que ontem, que adequasses a minha atuação e exigência consoante as necessidades e dificuldades que apresentavam, mas, mais importante ainda, que tivesse um papel e intervenção ativa no crescimento de todos eles, através da transmissão de valores, tanto a nível da disciplina da Educação Física, como também na incorporação dos mesmos na vida quotidiana e futura.

“Tenho muita sorte em poder acompanhar esta turma. A minha turma. A minha delta. Sou uma privilegiada (e de que maneira).”

Reflexão aula nº15 e 16. Modalidade de Voleibol. 15/11/2019

Levo, um bocadinho de todos eles comigo, mas sei que uma parte de mim (por maior ou menor que seja) vai acompanhá-los também.

3.5.3 A convicção de (querer!) fazer a diferença: Turma Partilhada

A turma partilhada, ao contrário do que se verificou na turma residente, teve lugar numa escola distinta, embora pertencente ao mesmo agrupamento. Por este motivo, no final do mês de outubro, juntamente com o PC e com o NE,

deslocamo-nos à escola co-cooperante, com vista à integração na comunidade educativa da mesma e conhecer o professor responsável pela turma que iríamos acompanhar ao longo do EP. Após a entrada no pavilhão gimnodesportivo, sentados no banco sueco, observamos duas aulas, de turmas distintas com o intuito de facilitar a escolha da turma que, desta vez, o PC havia passado para as nossas mãos. Em conversa com o NE, ficou decidido que a segunda turma observada ficaria ao nosso encargo e responsabilidade, sendo que a atuação seria, constantemente, controlada pelo PC e pelo professor da escola, já habituado e com experiência no que concerne ao trabalho desenvolvido com estudantes-estagiários em anos anteriores. Na turma partilhada, o funcionamento de lecionação das aulas foi também distinto. À exceção da primeira modalidade, de ginástica acrobática, na qual o planeamento e as aulas foram lecionados por todo o núcleo de estágio, posteriormente, com o auxílio do planeamento elaborado pelo PC, o núcleo de estágio viu-se dividido pelas modalidades a lecionar ao longo de ano sendo que o todo o processo de ensino-aprendizagem estava dependente de uma dupla das três estudantes-estagiárias que compunham o núcleo de estágio.

A turma, numa fase inicial, era composta por dezoito alunos, dez do sexo feminino e oito do sexo masculino, sendo que as idades não apresentavam grandes discrepâncias. Posteriormente, foram inseridos três alunos do sexo masculino, com uma idade superior à expectada no 5º ano de escolaridade. A turma, na primeira aula observada, apresentou um comportamento que, comparativamente com a aula observada, apresentou algumas diferenças. À exceção da modalidade de ginástica, talvez por se tratar de uma modalidade de cariz individual, não despoletou os maus comportamentos que se verificaram nas modalidades desportivas coletivas. Os mesmos alunos que esperavam pelas professoras no portão da escola para a aula, que as enchiam de abraços tanto no início, como no fim da aula, que se mostravam entusiasmadíssimos e com energia para a aula de Educação Física, não eram os mesmos quando incorporadas situações de aprendizagem, fosse de cooperação ou competição. Na verdade, tudo era razão para desacatos. Atos de desrespeito, de egoísmo, de troça, de briga para com os colegas, de amuos e chatices eram frequentes,

fator este que, desde logo, despertou e exigiu de nós, núcleo, uma postura mais firme e controlada de tudo o que nos rodeou, isto é, uma atuação completamente distinta da que exigiu a turma delta.

Era visível, para quem observasse de fora a aula, que o comportamento dos alunos tinha de mudar exigindo, desta forma, uma integração e incorporação de estratégias que promovessem valores essenciais à disciplina de Educação Física, mas, mais importante ainda, que os mesmos ganhassem importância na vida quotidiana dos alunos.

“Adotando uma postura mais rígida e intransigente, informamos os alunos acerca das novas regras de comportamento que teriam de adotar nas aulas que se seguiam como modo de combate aos comportamentos insubordinados adotados pelos mesmos na aula anterior. Informamos os alunos que maus comportamentos, queixas, amuos, violência física ou verbal e qualquer tipo de atitude incorreta seriam alvo de repreensão sendo que o aluno seria imediatamente encaminhado para o banco sueco (onde deveria refletir acerca do seu comportamento) e teria direito a uma “bola vermelha” na sua folha na componente comportamental da aula repercutindo-se, posteriormente, na participação na aula e na sua nota final. Apesar de aparentemente não ser algo grave, uma “bolinha vermelha”, os alunos encaram-no como algo a ter em conta e acabam por se lembrar mais rapidamente dos comportamentos que não devem adotar em contexto de aula pois não querem sofrer o castigo inerente ao mesmo e ter no seu “cadastro” uma repreensão que fica registada.”

Reflexão aula 2 e 3. Modalidade de Basquetebol. Turma Partilhada. 03/12/2019

Se existe sentimento que espelha, na totalidade, o percurso desenvolvido com a turma partilhada é a convicção de (querer) fazer a diferença. Foi, sem qualquer relutância, através deste sentimento que me guiei nas modalidades em que estive presente com a turma do 5ºano. Na verdade, ter a convicção de fazer a diferença, e não agir em conformidade para tal, se a vontade e o querer não estiverem em consonância, tal objetivo tornar-se-á mais complicado de atingir. Através das medidas incorporadas, nomeadamente da utilização das bolinhas e a reflexão com o aluno após a ação, permitiram observar melhorias significativas

no que diz respeito ao comportamento adotado nos alunos, na modalidade de basquetebol, assim como nas seguintes, verificando-se um maior respeito, colaboração, entreaajuda, compreensão e solidariedade com os restantes colegas da turma contribuindo, de uma forma exponencial, para a existência de um clima positivo nas aulas de Educação Física.

“A melhoria, relativamente ao comportamento da turma, comparativamente com a modalidade de Basquetebol foi notória pois, durante a aula, foram escassos os desacatos ou desentendimentos entre os alunos pelo que estes denotam um atitude mais calma e civilizada, a qual se pretende que se mantenha até ao final do ano letivo, seja em que modalidade for.”

Reflexão da aula nº1.Modalidade de Andebol. 06/02/2019

Por último, tendo em consideração o que foi dito anteriormente, confesso que a turma do 5º ano revelou ser um desafio que, dia após dia possibilitou superar-me, proporcionou-me experienciar sentimentos distintos: ora saía da aula esgotada e sem paciência, ora saía com uma felicidade imensa por verificar a progressão e evolução que a turma estava a ter, aos diversos níveis. Esta turma veio, acima de tudo, demonstrar-me que o professor é um ser moldável, que se adapta consoante o meio no qual está inserido. Proporcionou, também, que passasse pela experiência conjunta de planejar, colocar em prática e avaliar unidades didáticas de curta duração, assim como permitiu que pensasse nas melhores estratégias para ultrapassar as dificuldades da turma e individuais dos alunos, saber como reagir e atuar perante comportamentos incorretos e intoleráveis que possam ter lugar na aula. Por fim, fizeram-me sentir realizada demonstrando-me, realmente, que optei pela decisão correta: lutar pelo meu sonho e ser professora de Educação Física.

3.5.4 Disponibilidade e Autonomia: Professor Cooperante

O Professor Cooperante é, sem dúvida, um “ator” fundamental no processo de orientação do estudante-estagiário, pelo que o seu papel passa por *“conduzir os estudantes estagiários, de forma gradual, a passar de uma*

participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais autônoma” (Batista, 2014, p. 30). O Professor Cooperante, na minha primeira ida à escola, juntamente com as minhas duas colegas de núcleo, de imediato, colocou-nos à vontade, mostrou-nos as instalações daquela que seria a minha segunda casa e apresentou-nos ao pessoal não docente e docente (os quais referiram que parecia uma aluna do 9º ano). Confesso, sem hesitações, que a orientação não podia ter sido a melhor. Ao longo de todo o meu percurso, neste ano tão especial e marcante, tive a oportunidade de contar com um Professor Cooperante experiente e com um gosto (enorme!) pela profissão que exerce, partilhando esse mesmo gosto com todos que o rodeiam, inclusive eu.

Tive o privilégio de trabalhar e partilhar o meu crescimento com um professor que se demonstrou, em todos os momentos, a todas as horas (literalmente) disponível, para me ajudar a ultrapassar as minhas angústias, as minhas crises existenciais de momento, os dilemas e dúvidas que surgiam à última da hora. Tive o prazer e oportunidade de partilhar com o PC as minhas alegrias, as minhas vitórias (que sei que tomava como suas), as minhas conquistas e muitos momentos de diversão que proporcionaram um clima de trabalho excelente. Tive a sorte (se lhe posso chamar assim) de contar com um professor que me guiou, funcionando como uma bússola que me orientou durante o ano para chegar ao meu destino, demonstrando-me os vários caminhos a percorrer aconselhando-me, por vezes, qual o melhor percurso a seguir.

Na verdade, possibilitou que me sentisse totalmente integrada em todo o processo do “ser professor” que, como sabemos, vai (muito, muito mesmo!) além de lecionar as aulas. O PC permitiu, em todos os momentos, que experimentasse, que colocasse as minhas ideias em prática e que retirasse as minhas próprias conclusões, pelo que nunca senti que me haviam sido “cortadas as asas para poder voar”. Sempre senti que me estava a ser transmitida uma autonomia, no início mais controlada, que não podia deixar escapar. Tive a oportunidade de partilhar os meus pensamentos com o PC, debatemos e refletimos em conjunto, pelo que considero que tenha existido uma troca mútua de conhecimentos e perspetivas. Tal como afirma Rodrigues (2013, p. 99), “o

ambiente de trabalho deve ser adequado de modo a encorajar o questionamento e a exploração, caracterizando-se por uma atitude aberta, sem limites à reflexão em que o orientador apareça como um colaborador solidário, compreensivo, capaz de orientar e ajudar, organizar, sistematizar e contextualizar todas as ideias, dúvidas e questões que os estagiários apresentam. O orientador deve constituir-se como o catalisador da questionação, do pensamento e da reflexão, utilizando os seus conhecimentos e experiência como ferramentas que põe à disposição dos estagiários para que as utilizem no “desbravar” das dúvidas e problemas que apresentam.”

O Professor Cooperante nunca foi o professor que tomava as decisões sozinho e, enquanto estudante-estagiária, tinha, simplesmente, de colocar em prática o que havia sido decidido, muito pelo contrário. Com o PC aprendi que não existem fórmulas, receitas ou ideias que sejam a chave do processo de ensino-aprendizagem. O que resulta comigo, pode não resultar com outros, tal não é difícil de perceber se atendermos às individualidades e particularidades que cada contexto apresenta e evidencia. É, na sua plenitude, um processo de descoberta, que cabe decifrar ao estudante-estagiário, com o devido acompanhamento do PC, tendo em consideração as especificidades do contexto que o rodeia.

Em suma, no meu ponto de vista, reforço a importância do Professor Cooperante se assumir enquanto a bússola, que me guiou ao longo de todo o ano letivo permitindo-me descobrir e explorar qual o melhor caminho a seguir. Com a palavra certa, no momento certo, termino com uma mensagem marcante, enviada pelo PC, que advém de uma mensagem, por mim enviada, na qual identifico as dificuldades que apresentei, numa primeira instância, na elaboração do REP. Por estar ciente que, ano após ano, são escritos, mais ou menos, sessenta relatórios de estágio tenho a ambição de olhar para um relatório com o qual me identifique, transparente e que, acima de tudo, espelhe um pouco quem sou e a minha história.

“Ana Rita,

O caminho faz-se caminhando! Muitas vezes parece-nos que estamos sem rumo, mas mesmo assim não devemos deixar de caminhar. A “tal” ideia surge, ela não surge do nada, mas sim do percurso já feito. E então é só aproveitar o que já está construído.

Quanto ao patamar que desejas alcançar... deixa isso para quem te vai avaliar. Não sofras por antecipação (...) Caminha, caminha todos os dias! É isso que precisas de fazer, e acreditar que as tuas palavras serão bem recebidas.”

Mensagem do PC. 07/07/2019

3.5.5 Apoio e Exemplo: Professora Orientadora

“Quanto à visão dos estudantes-estagiários, consideram que não obstante o apoio dos orientadores ser à distância, estes são um elemento essencial na análise crítica das suas práticas, permitindo-lhes refletir acerca do tipo de professor que gostariam de ser, influenciando, assim, a construção da sua identidade profissional” (Batista, 2014, p. 29). Foi, é e será, sempre, através desta visão que caracterizo a Professora Orientadora e todo o percurso com a mesma partilhado.

Desengane-se quem acredita que a PO não acompanha o percurso do estudante-estagiário e que, por este mesmo motivo, não consegue ajudar na construção da identidade profissional do EE que orienta. Confesso que, aos meus olhos, a PO sempre foi um exemplo, pela exigência e dedicação, pela paixão nítida que transparece no trabalho que desempenha e pelo humanismo que apresenta. Ao longo do ano, foram várias as reuniões, tanto na escola como na FADEUP e, em todas, saía com uma vontade acrescida de continuar a aprender, de evoluir e conseguir tornar-me uma profissional de excelência, principalmente aos meus olhos. A PO sempre apelou ao nosso poder de reflexão, mencionou, vezes sem conta, a necessidade de construir um REP articulado, em que as matérias não se apresentassem desfasadas e descontextualizadas, como de independentes se tratassem e esteve em constante articulação com o PC que permitiu, em todos os momentos e circunstâncias, estar a par e ciente de todos os passos, por mim, dados. Não

menos importante, a atualização do portfólio de estágio foi fundamental, na medida em possibilitou um acompanhamento mais detalhado e pormenorizado do meu percurso no decorrer do ano letivo.

“O dia da ida da Professora Orientadora à escola. Este acontecimento, inevitavelmente, promoveu um peso de responsabilidade acrescida e, honestamente, confesso que, nos momentos iniciais de aula, sentia um nervosismo miudinho (como se da primeira aula se tratasse).”

Reflexão aula nº15 e 16. Modalidade de Voleibol. 15/11/2019

Como é possível verificar no excerto da reflexão acima, a primeira ida da PO à escola, além do entusiasmo que, em mim, despertou, provocou, também, algum nervosismo e responsabilidade acrescida pois, pela exigência por mim imposta, queria que tudo corresse bem. Contudo, ciente que pudessem existir momentos menos bons, a tranquilidade e conforto que a PO me transmitiu, nos momentos antes de iniciar a aula, consciencializaram-me que, no seguimento das aulas anteriores, tinha de continuar a ser eu mesma, sem tirar nem pôr.

Ao longo de todo o ano letivo, destaco o profissionalismo, a exigência e rigor, a preocupação e disponibilidade, a atenção e cuidado em cada feedback fornecido, a partilha e troca de ideias, tanto nas aulas observadas como nas reuniões, formais e informais, na FADEUP. Os questionamentos constantes sobre as decisões tomadas permitiram que partilhasse os meus entendimentos e conceções, potenciaram (e de que maneira) o meu poder de reflexão constante e uma preocupação em pensar mais além, evitando centrar-me no resultado. Percebi que, acima de tudo, existe um processo, no qual estão inseridas questões fundamentais (como e porquê), que devem estar, fortemente, vinculadas no desenvolvimento da identidade profissional dos estudantes-estagiários.

A Professora Orientadora, pelo acompanhamento direto que apresenta na elaboração do relatório de estágio, foi a primeira a ter conhecimento das minhas dificuldades em conseguir encontrar, realmente, as palavras certas para darem sentido à elaboração deste mesmo documento. “O ótimo é inimigo do bom.” Foi,

através destas palavras, pela professora proferidas, que soube que nunca caminhei sozinha nesta descoberta e tenho consciência que o meu percurso não teria sido o mesmo se não tivesse tido o acompanhamento que tive, junto da PO.

Termino, assim, com a sensação que é, sem dúvida, difícilimo colocar em palavras o quão gratificante e enriquecedor foi partilhar este meu percurso com alguém que tanto admiro.

4. A preparação e organização da descoberta do mundo da profissão docente

4. A preparação e organização da descoberta do mundo da profissão docente

“Temos de andar rápido, não temos muito tempo para preparar o arranque do ano letivo”, afirmou, com alguma preocupação, o Professor Cooperante aquando a primeira reunião de núcleo de estágio, na primeira semana de setembro. Nesse mesmo dia, foram analisados vários documentos no sentido de iniciar este planeamento. Desde o projeto educativo de escola, o programa nacional de Educação Física, as aprendizagens essenciais que orientam os alunos para o perfil de saída da escolaridade obrigatória e a planificação anual de Educação Física relativa ao 12º ano, tendo estes dois últimos documentos sido elaborados pelo Departamento de Expressões do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº3. Bento (2003, p. 19) sustenta que *“a planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional e multiforme, dependendo também de condições diversas”*, surgindo, inicialmente, uma questão: por onde começar?

Após uma abordagem inicial, realizada individualmente, ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF), pude constatar que existe uma evolução da complexidade, à medida que avançamos nos anos de escolaridade, tendo em consideração a organização das matérias e os objetivos estipulados para as mesmas. Apesar de considerar o PNEF um documento orientador no planeamento, com a experiência que obtive ao longo do ano pude constatar que, face à realidade que vivenciei no que diz respeito ao nível motor da turma, o mesmo encontra-se desajustado e aquém do que se verificam ser as capacidades, a nível motor, dos alunos. Por este motivo, o PNEF não deve ser o único documento a ter em consideração aquando a realização do ensino (Bento, 2003). Nesta perspetiva, salienta-se a importância das planificações elaboradas pelas instituições educativas locais, englobando o conhecimento que os professores apresentam permitindo, desta forma, que o planeamento tenha em consideração as especificidades e particulares do contexto.

O planeamento do ano letivo, no início do mesmo, realizou-se a três níveis distintos: planeamento anual, planeamento da unidade didática e plano de aula. Considero, ainda, de extrema importância referir que o planeamento não deve ser visto perante uma perspetiva imutável, isto é, que não sofre alterações ao longo do tempo. O encerramento das escolas no presente ano letivo é, sem dúvida, um exemplo vivo e concreto desta condição anteriormente referida, na medida em que exigiu mudanças, adaptações e reajustes que, num ponto de partida inicial, não estavam, de todo, previstos.

4.1. Planeamento Anual

Ao longo de doze anos, desde o ensino básico ao secundário, sempre vivi e estive inserida num contexto organizado por períodos, designadamente, três períodos letivos, mas, no presente ano letivo existiu uma alteração que não estava, de todo, à espera, nem tinha consciência que tal fosse possível. Assim, através do PC, todo o núcleo de estágio teve conhecimento que o agrupamento se regeu com recurso a dois semestres, tal como se verifica no ensino superior.

No que concerne à disciplina de Educação Física, embora não tenha termo de comparação, porque nunca estive ligada, enquanto professora, ao ensino estruturado e organizado por três períodos, a experiência enriquecedora deste ano permiti-me referir que a organização por semestres, no meu ponto de vista, não promoveu consequências e desvantagens no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, nem no processo inicial de planeamento do ano letivo, uma vez que as pausas letivas sucederam-se de igual forma.

Quadro 1: Duração do 1º e 2º período (s/ interrupções letivas)

1º Semestre	2º Semestre
16 de setembro a 28 de janeiro	03 de fevereiro a 26 junho

O planeamento anual (PA), segundo Bento (2003, p. 59) *“é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objetivos indicados para cada ano, no programa ou normas programáticas, são objecto de uma formulação avaliável e concreta*

para professores e alunos, mas apenas a «grosso modo».” Este caracteriza-se, portanto, como o primeiro nível de planeamento e o mesmo autor caracteriza-o como *“um plano sem pormenores da actuação ao longo do ano, requerendo, no entanto, trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo”* (p. 60).

Nas primeiras reuniões de estágio, foi-nos apresentado, pelo PC, a planificação anual da disciplina de Educação Física, elaborada pelo departamento de expressões do agrupamento. Através da elaboração deste documento, posso referir que não recaiu sobre o meu poder de decisão a escolha das modalidades a lecionar, o semestre em que seriam abordadas bem como o número de tempos atribuídos para a respetiva lecionação. Contudo, existiu, sim, a liberdade de escolher a ordem pela qual as modalidades seriam abordadas na turma.

Ao analisar o PNEF, verificamos que, para o 12º ano de escolaridade, estão atribuídas duas matérias na subárea dos jogos desportivos coletivos, uma matéria na subárea de ginástica e atletismo, uma matéria na subárea de atividades rítmicas expressivas referindo, por último, duas matérias no subdomínio de opção. Se existir uma comparação com as modalidades definidas pelo grupo de expressões do agrupamento, abaixo referido, podemos verificar que, tanto o domínio das atividades rítmicas expressivas, assim como o de opção, que engloba apenas a modalidade de Badminton, apresentam lacunas. No planeamento anual do departamento, são incorporadas quatro matérias dos jogos desportivos coletivos (Quadro 2) quando, no programa, evidencia, somente, duas. Não quero, de todo, mencionar que o programa não deva ser ajustado, porque pela experiência do ano de estágio, considero-o fundamental. Quero, sim, referir e evidenciar que, face ao conhecimento das instalações do espaço desportivo da escola, ao conhecimento do material disponível, existem matérias, tais como a dança, orientação e judo que podem, perfeitamente, ser incorporadas no planeamento anual potenciando, desta forma, a inovação e criatividade associados à disciplina de Educação Física.

Quadro 2: Organização das modalidades e respetivo número de aulas por semestre

Modalidade	Nº de tempos	Semestre a lecionar
Andebol	18	1º
Badminton	10	1º
Basquetebol	14	2º
Futsal	14	2º
Ginástica Acrobática	12	2º
Voleibol	18	1º

A primeira modalidade a lecionar foi decidida pelo núcleo de estágio e, tal decisão, não foi tomada só porque sim, sem qualquer tipo de reflexão e preponderância. Em conversa, juntamente com o PC, consideramos importante iniciar o primeiro semestre com uma modalidade na qual sentisse mais confiança, mais familiarizada com o conteúdo, com o objetivo primordial de evitar, o mais possível, o choque inicial. Pelo motivo de estar, tal como uma colega do núcleo, ligada à modalidade de voleibol, na sua vertente de competição, sentimos que este “background” de vivências na modalidade nos pudesse ajudar, numa fase inicial, num mundo desconhecido, a adaptar consoante constrangimentos que aparecessem, como também estaríamos mais perto de criar uma “primeira impressão” positiva junto dos nossos alunos. Se resultou? O capítulo seguinte encarregar-se-á de o demonstrar e transparecer. Não menos importante, teríamos, também, a possibilidade e capacidade de ajudar a colega do núcleo que, conseqüentemente, não era da modalidade e teria de sair, primeiro que nós, da sua zona de conforto.

O número de tempos estipulado para o ensino, identificado no planeamento anual, foi sofrendo, no decorrer do tempo, alterações significativas devido aos mais diversos fatores, desde a realização de atividades ausentes ao planeamento anual de atividades até ao prolongamento de uma unidade didática devido à surpreendente e eficaz resposta que a turma apresentou perante a modalidade de badminton, como é possível verificar no seguinte excerto:

“A planificação desta aula estava, inicialmente, idealizada com o objetivo de realizar a avaliação sumativa da modalidade de Badminton, mas, em conversa com a Adriana e, posteriormente, com o Professor Cooperante, surgiu a possibilidade de prolongar a unidade didática. Os alunos terminaram, no meu ponto de vista, o primeiro semestre com um ritmo e intensidade de jogo bastante dinâmico, possível de verificar nos rápidos deslocamentos que a grande maioria realizava e, se tal sucedeu, porque não estimular ainda mais os alunos? Porque não introduzir mais batimentos que possam potenciar a imprevisibilidade do jogo? Porque não dotar os alunos de um leque abrangente de batimentos e deixá-los decidir quais as melhores ocasiões para recorrer aos mesmos? (...)”

Reflexão aula nº 8 e 9. Modalidade de Badminton. 07/02/2020

Em suma, importa ressaltar que o primeiro nível de planeamento, tal como os restantes, está em constantes alterações necessárias, devido aos constrangimentos que sucedem no decorrer do ano letivo. Tal como afirma Bento (2003, p. 16) *“o ensino real tem naturalmente mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no seu planeamento e preparação. No processo real do ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida reacção situativa”*, demonstrando, assim, o carácter flexível e adaptativo que possui.

4.2 Planeamento da Unidade Didática

A unidade didática ou temática reporta-nos para o segundo nível de planeamento que, segundo Bento (2003, p. 75) *“são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.”* A elaboração, estruturação e organização das unidades didáticas, das diferentes modalidades a lecionar, em ambos os semestres, não se concretizaram isoladamente, na medida que recorreram ao modelo de estrutura de conhecimento (MEC), desenvolvido por Vickers, no ano de 1990. O MEC, além de refletir um pensamento transdisciplinar, pretende mostrar como uma matéria é estruturada, dado que identifica essa estrutura e a utiliza como um guião. Deste modo, o modelo

desenvolvido por Vickers pretende ligar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino.

Aquando a minha entrada para o mestrado em ensino, estava longe de imaginar a complexidade associada ao planeamento, principalmente ao nível da unidade didática de uma modalidade. Na verdade, pela minha experiência, enquanto aluna da disciplina de Educação Física, a maior parte dos professores fez transparecer facilidade neste processo que, hoje, encaro como complexo e exigente. O primeiro contacto com o MEC deu-se no primeiro ano de mestrado, na unidade curricular de didática geral do desporto, modelo este abordado tanto nas aulas práticas, como teóricas. Abordamos as suas três fases e os módulos que as constituem, mas, na prática, apenas elaborei, em grupo, o módulo IV, caracterizado pela determinação da extensão e sequência dos conteúdos. Apesar do breve contacto, no primeiro ano de mestrado, de imediato entendi que estava perante um guião de extrema importância que, no ano de estágio profissional, ser-me-ia bastante útil.

Nas primeiras semanas do EP, o PC referiu a importância da elaboração do MEC para as modalidades a lecionar, com enfoque inicial para o voleibol, que seria a primeira matéria a abordar no primeiro semestre. Confesso que comecei a analisar os conteúdos programados e a elaborar a tabela no *excel*, mas, de imediato se levantaram questões importantíssimas que impossibilitavam a continuidade do processo. Isto é, como vou distribuir os conteúdos se desconheço as condições de aprendizagem e do envolvimento, nomeadamente os espaços e material disponível, assim como a análise dos alunos: qual é o nível de desempenho dos alunos? Existe mais do que um nível de desempenho? Tendo estes aspetos em consideração, o planeamento da unidade didática fica, desde logo, mais ajustado e adequado tendo em consideração o envolvimento e as especificidades da turma.

Comecei, então, pela fase da análise, nomeadamente pelo módulo 1, o qual pressupõe um conhecimento declarativo da modalidade, tendo como pano de fundo as quatro categorias transdisciplinares do conhecimento (habilidades motoras, condição física e fisiologia, conceitos psicossociais e cultura

desportiva). Ainda nesta fase, no módulo 2, foi tida em consideração os recursos humanos, temporais e materiais do envolvimento, com o objetivo de tornar o planeamento mais realista e adequado, face ao contexto no qual me encontrava inserida. No módulo 3, que conclui a fase da análise, pretendi, através da avaliação diagnóstica da modalidade em causa, perceber e identificar o nível dos alunos conseguindo, assim, adequar o planeamento face às especificidades, necessidades e particularidades que a turma apresentava.

Na fase das decisões (segunda fase), especificamente no módulo 4, tendo em consideração a análise anteriormente referida, foi determinada a extensão e sequência dos conteúdos da matéria de ensino a abordar, face ao número de tempos definidos no PA. Esta fase é, apenas, um guião para o professor, para que o mesmo consiga dar um rumo, sequenciado, aos seus objetivos, evitando andar à deriva no decorrer das aulas. Surgiram, inicialmente, algumas questões, desde o tempo destinado para a introdução, exercitação e consolidação de cada conteúdo, assim como o número de conteúdos a incorporar. Relativamente a este módulo, a maior aprendizagem que levo comigo reporta para a importância de colocar, apenas, os conteúdos adequados às exigências e necessidades da turma pois, mais, pode tornar-se menos. Não vale a pena, nem é de todo correto, avançar só para cumprir os objetivos que estão definidos na unidade didática. É, num ponto de vista pessoal, mais importante incorporar menos conteúdos e proporcionar um tempo acrescido para os alunos exercitarem e consolidarem, otimizando, desta forma, o processo de ensino-aprendizagem na sua plenitude.

As unidades didáticas elaboradas foram alvo de alterações e ajustes face ao desempenho que os alunos evidenciavam nas aulas. Foi, acima de tudo, este processo de adequação, de avanços e recuos, que permitiu orientar, da forma mais eficaz possível, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. No módulo 5, através de pontos chave, foram delineados e traçados os objetivos inerentes às quatro categorias transdisciplinares, que se pretendiam alcançar e atingir durante as unidades didáticas. Apesar dos níveis distintos dos alunos, importa salientar que a objetividade deste módulo foi conseguida, essencialmente, através de objetivos estabelecidos ajustados ao nível que os

alunos evidenciavam. No módulo 6, referente à configuração da avaliação, a principal debilidade e dificuldade sentida assentou na avaliação sumativa, nomeadamente, no processo de transformar os dados da avaliação em classificação. Esta dificuldade, partilhada com o núcleo de estágio, permitiu-me encontrar um método facilitador na conversão dos dados, utilizado nas unidades didáticas seguintes. No último módulo desta segunda fase de decisões, foram elaboradas as progressões pedagógicas, tendo em consideração os dados recolhidos anteriormente: os conteúdos da matéria a lecionar, as condições do contexto e o nível dos alunos, assim como os objetivos a atingir. Por último, o módulo 8, inserido na fase de aplicação, espelha o culminar de todo o trabalho desenvolvido ao longo da unidade didática.

Tendo por base todos os entendimentos e dificuldades sentidas, espalhadas anteriormente, face ao planeamento da unidade didática, consigo, agora, atribuir-lhe um maior significado e importância, comparativamente com o início do estágio profissional. Bento (2003, p. 78) refere que *“um planeamento adequado de unidades temáticas tem que ser algo mais do que a distribuição da matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino”*, evitando, posteriormente, que as aulas apresentem a mesma estrutura base, que não exista uma ligação pensada e articulada, evitando a predominância da mesma função didática: «trabalho em matéria nova» (Bento, 2003). Deste modo, demonstrou-se de extrema relevância definir a função didática principal das diversas aulas, determinando qual seria o foco das mesmas, isto é, onde concentraria a minha atenção, encarando, em todos os momentos, as diversas aulas como partes integrantes de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Hoje, estou ciente que a elaboração da unidade didática não é estanque, pelos mais diversos motivos referidos anteriormente. Neste sentido, para que seja possível entender e, conseqüentemente, responder às necessidades que os alunos, individualmente, evidenciam é fundamental que o professor aproprie, de forma constante e regular, os conhecimentos específicos que possui acerca da matéria de ensino a lecionar. Contudo, é importante ressaltar que o ensino

não se limita à transmissão de uma matéria, nem à aquisição de certas habilidades motoras, pois visa a aquisição de capacidades e de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno. Tal como afirma Bento (2003, p. 78) *“o planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria «em si mesma»- a abordar nela- mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula.”*

Assim, face aos constrangimentos e dificuldades que fui sentindo ao longo do planeamento da unidade didática, facilmente se depreende a necessidade de ser suscetível à mudança, a alterações, a reformulações que advêm da capacidade de reflexão por parte do professor, no sentido de verificar se as estratégias, inicialmente, planeadas estão a surtir o efeito idealizado. Por este motivo, e numa perspetiva pessoal, é esta capacidade de reflexão, de retrospeção, de “pensar o processo” que permitem otimizar a qualidade de ensino do professor, melhorando, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Foi, então, através da reflexão desenvolvida no início e no fim da unidade didática que extraí conclusões sobre as tomadas de decisão, sobre as estratégias utilizadas, sobre o tempo dedicado a cada um dos conteúdos que me possibilitou desenvolver um olhar (com olhos de ver!) mais profundo e ajustado face ao árduo e complexo processo que é o planeamento.

4.3 Plano de aula

O plano de aula revelou-se uma das primeiras tarefas solicitadas pelo professor cooperante e, face ao trabalho desenvolvido nas didáticas no segundo semestre do primeiro ano do mestrado, decidi expor o plano com o qual estive familiarizada. Após uma breve conversa com o núcleo de estágio e, juntamente com o PC, ficou decidido que o plano apresentado constituir-se-ia como um guia para cada uma de nós, não sendo necessário efetuar quaisquer alterações (Anexo 2).

Por estar ciente que planearia um número elevado de aulas, sempre foi uma “exigência”, por mim imposta, elaborar um documento prático, fácil de preencher, fácil de compreender e, do ponto de vista do conteúdo, sem descrições elaboradas, isto é, demasiado extensas, pelo que, recorria, preferencialmente, à incorporação de imagens porque, acredito, que através destas, para quem lê o plano, a situação de aprendizagem pode tornar-se mais compreensível. No que diz respeito às aulas a lecionar, Bento (2003, p. 101) evidencia que *“estas aulas exigem uma boa preparação. Devem estimular os alunos, no seu desenvolvimento. Devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão.”*

Numa primeira instância, posso referir que o momento de organizar e estruturar o plano de aula foi uma tarefa árdua e que existiu um grande esforço, tempo e reflexão. O preenchimento do cabeçalho, nomeadamente do número da aula, os objetivos e a função didática da aula estava facilitado, na medida em que seguia a unidade didática elaborada, relativa a uma matéria de ensino específica, ajustando-se, também, quando alterações foram realizadas. Contudo, suscitaram-me dúvidas e questões que influenciavam, consequentemente, a elaboração do plano de aula, nomeadamente o tempo necessário a cada situação de aprendizagem e, mais ainda, qual a situação de aprendizagem mais indicada para introduzir, exercitar ou consolidar um determinado conteúdo.

Apesar das muitas dores de cabeça que me proporcionaram estas questões, com o passar do tempo e com a ajuda do PC, facilmente percebi que não existem receitas milagrosas para trabalhar determinado conteúdo. Importa, sim, ter o domínio do mesmo para potenciar o planeamento. Contudo, não refiro (nem acredito) que ter o domínio do conteúdo é, *per si*, suficiente para conseguir planear porque, como já pudemos verificar, o planeamento está dependente de uma multiplicidade de fatores. Este domínio potencia o planeamento, mas não devemos (nem podemos!) ficar por aqui. Fatores como a motivação dos alunos e as particularidades que apresentam devem, também, integrar o pensamento do professor aquando a organização e estruturação do plano de aula.

Hoje, devido à experiência que tive no EP, estou ciente da necessidade de me centrar e focar a minha atenção nos objetivos da aula, nas respetivas funções didáticas e, não menos importante, a necessidade de experimentar e retirar as respetivas ilações. Bento (2003, p. 113) afirma que *“é indiscutível que a clareza dos objectivos, das tarefas e das exigências direcciona a actividade do professor e dos alunos para o essencial, actua positivamente e diminui os desvios da linha de ensino (...) Por isso, todo o professor deve esforçar-se por clarificar os objectivos, tanto para ele como para os seus alunos.”* Neste seguimento, como consigo identificar a eficácia de uma situação de aprendizagem se a mesma não for colocada em prática? Este momento requer, acima de tudo, uma capacidade de reflexão e adaptação na ação quase instantâneas evitando, desta forma, que se comprometa o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Com o decorrer do estágio profissional, no que diz respeito ao tempo dedicado a cada situação de aprendizagem, consigo registar dois aspetos essenciais e fulcrais: a) dependente de múltiplos fatores; b) o tempo destinado a cada situação de aprendizagem não passa de uma estimativa. Ora, numa situação de aprendizagem que esteja a ser introduzida pela primeira vez, o tempo de instrução poderá ser maior, existirá, ainda, o tempo necessário para os alunos colocarem dúvidas e, só depois, os alunos passam para a exercitação. Se for uma situação de aprendizagem já conhecida pelos alunos, o tempo de instrução será menor, existiram poucas (ou nenhuma) dúvidas e os alunos poderão dedicar mais tempo à exercitação. Mais ainda, posso planear a aula a começar a um determinado horário e, em detrimento disso, decidir o tempo dedicado a cada uma das situações de aprendizagem, mas, se a aula não iniciar à hora planeada, adaptações e gestões de tempo terão de ser efetuadas. Por aqui, já é possível afirmar que o tempo dedicado às diferentes situações de aprendizagem depende, assim, de uma multiplicidade de fatores tornando-se, essencialmente, uma estimativa que permite, acima de tudo, guiar o professor no processo de estruturação e organização do plano de aula.

Tal como os restantes níveis de planeamento, encaro o plano de aula como um documento aberto, em adaptação permanente, face às exigências que

emergem das dificuldades e facilidades dos alunos, conseguindo, desta forma, adaptar as estratégias, o modo de atuar e o modo de perceber o planeamento no seu terceiro nível em prol da aprendizagem dos alunos. Termino, assim, com excertos que visam espelhar as adaptações e constrangimentos que fui sentindo ao longo do ano letivo, relativamente à elaboração do plano de aula:

“Mais uma vez, experienciei que o plano de aula é apenas um guia que, na prática, está sujeito a alterações imediatas. Exemplo vivo desta situação é, infelizmente, planejar uma aula para um determinado número de alunos e, no momento, deparamo-nos com menos três alunas que, por questões de saúde, não realizam a aula. Ora, este contratempo exige uma adaptação imediata e quase inconsciente por parte do professor que, mais do que estava à espera, tem funcionado como gerador de stress. Talvez por estarmos ainda nas primeiras semanas, estas circunstâncias causam algum constrangimento na nossa intervenção pelo que, por motivos de stress, parece que nem as contas mais básicas sabemos fazer (dá vontade de rir, eu sei!...).”

Reflexão aula nº2. Modalidade de Andebol. 09/10/2019

“A planificação desta aula, desde o primeiro contacto com o plano de aula, revelou-se, até ao momento, a mais difícil e a que suscitou mais dúvidas e confusões. Começar os meus primeiros passos na profissão com uma modalidade que me sinto mais confiante e confortável, por estar intimamente ligada ao treino de alto rendimento da mesma, dá-nos uma certa confiança no trabalho que desenvolvemos. Contudo, tudo muda quando saímos da nossa zona de conforto e somos confrontadas com uma realidade completamente distinta daquela a que estamos habituadas. Por este mesmo motivo, e com a ajuda do professor cooperante, o meu plano de aula havia sido, na íntegra, modificado. Nesta altura, os dilemas e as dificuldades são causados, principalmente, pela exigência imposta, na prática, para a resolução de problemas.”

Reflexão aula nº 2. Modalidade de Andebol. 09/10/2019

5. Cinco etapas da descoberta: Cinco sentimentos distintos

5. Cinco etapas da descoberta: Cinco sentimentos distintos

O presente capítulo pretende espelhar as cinco etapas da minha descoberta da profissão docente, fazendo transparecer o meu crescimento pessoal e profissional. Apesar de considerar que todas as matérias de ensino e consequentes estratégias, decisões e opções tomadas me fizeram evoluir, pretendo, acima de tudo, espelhar os sentimentos, as emoções à flor da pele que vivenciei ao longo do ano letivo. Desta forma, a primeira etapa centrar-se-á na modalidade de voleibol, a segunda etapa no andebol, a terceira no badminton, a quarta no futsal e, não menos importante, a última etapa terá como foco principal o ensino a distância, através do qual lecionei duas matérias de ensino (ginástica acrobática e basquetebol).

Porquê cinco etapas e cinco sentimentos distintos? Passo a explicar. Em cada etapa revelada neste capítulo, a minha vivência e sentimento face à matéria de ensino era diferente, fator este que, enquanto estudante-estagiária, teve influência na minha atuação, na maneira de pensar, sentir e agir perante as diferentes realidades experienciadas. Assim, considero que cada etapa apresenta pontos chave, aspetos importantes sobre os quais é importante refletir que estarão, devidamente, organizados e detalhados, face à importância que apresentaram na busca, dita permanente, pela minha identidade profissional. O quadro abaixo representa, então, as cinco etapas e os sentimentos associados às mesmas.

Quadro 3: Relação matéria de ensino (etapas)- sentimento

Matéria de Ensino	Sentimento
Voleibol	Conforto
Andebol	Desafiante
Badminton	União
Futsal	Ansiedade
Ensino a distância (Ginástica Acrobática e Basquetebol)	Adaptação

5.1. O conforto da experiência na primeira etapa

A primeira etapa é inerente à modalidade de Voleibol, inserida no primeiro semestre, caracterizando-se pela primeira modalidade a ser lecionada à turma delta. Neste subcapítulo procuro, essencialmente, espelhar e transparecer a organização e planeamento desenvolvido na unidade didática de voleibol.

O processo e o seu decorrer

Numa primeira instância, o processo de preparação e planeamento focou-se, essencialmente, na observação das habilidades motoras que os alunos apresentaram na primeira aula, quando confrontados com a avaliação diagnóstica pois, através da mesma, consegui perceber o nível da turma e o patamar no qual se encontravam. Como referi anteriormente, a escolha inicial pelo voleibol recaiu face à familiarização que tinha devido à experiência enquanto treinadora, fator este que, em alguns momentos, se revelou como uma mais valia, nomeadamente na capacidade de identificar o erro e na rápida adaptação perante constrangimentos que surgiram, como é possível observar no seguinte excerto:

“Passados cinco minutos de corrida contínua, por motivos que nada dizem respeito com a aula, deparei-me com a falta de material para a realização da mesma. Bolas, rede, sinalizadores, cones, arcos. Nada, não tinha absolutamente nada. Mas, no momento, sabia que o mais importante e essencial eu tinha comigo: os meus alunos, a minha turma. Desta forma, enquanto o problema era solucionado, coloquei mãos à obra, tentei colocar de parte o stress para que o mesmo não contagiasse a turma e, contrariamente ao que normalmente idealizo para o aquecimento, decidi realizar percursos de reação e alguns movimentos específicos de Voleibol. Nesta situação, não me restam dúvidas que a bagagem e o reportório que trago da modalidade foram, sem dúvida, fundamentais para a minha adequação e improvisação. Improvisação. Para mim, apresenta-se como uma ferramenta importantíssima e fundamental em qualquer professor, seja de

que disciplina for. Estava ciente que, mais cedo ou mais tarde, teria de a colocar em prática (só não estava à espera que fosse tão cedo!!).”

Reflexão da aula nº4. Modalidade de Voleibol. 25/09/2019

Partindo de um prisma mais crítico, hoje, teria substituído o termo improvisação por adaptação, que me parece, agora, mais adequado. Adaptação face ao espaço de aula, adaptação das situações de aprendizagem (por um planeamento equivocado ou por dificuldades apresentadas pelos alunos) e adaptação tendo em consideração o material disponível na aula. Adaptação esta que se verificou muito mais frequente.

Apesar disso, desengane-se quem acredita que esta aproximação e contacto direto com uma modalidade não levanta dúvidas, nem questões. Surgiu, em conversa com o PC, alguma discordância face à forma de jogo que recorreríamos para realizar a avaliação diagnóstica, como se pode verificar no seguinte excerto da reflexão:

“O planeamento da aula de avaliação diagnóstica de voleibol foi, sem dúvida, muito mais difícil do que esperava. O foco do debate do núcleo de estágio debateu-se, principalmente, na forma de jogo que esta avaliação seria feita e, por estar ligada à modalidade, já vinha com uma ideia pré-concebida de como esta se realizaria. A forma de jogo de 2x2 permitir-nos-ia ter uma observação mais fidedigna pois o número de contactos com a bola, por parte dos alunos, seria muito mais constante. À medida que vamos avançado nas formas de jogo (3x3 e 4x4) os alunos tocam muito menos vezes na bola e, acima de tudo, por saber que se trata do contexto escolar, o meu maior receio era que não existisse sequência de ações e, consequentemente, que não existisse jogo. O Professor Cooperante, como já conhecia a turma, aconselhou-me a realizar a avaliação na forma de jogo 4x4. À medida que percorria o caminho até casa ia pensando nas vantagens e desvantagens, mas, acima de tudo, estava curiosa em perceber quais os indicadores que levavam o professor a dar-me essa indicação. Assim, no dia seguinte, esclareci todas as minhas dúvidas: o programa nacional, para o 12º ano, pretende chegar ao jogo formal de voleibol e, uma vez que me encontro inserida num contexto no qual não conheço os alunos, então o mais certo estava

em avaliar na forma de jogo que antecede o jogo formal (4x4). Além disso, a indicação que a turma havia chegado ao início do jogo 6x6 fez-me perceber que, talvez, fosse o mais acertado.”

Reflexão da aula nº 2 e 3. Modalidade de Voleibol. 18/09/2019

Após o término da aula, determinada à avaliação diagnóstica, foi possível identificar que a turma apresentava dois níveis completamente díspares: um grupo de alunos, inseridos num jogo predominantemente anárquico, caracterizado pela mobilidade ocasional para intercetar a bola, com deslocamentos tardios dos apoios demonstrando, assim, debilidades no controlo da bola e os deslocamentos associados. Verificou-se, também, ausência de compreensão tática do jogo e de um domínio técnico que não permitia um encadeamento e continuidade das ações verificadas em jogo de forma fluída. Por outro lado, os restantes alunos evidenciavam uma disponibilidade acrescida para jogar a bola, a comunicação era acrescida verificando-se um contacto mais frequente e eficiente sobre a bola. Embora a finalização do ataque não se verificasse totalmente eficaz, a continuidade, complexidade e fluidez das ações era acrescida, tornando o jogo mais estimulante para quem o pratica. Desta forma, pude constatar que estava perante uma turma heterogénea (habilidades técnico-táticas).

Face ao término desta avaliação, o planeamento teve em consideração as dificuldades sentidas por parte da turma e pretendi, essencialmente, dar resposta às necessidades dos alunos. A modalidade de voleibol, nos primórdios do seu ensino, centrou-se essencialmente em preocupações de cariz técnico. Tendo este aspeto em consideração, sabia, desde logo, que era fundamental pois, em situações de jogo, a incorreta realização de um passe, manchete ou serviço comprometem a fluidez do jogo. Caso não existisse continuidade das ações, os alunos desmotivavam e estava ao meu alcance impedir que tal sucedesse.

Desta forma, decidi, numa fase inicial, abordar o passe de frente e os deslocamentos (ântero-posteriores e laterais) referentes às habilidades técnicas e, taticamente, uma vez que a comunicação é fundamental, a mesma seria alvo

de ênfase e persistência ao longo das primeiras aulas tornando-se, com o passar do tempo, recorrente nas situações de aprendizagem como em jogo. Estas habilidades técnico-táticas, até ao final da unidade didática, tiveram o foco em situações de aprendizagem facilitadoras, com aproximação ao jogo, evitando a descontextualização com o mesmo através de tarefas meramente analíticas. Com isto, não quero, de todo, referir que as situações de aprendizagem de cariz analítico não devem ser realizadas. Acredito, sim, que possam ser colocadas em prática quando se introduz um conteúdo, mas não deve ser o foco, passando, o mais rapidamente possível, para situações com aproximação à realidade que o jogo incorpora e traduz.

A decisão face à organização dos alunos nas situações de aprendizagem não foi tomada de ânimo leve, pelo que exigiu preponderância e reflexão. Tendo em consideração os diferentes níveis da turma, decidi, juntamente com o PC, que todos os alunos realizariam as mesmas situações de aprendizagem. Mas os níveis de desempenho não eram diferentes? Eram. E realizaram a mesma situação de aprendizagem? Sim. Porquê? Acredito, vivamente, que com recurso à incorporação e integração de restrições, ou um objetivo simplificado, ajustado às necessidades dos alunos, permite que estejam integrados na mesma tarefa. Tal como refere Mesquita et al. (2015, p. 82), “*uma vez que a modelação regulamentar constitui um requisito didático crucial para conferir ao jogo a sequencialidade e fluidez, a adaptação das regras de jogo modela as condições de prática*”, por exemplo, enquanto um grupo apresentava o objetivo de receber a bola recorrendo ao passe direto, os alunos que apresentavam maior dificuldade recebiam com recurso a um passe direto, antecedido por um auto-passe. Acima de tudo, tratei de ajustar os objetivos tendo sempre em consideração as necessidades, particularidades e especificidades dos alunos.

Mais ainda, decidi que, numa primeira fase, tanto nas situações de aprendizagem realizadas, como em situação de jogo, fossem elaborados grupos de trabalho heterogéneos atribuindo, desta forma, aos alunos mais aptos uma responsabilidade acrescida, um papel de ajuda e evolução no processo de aprendizagem dos colegas, tal como é possível observar no excerto abaixo.

“Desta forma, numa fase primordial, não se verificará uma distinção e separação dos grupos de trabalho uma vez que é pretendido que os alunos mais aptos consigam ter um papel fundamental na evolução dos colegas.”

MEC da Unidade Didática de Voleibol. setembro de 2019

Com o intuito de promover, num primeiro contacto com a turma, maior controlo e gestão do processo de ensino-aprendizagem foi utilizado, em primeiro plano, o Modelo de Instrução Direta (MID). Este modelo *“caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente de todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, de forma a obter a máxima eficácia nas actividades desenvolvidas pelos alunos. Para o efeito, as actividades são organizadas em segmentos temporais, porquanto é crucial utilizar o tempo de aula de forma eficaz, expressa num tempo de prática motora elevado.”* (Mesquita & Graça, 2009, p. 48).

Além do MID, foi, também, utilizado o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) com o objetivo de reorganizar os alunos pelos níveis de desempenho e respetiva etapa de aprendizagem. O MAPJ estabelece *“uma interação imediata e íntima das componentes tática e técnica, em consonância com a dinâmica interna do jogo e os objetivos de aprendizagem, num esforço de alinhamento dos conteúdos de aprendizagem com a prática do jogo. O mesmo será afirmar que não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o seu trabalho específico surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo.”* (Mesquita et al., 2015, p. 81). Desta forma, seguindo as diretrizes deste modelo, as situações de aprendizagem foram planeadas consoante tarefas de aquisição, estruturação e adaptação.

Culminar do processo:

Na aula de avaliação sumativa, a turma apresentou, desde cedo, empenho e dedicação, espelho do comportamento apresentado no decorrer das

aulas lecionadas da unidade didática de voleibol. Contudo, na chegada ao espaço de aula, foi possível verificar um sentimento de nervosismo e stress acrescido, face à realização de uma avaliação. Na unidade didática de voleibol, pude comprovar que o fator da avaliação influenciava (negativamente) a turma, como espelham os seguintes excertos:

“Bem, que aula marcante. Nunca havia sentido nada assim. E que bom é poder sentir. Aquando a colocação dos separadores para dividir os espaços de aula, duas alunas (as do costume) chegaram mais cedo e, como sabia que a fase dos testes já estava a decorrer, quis tentar perceber e sondar como é que estava a decorrer. De imediato, consegui entender, no olhar apavorado das duas alunas, as preocupações e o stress que sentiam pois, no dia a seguir à minha aula, o tenebroso teste da matemática ia decorrer (...) A apatia dos alunos a jogar era tal que, a determinado momento, a minha voz era o único som que se ouvia no meu espaço de aula. Confesso que se tornou constrangedor. (...) No término da aula, com toda a boa energia que cabia em mim, desejei-lhes boa sorte para o teste de matemática. Alguns alunos, envergonhados, agradecerem e não contive esboçar um sorriso. Estava, mesmo, a torcer para que lhes corresse bem e, naquele momento, dei conta que o meu afeto pela turma começa, cada vez mais, a intensificar-se.”

Reflexão aula nº 11. Modalidade de Voleibol. 06/11/2019

“De imediato, referi que os nervos ou quaisquer ânsias deveriam ser colocadas de parte pois, no meu entendimento, a avaliação dos alunos, de maneira alguma, se resumiria a um só momento. Assim, é importante ter em consideração o processo pelo qual os alunos passaram e esquecer, por momentos, o resultado que lhe está subjacente.”

Reflexão aula nº 19 e 20. Modalidade de Voleibol. 06/12/2020

Faço um balanço extremamente positivo, tendo em consideração o desempenho obtido pelos alunos (ao longo de toda a unidade didática). Nas situações de aprendizagem e no jogo realizado, embora se verificasse, ainda, alguns erros de cariz técnico, foi possível observar uma maior fluidez no jogo,

devido à maior continuidade das ações e, não menos importante, existiu comunicação entre os grupos, definição das zonas de responsabilidade e intencionalidade, em alguns alunos, no que diz respeito à colocação da bola no espaço vazio.

Devido à partilha que existiu, antes da aula, com o PC face à organização dos alunos pelos grupos de trabalho, havíamos chegado à conclusão de que a melhor estratégia era dividir a turma heterogeneamente, nas situações de aprendizagem. A situação de jogo apresentou uma particularidade porque existiu uma alteração das equipas, tornando-as, homogéneas, no sentido de potenciar o jogo dos alunos que, no decorrer das aulas, se demonstraram mais aptos evidenciando, também, a capacidade de os alunos com mais dificuldades conseguirem colmatar as dificuldades com colegas do mesmo nível de desempenho. Dada a oportunidade de gravar a aula (com o devido consentimento dos alunos) permitiu-me, posteriormente, tornar a avaliação o mais equitativa e fidedigna possível.

“Na situação de jogo, a minha perspetiva era distinta. A princípio, com o intuito de desenvolver e potencializar as ações dos alunos mais aptos, as equipas foram escolhidas por mim e de forma homogénea. Notou-se, claramente, uma evolução e progresso dos alunos tanto a nível técnico, mas também tático pelo que os alunos terminaram com um entendimento do jogo significativamente superior comparativamente com o ponto de partida em que se encontravam. Posteriormente, após ter focado o meu olhar no jogo mais evoluído, decidi segregar as equipas e misturar os alunos mais aptos com os menos aptos, com o principal objetivo de os ajudarem e, consequentemente, os conseguirem integrar no jogo e promover um maior contacto com a bola e fluidez na continuidade das ações.”

Reflexão aula nº 19 e 20. Modalidade de Voleibol. 06/12/2020

Terminei a unidade didática de voleibol com um sentimento de dever cumprido, mas o percurso trilhado não foi fácil e, muito menos, as aulas lecionadas foram todas espetaculares. Umas vezes erreí, outras consegui sair

da aula com um sentimento vitorioso. Creio que este turbilhão de sentimentos e emoções está inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Foi um processo construído, lado a lado com os alunos e bastante gratificante. Dada a minha curiosidade em perceber se tinha conseguido chegar aos alunos, na aula de avaliação sumativa despendi dos últimos dez minutos para que, através de um papel e caneta, os alunos, individualmente, refletissem acerca do desempenho que tiveram, assim como o papel por mim desempenhado. Não foi tempo gasto, pelo contrário, foi tempo ganho.

“Com a professora a explicar, percebi realmente o objetivo do jogo e a execução de cada movimento. Apesar de não gostar muito de Educação Física, adquiri algum gosto pelo Voleibol. O facto de a professora estar atenta não só quando errámos a técnica, como também quando executamos bem, é motivador.” (Aluna A.06/12/2019)

“Achei que a stora ajudou imenso com as minhas dificuldades, sempre atenta a arranjar maneiras para me ajudar e sobretudo a motivar-me a confiar mais em mim e no que sou capaz.” (Aluna B.06/12/2019)

“A professora, ao longo das aulas, motivava a turma, tentava sempre que chegasse ao meu limite, explicava sempre que era necessário mais que uma vez, não se contentava com o nosso mínimo.” (Aluna C.06/12/2019)

“Durante este período de voleibol, aprendi que temos sempre de trabalhar em equipa e comunicarmos para conquistar nossos objetivos. Para além disto, aprendi coisas que não sabia fazer.” (Aluna D.06/12/2019)

5.1.1 Identificar e reconhecer as diferenças na luta pela igualdade

“Identificar e reconhecer a diversidade é percorrer o caminho da igualdade de direitos. Reconhece-se, hoje, que todas as crianças têm características interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.” (Carvalho & Peixoto, 2000, pp. 40-41). Na primeira reunião de conselho de turma, tomei conhecimento que a turma apresentava, na sua constituição, dois alunos (um do sexo feminino e outro masculino) portadores de necessidades

educativas especiais (NEE), fator este que, desde o primeiro ano de mestrado, se revelou como uma lacuna na minha atuação enquanto futura estudante-estagiária. Ambos os alunos desenvolveram debilidades ao nível da autonomia pessoal e social e, concretamente na disciplina de Educação Física, apenas a aluna (do sexo feminino) apresentava dificuldades associadas à psicomotricidade, nomeadamente em algumas habilidades motoras fundamentais tais como correr, lançar e agarrar.

O escasso e reduzido contacto direto com colegas, amigos, alunos ou atletas portadores de alguma deficiência promoveu que se desenvolvessem inseguranças e incertezas neste ramo que exige, de todos os professores, conhecimentos fidedignos e específicos para melhor atuar. Por estar ciente que, cada vez mais, caminhamos (e lutamos) lado a lado perante uma educação inclusiva e, não menos importante, por ter em consideração a importância e relevância relativamente ao papel do professor, levantaram-se, numa fase inicial do ano letivo algumas questões, às quais não tinha, de imediato, resposta: “como deve o professor atuar”, “como deve ser integrada (estratégias) a aluna portadora de NEE?”. Como refere Carvalho e Peixoto (2000, p. 46), “*como principal protagonista deste processo encontra-se o professor do ensino regular do qual se espera atitudes de intervenção, que passam pela utilização de estratégias e desenvolvimento de actividades focalizadas na diferença e individualidade, mantendo um programa eficaz para o grupo/turma.*” Apesar das inseguranças e receios, desde os primeiros instantes da reunião, soube que tinha um desafio acrescido nas mãos e que a minha atuação era fundamental. Contudo, numa primeira fase, senti dificuldades face à identificação de soluções e estratégias que pudessem potenciar o processo de ensino-aprendizagem da aluna. Tinha algo pensado, idealizado, só não estava segura se era o mais correto e acertado a fazer, tal como espelha o seguinte excerto:

“No primeiro contacto com o conselho de turma, de imediato, passou a informação que dois alunos portadores de necessidades educativas especiais (NEE) frequentariam as aulas de Educação Física, mas apenas uma aluna necessitaria de um trabalho mais específico e individualizado a nível psicomotor. Apesar de ter consciência que tal não é passível de ser realizado,

uma vez que teria de centrar a minha atenção, única e exclusivamente na aluna, confesso que tenho sentido algumas dificuldades e constrangimentos na identificação e adequação de estratégias que potenciem o desenvolvimento da aluna ao nível que me havia sido pedido. Embora tenhamos, desde os primeiros instantes, criado uma ligação de afeto torna-se complicado integrar uma aluna que, por exemplo, na modalidade de voleibol apresenta dificuldades acrescidas em agarrar a bola. Desta forma, incorporar a aluna em tarefas de organização e gestão de aula, desenvolvendo e potenciando a sua autonomia, responsabilidade, espírito de entreajuda, cooperação podem-se revelar como estratégias a adotar.”

Projeto de Estágio. Questões problemáticas. 2019

Certo é, tal como se verifica no excerto acima, que me foi solicitado, ainda na primeira reunião de conselho de turma, que com a aluna fosse desenvolvido um trabalho particularizado. Tal não sucedeu e, agora que o fim do ano de estágio se aproxima, não me restam dúvidas que não foi, de todo, necessário desenvolver a especificidade do trabalho inicialmente requerido.

O voleibol serviu-me de cobaia para as restantes matérias de ensino pois as estratégias utilizadas apresentaram um *transfer* positivo para o que ainda estaria para vir. Numa primeira instância, estava determinada em colocar a ⁶Francisca a realizar todas as situações de aprendizagem, incluindo as situações de jogo pois não queria que a mesma desmotivasse por não estar a jogar, ou muito menos que se sentisse excluída. Com o passar das primeiras aulas, juntamente com o PC, verificamos que existiam grupos de trabalho que demonstravam alguma desmotivação pelo facto da Francisca não conseguir dar continuidade às ações técnico-táticas. Através da ajuda e diálogo com o PC, decidimos que a mesma começaria a desempenhar um papel distinto. Nas aulas de Educação Física, a aluna em causa integrou as situações de aprendizagem propostas, devidamente adaptadas às especificidades que apresentava nas diversas matérias de ensino e, em situação de jogo, a aluna desempenhou papéis de “adjunta da professora”: contava os pontos e era responsável pelo

⁶ Nome fictício atribuído para fazer referência à aluna portadora de NEE.

marcador e, quando incorporada em situações de jogo, existiam adaptações regulamentares que potenciavam esta integração, como por exemplo, servir dentro de campo e agarrar a bola.

“Aquando o jogo de competição, a aluna portadora de NEE, uma vez mais, questionou-me acerca da sua função no jogo: árbitro. (...) No entanto, esta inclusão, em todas as circunstâncias, deve ser doseada pelo que a aprendizagem e o desenvolvimento dos restantes alunos da turma não devem, de maneira alguma, sair prejudicados.”

Reflexão da aula nº 15 e 16. Modalidade de Voleibol. 15/11/2020

Contudo, gerir e ter em consideração as necessidades da aluna em causa nem sempre foi, de todo, uma tarefa fácil. Foram vários os momentos de reflexão antes, durante e após aula, os diálogos com o PC e com o núcleo de estágio que me permitiram adequar a minha forma de pensar e, conseqüentemente, a minha maneira de agir. Tive, sim, dificuldades e não as escondo, pois, as várias tentativas-erro permitiram-me evoluir na profissão docente e potenciar o processo de ensino-aprendizagem da aluna.

“Em conversa com o núcleo de estágio, partilhei a dificuldade que estava a sentir relativamente à aluna com NEE pois não sentia, de todo, que estava a fazer uma correta gestão dada a sua participação e envolvimento na aula. Surgiu, então, a sugestão de, ao longo da aula, a aluna experienciar e vivenciar as diferentes situações de aprendizagem com diversos alunos promovendo, assim, uma maior riqueza a nível socioafetivo e motor. A implementação da estratégia sugerida apresentou efeitos bastante positivos, na medida em que será incorporada, enquanto se demonstrar benéfica, nas modalidades que ainda restam lecionar. Se, eventualmente, a estratégia deixar de surtir os efeitos desejados, certamente, uma outra estratégia será incorporada.”

Reflexão aula nº 10 e 11. Modalidade de Badminton. 14/02/2020

Benárd da Costa (1995, cit. por Carvalho & Peixoto, , 2000, p. 77) refere que *“a escola inclusiva (...) é uma escola melhor para todos os alunos. É nestas escolas que se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nestas*

escolas que aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogêneo que é o seu.” É, segundo esta perspectiva, que afirmo que a minha turma residente, do décimo segundo ano, é parte integrante da geração referida, não só pela solidariedade e tolerância, mas pela atenção, cuidado, carinho, aceitação, compreensão, entreaajuda e partilha que demonstram ao longo do ano letivo com a aluna portadora de NEE. Pretenderam que a mesma se sentisse integrada na turma, partilharam sorrisos e histórias que, certamente, a marcaram. Assim, as estratégias, por mim utilizadas, só surtiram o efeito desejado porque caminhei, de mãos dadas, com alunos que se demonstraram exemplares e compreensivos.

Tendo em consideração a experiência por mim vivida, creio que a forma de atuar depende, essencialmente, das circunstâncias com que o professor se depara. Mediante as particularidades, necessidades e especificidades que são passíveis de ser identificadas, é possível conseguir perceber como atuar, desde os objetivos estabelecidos à linguagem verbal e não verbal. É necessário, portanto, conhecer para melhor organizar e estruturar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Relativamente à integração da aluna nas aulas de Educação Física, afirmo, convictamente, que responsabilizar os restantes alunos pelo processo de ensino-aprendizagem da colega foi uma estratégia que surtiu efeito, pelo que se desenvolveram atitudes e valores que, além de terem sido alvo de exploração na aula, certamente os acompanharão ao longo das suas vidas quotidianas. Além disso, integrar a Francisca com tarefas de autonomia e responsabilidade permitiram também que, mesmo não estando a jogar, tivesse um papel fundamental e fulcral para o bom desenrolar do jogo.

Em suma, foi necessário identificar e reconhecer as diferenças da aluna, no sentido de lutar e sustentar a igualdade existente entre os dezoito alunos que constituíam a turma delta.

5.1.2 Responsabilização dos alunos nas tarefas de aprendizagem

A *accountability* tal como refere Mesquita (1998, cit. por Mesquita & Rosado, 2009, p. 109) “*referencia a atribuição de um sistema de controlo efectivo e mensurável do comportamento do aluno na tarefa*”, ou seja, o foco passa a

centrar-se na relação que o aluno estabelece com a tarefa, mais propriamente, no seu cumprimento. Desta forma, emerge a importância da responsabilização nas situações de aprendizagem que, ao longo do ano, pretendi desenvolver e estimular na turma residente.

Como referi na caracterização da turma delta, esta apresentava nove alunos que evidenciaram não gostar da disciplina de Educação Física e, por considerar que os alunos não são meros reprodutores dos conteúdos que o professor transmite, tinha, desde cedo, presente a necessidade de cativar toda a turma, mantendo os alunos empenhados e envolvidos durante as tarefas propostas. Desta forma, conseguiriam atribuir, através de estratégias estabelecidas, um maior significado às mesmas, pois, tal como refere Lund (1992, cit. por Mesquita & Rosado, 2009, p. 110) “ *a utilização de situações de competição, o reconhecimento público e a atribuição de bonificação constituem estratégias pertinentes para manter o aluno activamente empenhado e com um comportamento semelhante ao verificado em condições formais de responsabilização.*”

As vivências no ramo do treino, especificamente de voleibol, permitiram-me, com o tempo, perceber que quando os atletas têm objetivos definidos para um exercício, por exemplo contar o número de passagens de rede e, em exercícios em que determinados conteúdos são valorizados, no sentido em que apresentam uma pontuação extra, apresentam maior motivação. Apresentam uma fonte de maior envolvimento, atenção e empenho na tarefa realizada pois os atletas acabam por se sentir realmente responsáveis pelo controlo da mesma. O mesmo acontece na escola, com os alunos. Num estudo realizado em contexto escolar, na modalidade de voleibol, Silverman, Kulinna e Crull (1995, cit. por Mesquita & Rosado, 2009, p. 111) “(...) *averiguaram que a integração de sistemas de pontuação na estrutura das tarefas concorria para a obtenção de melhores resultados nas aprendizagens. A responsabilização no cumprimento das tarefas motoras, expressa em termos de graus de empenhamento explicitamente apresentados e concretizados pelos alunos, promovia elevados níveis de empenhamento.*” O sistema de pontuação, anteriormente referido, acompanhou-me em todas as matérias de ensino lecionadas, nomeadamente na

atribuição de uma valorização extra face a um conteúdo introduzido ou um conteúdo lecionado em aulas anteriores, com o objetivo de promover uma envolvimento integral na tarefa, na qual os alunos se sentissem responsáveis pela realização e controlo da mesma estimulando, assim, o aluno não só a nível motor, como cognitivo.

Esta responsabilização foi introduzida, também, com o intuito de, desde cedo, atribuir autonomia à turma. Não existindo hábitos de anos transatos, torna-se evidente que, inicialmente, no momento de “prestar contas”, juntamente com o professor e os restantes colegas da turma, existam casos em que os alunos não saibam dar um resposta, ou porque não contaram, ou se esqueceram de o fazer continuamente face aos objetivos definidos. Neste sentido, numa perspetiva pessoal, creio que pode tornar-se benéfico para o envolvimento dos alunos se estas estratégias de responsabilização forem desenvolvidas num *continuum*, isto é, ao longo do ano letivo.

Salienta-se, assim, a necessidade de o professor promover este momento de “prestar contas”, caso contrário, se tal cair no esquecimento, os alunos podem deixar de lhe atribuir o significado devido. Os excertos descritos abaixo pretendem demonstrar, entre outros tantos momentos existentes, a incorporação de situações de aprendizagem que potenciaram a responsabilização por parte de toda a turma.

“A cooperação com o colega, e conseqüente competição com as respetivas duplas, recorrendo à contagem do número de passagens consecutivas incutiu, no meu ponto de vista, um estímulo de autonomia dos alunos pelo que estes eram responsáveis pela própria contagem. A accountability, o prestar contas, é essencial para a motivação e envolvimento dos alunos na tarefa pois atribuem significado às aprendizagens tornando-se estas significativas para os mesmos.”

Reflexão da aula nº4. Modalidade de Voleibol. 25/09/2019

“Ainda no jogo, o facto de valorizar os conteúdos introduzidos, na minha perspetiva, é essencial. Isto é, valorizar o ponto através do serviço curto ou lob

(3 pontos) incute na turma uma atenção redobrada e um significado às suas ações pois não se limitam a jogar, por jogar. Se não existir qualquer tipo de bonificação, por ser um conteúdo novo, os alunos, com medo de errar, podem não recorrer ao mesmo e, só o facto de existir uma valorização à sua utilização, pode transmitir uma maior segurança na sua execução e uma vontade acrescida no envolvimento pois, no final de contas, competição é competição e todos querem ganhar.”

Reflexão da aula nº4. Modalidade de Badminton. 27/01/2020

Portanto, acredito que a *accountability* e a necessidade de “prestar contas” são estratégias, a meu ver imprescindíveis, que permitem aos alunos desenvolver um sentimento de envolvimento e pertença nas tarefas distintas, através do qual os mesmos se podem entusiasmar, muito mais, com o próprio processo de ensino-aprendizagem contribuindo, assim, para um clima de aula substancialmente positivo.

5.1.3 A tempestade aos olhos dos alunos e da professora: avaliação

Tudo começou na avaliação diagnóstica. Rosado e Silva (1999, p. 8) referem que *“esta é a modalidade de avaliação que averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos.”* Além disso, os mesmos autores acrescentam que *“a avaliação diagnóstica não ocorre em momentos temporais determinados, podendo realizar-se no início do ano (muitas vezes sob a forma de um período de avaliação inicial), no início de uma unidade de ensino e sempre que se pretende introduzir uma nova aprendizagem e se achar prudente proceder uma avaliação deste tipo”* (p. 8).

A elaboração conjunta com o núcleo de estágio da ficha de avaliação diagnóstica de voleibol (Anexo 3), cujo preenchimento seguia as diretrizes de uma *check-list* (realiza/ não realiza), não pareceu, de todo, uma tarefa difícil de executar. Quando mostrada ao PC, o mesmo referiu um número de conteúdos e

condicionantes elevado, mas foi-nos dito para que colocássemos em prática o que havíamos, inicialmente, elaborado e planeado. Olhava para a ficha e, honestamente, não me parecia demasiado extensa, aliás, tinha ao meu dispor uma aula de noventa minutos que me possibilitaria observar os conteúdos previamente definidos. Estava errada. A reflexão que se segue revela o resultado obtido:

“Por fim, não posso deixar de mencionar a ajuda importantíssima na organização da aula e avaliação diagnóstica da turma que, nesta fase inicial, o núcleo de estágio me proporcionou. (...)”

Reflexão da aula nº2. Modalidade de Voleibol. 18/09/2019

Este excerto pode não ser totalmente explícito, mas foram várias as dificuldades sentidas. O PC decidiu que na primeira avaliação diagnóstica, neste caso de voleibol, o núcleo de estágio seria responsável pela mesma (elaboração e preenchimento) e, numa perspetiva pessoal, de quem vivenciou esta experiência, creio que existiram prós e contras. Tendo em consideração a ficha de avaliação diagnóstica elaborada, não tenho dúvidas que, sem a ajuda (preciosa!) das minhas duas colegas de estágio, esta tarefa de preenchimento seria impossível de ser concluída com a devida fiabilidade, devido à especificidade e número elevado dos conteúdos técnico-táticos incorporados. Como aspeto negativo, menciono as diferenças na observação da realização de determinado conteúdo, que direciona para uma visão de avaliação distinta, devido à subjetividade que recai sobre o olhar de cada uma das estagiárias. Esta dificuldade não ficou por aqui:

(...) O preenchimento desta ficha pressupôs que conseguíssemos observar, de uma vez só, um aluno em duas fases distintas de jogo e se está, ou não com bola. Dito isto, a avaliação realizada tendo em conta estes critérios deixa, de todo, fazer sentido. O meu sentimento de frustração atingiu o limite quando senti que tentava observar tudo, mas, ao mesmo tempo, nada observava. “Esqueçam, esta ficha é impossível de preencher!”, disse a uma das minhas colegas de núcleo enquanto, com um sentimento de frustração que não consigo colocar em palavras, pousava o papel e a caneta no chão. Não menos

importante, como não consegui ter todos os alunos em contexto de jogo ao mesmo tempo, e as equipas tinham de ir rodando, a observação tornava-se ainda mais difícil e completar todos os critérios relativos a um só aluno se relevou, de todo, extremamente complicado e (ainda que não goste de utilizar esta palavra) impossível.”

Reflexão da aula nº1. Modalidade de Andebol. 02/10/2019

Errar para aprender, foi exatamente o que sucedeu. Tendo em consideração as várias tempestades que me atormentaram consigo, hoje, afirmar que as dificuldades sentidas me fizeram retirar ilações bastante importantes no que concerne a este tipo de avaliação, como demonstra o excerto abaixo:

“Desta aula, consigo retirar ilações deveras importantes que, no futuro, se revelarão fundamentais. A avaliação diagnóstica deve, sobretudo, recair sobre o reconhecimento e observação geral (sim, geral!) comportamentos da turma na modalidade em causa. Serve, acima de tudo, como um “raio x” da turma, essencial para que consigamos traçar o ponto de partida do planeamento, para observar quem se destaca mais, ou menos, para perceber as maiores dificuldades ou facilidades que a turma apresenta e, a partir disso, adotar estratégias que potenciem a aprendizagem dos alunos. Recair na avaliação (detalhada!) individual dos alunos foi, sem qualquer dúvida, um grande erro.”

Reflexão da aula nº1. Modalidade de Andebol. 02/10/2019

Honestamente, sinto que estas dificuldades sentidas privilegiaram um olhar distinto face à avaliação diagnóstica e, mais importante ainda, fizeram crescer e ter um olhar ainda mais crítico e reflexivo sobre as adversidades que surgiram. Centrar no essencial é, sem dúvida, o ponto chave que assenta na base da elaboração da ficha de avaliação diagnóstica. Importa sim, conseguir perceber e identificar o nível/ patamar em que a turma se encontra com o intuito de adequar, o mais possível, o planeamento e estruturação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos face às necessidades que apresentam. Mais, por vezes, é menos e acredito que seja o caso.

Tudo terminou na avaliação sumativa (AS). Rosado e Silva (1999, p. 7) afirmam que *“a avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino.”* Esta retrata o culminar de um processo desenvolvido ao longo da unidade didática, através do qual se pretende que os alunos coloquem em prática todos os conteúdos aprendidos e trabalhados no decorrer das aulas, assim como o professor consegue retirar conclusões acerca das estratégias de ensino incorporadas.

A AS acarreta, em alguns alunos, nervosismo, ansiedade e stress acrescidos, pelo que se assemelha a uma tempestade, tal como indica o subtítulo. Na maioria dos alunos, só a palavra “avaliação” já é fonte de alguma agitação, pelo simples facto da AS se assumir como a atribuição de uma classificação. *“A avaliação sumativa presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo, evidentemente, existir avaliação sumativa sem classificação”* (Rosado & Silva, 1999)..

A aula de AS, da unidade didática de voleibol visou a realização de situações de aprendizagem com as quais os alunos já se encontrassem familiarizados, no sentido de diminuir o tempo de instrução e promover o tempo de exercitação. Esta estratégia teve o efeito desejado e, por esse mesmo motivo, o mesmo foi realizado nas seguintes unidades didáticas das diferentes matérias de ensino.

Tive a oportunidade que a aula fosse gravada e, por este mesmo motivo, não me sentei numa cadeira agarrada a uma folha de papel a atribuir classificações aos alunos, nos diversos conteúdos pré-definidos. Estive a acompanhar a aula, de pé, a circular pelo espaço, a acompanhar e verificar o comportamento dos alunos nas situações de aprendizagem que haviam sido instruídas. Defendo e acredito, vivamente, que não é uma aula que atribui uma classificação ao aluno consoante o desempenho que apresenta. Defendo e acredito, vivamente, que o professor deve ter em consideração a prestação dos alunos no decorrer das aulas e, por este mesmo motivo, defendo que o professor chega à aula de AS já com uma classificação idealizada. A gravação da aula

permitiria esclarecer algumas incertezas e dúvidas que pudessem ainda padecer no ar.

Apesar de ter tido vários impactos com o processo da avaliação, que me proporcionaram o primeiro choque com a realidade, estou segura e convicta que esta responsabilidade que caiu sobre os meus ombros me permitiu desenvolver e estimular a minha capacidade de observação, com o intuito de promover uma avaliação mais fiável e fidedigna. Mais importante ainda, sinto que estes contratempos e dificuldades me fizeram evoluir e crescer na profissão docente.

Errei. Sabia que o ia fazer muitas vezes. Aliás, fez parte do meu processo de crescimento. A chave esteve em perceber o porquê de ter errado, assumi-lo e conseguir retirar conclusões que potenciaram a evolução. Acredito que foi (mesmo) o caso.

5.1.4 A (boa) relação professor-aluno na promoção de ambientes positivos de aprendizagem

No início do ano letivo, as inseguras que se faziam sentir passavam, principalmente, por ter conhecimento que estaria a lecionar uma turma de 12ºano de escolaridade. Para quem não me conhece, nunca me é dada a idade que realmente possuo, pois atribuem-me (sempre) menos de dezoito anos. Por este mesmo motivo, tinha receio. Receio que não me encarassem como professora e não me tratassem como tal. Receio de não os conseguir conquistar por apresentarmos idades não muito distintas. Deixo, portanto, que o seguinte excerto fale por si:

“Numa fase inicial, as ânsias e os devaneios suportados na lecionação a uma turma com alunos bastante próximos da minha idade revelou-se uma preocupação e constrangimento.”

Projeto de Estágio. Questões Problemáticas. 2019

Tais preocupações, com o passar dos dias, foram desvanecendo com recurso à ligação professora-alunos que, desde cedo, pretendi estabelecer com todos eles. Na realidade, como refere Rosado e Ferreira (2009, p. 185), *“a promoção de ambientes positivos de aprendizagem envolve uma abordagem*

integrada da forma como os objectivos, as crenças, os motivos, as emoções e os comportamentos dos professores interagem com as mesmas variáveis nos alunos ou praticantes, resultando os processos complexos de ensino e aprendizagem desse conjunto de encontros e desencontros. Na realidade, a criação de ambientes adequados de aprendizagem exige uma análise das agendas dos alunos e dos professores e da sua interacção nos contextos de ensino.” Torna-se, portanto, fundamental perceber a “pessoa que mora dentro do aluno”, compreender as suas emoções e motivações influenciando, posteriormente, o empenho, a participação e o desenvolvimento pessoal e social nas aulas de Educação Física. Neste sentido, Rosado e Ferreira (2009, p. 190) sustentam que *“as “ligações emocionais” e a gestão das emoções destacam-se, assim, como aspectos nucleares da gestão dos ambientes de aprendizagem.”*

À medida que os dias avançaram no calendário, o sentimento de afeto para com a turma intensificou-se. A alegria, a boa-disposição, o olhar atento que apresentavam aquando os feedbacks emitidos, a prontidão para arrumar o material, as gargalhadas partilhadas permitiram-me sentir, à flor da pele, inúmeras vezes, uma felicidade e gratidão por trilhar o meu caminho ao lado de alunos tão especiais, como eram os meus. Honestamente, acredito, verdadeiramente, que *“é necessário compreender e encarar o ambiente relacional, na sala de aula e no treino, como determinado por diversas variáveis, entre as quais sobressai a afectividade e, em particular, a percepção do ambiente afetivo existente”* (Rosado & Ferreira, 2009, p. 190), tal como se verifica no excerto que se segue:

“No início da semana, na reunião com a professor orientadora, percebi que os diversos núcleos de estágios se inserem em diferentes contextos, que experienciam e “vivem” realidades bastante distintas, umas mais complicadas que outras, pelo que, na altura, senti-me realizada por estar a “viver” o meu sonho com alunos tão especiais como os meus. São os primeiros. E os primeiros nunca se esquecem.”

Reflexão da aula nº9. Modalidade de Voleibol. 16/10/2019

Por me considerar uma pessoa afetiva, que sente tudo intensamente, sempre me considerei preocupada com os que me rodeiam. E a verdade é que este ano estive rodeada por dezoito alunos especiais, por isso, a minha preocupação foi, sempre, mais além das aulas de EF. Questionei-os acerca dos testes, de como estavam a correr as aulas nas restantes disciplinas, se estavam todos bem e fi-lo não por obrigação, mas porque a preocupação, interesse e afeto eram genuínos e recíprocos. Mesquita e Rosado (2009, p. 102) afirmaram que *“questionar os jovens sobre a sua vida pessoal, escolar e extra-escolar, sobre os seus interesses e problemas, pode ser uma forma de aprofundar a relação entre professores e alunos.”* Torna-se, também, relevante evidenciar a necessidade e relevância de *“promover um ambiente de aceitação, de compreensão, de genuína preocupação com os problemas dos alunos deve ser construído para poder potenciar a sua adesão ao programa de acção do professor/treinador”*(Rosado & Ferreira, 2009, p. 190). Com o passar dos dias, fui conhecendo os alunos melhor que a palma da minha mão, fator este que permitiu “soar o alarme” quando detetei algum comportamento incomum. O seguinte excerto reflete um momento, na unidade didática de voleibol, que me marcou até aos dias de hoje e continuará a fazê-lo:

“Na parte final da aula, após a realização do grito da turma (bastante original, devo confessar), tive uma pequena abordagem com uma aluna que, desde a aula passada, sentia que algo de errado se passava (...) No exato momento que abordo a aluna, com alguma preocupação, de imediato as lágrimas começaram a cair-lhe pelo rosto. Foi, nesse momento, que soube que a aluna tinha perdido um familiar na semana passada e, para acrescentar, sentiu que o grupo dela, na aula de hoje, a culpou pela derrota pois estavam constantemente a chamá-la a razão. Nesse momento, fiquei muito bem sem saber o que dizer. Abracei-a, com toda a força que cabia em mim. Sorriu-me e agradeceu. Haverá melhor sensação que esta? Não há dúvidas que a nossa atuação vai muito, mas muito além do que a simples transmissão de conteúdos inerentes à Educação Física. E esta situação é mais uma prova viva disso mesmo.”

Reflexão da aula nº 12 e 13. Modalidade de Voleibol. 08/11/2019

Deste modo, não me restam dúvidas que a relação professor-aluno é, sem dúvida, um fator de extrema relevância e importância no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem. Percebi, com o passar dos dias e meses do EP, que devemos conhecer “a pessoa que mora dentro do aluno”, desenvolver uma ligação afetiva, de preocupação dentro e fora das aulas de EF que permitem, consequentemente, um ambiente positivo para que a aprendizagem tenha lugar. *“Em síntese, o ambiente relacional é decisivo na satisfação pessoal dos professores/ treinadores e dos praticantes, na manutenção da disciplina, do empenhamento nas tarefas e no crescimento individual e de grupo no domínio sócio-afetivo”* (Rosado & Ferreira, 2009, p. 191).

5.2. A segunda etapa desafiante

A segunda etapa espelha a unidade didática de Andebol, inserida no primeiro semestre, lecionada posteriormente à modalidade de voleibol. Ao longo deste subcapítulo procuro, tal como na etapa anterior, transparecer a organização e planeamento desenvolvido numa matéria de ensino que exigiu, pela primeira vez, sair da minha zona de conforto.

O processo e o seu decorrer

Inicialmente, como se verificou na etapa anterior, a primeira aula da unidade didática dedicou-se à avaliação diagnóstica, a qual me transmitiu o nível de desempenho dos alunos com o objetivo de otimizar e adequar o planeamento às necessidades e exigências que emergiram da prática. Adicionalmente, através do preenchimento, no início do ano letivo, da ficha individual do aluno permitiu-me, antes de iniciar esta matéria de ensino (andebol), constatar que dos dezoito alunos que constituem a turma delta, quatro referiram gostar da modalidade e não ter dificuldades, oito evidenciaram não gostar e ter dificuldades, por último, seis evidenciaram gostar de andebol, mas apresentam dificuldades nas suas ações técnico-táticas. Desde logo, pude constatar que, por uma diferença de dois alunos, o número de alunos que gostava de andebol era superior.

Por ter conhecimento, de antemão, que era uma matéria de ensino que dividia (quase) a turma a meio na sua preferência (gosto, não gosto), a curiosidade face ao desempenho dos alunos, com o tempo, foi-se intensificando até à avaliação diagnóstica. No início da mesma, a turma foi confrontada com a realização de uma situação lúdica (jogo dos 10 passes) com o objetivo de observar as habilidades técnicas, tanto como táticas, tais como defender o adversário direto, criar uma linha de passe ao portador da bola e a ocupação racional do espaço. Posteriormente, teve seguimento a situação de jogo que, juntamente com o PC, exigiu reflexão sobre a forma de jogo a adotar, tal como se verifica no excerto abaixo:

“(...) Tendo em consideração as aprendizagens essenciais, inseridas na planificação anual de Educação Física do 12º ano, o jogo de andebol deve atingir a sua forma de jogo formal, isto é, 7x7 (Gr+6x6+Gr). Através de um diálogo com o Professor Cooperante, na qual foi referida que a turma não praticava a modalidade há dois anos, de imediato se concordou que a avaliação seria realizada numa forma mais reduzida (5x5, ou seja, quatro alunos de campo e um a desempenhar a função de guarda-redes), aumentando significativamente o número de contactos com a bola e tornando a avaliação mais fidedigna.”

MEC da Unidade Didática de Andebol. outubro de 2019

Na situação de jogo, tal como sucedeu na primeira etapa, usufrui da ajuda das minhas colegas do núcleo de estágio no preenchimento da ficha de avaliação diagnóstica, em conjunto, elaborada (Anexo 4). Contudo, se existe sentimento que melhor caracteriza este preenchimento é, sem dúvida, frustração pois tínhamos cometido, novamente, o mesmo erro que foi alvo de reflexão na unidade didática de voleibol.

Diz-se dos erros que cometemos que possibilitam retirar ilações pertinentes e, acredito, mesmo, que foi o meu caso. Após esta aula, a desilusão, comigo mesma, era grande, assim como o sentimento de falha. Aquando a elaboração da ficha, estava longe de imaginar a frustração que se seguiu. Não queria acreditar que estava a passar pelo mesmo, outra vez. Como poderia tal ser possível? Contudo, após uma ponderação, mais calma e tranquila, sobre o

sucedido, percebi que estava perante mais uma aprendizagem que me faria crescer na profissão docente. A vida constrói-se de (constantes) aprendizagens e errar é humano. Importa, sim, perceber o que despoletou o erro e adequar para situações futuras. Foi necessário errar (mais do que uma vez), mas a verdade é que foram estas adversidades que me permitiram retirar ilações fundamentais que me acompanharão, para sempre. Hoje, na ficha de avaliação diagnóstica, colocaria como aspetos técnicos o passe, a receção e o remate, habilidades estas fundamentais para o desenrolar da modalidade. Como aspetos táticos, colocaria, somente, a criação de linhas de passe, a ocupação racional do espaço e se o aluno assume um papel ativo na defesa. Desta forma, os conteúdos tornar-se-iam mais objetivos e facilitariam o preenchimento e observação do professor, aspetos estes que falharam na ficha diagnóstica elaborada em conjunto pelo núcleo de estágio. Centrar-me no essencial e não pretender uma observação detalhada do desempenho técnico-tático dos alunos, como incorporar conteúdos objetivos e claros foram, sem dúvida, as principais lições que retiro da dificuldade que experienciei.

Após este primeiro percalço, no término da aula de avaliação diagnóstica foi possível verificar que os alunos se inseriam em ⁷três níveis de desempenho

⁷ **Nível intermédio:** ocupação do espaço de jogo mais racional, tanto em largura como em profundidade pelo que a transição rápida para o ataque ocorre com mais frequência, consequência da melhoria da progressão para o alvo, quer seja em drible (individual), quer seja através do passe e desmarcação (cooperação entre dois e três jogadores fundamentalmente);

Nível introdutório I: aglomeração em torno da bola (jogo anárquico). Lacunas ao nível da tomada de decisão com e sem bola e um fraco domínio das habilidades motoras essenciais (passe, receção, deslocamentos com bola e remate). A progressão para o alvo sucede de forma esporádica e de cariz individual. Defensivamente, a localização do portador da bola centra toda a atenção dos defensores assim como acompanham o seu atacante direto, não existindo, portanto, uma lógica organizacional defensiva.

Nível Introdutório II: ocupação racional do espaço, tanto em largura como em profundidade e, a nível defensivo, existem mais preocupações relativamente às diretrizes defensivas (i.e., defesa individual). A nível técnico, contudo, existem também algumas lacunas nas habilidades motoras fundamentais que visam, ao longo da unidade didática, serem colmatadas.

distintos: um grupo reduzido de alunos, todos do sexo masculino, inseridos no nível II (FBJ III- nível intermédio); em contraste, um segundo grupo de alunos, do sexo feminino, que se encontrava no nível I (FBJ I- nível introdutório I); por último, um terceiro grupo também constituído apenas por alunas, encontrava-se no nível II (FBJ II- nível introdutório II).

O planeamento da unidade didática de andebol teve em consideração as dificuldades evidenciadas pelos alunos na aula de avaliação diagnóstica, pelo que o objetivo primordial se centrou, essencialmente, em dar resposta às necessidades dos alunos. Em primeiro lugar, pretendi privilegiar a organização ofensiva e uma progressão para o alvo (baliza), com o intuito de os alunos se familiarizem com o objetivo do jogo possibilitando o êxito do mesmo através da incorporação de habilidades técnico-táticas fundamentais, tais como o passe, os deslocamentos e a receção de bola. Taticamente, o nível introdutório (I e II) desenvolveu o meio tático de grupo “passe e vai” e o nível intermédio iniciou a familiarização com um meio tático de grupo distinto: penetrações sucessivas. Posteriormente, além de promover a exercitação dos conteúdos ofensivos anteriormente referidos, com a intenção de promover uma variabilidade de recursos ofensivos, o remate e a finta foram introduzidos. Todas as ações técnico-táticas referidas até ao momento constituíam o mesmo objetivo: ultrapassar as dificuldades implementadas pela defesa. Posteriormente, à medida que o ataque começou a apresentar maior facilidade em finalizar, foi introduzido, com o foco de auxiliar a defesa a “travar” os atacantes, um meio tático de grupo defensivo: a ajuda. A marcação à zona foi mencionada aquando a introdução das penetrações sucessivas, contudo, esta marcação apareceu mais adiante, privilegiando, inicialmente, os aspetos ofensivos.

O planeamento e organização das situações de aprendizagem da unidade didática centrou-se, preferencialmente, no recurso a tarefas com *transfer*, similaridade e contextualizadas com as dificuldades que, ao longo do tempo, emergiram da prática, mas a realização de tarefas com um cariz mais analítico foram, também, integradas, principalmente no primeiros momentos da parte inicial da aula, aquando a incorporação dos jogos lúdicos. Por último, tendo em

consideração o planeamento anual, por considerar esta matéria de ensino como o meu ponto mais fraco, senti a necessidade de possuir um controlo acrescido face à organização e gestão do processo de ensino aprendizagem da turma delta, motivo pelo qual prevaleceu o MID. Ressalvo que, até então, os alunos nunca apresentaram nenhum entrave relativamente à incorporação deste modelo de ensino, assim como as exigências da prática não tinham levantado a necessidade de implementar um modelo diferente. Tal como referiu a PO, numa reunião na escola cooperante, a incorporação de modelos de ensino apresentam uma razão de ser, face às necessidades que surgem da prática. Colocar em prática, só porque sim, sem razão de ser, parece-me não fazer (de todo) sentido.

O culminar do processo:

A esperança de progredir diariamente conjuntamente com a turma delta era elevada. Não menos importante, a esperança de atingir um produto, fruto de um caminho e percurso desenvolvido assente na necessidade de responder às necessidades dos alunos, tornara-se evidente.

Na aula de avaliação sumativa, o planeamento visou verificar a consolidação dos conteúdos lecionados ao longo da unidade didática recorrendo a situações de aprendizagem com as quais a turma já se encontrava familiarizada, com o intuito de aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos e reduzir o tempo de instrução. Antecedente à situação de jogo, os alunos realizaram duas tarefas, nas quais demonstraram um comportamento exemplar, verificando-se, também, entreajuda nas equipas elaboradas com o objetivo de todos os elementos entenderem o porquê das decisões tomadas e atingirem um nível de desempenho conjunto superior. Em jogo, as equipas foram divididas, inicialmente, de forma heterogénea com o objetivo de observar o comportamento técnico-tático das alunas menos aptas quando auxiliadas pelos alunos mais aptos, uma vez que estes últimos potenciavam uma continuidade das ações e fluidez de jogo acrescida. Posteriormente, as equipas foram reorganizadas por níveis de desempenho com o principal objetivo de verificar o desempenho dos alunos mais aptos quando confrontados com uma equipa que, pelo nível superior que apresenta, proporcionasse um estímulo acrescido na dinâmica e

complexidade do jogo, pelo que a atenção e preocupação face aos aspetos técnico-táticos também demonstrou um maior cuidado. Nas alunas com maior grau de dificuldade, esta reorganização permitiu observar os comportamentos e estratégias adotadas perante um número superior de constrangimentos levantados no jogo.

Finda a unidade didática, não posso deixar de mencionar, uma vez mais, orgulho na evolução dos dezoito alunos, como revela o excerto que se segue:

“Não posso negar, de todo, que à medida que o jogo ia decorrendo, o meu envolvimento e a minha motivação iam crescendo exponencialmente. O facto de observar, a olho nu, a evolução da turma, por exemplo, conseguirem compreender melhor o jogo, de tomarem as melhores decisões em função do posicionamento do defesa, em função do posicionamento dos colegas, a diversão com que lutavam para, em equipa, conseguirem ganhar o jogo, os gestos dóceis que demonstravam ao colega quando tomava uma decisão menos boa, a entreaajuda, o espírito competitivo e a capacidade de se superarem jogada após jogada, o festejarem não só com a equipa mas comigo também, fez-me sentir orgulhosa. Todos estes sentimentos vivenciados mantiveram-me viva durante a aula, não permitiram que, por um segundo que fosse, eu me desligasse da mesma e prestasse menos atenção ao que estava a ser feito.”

Plano de aula nº 10 e 11. Modalidade de Andebol. 17/01/2019

Existiu, sem dúvida, uma partilha muito grande e de extrema importância através da relação professora-alunos que, ao longo das aulas, permitiu que entendesse as necessidades, dificuldades e receios da turma delta. Mais do que um emitir um feedback, foi igualmente importante transmitir-lhes confiança, positividade, responsabilidade e ter a palavra certa, no momento certo pois as conquistas dos alunos foram também minhas.

Apesar da unidade didática ter sofrido uma redução na sua extensão, comparativamente ao programado no planeamento anual, devido a atividades sobrepostas à aula, senti-me realizada pelo percurso que trilhei ao lado da turma delta nesta matéria de ensino. Não foi fácil, confesso. Senti-me, vezes sem

conta, numa montanha russa, com picos de felicidade e picos de frustração, sentimento de falha e, por vezes, incompetência. Foram várias as dificuldades em conseguir detetar a origem do erro, emitir o feedback preciso e adequado às necessidades dos alunos e conseguir, facilmente, encontrar e incorporar as melhores situações de aprendizagem ajustadas às necessidades da turma delta. Foi, sem dúvida, um grande desafio. Percebi, pela primeira vez, o quão desafiante é sair da zona de conforto, o quão assustador se tornam os receios, as indecisões e as incertezas, mas, ao mesmo tempo, percebi quão gratificante e enriquecedor se tornou todo o processo.

Termino exatamente da mesma forma que terminei a reflexão da aula de avaliação sumativa: sou feliz a fazer o que faço, pois faço realmente o que gosto.

5.2.1 O feedback pedagógico: A relevância e necessidade de ir além do caráter apreciativo

Mesquita e Rosado (2009, p. 82) referem que *“após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informações acerca da forma como realizou a acção”*, pelo que tudo começou no treino e na experiência que adveio do mesmo. Numa fase muito precoce do meu percurso enquanto treinadora, acreditava na importância de emitir feedback e, inicialmente, tenho consciência, não só, que o fazia em demasia que, por vezes, se tornou ruído para os atletas, assim como privilegiava o caráter apreciativo e, até certo ponto, tudo esteve bem. Com o passar do tempo, de dias e semanas, verifiquei que atletas apresentavam o mesmo erro a realizar determinada habilidade técnica. Neste sentido, relativamente ao feedback, Mesquita e Rosado (2009, p. 89) evidenciam que *“a sua emissão após cada repetição pode ser nefasta, na medida em que não permite ao aprendiz a realização de auto-críticas em relação à sua performance.”* Soube, portanto, que ajustes tinham de ser feitos. Estes permitiram-me ter cuidados acrescidos no EP, principalmente numa modalidade que me fez sair da zona de conforto, como transparece o excerto que se segue:

“Nesta aula, além de prestar atenção ao comportamento dos alunos nas tarefas que lhes ia propondo, dediquei alguma atenção para a minha atuação e intervenção na aula. O ciclo de feedback e a qualidade do mesmo é algo que, desde que nos foi possível assistir à nossa aula por meio visual e auditivo, tem sido alvo de preocupação e atenção da minha parte. Emitir um feedback e, posteriormente, verificar o comportamento do aluno é fundamental pois permite-nos perceber a qualidade, ou a ausência desta, no que transmitimos aos alunos. A qualidade do feedback é, também, fundamental pois dizer-lhes para atacarem o defensor e atacar o espaço entre os defensores é distinto. Pode parecer algo minucioso, contudo, pode revelar-se fulcral na aprendizagem do aluno.”

Reflexão da aula nº2. Modalidade de Andebol. 09/10/2019

No início da unidade didática, como referi anteriormente, vivenciei algumas complicações, nomeadamente na deteção do erro e consequente adequação do feedback emitido. Desde logo, sabia que o domínio do conteúdo da modalidade era fundamental evitando, desta forma, transmitir uma informação que pouco, ou nada, ajudasse o aluno a ultrapassar as dificuldades que apresentava porque, na verdade, *“não basta dizer aos alunos ou atletas se a sua execução é ou não correcta, é necessário especificar depois o que é considerado correcto ou incorrecto e o que fazer, de seguida, para melhorar”* (Mesquita & Rosado, 2009, p. 89). Por este mesmo motivo, com o passar das aulas, senti-me cada vez mais confiante pois a deteção do erro tornou-se, desde logo, mais fácil, assim como consegui adequar e ajustar o feedback emitido às necessidades dos alunos. Pelo facto de todos serem diferentes, tornou-se, também, relevante e de extrema importância adequar a informação transmitida consoante o aluno a quem o feedback era transmitido.

Com tudo o que foi referido até então, não parecem existir dúvidas acerca do peso que a emissão de um feedback apresenta na aprendizagem dos alunos pois é através da informação emitida que os mesmos tentam corrigir o desempenho num determinado movimento executado. Contudo, para o professor esta estratégia instrucional revela, também, uma importância e ilações acrescidas. Isto é, aquando a emissão do feedback, o professor não pode

descurar na observação do comportamento e desempenho do aluno pois, caso contrário, não é possível perceber se a informação emitida foi perceptível e obteve o efeito desejado. Assim, *“aconselha-se (...) que, depois do feedback inicial, o professor verifique se este teve o efeito pretendido (alteração ou manutenção do comportamento), para de novo diagnosticar e prescrever, se necessário”* (Mesquita & Rosado, 2009, p. 90).

Não posso deixar de fazer referência a uma característica com a qual, ao longo da unidade didática de andebol, tive o máximo cuidado e cautela: a pertinência. Numa perspetiva pessoal, e do que pude verificar com a turma delta, emitir o feedback, imediatamente após a ação, torna-se mais eficaz, na medida em que o aluno consegue associar a informação ao movimento que acabou de executar. Parece-me evidente que, caso não suceda e com o passar do tempo de aula, o aluno pode não conseguir identificar e visualizar o momento em que tal situação ocorreu. Neste sentido, Mesquita e Rosado (2009, pp. 90-91) corroboram com a perspetiva referida anteriormente, pois afirmam que *“o feedback deve ser dado imediatamente a seguir à execução, situação que cria condições acrescidas à eficácia deste. Esta eficácia resulta da possibilidade de confrontar a informação externa com a informação que obteve da sua própria execução, ainda muito presente no final da execução (...).”*

Em suma, ressalvo a ajuda, diga-se preciosa, que o feedback pedagógico me proporcionou ao longo desta unidade didática. Ajuda, pois, esta estratégia instrucional, evidenciou-se fundamental para a aprendizagem dos alunos, no sentido de potenciar o desempenho dos mesmos, assim como me fez crescer no decorrer do tempo. Foi, portanto, através do domínio do conteúdo, a frequência, a pertinência e o ciclo de feedback que consegui retirar ilações fundamentais que me ajudaram a adequar e ajustar a informação transmitida aos alunos tendo em consideração, em todos os momentos, as suas dificuldades e necessidades. Aprendi que, mais do que referir que “estás a fazer mal”, ou “não é assim que deve ser feito”, o professor pode (e deve!) ir além do carácter apreciativo. Podemos ir mais além, e devemos. É uma necessidade à qual não podemos ficar indiferentes. Explicar o que deve ser feito e como é, aos meus olhos, a chave e o cerne do feedback pedagógico.

5.2.2 O questionamento como pilar e motor da compreensão

“Mesmo considerando as aproximações mais directas ao ensino, expressas nos modelos de instrução directa, de orientação claramente centrada no professor/treinador e na transmissão de modelos e de informação, no essencial, prescritiva, o questionamento revela-se essencial como procedimento de ensino” (Mesquita & Rosado, 2009, p. 101). Foi, nesta perspetiva, que guiei e conduzi a unidade didática de andebol.

Por se tratar de uma modalidade que me fez sair da zona de conforto, sempre senti a necessidade de averiguar, com maior frequência, se a forma como expunha as situações de aprendizagem, ou transmitia informação (coletiva ou individual) estava a ser eficaz, ou seja, se a turma compreendia a mensagem que estava a querer passar. Nas primeiras aulas da unidade didática, nas quais as situações de aprendizagem eram novidade para a turma delta, por questões de insegurança, estava ciente que o nervosismo podia “levar a melhor” e que a instrução não fosse, tal e qual, como idealizava. Neste sentido, surgiu a necessidade de questionar porque *“após um período de informação, de apresentação de matéria nova, de apresentação das tarefas motoras, de uma demonstração, de organização de grupos, etc., é muitas vezes necessário verificar o grau de compreensão da informação transmitida”* (Mesquita & Rosado, 2009, p. 101). Verificar, através do questionamento, se os alunos tinham entendido a rotação da tarefa, o número de repetições e a constituição do grupo de trabalho permitiu, também, facilitar a familiarização com a tarefa proposta evitando, assim, pausas sucessivas e permanentes. Note-se que questionar os alunos permitiu-me, também, retirar ilações sobre o grau de retenção da informação transmitida até então, como é possível observar no excerto abaixo:

“Na situação de aprendizagem seguinte, a qual potencieei utilizando todo o espaço de aula disponível (2 espaços), o questionamento inicial acerca do posicionamento dos jogadores em campo foi fundamental para entender o que os alunos haviam retido das aulas anteriores.”

Reflexão da aula nº6. Modalidade de Andebol. 11/12/2019

A fim de “dar voz” aos alunos, de promover uma participação ativa e motivação intrínseca, no final das aulas os alunos eram questionados relativamente ao decorrer da mesma evidenciando, essencialmente, o que mais e menos gostaram, o que podia ter sido diferente, o que acharam que correu bem e menos bem. Neste sentido, Mesquita e Rosado (2009, p. 108) evidenciam que *“encorajar a colocação de questões e comentários permite uma relação pedagógica autêntica em que se criam condições para que os alunos se possam dirigir ao professor, expor os seus problemas, ser ouvidos”*, tal como transparece este excerto:

“No final da aula, quando os alunos foram questionados acerca da aula, de imediato emitiram um feedback positivo, referiram que começam a ter um entendimento diferente do jogo e que sentiram mais facilidades em conseguir atacar com um número elevado de jogadores em campo. Estando a turma concentrada, com vontade e empenhada, os resultados estão à vista. Não podia ter saído mais contente da aula, não só pelo desempenho dos alunos, mas também pelo meu. Estou a crescer aos poucos e poucos e, confesso que, honestamente, não existe sensação mais gratificante do que esta.”

Reflexão da aula nº 7 e 8. Modalidade de Andebol. 13/12/2019

A utilização do questionamento na turma delta, permitiu que os alunos apresentassem uma participação ativa no próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de refletir e (re)pensar sobre as tarefas propostas ou como atuar perante uma adversidade e dificuldade, evitando, assim, que o professor tenha sempre a resposta pronta e que a exponha. Promoveu dar voz aos alunos, assim como me transmitiu informações deveras revelantes, isto é, se os alunos compreenderam o que pretendi transmitir, se havia retenção dos conteúdos introduzidos e qual o parecer dos mesmos no término da aula. Desde logo, não padecem dúvidas que *“o questionamento pode ser uma estratégia instrucional decisiva para o desenvolvimento da autonomia do aluno, para o seu crescimento pessoal, para o crescimento do grupo de trabalho, na medida em que lhes permite problematizar as situações e os contextos, orientar-se por*

objectivos, implicar-se do ponto de vista cognitivo e afectivo nas aprendizagens” (Mesquita & Rosado, 2009, p. 109).

A ausência da compreensão condiciona, portanto, o próprio processo aprendizagem dos alunos, motivo pelo qual fica comprometido. É, por estes motivos anteriormente apresentados que afirmo, sem hesitar, que, sob o meu olhar, o questionamento é o pilar e motor da compreensão.

5.2.3 Modificar *versus* a necessidade de repetir

O aproveitamento do tempo útil de aula e potenciar o tempo de aprendizagem dos alunos, principalmente na modalidade de andebol, sempre se revelou uma prioridade e preocupação devido ao número de aulas disponíveis para lecionar. Como referi anteriormente, um número significativo de alunos da turma delta referiu, no início do ano letivo, não gostar da modalidade de andebol, fator este que, inicialmente, despoletou a necessidade de recorrer a situações de aprendizagem distintas. Ora, no meu pensamento, esta estratégia pareceu-me adequada pois, ao modificar e diversificar as tarefas propostas, estava, conseqüentemente, a motivar e despertar os alunos para a prática e envolvimento na aprendizagem da modalidade.

Estava longe de imaginar que estava errada. Passadas as três primeiras aulas da unidade didática, as quais apresentaram situações de aprendizagem distintas, verifiquei que estava, redondamente, a fugir do rumo que inicialmente tinha proposto: aumentar o tempo útil de aula e potenciar o tempo de aprendizagem dos alunos. Verifiquei, pois, um aumento do tempo de instrução, dada a necessidade de explicar, detalhadamente, todas as situações de aprendizagem porque todas eram uma novidade para os alunos. O rumo idealizado não era, de todo, este. Por isso, uma nova direção tinha de seguir. E segui.

Surgiu, então, em conversa com o PC a necessidade e relevância de estimular a turma delta com base na repetição. A realização da mesma situação de aprendizagem permitiu desenvolver nos alunos uma familiarização com a sua dinâmica, potenciando, desta forma, uma diminuição no tempo despendido na

instrução. Esta diminuição revelou-se deveras importante pois possibilitou que o meu olhar se centrasse e focasse nos conteúdos lecionados, de forma a corrigir e ajudar os alunos na realização dos mesmos. Assim, a minha preocupação passou da gestão da tarefa para a emissão de feedback no sentido de os ajudar a colmatar as dificuldades que evidenciavam.

Apesar disso, estava ciente que a nova estratégia implementada (repetição) tinha de ser muito bem gerida porque, se os alunos se vissem confrontados, constantemente, com as mesmas situações de aprendizagem podiam ficar desmotivados, aspeto este que estava a tentar colmatar desde o início da unidade didática. Neste sentido, apesar da base da tarefa se manter intacta, revelou-se fundamental e pertinente incluir variantes, ou seja, manipular a situação de aprendizagem, através da incorporação de um jogador, a diversificação das dimensões do terreno de jogo (aumentar/diminuir), colocar uma valorização superior em determinada habilidade, estratégias estas que permitiram à turma confrontar-se com novos desafios e problemas adequando, assim, a atuação face aos constrangimentos emergentes das estratégias implementadas. As tarefas tiveram como referência o contexto real de jogo, pelo que tentei, principalmente, privilegiar as situações de aprendizagem que apresentassem um *transfer* para as necessidades que iam surgindo e aparecendo no jogo. Assim, os alunos conseguiram desenvolver uma compreensão superior sobre o mesmo.

Modificar e diversificar, na íntegra, as situações de aprendizagem não só demonstrou não ser uma estratégia benéfica para a turma delta relativamente ao processo de aprendizagem dos alunos, como também na gestão do tempo útil da aula e de aprendizagem da turma. Esta ilação foi, portanto, transversal às restantes matérias de ensino, independentemente de ser individual ou coletiva. Tendo em consideração todos os fatores mencionados anteriormente, torna-se evidente referir que a necessidade de repetir revelou-se, verdadeiramente, uma peça fundamental para a evolução dos alunos ao longo das aulas da unidade didática de andebol.

5.2.4 A técnica deve caminhar de mãos dadas com a tática

Na etapa anterior (unidade didática de voleibol) percebi, através da utilização de tarefas de aprendizagem de cariz mais analítico, nomeadamente na introdução do passe em suspensão e remate, que a turma delta demonstrou desmotivação e envolvimento inferior, embora apresentassem a capacidade de lhes conceder a devida importância.

Colocar a técnica de lado nem sequer foi alvo de reflexão, na medida em que *“a prática qualificada dos Jogos Desportivos (JD) exige elevada complementaridade entre tática e técnica, pois se, por um lado, o jogador tem que compreender os eventos correntes para tomar decisões acertadas, por outro, tem que possuir um vasto reportório técnico que só adquire significância e autenticidade quando aplicado apropriadamente na lógica fundamental do jogo”* (Mesquita, 2009, p. 165). Neste sentido, com o objetivo e preocupação em não recorrer a tarefas descontextualizadas do jogo, surgiu, em conversa com o PC, a necessidade de a técnica ser privilegiada na parte inicial da aula, isto é, integrada nas situações de aprendizagem lúdicas desenvolvidas, por exemplo, através do jogo dos 10 passes, onde conteúdos como a realização do passe e receção apresentaram um olhar mais atento da minha parte.

Sempre acreditei (porque vivenciei) que o trabalho técnico deve andar “de mãos dadas” com a tática. Desta premissa, sobressai a necessidade de, mais do que ensinar a técnica e transmitir como se executa determinada habilidade, os alunos devem desenvolver a compreensão de quando e como a utilizar porque, tal como sustenta Mesquita (2009, p. 168) *“a acessibilidade ao uso intencional e oportuno da técnica passa, indubitavelmente, pela compreensão dos processos mediadores, na medida em que, sem o praticante compreender o que faz e porque faz, a sua acção perde significado.”*

Mais ainda, a abordagem à técnica foi, também, alvo de preocupação na realização de situações de aprendizagem próximas da realidade e especificidade do jogo, com o objetivo de os alunos conseguirem adaptar o domínio da técnica devido à imprevisibilidade que advém da situação de jogo formal. Deste modo, tal como refere Mesquita (2009, p. 169), *“parecem não restar dúvidas que o*

ensino da técnica nos JD deve ser consumado em ambientes que integrem a especificidade do jogo, uma vez que o seu domínio exige elevada adaptabilidade.”

Antes de terminar, não posso deixar de referir o impacto positivo e relevante que a incorporação da técnica na parte inicial da aula, como também na parte fundamental, integrada nas situações de aprendizagem com *transfer* para a especificidade e contexto real do jogo, teve no desempenho e evolução dos alunos no decorrer da unidade didática. Assim, evidencio (porque vi, ninguém me contou) que é fundamental a técnica ser desenvolvida e aprimorada nas diferentes matérias de ensino, no sentido de a conseguir adaptar face às circunstâncias que emergem do contexto real da prática.

5.3. A união fez a força na terceira etapa

A terceira etapa espelha a unidade didática de Badminton, inserida no primeiro semestre com continuidade no segundo. Neste subcapítulo procuro, essencialmente, transparecer a organização e planeamento desenvolvido numa matéria de ensino que me exigiu, novamente, sair da zona de conforto.

O processo e o seu decorrer

Tal como sucedeu nas etapas anteriores, o processo de preparação e planeamento centrou-se, inicialmente, na observação das habilidades motoras dos alunos na primeira aula quando confrontados com a avaliação diagnóstica. Através do preenchimento da ficha individual do aluno, antes de iniciar a modalidade, foi possível constatar que, dos dezoito alunos, doze afirmam gostar e não ter dificuldades, quatro que gostam, mas apresentam dificuldades e dois que não gostam e têm dificuldades. Assim, de uma forma geral, verifica-se que dezasseis alunos gostam e dois não gostam da modalidade a introduzir.

Por saber, de antemão, que a maioria da turma gostava da modalidade de badminton, a aula de avaliação diagnóstica despertou, em mim, uma curiosidade acrescida pois ansiava observar o nível da turma, mas, principalmente, perceber se a minha observação ia ao encontro das facilidades que a maior parte dos alunos referiram aquando o preenchimento da ficha

individual do aluno. No que diz respeito ao planeamento da aula, em conversa com o PC, ficou estabelecido que a avaliação realizar-se-ia com recurso ao jogo 1x1, tal como demonstra o seguinte excerto:

“Numa fase inicial do ano letivo, precedente a qualquer planeamento ou estruturação acerca da lecionação da modalidade que possa ser idealizado, a realização da avaliação diagnóstica revela-se importantíssima e essencial na medida em que permite identificar, ao professor, o ponto de partida relativamente ao desempenho da turma (...) A realização da avaliação diagnóstica, em conversa com o Professor Cooperante, recaiu sobre o jogo 1x1, decisão esta que prevaleceu com o intuito de promover o empenhamento motor dos alunos conseguindo, desta forma, obter uma observação mais fidedigna face ao comportamento que os alunos fossem demonstrar.”

MEC da Unidade Didática de Badminton. janeiro de 2020

Em situação de jogo, os alunos foram distribuídos, aleatoriamente, pelo espaço de aula dividido em vários terrenos de jogo, organizados antecipadamente, ou seja, antes da aula ter início. Com o objetivo de estimular, ao máximo, todos os alunos da turma, após o término do tempo estipulado, os alunos, de um lado da fita, rodavam uma posição para a direita. Esta estratégia, em alguns casos, permitiu verificar um nível de jogo mais evoluído, mais estimulante, com maior dinamismo das ações, características estas que não haviam sido demonstradas em jogos anteriores. Concluída a aula, foi possível identificar dois níveis distintos de desempenho: um primeiro nível que se caracterizou pela clara sustentação do volante, facilidade em realizar batimentos, dos mais simples aos mais complexos e uma intencionalidade tática, pelo que existia uma leitura do comportamento do adversário; um segundo nível caracterizado por um nível não tão evoluído, verificando-se dificuldades na sustentação do volante, na manipulação da raquete assim como algumas fragilidades do ponto de vista técnico-tático. Perante o desempenho demonstrado, verificou-se uma homogeneidade superior entre os alunos, comparativamente com as etapas anteriores, pelo que também foi possível verificar uma motivação surpreendente nas alunas com maiores dificuldades

técnico-táticas. Tendo em conta o nível dos alunos, a margem de evolução da turma era visível, tal como retrata o excerto que se segue:

“A turma apresenta, assim, uma grande margem de evolução ao longo do decorrer das aulas da unidade didática de badminton. Características como o esforço, dedicação, empenho, espírito de entreaajuda e a autossuperação certamente que os farão, passo a passo, progredir nas aulas de Badminton, nas aulas de Educação Física e na sua vida pessoal e académica.”

Reflexão da aula nº1. Modalidade de Badminton. 08/01/2020

O planeamento baseou-se nas dificuldades e debilidades apresentadas pela turma, com o principal foco e ambição de dar resposta às necessidades dos alunos. O contacto com a modalidade teve lugar, apenas, enquanto aluna no ensino básico e secundário e no primeiro ano do mestrado, na didática de badminton. Por esta razão, a estruturação da unidade didática teve, como pano de fundo, uma reflexão constante e preponderância com o intuito de conseguir colmatar as dificuldades dos alunos, tal como se verifica no excerto que se segue:

“A planificação das aulas de uma modalidade que nos coloca fora da nossa zona de conforto nunca é, de todo, uma tarefa simples e rápida do ponto de vista da sua concretização pois, acima de tudo, podemos colocar em risco a progressão e a aprendizagem dos alunos. Refleti bastante, tendo em consideração o nível que os alunos demonstraram na avaliação diagnóstica, e decidi, numa fase inicial, começar com os aspetos mais básicos e fundamentais para o sucesso na modalidade.”

Reflexão da aula nº 2 e 3. Modalidade de Badminton. 10/01/2020

Como referido anteriormente, um dos níveis da turma exibia dificuldades relativamente à sustentação do volante, fator derivado do erro de leitura da trajetória do volante, como também da ausência de rápidos e ágeis deslocamentos. Assim, com o objetivo de seguir uma progressão didático-metodológica coerente e ajustada à turma, no que diz respeito às habilidades

motoras da modalidade, pretendi, numa primeira instância, que os alunos desenvolvessem a noção da posição base, uma correta pega da raquete e adquirissem uma maior facilidade e agilidade nos deslocamentos (laterais e ântero-posteriores). Justifico porquê: o badminton caracteriza-se pelo dinamismo e velocidade das ações, fator este que exige, aos alunos, uma capacidade de reação, de deslocamento e tomada de decisão em “crise de tempo”. Desta forma, estimular que entendam e adotem a posição base adequada da modalidade que os permita, rapidamente, deslocar e se enquadrarem com a trajetória do volante pareceu-me fundamental. A incorreta pega da raquete e a inexistência de rápidos deslocamentos (laterais e ântero-posteriores) compromete, também, a continuidade das ações, tanto nas situações de aprendizagem como em situação de jogo, motivo este pelo qual estes conteúdos foram introduzidos no início da unidade didática.

Aos olhos do PC, a estrutura e organização da primeira aula para trabalhar os conteúdos referidos acima, incorporava, em demasia, situações de aprendizagem analíticas. Estava ciente da curta duração da unidade didática, mas, aos meus olhos, pareceu-me (e ainda parece) imprescindível que os alunos estivessem familiarizados com conteúdos fundamentais sem os quais o jogo e o sucesso dos batimentos ficaria comprometido.

Posteriormente, a introdução dos dois tipos de serviço e os batimentos teve, por detrás, o seguinte pensamento: partir de situações de jogo, pelo que foi importante que os alunos comesçassem com a primeira ação que permite que o jogo tenha início, ou seja, o serviço. Optei por começar com o serviço longo, por apresentar um grau de dificuldade menor podendo, numa primeira fase, proporcionar uma taxa de sucesso superior. Para dar resposta ao mesmo, uma vez que o volante apresenta o rumo para o fundo do campo, foi introduzido o *clear* (batimento efetuado acima da cabeça, em qualquer parte do campo, com o objetivo de colocar o volante no fundo do campo adversário). Em seguida, com o intuito de potenciar a imprevisibilidade do jogo, introduziu-se o serviço curto e, como resposta a este, o *lob* entrou, também, na equação. A unidade didática não

era extensa, motivo este que me permitiu colocar os pés assentes na terra e perceber que centrar-me no essencial era fundamental.

Desta forma, no início da unidade didática, com a preocupação de dotar os alunos de outros recursos, que permitissem causar imprevisibilidade ao adversário, principalmente ofensivamente, foi introduzido o *amorti*. E ficava por aqui. O tempo não dava para mais e não valia a pena estar a inventar. Não tinha, de maneira alguma, a intencionalidade de introduzir um conteúdo só porque sim, esta introdução tinha de responder às evidências que a prática exigia. Mas o rumo final foi outro. Devido ao desempenho que os alunos demonstraram nas situações de aprendizagem e em situação de jogo, ficou claro que não podia, de todo, terminar assim. A turma precisava de mais, os alunos precisavam de mais. E eu queria mais, queríamos todos. Por esta mesma razão, em conversa com o PC, surgiu a possibilidade de aumentar a unidade didática. E assim foi feito. Para potenciar a imprevisibilidade do jogo perto da rede e dotar os alunos de outro recurso, além do *lob*, também foi introduzido o *encosto*. Em última instância, surgiu a necessidade de refletir sobre a introdução do remate. Sabia, de antemão, que existiam alunos com capacidades para o realizar com êxito, mas, por outro lado, estava ciente que existiriam alunos que, certamente, apresentariam mais dificuldades. Após uma reflexão ponderada e conjunta com uma colega do núcleo de estágio, sabia que tinha de avançar, sem medos e receios. Assim o fiz. O resultado desta decisão? Sem dúvida que, além de despertar os alunos mais aptos, tornando a dinâmica do jogo muito mais interessante para quem o pratica, desenvolveu uma motivação extra e empenho superior por parte dos alunos que apresentavam maiores dificuldades. Foi, sem dúvida, um estímulo acrescido para toda a turma.

Esta matéria de ensino (badminton) teve no cerne o Modelo Desenvolvimental que *“possui um cunho eminentemente didático, ao auxiliar o professor no delineamento dos processos instrucionais, particularmente pela adequação das tarefas à capacidade de interpretação e de resposta dos praticantes”* (Mesquita & Graça, 2009, p. 51). Verificadas as dificuldades dos alunos, na situação de jogo, no qual se viram confrontados com vários

problemas, por acreditar que não é possível aprender tudo de uma vez só, e ao mesmo tempo, dada a especificidade dos conteúdos surgiu, como referido anteriormente, a necessidade de estruturar e organizar os conteúdos consoante o respetivo grau de dificuldade. Este pensamento apresenta, no *background*, o conceito de progressão, o qual evidencia “ (...) a necessidade de o ensino ser estruturado de forma progressiva , na medida em que facilita ao praticante a passagem do nível de desempenho actual para outro mais avançado”, tal como refere Rink (1993, cit. por Graça & Mesquita, 2009, p. 53). Posteriormente, estabelecida a progressão, os alunos, através de várias situações de aprendizagem, as quais englobaram sequências de batimentos e tarefas mais analíticas, foram confrontados com a exercitação e aperfeiçoamento dos conteúdos introduzidos (refinamento). Importa mencionar que as sequências seguiram um grau de dificuldade crescente, na medida em que, numa fase inicial, englobavam, somente, um serviço e um batimento e, no final da unidade didática, após serviço, os alunos realizaram três batimentos, ao invés de um. Por último, surgiu a necessidade e relevância de verificar a incorporação dos conteúdos em situação de jogo (aplicação), com o foco de perceber, essencialmente, se os alunos percebiam o porquê de utilizar determinado batimento e se existia *transfer* da exercitação realizada face às particularidades técnicas dos conteúdos.

Tal como já sucedeu anteriormente, decidi que todos os alunos realizariam as mesmas situações de aprendizagem, com a condição de existirem objetivos adaptados e ajustados face às necessidades que os alunos apresentavam. Verificados os efeitos do “prestar contas”, da *accountability* na motivação e empenho dos alunos devido à unidade didática de voleibol e andebol, o mesmo sucedeu nesta, por exemplo, através da contagem do número de passagens consecutivas do volante pela fita (não havia disponível redes de badminton) ou da valorização de um determinado conteúdo, tanto em situações de aprendizagem como em situação de jogo.

A turma delta, como já referi, foi sofrendo alterações na sua constituição, na medida em que existiam alunos que apenas interagiam quando por mim solicitado. Não existia contacto, não existia proximidade, não existia

cumplicidade, não existia um sentimento de pertença de todos os alunos na turma. Não existia um todo. Existiam grupos, vários grupos. Neste sentido, a terceira etapa apresentou um rumo diferente. Com o objetivo de promover uma ligação afetiva entre os alunos de grupos diferentes, na situação de jogo, os alunos foram divididos em duas equipas. Equipas estas heterogéneas na sua constituição, que colocavam, lado a lado, alunos que raramente se dirigiam a palavra, senão quando extremamente necessário. Aliás, nunca tinha existido a oportunidade de se conhecerem melhor. Por isso, tomei a decisão que tomei e organizei as equipas, misturando os alunos, com o olhar dirigido para um trabalho em equipa, coletivo, no qual trabalhassem, todos, de mãos dadas, para atingirem um objetivo comum. Tal como afirma Graça e Mesquita (2009, p. 61) “*a filiação promove a integração, no imediato, dos alunos em equipas e, consequentemente, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo.*” Assim, em conjunto, decidiram o nome e grito da equipa e, em situação de jogo, os alunos tinham de cumprimentar a equipa adversária no início e no fim do mesmo. Funcionou? Mais à frente descobriremos.

Culminar do processo:

Tal como sucedeu nas avaliações sumativas das unidades didáticas anteriores, a organização e estrutura da aula seguiu situações de aprendizagem com as quais a turma já se encontrava familiarizada, com o intuito de reduzir o tempo de instrução e potenciar, consequentemente, o empenhamento motor dos alunos, na perspetiva de aumentar o contacto com o volante tornando, assim, a observação mais fidedigna. Além disso, a possibilidade de a aula ser gravada, uma vez mais, potenciou a atribuição de uma qualificação mais justa e adequada consoante o desempenho demonstrado ao longo da unidade didática.

Comparativamente com a primeira aula, foi possível detetar melhorias significativas, não só a nível de deslocamentos e enquadramentos com o volante, como também na execução dos batimentos e serviços lecionados. A componente tática foi desenvolvida e estimulada, também, ao longo das aulas, nomeadamente na capacidade de observar o posicionamento do adversário e colocar o volante num espaço recorrendo ao reportório de batimentos

exercitados. Foi possível observar, nesta componente, uma maior rapidez na tomada de decisão, face ao posicionamento adversário, fator este que proporcionou uma dinâmica de jogo mais fluída. As alunas que apresentaram, desde o início, um nível de aptidão inferior, embora não tenham apresentado um jogo tão dinâmico e fluído, evidenciaram marcas significativas de evolução nos aspetos técnico-táticos, assim como se demonstraram recetivas a receber feedback e melhorar o desempenho, tal como se pode verificar no seguinte excerto:

“Nas alunas com mais dificuldades, embora o jogo não tenha evidenciado um dinamismo tão elevado e acentuado, a preocupação com a execução dos batimentos e a sua adequação consoante a trajetória do volante e posicionamento do adversário foi clara e notória. Fruto de um trabalho conjunto desenvolvido através da relação aluno-aluno e professora-aluno, estas demonstraram-se recetivas a colocar em prática todos os feedbacks que lhes eram transmitidos, pelo que o nível de desempenho que atingiram é motivo de orgulho pois a evolução foi, na minha perspetiva, abismal. Solicitaram, várias vezes e sem qualquer receio, a minha ajuda para serem bem-sucedidas na execução de um determinado batimento e, este questionamento, demonstra, por si só, que existe uma vontade de melhoria, de crescimento e de aprendizagem.”

Reflexão da aula nº 10 e 11. Modalidade de Badminton. 14/02/2020

O resultado da turma delta advém, fundamentalmente, de um comportamento e compromisso exemplares assumidos desde o início da unidade didática, predominando o esforço, o empenho, a cooperação e a entreaajuda, valores estes que revelam uma importância extrema no produto alcançado. O produto, tal como o vejo, resulta, de um processo construído de trabalho, assente em valores fundamentais, tais como os referidos acima. O produto é, assim, aos meus olhos, o culminar e reflexo do processo.

“Foi, na minha perspetiva, até ao momento, a modalidade em que a turma apresentou um crescimento mais homogéneo. Assim, existe um balanço bastante positivo face à modalidade de Badminton pelo que, certamente, as

classificações serão o espelho de todo o empenho e evolução demonstrados ao longo de todas as aulas.”

Reflexão da aula nº 10 e 11. Modalidade de Badminton. 14/02/2020

5.3.1 Entusiasmo: A filiação nas aulas de Educação Física

No meu quarto ano de escolaridade, tanto eu como o meu irmão tivemos a oportunidade de integrar uma turma repleta de colegas excepcionais, de bom coração, que, felizmente, nos acompanharam até ao final do ensino básico. Foram anos de grandes e infindáveis partilhas de sorrisos e boas memórias. Tive, com muito orgulho, a oportunidade de estar inserida numa turma em que nos víamos como uma verdadeira família, nos preocupávamos, constantemente, uns com os outros e vivíamos as tristezas e felicidades uns dos outros, como se fossem nossas. Não havia grupos. Éramos, deveras, um todo. Não havia partes. Infelizmente, o mesmo não se verificou com a turma delta. Como mencionado anteriormente, surgiu, nesta etapa, a necessidade de dividir a turma em duas equipas, as quais apresentavam um nome (“Lindões” *versus* “Anuska”) e um grito, escolhido pelos seus elementos constituintes e as equipas cumprimentavam-se tanto antes, como após o jogo.

O delineamento e organização do torneio partiu de um pressuposto bastante simples: jogarem todos contra todos. Quem ganhasse o jogo, durante o tempo de jogo estipulado (aproximadamente cinco minutos) conquistava um ponto para a equipa e os pontos eram somados. Aos meus olhos, tudo parecia estar correto, até ter observado as implicações práticas. Jogar todos contra todos implicaria dois alunos, com níveis de desempenho distintos, se disputarem e serem colocados frente a frente, fator este que se revelou desmotivador para ambos os lados. Os alunos de nível superior não se sentiram motivados perante a ausência de um desafio e os alunos de nível inferior rapidamente desmotivaram face às dificuldades em responder às exigências impostas pelo adversário. Foi necessário atuar e adaptar, como se pode observar no excerto abaixo:

“Na última aula, no jogo, dentro das duas equipas, os alunos jogaram todos contra todos e senti um grande desnível pois para os mais aptos não apresentou um desafio, nem se revelou estimulante, por outro lado, para os alunos menos aptos e que apresentam mais dificuldades técnico-táticas acabou por se tornar desmotivante. Desta forma, em conversa com o Professor Cooperante, surgiu a hipótese de dividir as equipas por níveis (...) As diferenças foram notórias, uma vez que em ambos o nível de exigência proporcionou um estímulo acrescido assim como o próprio envolvimento dos alunos foi substancialmente superior durante o tempo de jogo realizado. Dentro do quadro competitivo, este equilíbrio propiciou, também, uma aproximação dos resultados promovendo, assim, condições para que ambas as equipas continuem a trabalhar (em equipa!) para atingirem um resultado fruto do trabalho e do contributo de todos os elementos constituintes das equipas.”

Reflexão da aula nº4. Modalidade de Badminton. 22/01/2020

Com o passar do tempo, os resultados inerentes à filiação começaram a dar os primeiros passos, os primeiros frutos estavam à vista.

“Antes da competição, as equipas realizaram os respetivos gritos e o cumprimento na fita e, verdade seja dita, o facto de integrarem uma equipa, para alguns alunos, é bastante importante do ponto de vista sócio afetivo pois, nota-se que existe cumplicidade entre os diversos elementos constituintes das mesmas, assim como ao longo do jogo existem momentos de encorajamento e transmissão de afetividade que os aproxima, o que acaba por se tornar benéfico dado que a turma, desde o início, sofreu muitas entradas e saídas.”

Reflexão da aula nº7. Modalidade de Badminton. 05/02/2020

Como espelha o excerto, com o decorrer das aulas, foi perceptível a entreajuda e espírito de equipa dos alunos face à equipa que representavam, fator este que potenciou o meu entusiasmo, tanto em aula, como na sua preparação. Leitão (1986, cit. por Rosado & Ferreira, 2009, p. 193) sustenta que *“o entusiasmo se refere a todo um conjunto de características que potenciam um envolvimento e uma participação mais activa e estimulante na aula, como sejam as inflexões de voz, uma exuberância maior ou menor nos gestos e nos*

movimentos, a forma como se desloca pelo espaço, em suma, todo um conjunto de traços que marcam aquilo a que normalmente se chama um professor “apagado” ou um professor que, com a sua maneira de ser, “contagia”, “estimula”, “agarra” toda a turma.”

Em relação à segregação da turma em equipas, homogêneas na sua constituição, especificamente na turma delta, foi possível realizar, tendo em consideração o percurso trilhado, um balanço positivo pois aumentou, a longo prazo, o envolvimento e sentimento de pertença dos alunos. Hoje, no sentido de potenciar o sentimento de responsabilização e autonomia da turma, teria deixado a escolha das equipas ao encargo dos capitães das equipas que também seriam designados. Apenas intervinha, se necessário, caso verificasse uma desadequação e desequilíbrio na constituição das mesmas.

A filiação promoveu, sob o meu olhar atento, uma maior ligação entre os alunos que menos contacto apresentavam, no sentido que, conjuntamente, lutaram por um objetivo comum. Partilharam estratégias de jogo, deram indicações sobre o adversário, partilharam gargalhadas, sorrisos e abraços com alguém que, talvez, nunca o teriam feito se a constituição das equipas não tivesse sido colocada em prática. Sob o olhar atento dos alunos, deixo que os seguintes excertos falem por si:

- “As aulas foram boas, gostei da ideia das equipas, melhorou a espírito de equipa e tornou as aulas mais dinâmicas.” **(Aluna 1. 14/02/2020)**
- “Acho que a ideia da professora em fazer um torneio motivou ainda mais os alunos em fazer seu melhor.” **(Aluna 2. 14/02/2020)**
- “Gostei de como a turma foi dividida, com uma competição saudável entre duas equipas.” **(Aluna 3. 14/02/2020)**
- “Gostei da divisão da turma em equipas, torna um ambiente competitivo, mas também interessante e divertido e penso que também é bom o tempo a exemplificar e praticar a teoria.” **(Aluna 4. 14/02/2020)**

Estava (genuinamente) feliz. Senti que se “agarraram” aos colegas de equipa para ultrapassar as dificuldades e adversidades do jogo, senti que foi uma

(boa) oportunidade para desenvolverem uma ligação de afeto e, pela primeira vez (mesmo para alguns alunos) desenvolveram o sentimento de pertença perante uma equipa. Não menos importante, senti que “*agarrei*” a turma e, percebi que o todo substituiu as partes.

Em suma, ressalvo a importância de o professor adequar as estratégias incorporadas tendo em consideração as exigências que a prática levanta e as particularidades da turma, mas, a experiência com a turma delta, fez-me perceber que é fundamental que os alunos se sintam integrados e envolvidos potenciando um ambiente positivo para que a aprendizagem tenha lugar. Acredito, então, que a filiação deve ser desenvolvida e estimulada nas aulas de Educação Física, não sendo descurada pelos professores da mesma.

5.3.2 A demonstração como “aliada” (importantíssima) da instrução

Nos meus primeiros passos enquanto treinadora de minivoleibol, dois anos antes de ingressar no mestrado, sempre me preocupei que os atletas percebessem a dinâmica dos exercícios, a sua organização e objetivos, motivo este pelo qual privilegiava, em demasia, a instrução. No momento de iniciar a tarefa, verificava que ainda persistiam dúvidas o que, desde logo, me fez imensa confusão. Diversos fatores podiam suscitar as incertezas e questões, mas com o passar do tempo, e por observar os treinadores ao meu redor, percebi que, todos eles, aliavam a instrução à demonstração.

Na verdade, se recuar no tempo até ao ensino básico e secundário e às memórias que prevalecem enquanto atleta federada, consigo afirmar que um conteúdo, pela primeira vez introduzido, facilmente era compreendido com recurso à demonstração, ao invés de recorrer, só e exclusivamente, à instrução. Mesquita e Rosado (2009, p. 96) evidenciam que “*o uso associado de diferentes estratégias instrucionais, nomeadamente na apresentação das tarefas motoras, em conformidade com a natureza específica das habilidades de aprendizagem e o nível de desempenho dos praticantes, revela-se particularmente eficaz*”, motivo este pelo qual ao longo de todas as matérias de ensino lecionadas, a demonstração acompanhou e complementou a instrução. De um ponto de vista pessoal, acredito que seja preferível despende de uma instrução e

demonstração mais prolongada, o número de vezes necessário, numa primeira instância, na qual o aluno é confrontado com uma situação de aprendizagem pela primeira vez, podendo, desta forma, expor todas as dúvidas que persistam. Posteriormente, quando existir uma repetição da tarefa, os alunos já se encontram familiarizados, o tempo de instrução é, facilmente, reduzido e o tempo de empenhamento motor dos alunos cresce substancialmente.

A demonstração apresenta um estímulo visual aos alunos que, aliado à linguagem verbal do professor, pode colmatar alguma informação que não tenha ficado tão perceptível e esclarecida, motivo pelo qual menciono que a instrução e a demonstração se complementam. Deste modo, a necessidade de refletir sobre esta estratégia instrucional recaiu sobre leitura do excerto que se segue:

“Aquando a demonstração da execução, por ser uma modalidade que, todavia, ainda não me sinto totalmente à vontade na demonstração, optei por recorrer à demonstração utilizando um dos alunos mais aptos da turma, focando os critérios de êxito mais importantes e relevantes e fiz, também, referência aos erros que queria que fossem evitados.”

Reflexão da aula nº 2 e 3. Modalidade de Badminton. 10/01/2020

Aos meus olhos, a demonstração é uma estratégia instrucional que, tal como as restantes (feedback, questionamento, palavras-chave, etc.), necessita de cuidado e reflexão na sua implementação. É preciso ter em consideração quem procederá à demonstração, o momento da sua realização assim como a disposição dos alunos, face ao objetivo da observação. Como é possível verificar no excerto acima, na unidade didática de badminton, por se tratar de uma modalidade que me retirou da minha zona de conforto, surgiu a necessidade de recorrer, com maior frequência, aos alunos mais aptos, com o intuito de escolher um bom “modelo”, uma referência, através da qual os restantes colegas conseguissem adquirir uma imagem correta acerca dos aspetos técnicos do conteúdo e da organização da situação de aprendizagem em causa. Porém, acredito e defendo que o professor também pode (e deve) ser alvo de demonstração, principalmente quando se sente familiarizado com o movimento a reproduzir perante toda a turma. Consequentemente, este pode criar uma

imagem própria mais positiva e, posteriormente, os alunos poderão sentir-se mais motivados por acreditarem (porque viram!) que estão a ser guiados por um professor que demonstra ser capaz, podendo aumentar a confiança que depositam no mesmo.

Desde o início do estágio, sempre recordei e guardei, a sete chaves, as palavras da professora de didática geral do desporto, que proferiu, no primeiro semestre do primeiro ano do mestrado, que, no momento de demonstração, principalmente quando queremos demonstrar o erro, não devemos recorrer aos alunos com dificuldades. Neste sentido, com o intuito de evitar eventuais humilhações, desmotivação ou regredir na ligação estabelecida com o aluno, a demonstração ficou ao meu encargo (quando confiante) e dos alunos que apresentavam menores dificuldades na execução dos movimentos solicitados.

Agora que a minha descoberta pelo mundo do estágio profissional se dá como concluída, todas as ilações fundamentais e deveras importantes referidas anteriormente, relativamente à demonstração, potenciaram o meu crescimento e evolução na profissão docente. Hoje, não tenho dúvidas dos benefícios da utilização desta estratégia de instrução pois, quando colocada em prática, de forma correta, evidencia efeitos positivos na complementaridade do processo instrucional.

5.3.3 A reflexão como motor de evolução

Tudo começou quando decidi candidatar-me ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e decidi questionar os colegas de anos anteriores acerca do mesmo. A maioria, independentemente do ano, referiu os inúmeros trabalhos, planos de aula e reflexões que são elaborados ao longo do ano letivo, referindo a necessidade de estar inserida num grupo de trabalho que soubesse, de antemão, que todos dariam um contributo significativo. Trabalhoso e exigente são as palavras que retenho até aos dias de hoje. Agora que a minha primeira descoberta chega ao fim, estou ciente da preparação e estímulo que me foi fornecido para o estágio profissional e para a minha vida quotidiana.

De um ponto de vista pessoal, creio que o ser humano se torna mais rico quando reflete, e refletir não é descrever a aula, as situações de aprendizagem. É, sim, a capacidade de ir mais além, de pensar sobre decisões e ações, o que resultou, o que não resultou e porquê. É entender o “como” e “porquê”. É pensar e verificar para melhor atuar. É, por isto, o motor da evolução pois acredito, vivamente, que a reflexão, tanto antes, como durante e após a ação se revelam fundamentais no sentido do professor conseguir evoluir, crescer e descobrir a sua identidade profissional. Assim, pensar o processo de ensino-aprendizagem sem reflexão, é como pensar no vazio. Felizmente, com uma felicidade tremenda, afirmo, sem qualquer hesitação, que o mestrado se revelou como um relógio, que em mim “despertou” uma dimensão essencial inerente à profissão docente que, com o EP, atingiu o pico: a dimensão reflexiva.

Freire (2001, p. 17) afirma que *“o encaminhamento dos professores para um processo de auto-reflexão sobre a sua própria acção visa, por um lado, uma introspecção sobre as concepções de ensino, as crenças e os valores que servem de fundamento às acções e, por outro lado, uma reflexão sobre os efeitos das suas acções nos alunos.”* Por sua vez, Nóvoa (2009, p. 7) refere que *“o registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e auto-reflexão que são essenciais numa profissão (...).”* Por estes mesmos motivos, para adequar o processo de ensino-aprendizagem aos alunos e, por estar perante uma matéria de ensino com a qual me senti pouco familiarizada, a reflexão na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação foram, sem dúvida, um motor do meu crescimento pessoal e profissional.

Importa referir que, para a reflexão ter lugar e, acima de tudo, que faça sentido, é fundamental que o professor esteja familiarizado com a matéria de ensino a lecionar e respetivo conteúdo. A reflexão na ação caracteriza-se por ser o momento no qual fui confrontada com as exigências da prática que, perante as facilidades e dificuldades que emergiram, pressupôs uma atenção pormenorizada ao desenrolar da ação, com o foco de não colocar em risco a

aprendizagem da turma. Neste sentido, Silva e Araújo (2005, p. 2) afirmam que *“a reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contacto com situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se uma profissional flexível e aberto (...)”*. Contudo, não posso deixar de mencionar a importância e relevância da reflexão sobre a ação que me permitiu desenvolver um pensamento crítico pois, Freire (2001, p. 18) evidencia que *“quando o processo reflexivo é crítico, pode transformar a própria compreensão da realidade e, por isso, pode ter como consequência a transformação do próprio sujeito.”* O excerto que se segue demonstra o caminho percorrido no desenvolvimento crítico face às ações da prática:

“À exceção de um aluno que, no dia anterior teve um ataque de asma, todos os restantes realizaram a aula, do início ao fim. A reflexão após a aula é fundamental pois, aquando da mesma, são vários os dilemas e as preocupações que me invadem e, por este mesmo motivo, existem sempre alguns aspetos que nos passam ao lado ou que, até no momento, não damos grande importância. Pois, se pudesse voltar a trás no tempo, atribuiria alguma função de responsabilidade ao aluno que estava de fora, sem realizar a aula, incorporando-o, assim, nas tarefas de aula realizadas.”

Reflexão da aula nº 2 e 3. Modalidade de Badminton. 10/01/2020

Confesso que a reflexão sobre a ação, aos meus olhos, sempre apresentou um carácter prazeroso pois, desde cedo, consegui atribuir-lhe o devido valor. Refletir sobre a ação permitiu-me retirar ilações sobre a pertinência e adequação das situações de aprendizagem implementadas, permitiu-me perceber a influência das mesmas na aprendizagem dos alunos pois parece-me normal, que, por vezes, idealizemos uma situação de aprendizagem e, quando colocada em prática, a mesma pode não resultar, pelos mais diversos fatores. Permitiu-me perceber o “como” e “porquê” de atuar de determinada forma, o “como” e “porquê” de escolher um determinado caminho. Não menos importante, a reflexão sobre a ação permitiu-me entender e decifrar o que os meus olhos, na

ação, não decifraram e, todo este processo de descoberta, pelos motivos apresentados, torna-se fascinante para quem o vivencia (falo por experiência própria!).

A reflexão sobre a reflexão na ação desempenhou um papel fundamental na elaboração do documento que aqui apresento. Foi a reflexão do que havia escrito sobre a ação, que me permitiu verificar se, verdadeiramente, existiu, ou não crescimento e evolução face à minha maneira de pensar, sentir e agir, motivo pelo qual esta reflexão, não pode, de maneira alguma, ser descurada.

Em suma, ressalvo a necessidade da reflexão não ser vista como uma “mera obrigação”, como um conjunto de passos, procedimentos ou estratégias específicos que são transmitidos aos professores pois é muito mais que isso. Os contributos, ilações e aprendizagens que a mesma revela demonstram-se fulcrais na busca permanente pelo progresso. A reflexão permitiu-me ajustar, (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem potenciando, substancialmente, o meu crescimento na profissão docente. É, por isso, aos meus olhos, o motor da evolução.

5.4. A ansiedade de lecionar a “minha” modalidade de eleição na quarta etapa

A quarta etapa espelha e revela o trabalho desenvolvido na unidade didática de Futsal, inserida no segundo semestre. Neste subcapítulo procuro evidenciar a organização e planeamento desenvolvido numa matéria de ensino, que me permitiu regressar à zona de conforto (e de que maneira) devido ao contacto com a modalidade enquanto atleta mas que, por sua vez, a turma, na sua generalidade, não evidenciava motivação, nem gosto pela prática da mesma.

O processo e o seu decorrer

Tal como sucedeu e se verificou nas etapas anteriores, o processo de preparação e planeamento centrou-se, inicialmente, na observação do desempenho dos alunos na primeira aula, aquando a avaliação diagnóstica pois, a mesma, permitir-me-ia fazer um “raio x” aos alunos, identificando o patamar no

qual a turma se apresentava. Através do preenchimento da ficha individual do aluno, antes de iniciar a modalidade, foi possível constatar que, dos dezoito alunos, dois afirmaram gostar e não ter dificuldades, nove que gostam, mas apresentam dificuldades e sete que não gostam e têm dificuldades. Tendo em consideração a informação recolhida, foi possível perceber que mais de metade da turma (onze alunos) afirmaram gostar de Futsal e sete alunos referiram não gostar da modalidade prestes a lecionar.

Por ser praticante da modalidade há mais de oito anos, e o facto de me considerar apaixonada pela complexidade que lhe está inerente, a ansiedade em transmitir este sentimento à turma intensificou-se. Além disso, o conhecimento prévio da opinião dos alunos face ao futsal, na qual alguns referiram não gostar e que a mesma não deveria fazer parte integrante do planeamento anual, despertou um desafio (quem é que não gosta de um bom desafio?!) que pretendi desenvolver desde o início da unidade didática até ao final da mesma: colmatar a aversão verificada face a esta matéria de ensino. Uma curiosidade a ressaltar é que, de todos os alunos que referiram não gostar de futsal, todas revelaram ser do sexo feminino. Com isto, não quero, de maneira alguma, transmitir um estereótipo que as raparigas não gostam da modalidade por não saberem jogar, ou porque não têm “jeito”. Aliás, sou a prova viva que colocar rótulos no sexo feminino, no futsal, não faz de todo sentido. Através de uma conversa informal com as alunas em causa, foi possível verificar que esta aversão recaía sobre vivências antecedentes negativas face a esta matéria de ensino. Desta forma, compete-me desenvolver estratégias que lhes permitissem experienciar uma noção de competência e sucesso pois acredito que um aluno quando se sente competente, envolve-se de uma maneira distinta nas tarefas apresentadas, assim como apresenta uma maior motivação para a prática desportiva.

Na aula de avaliação diagnóstica, senti o primeiro abalo, mas desafios e objetivos foram retirados do sucedido:

“No espaço da aula, o descontentamento, na generalidade, da turma face ao primeiro contacto com o carrinho preenchido com bolas de futsal deixou-me, por alguns momentos, abalada. Contudo, foi a partir desse impacto que percebi

que tinha pela frente um grande desafio entre mãos e, como em todos os desafios, entregar-me-ei de corpo e alma, pretendendo que a turma realmente aprofunde os seus conhecimentos acerca do Futsal, que o gosto pela mesma conseguia crescer e, não menos importante, que realmente aprendam ao longo de toda a unidade didática.”

Reflexão da aula nº1. Modalidade de Futsal. 12/02/2020

Na aula de avaliação diagnóstica, antes de privilegiar a situação de jogo, a turma deparou-se com uma situação de aprendizagem lúdica que, ao mesmo tempo, proporcionou verificar as habilidades técnicas dos alunos, assim como desempenhou a função de ativação geral. Através da execução do passe, receção e condução de bola verificou-se que, na generalidade, a turma apresentava dificuldades acrescidas nestes fundamentos técnicos. A incorporação de variantes, tais como receber e passar somente com o pé direito e esquerdo ou receber com um pé e passar com outro, revelou ser um fator relevante na observação do desempenho técnico dos alunos, face à destreza de contactar e controlar a bola com ambos os pés, além de ter permitido manter a turma motivada desde o início da tarefa, até ao final do tempo estipulado para a mesma. A decisão sobre a forma de jogo a utilizar para avaliar e observar a turma em situação de jogo revelou-se mais fácil, comparativamente com o sucedido na primeira etapa (voleibol), tal como comprova o seguinte excerto:

“Posteriormente, não tive grandes dificuldades em idealizar a forma de jogo na qual os alunos seriam avaliados. Contrariamente ao que sucedeu com a minha colega de estágio, que implementou a utilização do jogo formal (Gr+4x4+Gr), optei por retirar um elemento (Gr+3x3+Gr) pois, tive em consideração as características individuais e peculiares da minha turma e sabia, desde logo, que oito alunos, no total, em campo iria apresentar um nível de complexidade bastante elevado e, por este mesmo motivo, não existiria qualquer tipo de sucesso nas ações realizadas ao longo do mesmo. A divisão do espaço, em dois campos, permitiu conseguir ter todos os alunos em empenhamento motor, existindo apenas uma preocupação com as trocas com o guarda-redes

que foram, de forma bastante tranquila, realizadas pelos alunos das respectivas equipas.”

Reflexão da aula nº1. Modalidade de Futsal. 12/02/2020

Após a aula de avaliação diagnóstica, concluí que a turma apresentava três níveis: básico, elementar e especialização. Alguns erros foram passíveis de ser detetados, fator este que, com o passar do tempo de jogo, se revelou um constrangimento face à fluidez do jogo. Além de uma aglomeração em torno da bola, que não potenciou nem largura, nem a profundidade que é pretendida em jogo, as dificuldades em receber a bola sem oposição e ausência da criação de linhas de passe impediram que se observasse organização e uma ocupação racional do terreno de jogo. Evidenciadas as falhas técnico-táticas a serem colmatadas, ao longo da unidade didática pretendi que o jogo evoluísse, cada vez mais, não permitindo que a turma delta, de maneira alguma, colocasse de parte o empenho e esforço que tanto a caracteriza.

Desde o início da unidade didática que assumi como fundamental a necessidade de trabalhar os conteúdos técnicos integrados em situações de aprendizagem aproximadas do contexto de jogo, motivo pelo qual não privilegiei tarefas analíticas, tal como comprova o excerto abaixo.

“(...) após a aula de quarta, de imediato tive consciência que existiam ajustes que haviam de ser feitos. Estava programado a realização de um circuito técnico, mas tendo em consideração a última aula e o feedback que pelas alunas me foi dado, senti que, honestamente, seria uma seca e não as estimularia para a modalidade de futsal. Se me competia arranjar e idealizar estratégias que promovessem o empenho e o envolvimento na modalidade certo era que se escolhesse situações de aprendizagem analíticas estaria a proporcionar precisamente o contrário.”

Reflexão da aula nº3 e 4. Modalidade de Futsal. 21/02/2020

Inicialmente, idealizei começar com a forma básica de 1x1, mas, face às dificuldades espelhadas no desempenho da turma, optei, então, por abordar os

princípios de jogo (ofensivos) na forma básica de 2x1, privilegiando o ataque, como revela excerto que se segue:

“(...) abordarei a unidade didática dando, sempre, prioridade ao ataque, aos princípios ofensivos e somente quando a defesa começar a evidenciar dificuldades acrescidas em recuperar a posse de bola, então, nesse momento serão introduzidos princípios defensivos. Desta forma, existirá um equilíbrio face às dificuldades que se experienciam no jogo que, gradualmente, vão sendo colmatadas.”

Reflexão da aula nº 2. Modalidade de Futsal. 19/02/2020

Partindo da integração da componente técnica, aliada à compreensão tática do jogo, surgiu a necessidade de incorporar o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding- TGfU*), no qual *“o foco didático incide sucessiva e ciclicamente sobre a apreciação dos aspectos constituintes do jogo, sobre a tomada de consciência dos princípios táticos do jogo, sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer nas diferentes situações de jogo, sobre a exercitação das habilidades necessárias à melhoria da performance no jogo e, finalmente, sobre a integração dos aspectos técnicos e táticos necessários à melhoria da performance no jogo”* (Mesquita & Graça, 2009, p. 139). Contudo, no sentido de manter o controlo relativamente à organização e gestão das aulas, o MID assentou, também, na base da minha intervenção.

No que diz respeito à organização dos alunos, os mesmos foram divididos por níveis, com o objetivo de colmatar as dificuldades que apresentavam. Relativamente à organização das aulas, a parte inicial da mesma englobava, em todas as aulas, uma situação de aprendizagem lúdica que, na turma delta, estava comprovado que surtia efeitos positivos na aprendizagem dos alunos, uma vez que a motivação nestas tarefas crescia substancialmente. Na parte fundamental da aula, os princípios de jogo, aliados à técnica, foram exercitados em situações de aprendizagem com proximidade ao que se verificava no jogo, facilitando, posteriormente, a compreensão das ações tomadas. Por último, na parte final da aula, privilegiei um momento de reflexão conjunta com todos os

alunos da turma delta, com o objetivo principal de perceber quais as dificuldades e facilidades sentidas ao longo da mesma e conseguir, posteriormente, adequar o planeamento consoante o feedback dado pelos alunos.

Culminar do processo:

Contrariamente ao sucedido nas etapas anteriores, não se realizou a aula de avaliação sumativa porque a continuidade da unidade didática ficou impedida devido a ter sido decretado estado de emergência em Portugal, face à propagação de um vírus (Covid-19) que exigiu o isolamento social. Num “piscar de olhos”, as escolas fecharam e as aulas de Educação Física passaram a ser asseguradas através do Ensino à Distância. E agora? Deixo que a etapa que se segue “fale” por si.

5.5. A quinta (e última) etapa marcada por um enorme e real sentimento de adaptação

Se me perguntassem, no início do ano letivo, se imaginava que integraria um subcapítulo desta natureza no meu RE, a minha resposta era, sem hesitações, um grande e redondo não. Aliás, acredito que ninguém imaginava. Contudo, terminado o ano de EP, e visto que o ensino a distância ocupou grande parte do segundo semestre, pareceu-me, de todo, crucial expor e refletir sobre o funcionamento e decorrer das aulas de Educação Física, em isolamento social, num momento em que o mundo atravessa uma situação de pandemia mundial.

Tudo começou no instante em que foi declarado, pelo primeiro ministro português, o encerramento das escolas. Confesso que, na semana anterior a este desfecho, o medo era devastador e avassalador. Tinha receio de sair de casa para a escola, tinha receio de andar de transportes públicos, tinha receio de cumprimentar os alunos e de estabelecer contacto físico com os mesmos durante o decorrer das aulas. Tinha receio de fazer coisas que, há uns meses, me pareciam tão naturais e faziam parte do meu quotidiano. Perguntei-me, vezes sem conta, como é que tudo tinha mudado tão rápido. Perguntei-me, vezes sem conta, se não estaria a sonhar. Tinha medo e, por instantes, confesso que o

medo me fez desejar que as escolas encerrassem. Não sabia o que me esperava.

Nos primeiros tempos, a incerteza gerou incerteza. Não havia rumo estabelecido, não sabia por onde, nem por quem me guiar. Era uma novidade para todos e, por este motivo, sabia que grandes adaptações teriam de existir. Num email enviado pelo PC para todo o núcleo de estágio, tive conhecimento que o contacto com a turma delta desenrolar-se-ia via email, através do qual, numa fase inicial, foi proposto a realização de uma tarefa de condição física (visualização de um vídeo e consequente registo do número de repetições), assim como a realização de um trabalho de grupo de uma matéria de ensino programada para o segundo semestre: ginástica acrobática. O trabalho de condição física, o qual tinha a duração de sete minutos, suscitou algumas questões: “como vou conseguir perceber se os alunos cumprem com a tarefa proposta e se os resultados que colocam na ficha de registo espelham, verdadeiramente, o desempenho dos alunos?” Na verdade, percebi que não tinha como controlar e que o ponto chave passava por confiar e acreditar na seriedade da turma delta e, no primeiro email enviado, deixei bem explícita esta confiança depositada. Relativamente ao trabalho de ginástica acrobática, os alunos, em aula, já tinham sido agrupados pelos grupos de trabalho, assim como haviam definido o tema do trabalho a desenvolver (anos 50, anos 70 e anos 90). A tarefa proposta passou por escolher a(s) música(s) a incorporar na coreografia, pesquisar rotinas disponibilizadas na *internet* para retirar ideias e organizar e definir a sequência de figuras. Neste sentido, no prazo limite de entrega, os três grupos enviaram a estrutura da rotina, explicitando a sequências das figuras (cumprindo com as obrigatórias pré-definidas) e expuseram as músicas adequadas ao tema escolhido.

Contudo, nem tudo decorreu como esperado. O trabalho de ginástica solicitado levantou problemas com os quais, até ao momento, ainda não tinha sido confrontada. Num dos três grupos definidos, existiram conflitos aquando a elaboração do trabalho e verificaram-se comportamentos menos adequados por parte de alguns elementos que tive conhecimento através da partilha de imagens. Fui, também, contactada por dois elementos desse mesmo grupo

devido à dificuldade que estavam a apresentar em reunir, em conseguir chegar a um consenso pois verificava-se, constantemente, um choque e ausência de concordância das opiniões e sugestões propostas. Neste sentido, soube que tinha de intervir e enviei um email a todos os elementos do grupo de trabalho em causa apelando ao trabalho colaborativo, à necessidade de saber respeitar e ouvir a opinião do outro, mas a mensagem transmitida não surtiu o efeito desejado. Os conflitos permaneceram e o grupo dividiu-se em dois, tendo esta informação sido comunicada à diretora de turma. Deparei-me, portanto, com um entrave: na prática, tinha a possibilidade de verificar e controlar o comportamento dos alunos, conseguia ouvir as palavras que eram ditas, assim como ver as ações da turma. Devido à distância, a possibilidade de ver e ouvir foi-me retirada. O acompanhamento do processo de preparação e elaboração do trabalho conjunto foi, nesta fase, completamente nulo.

Os dois tempos semanais, de quarenta e cinco e noventa minutos, foram substituídos por uma aula por semana, de trinta minutos (que era sempre mais...), à sexta feira e o restante trabalho desenvolvido passou por aulas assíncronas, via email. Os emails trocados com a turma, os feedbacks emitidos através de uma mensagem escrita fizeram-me perceber que a prática é (e sempre será) insubstituível aos olhos de quem a vê, com o verdadeiro significado que dela emerge.

Posteriormente, ainda sem rumo certo, o PC ressaltou a importância de os alunos, mesmo em casa, permanecerem ativos, motivo pelo qual, em conjunto com o núcleo de estágio, foram elaborados três planos de condição física, nos quais o grau de dificuldade foi aumentando de forma progressiva e controlada. Além disso, no decurso das férias da Páscoa, à turma delta foi proposta a leitura e preenchimento de uma ficha (Anexo 5) de um documento intitulado “*Atividade física: um bom exercício na regulação do comportamento alimentar.*” Estava insegura por não estar totalmente ciente que esta leitura fosse despertar a curiosidade dos alunos, mas, através do feedback que recebi, foi possível verificar que a turma partilhou a informação com os familiares, discutiu a temática e, mais importante ainda, permitiu aos alunos desenvolver um pensamento crítico e fundamentado face à mesma.

Após as férias da Páscoa, o PC referiu, numa reunião via *zoom*, que as aulas, em diante, seriam asseguradas através do *Microsoft Teams*, uma nova plataforma com a qual não estava, de todo, familiarizada. Na mesma reunião, o PC mencionou que os alunos, devido à proteção de dados, não se viam na obrigatoriedade de ligar as câmeras, fator este que se revelou um constrangimento. Foi, sem tirar nem pôr, como «falar para uma parede». Não vi os rostos dos alunos, as suas expressões faciais, nem corporais. Não tinha como realizar o grito de turma no final da aula. Não pude “matar” as saudades que tinha de os ver. Não consegui perceber se estavam a acompanhar o meu raciocínio, se estavam atentos, com dúvidas ou simplesmente se estavam presentes. Estes aspetos, na prática, estavam ao meu alcance pois facilmente pelo olhar, ou pelo gesto conseguia detetar e reter informações relevantes. Na prática, sabia que tinha os alunos a ouvir, conseguia verificar se estavam envolvidos, se me estavam a acompanhar e, com o ensino a distância, todos estes aspetos inerentes às aulas de Educação Física foram-me retirados. A mim e a muitos outros professores. Foram poucos os alunos que se pronunciaram e terminei a aula com um sentimento de tristeza profunda. Senti, por completo, que tinha perdido o contacto com os alunos. Não era (e nunca será) a mesma coisa.

Com o decorrer das aulas, senti que tinha de atuar e assim o fiz. Em todas as aulas, solicitei aos alunos que ligassem as respetivas câmeras, pois era importante (e ainda é!) que os conseguisse ver para tornar a distância menor, para tentar aproximar, ao máximo, da tipologia das aulas a que estávamos acostumados. Apesar de ter concluído o aluno letivo sem ter tido a possibilidade de ver alguns rostos, tenho de referir que a turma, na sua globalidade, foi compreensiva e colaborativa pois começaram a ligar as câmeras. A verdade é que a diferença foi abismal. Foi totalmente diferente, não existiu comparação possível. Além de conseguir ver o rosto dos alunos, proporcionou um maior envolvimento e motivação de ambas as partes, tanto como permitiu que sentisse uma transmissão de conteúdos bidirecional, isto é, verificou-se partilha de ideias, expuseram-se dúvidas, existiu uma troca mútua de conhecimentos permitindo, assim, que os alunos se assumissem como parte integrante do próprio processo de ensino-aprendizagem.

A turma delta, desde o primeiro contacto no início do ano letivo, evidenciou demonstrar uma conotação negativa e menor envolvimento nas tarefas de condição física e, por esta mesma razão, estava curiosa para perceber o feedback dos alunos perante a realização das tarefas propostas, com a respetiva anotação do número de repetições. Como se verifica na caracterização da turma delta, eram vários os alunos que não praticavam nenhuma modalidade, fator este que, eventualmente, pode explicar as dificuldades sentidas e apresentadas nos primeiros impactos com a realização da condição física. Nas aulas síncronas, foi possível verificar, através do feedback dos alunos, que a intensidade e ritmo dos vídeos não estava adequada a todos. Surgiu, então, a hipótese de ser enviada à turma dois vídeos, com e sem impactos, pelo que ficou ao encargo dos próprios escolher a tarefa com a qual se sentiam mais familiarizados e motivados.

Com o passar dos dias, das semanas e meses notou-se, claramente, uma motivação acrescida, uma familiarização com a prática de exercício físico regular e, mais importante ainda, alguns alunos evidenciaram que estas tarefas propostas permitiram que desligassem da situação atual que atravessamos, evitando, desta forma, que o stress e o nervosismo que sentiam se acumulasse. Creio, verdadeiramente, que existiu, na maioria dos alunos, uma mudança de paradigma acerca da condição física pois, de desnecessária e inútil, passou a ser integrante no quotidiano dos alunos, através da qual os mesmos conseguiram atribuir-lhe um significado positivo. A motivação aumentou e perceberam que a mesma apresenta, não só, melhorias a nível físico, como também cognitivo e emocional. Permitiu que os alunos conseguissem gerir e adequar o esforço às capacidades que apresentam, pelo que entenderam, dia após dia, que é preferível fazer devagar, mas que o gesto do movimento esteja correto.

Numa reunião de departamento de Educação Física, na qual o núcleo de estágio não esteve presente, ficou estabelecido que os professores teriam de lecionar uma modalidade, individual ou coletiva, informação esta que nos fez chegar o PC, após concluída a reunião. Em concordância, decidimos que o trabalho de grupo recairia sobre a modalidade de Basquetebol e, devido aos conflitos anteriormente vivenciados na constituição dos grupos, em conversa

com o PC, surgiu a hipótese de os alunos escolherem os próprios grupos de trabalho, decisão esta que foi implementada e comunicada à turma delta na aula síncrona. Por decisão do núcleo de estágio, no sentido de construir e elaborar o trabalho de forma gradual e faseada, evitando emitir demasiada informação de uma vez só e sobrecarregar os alunos, o mesmo dividiu-se em três partes: a primeira, na qual através da visualização de um excerto de um jogo formal, os alunos identificaram as habilidades técnico-táticas descritas no enunciado, assim como as caracterizaram, quando solicitado; a segunda fase centrou-se no desenvolvimento tático de jogo, ou seja, os grupos de trabalho, através de imagens que espelhavam situações reais e contextualizadas do jogo, explicaram o que fazer e como fazer perante as situações apresentadas; a terceira parte, e última, do trabalho privilegiou a sinalética de arbitragem, assim como o regulamento da modalidade (não na sua totalidade).

Entre feedbacks, correções, dúvidas, sugestões e propostas de melhoria, não posso deixar de referir o esforço, empenho e entrega que todos os grupos apresentaram aquando a elaboração do trabalho proposto. Contudo, existiram aspetos que falharam. Apesar dos alunos terem desenvolvido um conhecimento teórico da modalidade, a ausência da prática não possibilitou que conseguissem adequar e transpor os conhecimentos adquiridos e ajustá-los às circunstâncias do jogo ou às situações de aprendizagem contextualizadas com o mesmo. Não existiu, nem se verificou uma ligação teoria-prática pois a prática ficou interdita, a tudo e a todos. Mais ainda, ficou decidido na reunião com o PC e o núcleo de estágio, que os alunos, após a realização do trabalho, seriam submetidos à realização de um teste online, através do qual fosse possível verificar os conhecimentos adquiridos por cada um, cuja classificação seria somada à classificação obtida pelo grupo. Uma vez mais, deparei-me com uma situação com a qual ainda não tinha sido confrontada. Por conselho do PC, os alunos não sabiam, desde o início do trabalho, que realizariam um teste. Apenas tinham consciência que o desenrolar do mesmo daria “asas” a uma avaliação posterior.

Quando comunicado aos alunos a realização do teste, qual o meu espanto quando, no final da aula, a delegada e o subdelegado solicitaram permissão para falar comigo e com o PC no final da aula. Na conversa, os dois alunos referiram

o descontentamento de alguns alunos face à realização do mesmo, pois o trabalho já tinha sido trabalhoso o suficiente e, para alguns alunos, a nota de Educação Física não contava para a média. A diretora de turma sofreu pressão dos encarregados de educação, tal como eu e o PC, ainda assim, a decisão e posição, inicialmente tomada, manteve-se firme, apenas com algumas alterações. O teste passou a designar-se questionário, os alunos não foram obrigados a responder e a classificação do mesmo era, apenas, tida em conta no caso de melhoria de classificação, ou seja, se a nota fosse superior à do trabalho de grupo. Nada do que tinha idealizado se concretizou.

Este desagrado de alguns alunos e respetivos pais demonstrou-me que a luta pela afirmação da Educação Física, mesmo nos dias de hoje, é uma constante e um problema que urge colmatar. Ainda que fosse uma minoria que se manifestou, não consegui esconder a minha tristeza face ao sucedido. Se nas outras disciplinas continuavam a fazer trabalhos e tiveram testes, porque haveria de ser diferente na Educação Física? Não será merecedora da mesma atenção, cuidado e empenho? Mesmo que não conte para a média de ingresso no ensino superior? Bem, a resposta parece-me evidente. Foi uma marca que ficou. Acima de tudo, levo isto como uma aprendizagem para a minha vida futura: é difícil chegar a todos os alunos e da mesma forma. É difícil que todos vejam (com olhos de ver) as potencialidades da Educação Física. Perguntei-me, várias vezes, o que tinha feito de errado para que fosse necessária a intervenção dos encarregados de educação e da diretora de turma, mas, após vários momentos de reflexão, individuais e coletivos, cheguei à conclusão de que segui o caminho e o percurso que considerei o mais adequado às necessidades dos alunos da turma delta.

Quadro 4: Resultados obtidos no questionário aplicado

Apresentação dos resultados do questionário aplicado à turma delta (0-20 valores)													
1	2	4	5	6	7	9	12	14	15	20	21	26	28
19	16	19,5	16,5	12	15,5	20	15	15,5	14,5	17	3,5	14	11,5

Face ao gráfico acima, a média da turma (exceto os quatro alunos que não responderam, um deles a aluna com NEE) apresentou uma média de 15,8 valores. A nota mais baixa correspondeu ao aluno com NEE que podia ter apresentado um resultado diferente se o empenho e atenção tivesse sido distinto pois capacidades não lhe faltavam. Era um aluno que, na prática, tinha um bom desempenho, atento, empenhado e colaborativo, mas, em casa, o trabalho realizado não se sobrepôs ao desempenho em aula. Posso considerar as classificações obtidas razoáveis, mas estou ciente que o desempenho dos alunos teria sido outro se a prática permitisse vivenciar o trabalho desenvolvido na teoria uma vez que a maioria das perguntas erradas tinham como pano de fundo a segunda parte do trabalho de Basquetebol (aspectos táticos da modalidade).

O dia 16 de julho marcou, assim, o último contacto que tive com a turma delta. Lecionei a minha última aula do EP pelo computador, sem poder dar e receber um abraço aos meus alunos, às personagens principais da minha descoberta pelo mundo da profissão docente. Estava longe de imaginar que me ia despedir através de uma câmara, a quilómetros de distância daqueles que foram o motor da minha evolução e crescimento na profissão docente. Ainda assim, a mensagem passada aos alunos fez-me perceber o quão especial e gratificante foi partilhar e viver a minha aventura e descoberta ao lado de dezoito alunos tão especiais como os meus. Foi um privilégio e mostraram-me, dia após dia, que estava no lugar certo.

Desta etapa, retiro ilações fundamentais relativamente ao ensino a distância da Educação Física. Agora, consigo verificar vantagens e desvantagens, embora considere que as desvantagens são substancialmente superiores. Se há etapa que espelha e transparece a necessidade de o professor estar em constante adequação e adaptação é esta, não há como esconder. Tive de me adaptar às circunstâncias, tive de (re)inventar a maneira como estava prevista (como sempre estive) lecionar as aulas de Educação Física, tive de encontrar estratégias para motivar a turma, tive de “puxar” pela criatividade e, sem dúvida, que considero estes aspectos como vantagens. Além disso, a possibilidade de os alunos conseguirem ter a colaboração dos familiares na

realização das atividades propostas promoveu um dinamismo e envolvimento que nunca havia sido experienciado na disciplina. Contudo, tal não me parece suficiente para que considere oportuno, nem viável, manter o ensino a distância na Educação Física.

A Educação Física, desvalorizada por muitos, além de constituir a única disciplina que visa trabalhar a corporalidade, em que se pretende que os alunos aprendam a utilizar o próprio corpo, vive da ligação teoria-prática que, através do ensino a distância, não permite que os alunos consigam aplicar em contexto real o conhecimento que absorvem. Como verificamos se os alunos efetivamente aprenderam se não são confrontados com a diversidade de problemáticas que emergem do contexto real? Mais ainda, onde fica a relação professor-aluno e aluno-aluno? Permitimos que caia no esquecimento, quando retrata um aspeto e condição fundamental para a promoção de um clima positivo de aprendizagem? Os alunos deixam de ter contacto (direto) com os professores e com os colegas, a ligação afetiva deixou de existir pois, não acredito que a quilómetros de distância o afeto consiga, de maneira alguma, ser o mesmo. Mais ainda, torna-se deveras importante referenciar os valores que a Educação Física transmite e incorpora nos alunos, com vista a que os mesmos os integrem na vida quotidiana, tais como a entreajuda, a cooperação, a partilha, competição, respeito, persistência, liderança, esforço, etc. que, tendo em consideração o ensino a distância, torna muito mais difícil (não impossível) de os desenvolver. Em casa, cada aluno trabalha individualmente e, na Educação Física, queremos exatamente o contrário. Há coisas insubstituíveis e, na Educação Física, a prática, o contacto com os alunos, as relações que se estabelecem, os valores que se desenvolvem e estimulam são exemplos vivos e concretos disso mesmo.

Espero, vivamente, que a Educação Física retome, o mais rapidamente possível, à normalidade, ainda que esta normalidade exija uma desinfeção do material e das mãos antes e depois da aula. Os pavilhões precisam dos sorrisos dos alunos, dos gritos, do suor espalhado no chão, das bolas a bater e do apito do professor. Assim como os pavilhões precisam dos alunos, os alunos precisam dos pavilhões. E acredito, positivamente, que mais cedo ou mais tarde, tudo volte ao normal. A Educação Física precisa de todos nós, e nós dela.

5.6 A adaptação dos estudantes-estagiários da FADEUP no ensino da Educação Física através do Ensino a Distância: entendimentos e estratégias

5.6.1. Resumo

O presente estudo teve como principal propósito perceber o grau de adaptação dos estudantes-estagiários da FADEUP, no ensino da Educação Física através do Ensino a Distância, fruto do encerramento das escolas devido à propagação do vírus Covid-19. Adicionalmente, como objetivos específicos procurou-se perceber quais os prós e contras do E@D, aos olhos dos estudantes-estagiários, através do entendimento que os mesmos possuíam da disciplina de Educação Física, assim como as estratégias utilizadas no sentido de assegurar o prosseguimento do ano letivo. A amostra é composta por vinte estudantes-estagiários (12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino) do ano letivo 2019/2020, os quais foram submetidos a um questionário, o qual se revelou o meio de recolha de dados. O questionário incorporava dez questões, tanto de caráter qualitativo como quantitativo, pelo que o tratamento dos dados recaiu sobre a análise do conteúdo para a informação qualitativa. Os resultados do estudo realizado apontaram para uma adaptação diversificada e a longo prazo dos estudantes-estagiários, contudo, predominou uma fácil adaptação, na qual dificuldades não se sobrepuseram às facilidades vivenciadas. Os meios de comunicação diversificados demonstraram-se fulcrais para assegurar o funcionamento das aulas de Educação Física, tendo apresentado o *Microsoft Teams* e o *Google Classroom* um enfoque especial. No E@D, os estudantes-estagiários constatarem prós (o desenvolvimento de competências como a criatividade e adaptação, o recurso à tecnologia, etc.) e contras (impossibilidade de estabelecer a relação professor-aluno/ aluno-aluno, a ausência da prática e dos valores do Desporto, etc.) face ao processo de ensino-aprendizagem. Embora alguns estudantes-estagiários considerem como possibilidade manter este método, o ensino presencial revelou-se como preferência.

Palavras-chave: ENSINO A DISTÂNCIA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ADAPTAÇÃO; ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS.

5.6.2. Abstract

The main purpose of this study was to understand the level of adaptation of FADEUP pre-service teachers in the teaching of Physical Education through Distance Learning, because of the closure of schools due to the spread of the Covid-19 virus. In addition, as specific objectives, the author tried to understand the pros and cons of Distance Learning, through the eyes of pre-service teachers, throughout the understanding that they had of the subject of Physical Education, as well as the strategies used to ensure the maintenance of the school year. The sample includes twenty pre-service teachers (12 female and 8 male) from the 2019/2020 academic year, who were identified by submitting a questionnaire, which proved to be the mean of obtaining data. The questionnaire incorporated ten questions, both qualitative and quantitative, so the treatment of the data was based on the analysis of content for qualitative information. The results of the study pointed to a diversified and long-term adaptation of pre-service teachers, however, an easy adaptation prevailed, and the struggles did not overlap the easiness experienced. The diversified means of communication proved to be the key to ensure the well-functioning of Physical Education classes, with special highlight to both *Microsoft Teams* and *Google Classroom*. In Distance Learning, pre-service teachers found pros (the development of skills such as creativity and adaptation, the use of technology, etc.) and cons (inability to establish the teacher-student / student-student relationship, other than practice and the values of sport, etc.) in the teaching-learning process. Although some pre-service teachers consider a possibility to maintain this method, face-to-face teaching proved to be a preference.

Key Words: DISTANCE LEARNING; PHYSICAL EDUCATION; ADAPTATION; PRE-SERVICE TEACHERS.

5.6.3. Introdução:

O mundo atravessa, atualmente, uma pandemia mundial devido à propagação de um vírus (Covid-19), que se instalou num ápice, sem aviso prévio tendo já afetado inúmeros países, pelo que os números de casos positivos e, consequentemente, de óbitos têm crescido a olhos vistos. As medidas de prevenção foram, progressivamente, clarificadas pela Organização Mundial de Saúde e Direção Geral de Saúde, todavia, não é conhecido quando, exatamente, deixarão de ser necessárias. Por se tratar de um vírus desconhecido, que sofre constantes mutações, são vários os testes experimentais que, nos dias de hoje, se realizam no sentido de encontrar formas de prevenção (i.e. vacinas), ou outros fatores que impeçam a sua disseminação. Em Portugal, como em qualquer país, não existiu qualquer preparação para o que se avizinhava e, certamente, que apanhou todos os setores desprevenidos, pelo que a educação não foi exceção. De um momento para o outro, “num abrir e fechar de olhos”, foi transmitida a informação que as escolas encerrariam e, consequentemente, as aulas assegurar-se-iam, então, através do Ensino a Distância (E@D).

Deparamo-nos, portanto, com um futuro desconhecido que despertou medo, insegurança, receio e desespero exigindo, de todos nós, grandes, rápidas e eficazes adaptações que não estavam previstas. O encerramento das escolas e, consequentemente, o isolamento social impediram que o estágio profissional mantivesse a sua componente presencial, influenciando, assim a recolha de dados do estudo inicialmente idealizado, que estava a decorrer na modalidade de futsal. A informação recolhida, até ao momento, era escassa impedindo e impossibilitando, de forma fidedigna e clara, retirar conclusões, uma vez que o objetivo se centrava nas estratégias a incorporar na prática pedagógica para colmatar a desmotivação das alunas face à modalidade de Futsal (investigação-ação) e a unidade didática da modalidade tinha acabado de iniciar.

Isolada de tudo e de todos, após perceber que as aulas práticas estavam suspensas, gerou-se uma questão fundamental: Como foi a adaptação dos estudantes-estagiários? Quais as estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física a distância? Quais os prós (se existem?) e contras existentes ao lecionar

Educação Física recorrendo ao ensino a distância? Consciente da (enorme) adaptação que esta mudança exigia e requeria por parte dos professores, como dos alunos, questionei-me acerca do entendimento que possuem os estudantes-estagiários sobre o Ensino a Distância e estratégias que podiam ser utilizadas no sentido de manter a lecionação das aulas de Educação Física. Questionei-me se existiria maior adversidade e problema inerente à prática do que este e percebi, de um ponto de vista pessoal, que esta situação que atravessamos merecia a minha atenção, preocupação e devida reflexão. Surgiu, então, a necessidade de investigar, a curiosidade e interesse em perceber as diferentes estratégias que utilizaram os estudantes-estagiários, pertencentes a instituições educativas distintas, na disciplina de Educação Física, através do Ensino a Distância, assim como entendimento que os mesmos possuem acerca dos benefícios e contrapartidas que o E@D pode acarretar.

Perante um dos maiores desafios dos últimos anos que atravessa o país, caminhamos na incerteza, numa incógnita e na dúvida, nomeadamente no que diz respeito à propagação do vírus (Covid-19). Desde modo, permanecerão, no tempo, as constantes (re)adaptações que terão de ser efetuadas aos mais diversos setores. Apesar de tudo, e numa perspetiva pessoal, acredito que esta mudança, repentina e abrupta, permitiu, a todos nós, adquirir novas aprendizagens e valências que podemos, eventualmente, colocar em prática noutras circunstâncias, ou mesmo em situações semelhantes futuras.

Revisão da literatura:

Nos dias de hoje, a propagação do vírus Covid-19, que resultou numa pandemia a nível mundial, apresentou um grande impacto em diversos setores, sendo que a educação será o cerne da atenção. Além da rápida adaptação e esforço que exigiu, de todos nós, do isolamento social emergiu a importância e necessidade de descobrir e reinventar estratégias e possibilidades utilizando, como principal meio a tecnologia, que caminhou lado a lado com a criatividade, permitindo, assim, que a continuidade do ano letivo estivesse assegurada, através do ensino a distância, com destaque para a videoconferência,

audioconferência, apresentações e disponibilização via *internet* de materiais de leitura (Leal, 2020).

O aparecimento da educação a distância remete-nos para o final do século XVIII tendo-se desenvolvido mais acentuadamente nos meados do século XIX, aquando a criação do primeiro curso por correspondência, no Reino Unido, como referência Andrade (2000, cit. por Vidal, 2002). Segundo Santos (2000, cit. por Vidal, 2002, p. 20) *“o Ensino a Distância é uma ação educativa onde a aprendizagem é realizada com uma separação física e (geográfica e/ou temporal) entre alunos e professores. Este distanciamento pressupõe que o processo comunicacional seja feito mediante a separação temporal, local ou ambas entre a pessoa que aprende e a pessoa que ensina.”* Vidal (2002, p. 23) afirma que *“no sistema de ensino à distância o formador é um organizador, orientador e facilitador, isto é, um gestor de informação útil e pedagógica a que os seus estudantes têm acesso, por via de diferentes fontes, para estudarem à distância e ao seu ritmo de aprendizagem.”*

Neste mesmo processo, o qual exigiu dos docentes um reajuste e adequação, de forma quase imediata, o mesmo foi solicitado aos discentes que, num ápice, perderam o contacto com os colegas da turma, com o recreio, com os funcionários e com os professores deixando, portanto, de organizar a mochila para colocar sobre os ombros para, no dia seguinte, retornarem à escola. Com o intuito de fomentar o contacto que os alunos mantêm com aqueles que os rodeiam diariamente e, ao mesmo tempo, permitir que exista um momento no qual o aluno possa ser acompanhado virtualmente, Vidal (2002, p. 24) sustenta que *“uma das formas de evitar o isolamento do formando, passa pela organização de sessões presenciais e virtuais, planeadas de modo a permitir que o formando esclareça as suas dúvidas, adquira competências específicas, treine comportamentos e crie espírito de grupo.”*

O ensino a distância, estratégia educacional via ensino remoto, face ao momento que atravessamos, *“possibilitou a continuidade do ano letivo e mostrou que o mundo académico, cada vez mais, terá que adequar o ensino do século XXI a um novo projeto pedagógico, tendo a tecnologia como aliada contínua,*

selecionando, sobretudo, qual ferramenta digital levará o estudante a ter uma aprendizagem significativa”, tal como refere Leal (2020, p. 42). O mesmo autor, refere ainda que “neste primeiro semestre de 2020, houve um choque de realidade, quando se percebeu que o processo de ensino apresentou limitações, a exemplo de prévio conhecimento das principais ferramentas de ensino utilizadas, ou seja, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, e quais as didáticas mais acessíveis para contribuir e facilitar o trabalho dos educadores à distância” (p. 42).

Ainda que esta nova estratégia (E@D) tenha permitido a continuidade do ensino em Portugal, e certamente noutros países, é possível, contudo, mencionar alguns entraves e malefícios que a mesma apresenta, nomeadamente, o tempo que, tanto os professores, como os alunos, despendem diante o computador, sem que esta duração, diga-se excessiva, se revele prejudicial para a saúde, tanto a nível físico como mental. Além disso, as distintas possibilidades socioeconómicas demonstradas através da diversificação de acesso a computadores, como à respetiva *internet*, demonstrou-se, para os docentes e discentes, o pior entrave (Leal, 2020).

No que concerne aos professores, Vidal (2002, p. 28) evidencia que *“existem alguns problemas associados aos formandos, que podem ser considerados como desvantagens, nomeadamente a frequente desmotivação, a ausência da socialização transmitida no sistema tradicional (...)”*. É, portanto, notória a necessidade de o docente estar em constante reflexão e de mãos dadas com a criatividade com o intuito de, ainda que distante dos alunos, se sinta motivado, conseguindo, desta forma, transparecer esse sentimento para os mesmos fomentando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em consideração o que foi referido até ao momento, surge, portanto, a necessidade de incorporar na equação a disciplina de Educação Física. Certo é que todas as disciplinas, de todos os cursos, foram alvo de adaptações, alguma flexibilidade, mas, o que as une, contrariamente à Educação Física, é que as mesmas “padecem” da lecionação numa sala de aula onde não se verifica uma iminência prática.

Como afirma Vlieghe (2013, cit. por Batista & Queirós, 2015, p. 33) *“a Educação Física tem sido interpretada como uma atividade educacional preocupada unicamente com o físico”*, ou seja, como meio de utilização para alcançar um fim (como é o caso da saúde). Neste sentido, a batalha pela valorização e potencial da disciplina é, já há muito tempo, uma batalha que se tem vindo a tentar ganhar pois *“a assunção deste amplo potencial da Educação Física, enquanto disciplina curricular de características educacionais distintivas (já que é a única que trata o corpo enquanto objeto pedagógico), não oferecidas por nenhuma outra experiência escolar de aprendizagem, coloca-a numa posição única e indispensável no contexto curricular, conferindo-lhe uma responsabilidade acrescida”* (Batista & Queirós, 2015, p. 36).

Os pavilhões ginnodesportivos, devido ao vírus Covid-19, perderam os alunos que lhes davam alegria, perderam, por tempo indeterminado, a felicidade de uma equipa quando conquistava um ponto, as gotas de suor no chão devido ao esforço que os alunos apresentavam nas aulas, o barulho das bolas a ressaltar no chão, perderam, portanto, por tempo indeterminado, a sua essência. Por este motivo, a Educação Física ficou, também, por tempo indeterminado, a perder. Como afirmam Batista e Queirós (2015, p. 35), na Educação Física importa integrar *“práticas desportiva sistemáticas, carregadas de intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada nos valores do desporto.”* Tendo em conta esta premissa, e comparando com o ensino a distância, de imediato é possível observar que emergem algumas lacunas.

Igualmente, a teoria da aprendizagem sociocultural evidencia a construção do conhecimento num contexto social pressupondo a interação e comunicação entre pessoas como aspetos fundamentais e cruciais para a aprendizagem, como refere Sa’ljo’e Wertsch (1998, cit. por Batista & Queirós, 2015). Desta forma, evidencia-se mais um possível constrangimento associado à disciplina de Educação Física, no que diz respeito ao Ensino a Distância. Por último, importa salientar que a dimensão física, *per si*, não se constitui como peça única para que a aprendizagem tenha lugar pois a comunicação (verbal e não verbal) desempenham um papel igualmente importante. Tal como reforça

Vygotsky (1986, cit.por Batista & Queirós, 2015, p. 37), *“toda a ação é mediada por ferramentas linguísticas- ações verbais e corporais”*, sendo que, a última ação mencionada, devido ao E@D, pode constituir-se como uma dificuldade acrescida para o professor de Educação Física.

Não menos importante, questões associadas ao “ser professor”, nomeadamente de Educação Física sofrem, consequentemente, algumas “machadadas”. Nóvoa (2009) associa ao ser professor uma cultura profissional, a qual pressupõe a necessidade de integração na profissão, aprendendo com os colegas que possuem uma experiência superior pois é na escola e neste diálogo com os demais docentes que é possível aprender a profissão. Desta forma, é possível evidenciar que o isolamento social e, consequentemente, o ensino a distância colocam um entrave significativo nesta mesma cultura profissional acima referida.

5.6.4. Objetivos:

Objetivo Geral: Analisar o grau de adaptação dos estudantes-estagiários da FADEUP face à lecionação das aulas de Educação Física através do Ensino a Distância.

Objetivos Específicos:

- a) Analisar quais os prós e contras que os estudantes-estagiários identificam nas aulas de Educação Física através do E@D, tendo em consideração o entendimento que possuem da disciplina;
- b) Analisar as estratégias que os estudantes-estagiários utilizaram para lecionar Educação Física tendo como pano de fundo o E@D;

5.6.5. Metodologia:

Participantes:

A amostra do presente estudo engloba 20 estudantes-estagiários (EE), pertencentes ao estágio profissional da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no ano letivo 2019/2020, cuja caracterização assentou sobre três

variáveis: sexo (feminino, masculino), idade e ano de escolaridade da turma residente, como demonstra o quadro que se segue.

Quadro 5: Caracterização individual dos Estudantes-Estagiários

EE nº	Sexo	Idade	Turma Residente
1	Feminino	22	10º
2	Feminino	24	11º
3	Feminino	23	7º
4	Masculino	27	10º
5	Feminino	23	7º
6	Masculino	25	10º
7	Feminino	22	7º
8	Masculino	23	8º
9	Masculino	24	10º
10	Feminino	22	12º
11	Feminino	22	12º
12	Feminino	22	10º
13	Feminino	23	11º
14	Masculino	22	8º
15	Masculino	25	10º
16	Feminino	23	11º
17	Masculino	24	11º
18	Feminino	23	11º
19	Masculino	25	8º
20	Feminino	24	10º

Com base no quadro acima, é possível observar que dos 20 estudantes-estagiários, 12 são do sexo feminino (60%) e 8 do sexo masculino (40%), com

idades compreendidas entre os 22 e 27 anos de idade. Relativamente à turma residente, o ano de escolaridade varia entre o 7º ano e o 12º ano. Os gráficos abaixo demonstram a frequência dos estudantes-estagiários, tanto na variável da idade como o ano de escolaridade da turma residente.

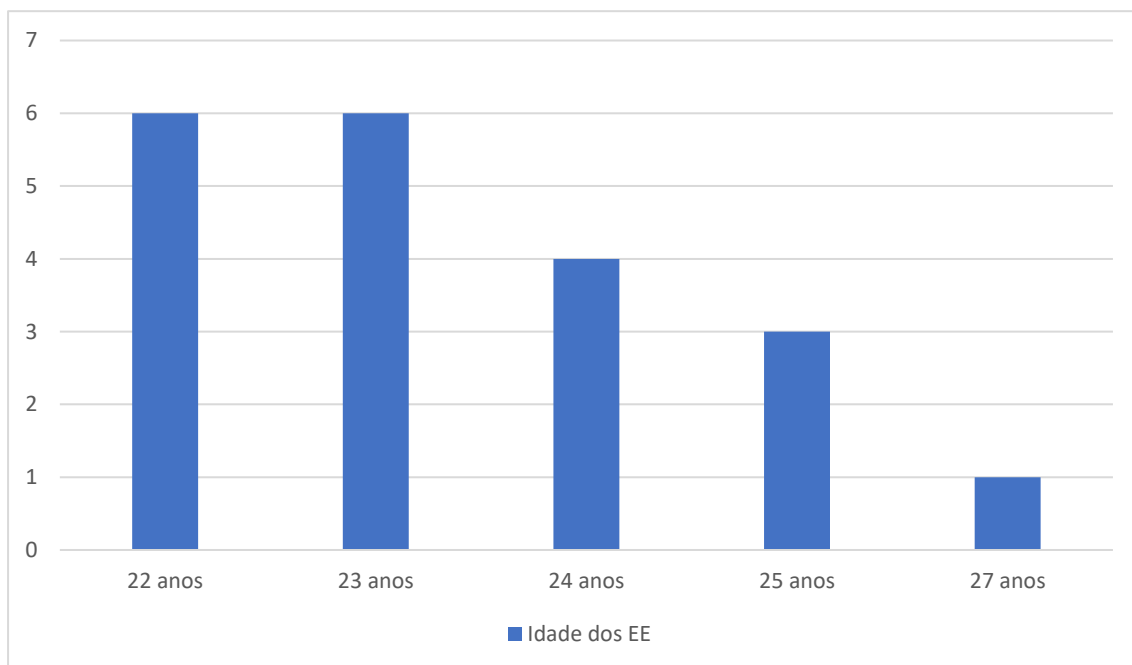


Gráfico 5: Idade dos Estudantes-Estagiários da FADEUP

Tendo em consideração o gráfico acima apresentado, verifica-se que dos 20 EE que compõem a amostra, 6 apresentam 22 anos (30%), 6 apresentam 23 anos (30%), 4 apresentam 24 anos (20%), 3 apresentam 25 anos (15%) e, por último, apenas 1 apresenta 27 anos (5%). Face à frequência da turma residente (gráfico 6), constata-se que 3 EE tinham como turma residente o 7ºano (15%), 3 EE o 8ºano (15%), 7 EE o 10ºano (35%), 5 EE o 11ºano (25%) e, apenas 2 EE tinham o 12ºano (10%), pelo que mais de metade dos EE da amostra ficou ao encargo e responsável por uma turma de ensino secundário baseando-se, assim, a grande maioria das respostas obtidas neste ciclo de ensino. O gráfico que se segue apresenta, portanto, o ano de escolaridade da turma residente dos EE da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no ano letivo 2019/2020.

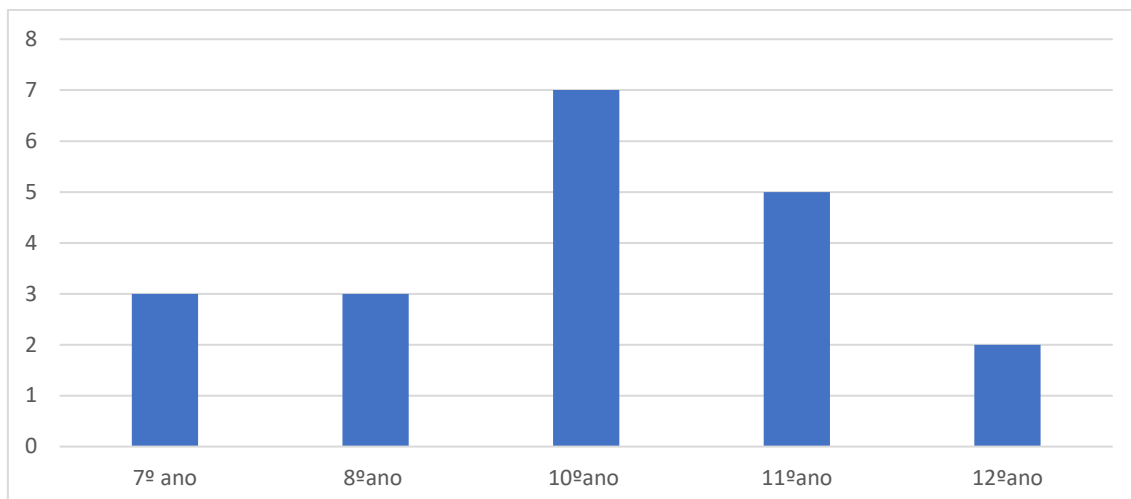


Gráfico 6: Ano de escolaridade da turma residente dos Estudantes-Estagiários

Além disso, com o intuito de solicitar a participação e autorização dos estudantes-estagiários no presente estudo de investigação, foi enviada aos mesmos o termo de consentimento informado (Anexo 6) requerendo, também, o devido preenchimento.

Procedimento utilizados na recolha de dados:

Os estudantes-estagiários foram submetidos a um questionário (Anexo 7), elaborado no *Google Forms*, o qual apresentou um misto de questões de caráter qualitativo e quantitativo. As três primeiras perguntas, relativas ao sexo, idade e escolaridade da turma residente, associaram-se aos dados pessoais dos estudantes-estagiários, sendo que as restantes revelam o foco nos dados inerentes à adaptação dos mesmos ao ensino da Educação Física através do Ensino a Distância.

Uma vez que a plataforma utilizada na elaboração do questionário não numerou as questões, no sentido de facilitar a organização, leitura e discussão dos resultados, as perguntas foram numeradas como ilustra o quadro abaixo.

Quadro 6: Numeração das perguntas aplicadas no questionário

1. Sexo
2. Idade
3. Ano de escolaridade da turma residente
4. Com o encerramento das escolas, as aulas de Educação Física passaram a ser asseguradas através do Ensino a Distância. Numa escola de 0 (insuficiente) a 4(excelente), como classificas a tua adaptação?
4.1. Justifica a opção anterior
5. No que diz respeito às aulas de Educação Física, quais foram os meios de comunicação utilizados no contacto com os alunos?
5.1. Tendo em consideração os meios de comunicação mencionados na resposta anterior, como consideras a sua eficácia?
5.2. Justifica a opção anterior
6. Nas aulas de Educação Física, todos os alunos tinham a câmara e microfone ligados? Se não, quais os motivos e quais as dificuldades que pode acarretar para o professor de Educação Física.
7. Tendo em consideração o teu entendimento face à disciplina de Educação Física, quais os prós e contras que consegues identificar no Ensino a Distância? Fundamenta a tua resposta.
8. Quais as estratégias que utilizaste para assegurar as aulas de Educação Física? Fundamenta a tua resposta.
9. Que ilações retiras para o futuro, face ao ensino da Educação Física a distância?
10. A título de curiosidade: O número de horas da disciplina de Educação Física manteve-se o mesmo, comparativamente com o horário estipulado face ao ensino presencial? Se não, refere quais as alterações verificadas.

As duas questões fechadas (4 e 5.1.), de carácter quantitativo tiveram por base os critérios previamente estipulados, tal como evidenciam os quadros que se seguem:

Quadro 7: Critérios associados à adaptação dos EE (questão 4).

Insuficiente (nível 0): o EE não se conseguiu adaptar ao Ensino a Distância
Suficiente (nível 1): o EE conseguiu adaptar-se ao Ensino a Distância, mas as dificuldades foram superiores às facilidades sentidas
Bom (nível 2): o EE conseguiu adaptar-se ao Ensino a Distância e verificou-se um equilíbrio entre as dificuldades e facilidades sentidas
Muito Bom (nível 3): o EE conseguiu adaptar-se ao Ensino a Distância, mas as facilidades foram superiores às dificuldades sentidas
Excelente (nível 4): o EE adaptou-se na totalidade, e sem qualquer dificuldade, ao Ensino a Distância

Quadro 8: Critérios associados à eficácia dos meios de comunicação

Insuficiente (nível 0): Dificuldade elevada de acesso e manuseamento e compromete na totalidade o processo de aprendizagem dos alunos
Suficiente (nível 1): Dificuldade de acesso e manuseamento e compromete o processo de aprendizagem dos alunos
Bom (nível 2): Ligeira facilidade de acesso e manuseamento e compromete ligeiramente o processo de aprendizagem dos alunos
Muito Bom (nível 3): Facilidade moderada de acesso e manuseamento e não compromete o processo de aprendizagem dos alunos
Excelente (nível 4): Facilidade total de acesso e manuseamento e não compromete o processo de aprendizagem dos alunos

A relevância e o porquê das questões incorporadas:

As três primeiras questões, baseadas nos dados pessoais dos estudantes-estagiários integraram o questionário com o objetivo de possibilitar, essencialmente, uma caracterização inicial, simples e anónima, da amostra do estudo, pelo que todas as questões posteriores visaram perceber a adaptação dos estudantes-estagiários na lecionação das aulas através do Ensino a Distância. Neste sentido, a quarta questão centrou-se nesta mesma adaptação e na perceção individual obtida pelos estudantes-estagiários findo o ano letivo. A quinta questão teve como base investigar os meios de comunicação utilizados para manter o contacto com as turmas que, certamente, não foram todos iguais. Desta forma, obter um conhecimento detalhado de todas as possibilidades

existentes pode facilitar a adaptação do professor em eventuais situações semelhantes futuras, motivo pelo qual se integrou esta questão.

As câmeras e microfones ligados, na minha turma residente, revelaram-se, inicialmente, como entraves no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os conteúdos assentavam numa transmissão unidirecional (professora-alunos). Tendo este aspeto em consideração, perceber se o mesmo sucedeu com os restantes colegas EE e quais as dificuldades que pode acarretar para o professor, tratou-se do cerne da questão através da qual se pretende retirar ilações para o futuro.

Na sétima questão, cujo foco da mesma recaiu sobre os prós e contras do Ensino a Distância na disciplina de Educação Física, pretendeu-se, essencialmente, consoante o entendimento que os EE possuem da disciplina de Educação Física, perceber se, aos seus olhos, os prós se sobrepõem aos contras ou vice-versa existindo, também, a possibilidade de não existir discrepância entre ambos (prós e contras).

As incertezas sobre o decorrer do ano letivo seguinte são ainda consideráveis, pelo que é difícil perceber se as aulas continuarão a ser asseguradas através do E@D. Face a esta incerteza, e com o objetivo de recolher a maior diversidade de estratégias incorporadas pelos EE, surgiu a necessidade de introduzir a oitava questão percebendo, também, se existiram dissemelhanças nas estratégias utilizadas. O conhecimento e o saber não ocupam lugar e quanto maior for o leque de opções, mais facilitada poderá, eventualmente, ser a adaptação dos professores em ocasiões semelhantes. Além disso, perceber quais as ilações que os EE retiram desta experiência é alvo, também, de curiosidade pessoal, motivo pelo qual a nona questão integrou o questionário.

Por último, mas não menos importante, na escola cooperante existiu uma diminuição do número de horas dedicada à Educação Física. Neste sentido, com a curiosidade de perceber se esta descida foi, ou não, comum aos EE, surgiu a necessidade de implementar a décima e última questão. Ter-se-á assistido a

uma diminuição global do tempo dedicado à Educação Física? Deixo que sejam as respostas dos EE a esclarecer esta questão.

5.6.6 Procedimento de análise dos dados:

Devido à integração, no questionário, de questões de carácter misto, ou seja, quantitativo e qualitativo, a análise dos dados não se cingiu, exclusivamente, a um só método. Além disso, a análise dos dados foi elaborada, questão a questão, sendo apresentadas no subcapítulo seguinte (apresentação e discussão dos resultados). As questões de resposta fechada, de carácter quantitativo (4 e 5.1.) foram analisadas tendo por base uma análise percentual simples, verificando apenas a percentagem de respostas dadas pelos EE da FADEUP reveladas através do auxílio de gráficos circulares e de barras.

As perguntas abertas, de carácter qualitativo, basearam-se numa análise do conteúdo (AC), que segundo Queirós e Graça (2013, p. 115) afirmam que possui “ (...) *um significado especial no campo da investigação das ciências sociais e comportamentais, e tal como também em muitos estudos na área das Ciências do Desporto. Mais do que uma simples técnica de análise de dados, representa uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.*”

A AC esteve no cerne do processo com o objetivo de conseguir ler e organizar detalhadamente o discurso (escrito) dos EE, apresentando os dados obtidos através das respostas dadas, dando-lhes voz através das palavras, frases e parágrafos, individualmente escritos pois a AC “*não se ocupa especificamente do funcionamento da língua como faz a linguística, nem se ocupa primordialmente dos problemas inerentes ao armazenamento, acesso e reconhecimento dos documentos, enquanto artefactos arquiváveis, como faz a análise documental, antes busca inferências sobre significados dos conteúdos manifestos ou latentes dos textos, isto é sobre o que se oculta por detrás das palavras, nas linhas e nas entrelinhas*” (Queirós & Graça, 2013, pp. 120-121). Por este mesmo motivo, os mesmos autores referem que “*numa fase inicial é muito importante a familiarização com os dados. É preciso que o investigador*

“mergulhe” nos dados, e é por isso que o material escrito deve ser lido várias vezes” (p. 127).

Tal como refere Miles e Huberman (1994), a análise qualitativa do presente estudo recorreu a três tarefas: redução dos dados (seleção, simplificação e transformação da informação obtida); a organização e apresentação dos dados que, posteriormente, inferirá com a interpretação e comparação dos dados recolhidos. Por último, o cerne do trabalho desenvolvido teve por base uma AC indutiva, a qual se presa na organização dos dados de forma qualitativa, processo este que, tal como sustenta Queirós e Graça (2013, p. 125) *“inclui criar categorias, abstrair, do concreto do pedaço de texto, o núcleo de significado, deslindar os critérios e as propriedades para juntar e apertar pedaços de texto em função de semelhanças e diferenças. Gerar categorias implica tomar notas e escrever no texto, cabeçalhos, margens... enquanto se lê o texto. O texto estará codificado quando se tiver feito este exercício que permitam classificar e descrever todos os aspetos do conteúdo.”*

5.6.7. Apresentação e discussão dos resultados

Na primeira questão, a qual solicitou aos EE que caracterizassem a sua adaptação face ao ensino de Educação Física através do E@D, numa escala de 0 (insuficiente) a 4 (excelente), é possível afirmar que 1 EE (5%) classificou a adaptação como insuficiente (nível 0), 5 EE (25%) como bom (nível 2), 10 EE (50%) como muito bom (nível 3), por último, 4 EE (20%) como excelente (nível 4). O gráfico que se segue evidencia os resultados apresentados anteriormente.

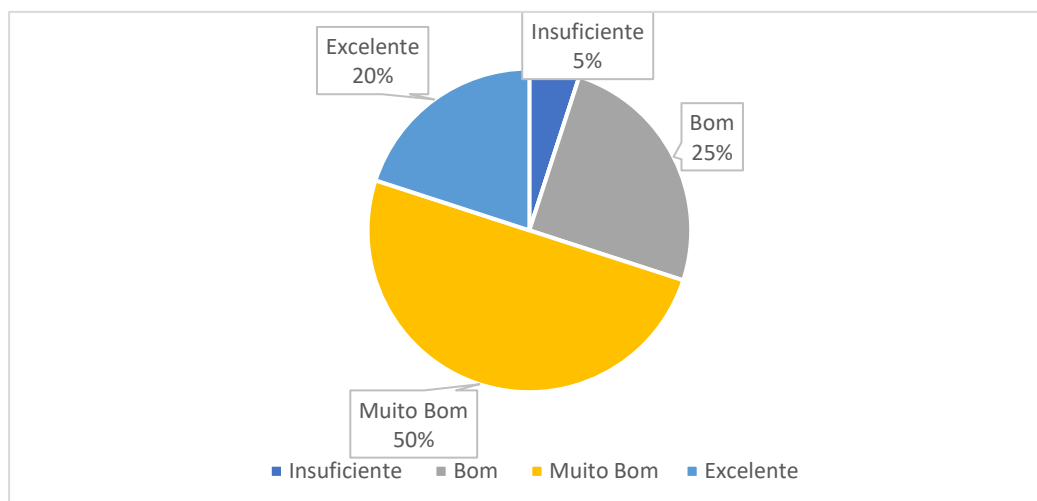


Gráfico 7: Adaptação dos Estudantes-Estagiários ao E@D

Segundo Altet (2001, p. 30), “o profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o “homem da situação”, capaz de “refletir em ação” e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação.” Mais ainda, Freire (2001, p. 9) evidencia que “é necessário ao professor uma certa arte, flexibilidade, adaptabilidade e intuição para lidar com as situações problemáticas com que se depara no seu quotidiano.” Tendo em consideração os excertos anteriores, é possível verificar que, em comum, revelam uma característica inerente ao “ser professor” e, mais precisamente, ser professor de Educação Física: adaptação.

Na prática, ao professor de EF são solicitadas diversas adaptações, seja através da observação de uma situação de aprendizagem que não surte o efeito desejado, seja a adaptação do plano de aula elaborado ou dos grupos de trabalho. Verifica-se, também, uma adaptação da emissão do feedback ajustado às necessidades e particularidades dos alunos ou, inclusive, questões climáticas adversas que exigem uma adaptação do professor, no momento, face à estruturação e fisco condutor da aula programada. Na verdade, o professor de Educação Física sofre adaptações permanentes, muitas das vezes inesperadas, às quais deve reagir rapidamente, num curto espaço de tempo. Assim, esta característica inerente à profissão docente pode, eventualmente, ter atenuado o choque relativamente à adaptação dos EE no E@D pois, como se verifica pelo gráfico, a classificação de “muito bom” e “excelente” foi dada por

70% da amostra (50%+20%, respetivamente). Os EE, quando questionados relativamente à justificação da primeira questão, demonstraram diversas razões, começando, portanto, a análise detalhada pela adaptação de nível 0 (insuficiente). Tendo em consideração a justificação da EE 2 é possível afirmar que a mesma não teve contacto com o Ensino a Distância, pelo que não é correto, de maneira alguma, evidenciar que a EE 2 não se conseguiu adaptar a esta nova realidade de ensino, tal como é possível verificar no seguinte excerto:

“Como a minha a turma era referente ao ensino profissional em que as matérias eram dadas por módulos não tive a oportunidade de experienciar o ensino a distância pelo facto de na altura já ter dado todas as aulas previstas”
- EE 2.

Pelo facto de o nível 1 (suficiente) não ter apresentado nenhuma resposta, o mesmo não será analisado. Posteriormente, na adaptação de nível 2 (Bom) os EE justificaram-na através de diversos fatores, como é possível verificar no quadro retratado abaixo.

Quadro 9: Justificação dos EE face à adaptação de nível 2 (Bom)

<i>“Rapidamente fui capaz de preparar aulas para lecionar matéria da EF com este modelo de ensino. Por outro lado, foi difícil abranger várias matérias e colmatar alguns entraves criados pela distância.” (EE 7)</i>
<i>“Fui-me adaptando gradualmente à situação e com o passar do tempo fazia ajustes necessários para que as aulas de EF não perdessem a sua finalidade. Desta forma, foquei-me em manter os meus alunos ativos e em motivá-los para a prática regular de exercício físico, que considero fundamental para o seu bem-estar físico e psicológico.” (EE 12); “Consegui dinamizar estratégias que conseguiram manter os meus alunos fisicamente ativos e interessados na disciplina de Educação Física.” (EE 15)</i>
<i>“Tornou-se difícil a adaptação das aulas a distância. Ainda assim, consegui adaptar-me bem ao sistema. Como também tinha uma turma empenhada, essa adaptação foi facilitada por eles.” (EE 16)</i>
<i>“Não tive dificuldades em encontrar as melhores estratégias.” (EE 6)</i>

Tendo em consideração os excertos presentes no quadro acima, é possível observar, na generalidade, que a adaptação relativamente ao Ensino a Distância evidenciou facilidades e dificuldades. Em resumo, os EE que

consideraram a sua adaptação de nível 2 apresentaram como uma facilidade a rápida capacidade de preparar as aulas, a incorporação de estratégias que despertaram a motivação dos alunos para a prática de atividade física regular e para a disciplina de EF, assim como o empenho da turma também se revelou fundamental. Contudo, a justificação do EE 6 não se demonstra, na totalidade, coerente com o nível atribuído pois, se não apresentou dificuldades em encontrar as melhores estratégias, transmite a indicação que a sua adaptação foi acima do nível escolhido. Pode, inclusive, ter existido outros fatores que o EE teve em consideração, mas que na resposta nada, não os apresenta. Os principais constrangimentos evidenciados neste nível, retratados nas respostas fornecidas pelos EE, centraram-se, de forma sucinta, na ausência de uma adaptação imediata, assim como dificuldade em abranger várias matérias de ensino e colmatar os entraves criados pela distância.

No que diz respeito ao nível 3, com base nos dados apresentados anteriormente, é possível afirmar que metade da amostra, isto é, 10 EE consideração a sua adaptação como “Muito Bom”, através da qual o número de facilidades demonstradas se sobrepôs às dificuldades iniciais sentidas, tal como evidencia o seguinte quadro:

Quadro 10: Justificação dos EE face à adaptação de nível 3 (Muito Bom)

<i>“Lecionei conteúdos teóricos com atividades práticas nas aulas assíncronas importantes para o período de confinamento, a partir da definição de temas a adaptação foi fácil.” (EE 4)</i>
<i>“A adaptação foi muito boa, pois os alunos participaram ativamente nas aulas e tarefas propostas.” (EE 5)</i>
<i>“Facilidade de comunicação, desenvolvimento de exercícios adaptados cativantes para o ensino.” (EE 8)</i>
<i>“Os momentos iniciais foram de constante adaptação. No meu contexto, os primeiros momentos foram de apatia e alguma impotência porque realmente estes tempos implicaram uma adaptação de todos e, por isso, enquanto EE, acabei por ter de aguardar os procedimentos adotados pela Escola e pelo respetivo departamento. Ainda assim, aquando a chegada das estratégias a implementar, considero que até me adaptei facilmente e, com a ajuda de uma das colegas do NE, rapidamente estruturamos as aulas, de modo que as mesmas fossem o mais interessantes e atrativas possíveis (...)” (EE 10)</i>

<i>A adaptação total não foi imediata uma vez que me tive de adaptar a plataformas que não estava habituada a utilizar, mas após familiarização com as mesmas tornou-se relativamente fácil efetuar ensino a distância.” (EE 11)</i>
<i>“Rapidamente, mediante as condições da escola e dos alunos, soube adaptar-me a este período atípico.” (EE 14)</i>
<i>“Participação num Webinar - Escola Virtual (Desconstrução e aplicação de um novo modelo - Aprendizagem Invertida).” (EE 17)</i>
<i>“Considero 3 porque tive alguma dificuldade de adaptar-me aos novos horários das aulas.” (EE18)</i>
<i>“Todos tiveram de se adaptar.” (EE 18)</i>
<i>“Adaptei-me bem pelo facto de ter facilidade em utilizar as plataformas online e o facto de os meus alunos já estarem familiarizados com o Classroom facilitou bastante todo esse processo. Contudo, embora considere ter-me adaptado bem a essa nova realidade, certo é que a disciplina de EF ficou muito limitada com esta situação...” (EE20)</i>

Através da leitura atenta e detalhada sobre o quadro acima apresentado, é possível verificar alguns aspetos chave e comuns para a classificação de nível 3 (Muito Bom), tais como a incorporação de diversas estratégias com o objetivo de tornar as aulas de Educação Física cativantes, estimulantes e interessantes para os discentes (EE 4 e EE8). Mais ainda, sobressaiu a importância de dominar as plataformas de comunicação utilizadas para assegurar o contacto com a turma, como um meio fundamental e crucial para uma adaptação facilitada ao período incerto que atravessamos (EE 11 e EE 20). Mais ainda, a participação num *Webinar*, a facilidade de comunicação e a partilha com o NE também se demonstraram essenciais para que os EE assumissem e classificassem a sua adaptação mediante o nível 3.

Por último, os 4 EE que classificaram a adaptação face ao E@D como excelente (nível 4), revelam as seguintes justificações:

Quadro 11: Justificação dos EE face à adaptação de nível 4 (Excelente)

<i>“Foram várias as estratégias adotadas, sempre a procurar encontrar a melhor de todas de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos. (...)” (EE 1)</i>
<i>“Conseguimos efetuar de imediato um horário e cumprir sempre o mesmo! Pelo que os alunos já vinham equipados e prontos para a aula, comparecendo 5 minutos antes da mesma com o material necessário.” (EE 3)</i>
<i>“Conseguí colocar a grande maioria da turma (cerca de 80%) a realizar atividade física através da implementação do MED (...) A envolvimento dos alunos nas aulas</i>

e nos desafios demonstraram que as estratégias implementadas foram adequadas e isso pressupõe uma boa adaptação da minha parte (e do restante NE).” (EE 9)

“Com o apoio do meu NE e, essencialmente da minha PC, a adaptação ao E@D ocorreu de forma tranquila. Penso que se deve também ao facto de os alunos terem sido obrigados a manter a câmara ligada tenha facilitado a minha adaptação, não me dificultando o processo. (...) Rapidamente mudei o “chip” e trabalhei atendendo ao novo contexto.” (EE 13)

Atendendo às respostas supramencionadas, é possível verificar que aspetos como a incorporação de estratégias adequadas com o objetivo de potenciar a aprendizagem dos alunos (trabalhos de grupos e individuais, aulas teóricas e práticas e visualização de vídeos), a elaboração, concretização e cumprimento de um horário, a implementação de um modelo de ensino (Modelo de Educação Desportiva), como também o apoio do NE e do PC demonstraram-se fundamentais e cruciais em pleno isolamento social que, no entendimento dos EE acima referidos, fê-los adaptar facilmente e sem qualquer dificuldade ao E@D. Nesta linha de pensamento (E@D), Goulão (2011, p. 72) sustenta que *“ensinar num sistema de ensino com estas características implica que o docente deve estar preparado para enfrentar o desafio de estabelecer uma relação continuada e eficaz com o estudante, ter preparação para manejar a situação de ensino-aprendizagem à distância e saber como compensar o facto de não estar em relação face-a-face- conhecer o aluno, apoiá-lo, incentivá-lo, ajudá-lo.”* Em suma, face a esta quarta questão e posterior justificação, ressalvo a importância da adaptação ser uma condição inerente à profissão docente, de esta caminhar “de mão dada” e “lado a lado” com professor pois, a adaptabilidade que emerge da prática confere uma certa bagagem que poderá revelar-se útil e ajudar em situações futuras, como se verificou com o encerramento das escolas.

A quinta questão, como referido anteriormente, surgiu com o intuito de perceber quais as plataformas digitais através das quais os EE asseguraram o ensino da Educação Física através do E@D. Quanto maior o leque de meios de comunicação que o professor tem conhecimento e acesso, maior será o número de possibilidades ao dispor do mesmo permitindo-lhe, posteriormente, decidir qual a melhor via de comunicação para estabelecer o contacto com os alunos. O mesmo se verifica no contexto prático pois um conhecimento profundo e

detalhado de uma determinada matéria de ensino potencia a atuação do docente, no sentido em que possibilita um maior número de estratégias a adotar face às necessidades que os alunos apresentam. O gráfico que se segue engloba, portanto, os meios de comunicação utilizados pelos diferentes EE salientando, de antemão, que foram vários os que referiram mais do que um meio de comunicação nas respostas obtidas.

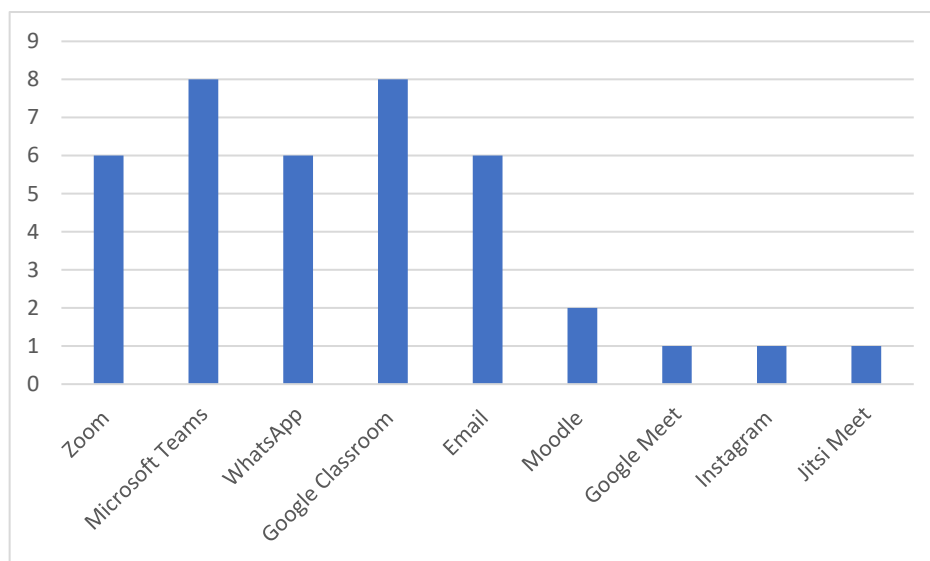


Gráfico 8: Meios de comunicação assegurados no E@D nas aulas de Educação Física

A observação pormenorizada do gráfico acima representado, demonstra que as plataformas digitais utilizadas, com maior frequência, pelos EE recariam sobre o *Microsoft Teams* e o *Google Classroom*. Em seguida, surgiu o *Zoom*, *WhatsApp* e o *Email* com a mesma frequência, referindo também, com menor frequência, a plataforma *Moodle* (2 EE), o *Google Meet* (1 EE) e o *Instagram* (1 EE). Relativamente ao Ensino a Distância, Goulão (2011, p. 72) afirma que *“compete ao docente planificar e estruturar o processo educativo de uma forma aberta e flexível, que permita abordagens diversificadas, onde sejam inseridos recursos e materiais didácticos motivadores, dinâmicos e actuais. A esta deve ser inerente uma metodologia interactiva e cooperativa e com recurso a vários canais de comunicação”*, motivo este que corrobora, portanto, com a integração e uso de várias plataformas digitais por parte dos EE. A mesma autora refere que *“as tecnologias digitais são ferramentas ou recursos que permitem, para além de armazenamento e transporte de informação, novas formas de acesso*

ao conhecimento e de relacionamento entre conteúdos e actores no processo” (p. 75) afirmando-se, assim, como cruciais no processo de aprendizagem dos alunos e na atuação dos docentes quando reportado para o sistema de E@D.

No que concerne à eficácia das mesmas, ou seja, facilidade de acesso e manuseamento e comprometimento (ou não) no processo de aprendizagem dos alunos, as atribuições foram as seguintes: 2 EE (10% da amostra) para o nível 1 (suficiente), 5 EE (25% da amostra) para o nível 2 (bom), 9 EE (45% da amostra) para o nível 3 (muito bom), por último, 4 EE (20% da amostra) para o nível 4 (excelente). Além disso, a eficácia dos meios de comunicação apresentados anteriormente, aos olhos dos vinte EE que integram a amostra deste estudo, retratam e reportam pontos positivos e negativos similares e distintos, os quais se encontram espelhados no quadro abaixo.

Quadro 12: Pontos positivos inerentes à eficácia dos meios de comunicação

Eficácia dos meios de comunicação	
Pontos Positivos (o que contribui para a aprendizagem dos alunos)	Excertos das respostas fornecidas pelos Estudantes-Estagiários
Permite estabelecer contacto com os alunos e interagir com os mesmos;	<i>“ZOOM é fantástico porque permite ver toda a turma numa só janela.” (EE1)</i> <i>“Foi possível comunicar vendo os alunos, conversando, ter um horário de atividades definido, foi fácil, no geral, todos perceberem o básico necessário para comunicar através destas vias.” (EE7)</i> <i>“(…) Tendo em conta as circunstâncias vividas, a forma de estar mais próxima dos meus alunos era a vídeo-aula, uma vez que os podia ver e ouvir.” (EE12)</i> <i>“(…) conseguimos manter contacto de forma ainda mais frequente e apesar da distância, as aulas síncronas tiveram bastante qualidade, ao ser possível a visualização dos alunos e do professor e a troca de impressões.” (EE13)</i>
Partilha de informação;	<i>“Lecionei conteúdos teóricos com atividades práticas nas aulas assíncronas importantes para o período de confinamento, a partir da definição de temas a adaptação foi fácil.” (EE4)</i> <i>“Através dessas plataformas foi possível partilhar inúmeros conteúdos com os alunos, fossem documentos ou vídeos e</i>

	<i>realizar videochamadas com os mesmos.” (EE11)</i>
Acesso facilitado pelos alunos e professor;	<i>“A comunicação com os alunos foi excelente, tendo em consideração os momentos vivenciados. Posso salientar que no caso da minha turma todos os alunos tinham acesso a computador ou telemóvel o que facilitou a comunicação eficaz.” (EE5)</i> <i>“(…) Enquanto professora senti que devia estar disponível sempre que possível, não se proporcionaram falhas de comunicação nem problemas em estabelecê-la (…)” (EE10)</i>
Permite orientar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelos alunos;	<i>“(…) ótimas condições no que diz respeito à logística (marcar presenças, atribuir tarefas e dar FB das tarefas, possibilidades de realizar QUIZZ, aprendizagem colaborativa e cooperativa de parte dos alunos durante as aulas síncronas por videochamada, apresentação de PPT, recolha de todo o material produzido (vídeos, etc)).” (EE17)</i> <i>“Estas plataformas permitiram estar mais perto dos alunos assim como orientar todos os trabalhos e supervisionar.” (EE16)</i>
Possibilita a resposta a inquéritos por parte dos alunos integrando-os no próprio processo de aprendizagem;	<i>“(…) Permitiu também que os alunos fossem respondendo a pequenos inquéritos ao longo do ano com o objetivo de os envolver na própria aprendizagem.” (EE20)</i>

Quadro 13: Pontos negativos inerentes à eficácia dos meios de comunicação

Eficácia dos meios de comunicação	
Pontos Negativos (entraves para a aprendizagem dos alunos)	Excertos das respostas fornecidas pelos Estudantes-Estagários
Impossibilidade de visualizar todos os alunos na mesma janela face à utilização de alguns meios de comunicação;	<i>“TEAMS não gostei porque senti que o facto de não ver toda a gente, tornava a distância maior.” (EE1)</i> <i>“Para o efeito foi suficiente (whatsapp), contudo para o caso de ter de lecionar obrigatoriamente à distância não faria sentido pois não permite uma aula síncrona.” (EE2)</i>
Impossibilidade de acesso e falhas constantes;	<i>“Não é o melhor método, havendo algumas falhas de Internet, imagens paradas, repetição contínua da explicação do exercício e demonstração</i>

	<i>do mesmo, mas foi o melhor que consegui dentro do contexto e condições apresentadas.” (EE3)</i> <i>“(…) No entanto, foi impossível para dois alunos, que apenas viram a telescola.” (EE7)</i> <i>“Não ter conseguido interagir com toda a turma fez com que alguns alunos não participassem nos desafios semanais (aulas assíncronas).” (EE9)</i> <i>“Em bastantes aulas a plataforma Jitsi-meet deixava de funcionar.” (EE18)</i>
--	---

Através da análise de ambos os quadros, podemos verificar que os pontos positivos se sobrepõem, em número, aos negativos, relativamente à eficácia das plataformas digitais utilizadas e ao impacto que as mesmas apresentaram no processo de aprendizagem dos alunos. Tal motivo pode estar diretamente relacionado com as percentagens dos níveis de eficácia de nível 3 e 4 (Muito Bom e Excelente, respetivamente) registados através das respostas fornecidas pelos estudantes-estagiários. Foram visíveis, também, pontos de discórdia, na medida em que existem excertos que transportam para a possibilidade ou impossibilidade de visualizar todos os alunos, facto este que pode ser explicado devido à utilização de meios de comunicação distintos.

Mais ainda, foi possível observar contradição num ponto de extrema importância: a acessibilidade às plataformas digitais. Se, por um lado, existiram excertos que remeteram para uma facilidade de acesso (EE5 e EE10), um maior número de excertos remeteu precisamente para o contrário, sustentados na instabilidade do acesso à *internet* e na impossibilidade de todos os alunos terem acesso às plataformas digitais (EE7) corroborando, portanto, com a ideia de Leal (2020, p. 42) apresentada anteriormente, a qual evidencia que no E@D “*o pior entrave foram os distintos perfis socioeconômicos retratados pela falta de adequados computadores e internets nos domicílios tanto dos professores quanto dos académicos.*” Importa referir que o uso diversificado de meios de comunicação, com o objetivo primordial de assegurar o decorrer do ano letivo, pode estar, também, intimamente ligado a este resultado apresentado pois existem plataformas mais rápidas que outras, com mais ou menos

potencialidades que comprometem, atendendo às suas particularidades, o processo de aprendizagem dos alunos positiva ou negativamente.

No que concerne à videoconferência, Cruz e Barcia (2000, p. 2) sustentam que se trata de *“uma tecnologia que permite que grupos distantes situados em dois ou mais lugares geograficamente diferentes se comuniquem “face-a-face”, através de sinais em áudio e vídeo, recriando, à distância as condições de um encontro entre pessoas.”* No seguimento deste pensamento, surgiu, portanto, a necessidade de perceber se os alunos dos EE apresentavam a câmera e microfone ligados (questão 6) e, caso a resposta fosse negativa, quais os motivos e dificuldades que acarreta para o professor.

Após uma análise detalhada da informação recolhida, foi possível verificar que apenas 3 EE (15% da amostra) mencionaram que todos os alunos tinham a câmera e microfone ligados, por duas razões distintas: obrigação imposta pela Escola Cooperante, ou uma obrigação que, caso não fosse cumprida, o respetivo aluno tinha falta (salvo exceções devidamente justificadas ao professor), como é possível verificar pelos excertos abaixo:

“Sim, a minha EC decidiu que todos os alunos tinham de ter a câmera ligada nas aulas. Abriam-se exceções aos (raros) alunos que não tinham o equipamento (os DT entraram em contacto com os Enc. Educação a fim de perceber quem tinha ou não tinha câmera).” (EE13)

“Todos tinham a câmera ligada, visto que quem não tivesse tinha falta (houve apenas 1 aluno sem câmera, mas sempre que chamava pelo mesmo tinha que responder, caso não respondesse tinha falta, no entanto, o aluno esteve sempre presente e participou verbalmente na aula).” (EE3)

Contrariamente, a grande maioria dos EE (85% da amostra) referiu que a turma toda não tinha a câmera e microfone ligados, tendo apresentado motivos distintos, tais como a impossibilidade de acesso, a inexistência de uma obrigação imposta (ligava quem queria), assim como a vergonha de apresentar ou exemplificar, falta de motivação por parte dos alunos, receio em mostrar a vida privada e o ruído de familiares foram também mencionados como

entraves no sentido ver e ouvir os alunos da turma, como transparecem os excertos que se seguem:

“(...) As indicações iniciais da escola permitiram que os alunos escolhessem se ligavam ou não para não se “exporem” e, por isso, só quando solicitado é que os mesmos ligavam. (EE10)

“(...) não tinham porque nem todos poderiam ter acesso e então achamos melhor não obrigar ninguém a ligar.” (EE4)

“Vergonha de apresentar ou exemplificar porque toda gente está a olhar para o aluno (nas aulas presenciais dá para disfarçar mais); Por vezes, falta de motivação de parte dos alunos, medo de mostrar a vida privada (quarto, etc) e o ruído de familiares.” (EE17)

Naturalmente, a impossibilidade de não ver e ouvir os alunos conduz a algumas dificuldades e constrangimentos relativamente à atuação do docente, tal como evidenciaram os EE nas respostas dadas, as quais se encontram evidenciadas no quadro abaixo apresentado.

Quadro 14: Dificuldades e constrangimentos face à impossibilidade de ver e ouvir os alunos

Categoria: Dificuldades e constrangimentos	
Subcategorias:	Excertos dos EE:
Relação Professor-Aluno	<i>“Sentir que está a dar a aula para ninguém. A interação é reduzida nesta forma de ensino.” (EE1)</i> <i>“Para mim, essa medida pressupõe uma distância que não existe nas aulas e um cuidado acrescido em mantê-los envolvidos e integrados nas tarefas e na disciplina.” (EE10)</i> <i>“Acarreta evidentemente algumas dificuldades entre as quais um afastamento para com os alunos (...), falta de conforto da parte do professor por estar a falar “para um ecrã” sem ver rostos.” (EE11)</i>
Controlo, gestão e avaliação da aprendizagem dos alunos	<i>“Dificuldade na correção de exercícios, de avaliação e de motivação.” (EE8)</i> <i>“Acarreta evidentemente algumas dificuldades (...) o facto de poderem não estar atentos às aulas e não termos forma de o saber.” (EE11)</i>

	<i>“Nestes alunos era complicado perceber até que ponto as tarefas pedidas estavam a ser executadas.” (EE15)</i> <i>“Pessoalmente enquanto prof de EF, criou transtorno no sentido em que não tinha a percepção se os alunos percebiam as informações.” (EE16)</i> <i>“A meu ver torna o trabalho do professor mais incerto, já que é impossível saber se os alunos estão realmente na aula.” (EE18)</i> <i>“(…) “será que eles estão efetivamente a participar na aula?”. Além disso torna - se impossível de os corrigir e, assim, a aula torna - se ainda mais pobre.” (EE20)</i>
--	--

Pela leitura detalhada e atenta do quadro representado, foi possível afirmar que o facto de os alunos não ligarem a câmara e o microfone provocou dificuldades e constrangimentos acrescidos no que diz respeito à ação do docente, tais como a diminuição de carácter afetivo na relação professor-aluno, dado que o professor não consegue nem ouvir, nem ver o discente, como também no processo de controlo, gestão e avaliação das tarefas propostas pois, através da ausência do vídeo e áudio, o mesmo não conseguiu perceber se o aluno tinha dúvidas, se estava a acompanhar a informação transmitida e, mais importante ainda, se efetivamente se encontrava na aula síncrona.

Segundo Cruz e Barcia (2000, p. 2), *“das tecnologias utilizadas no ensino a distância, a videoconferência é a que mais se aproxima da situação convencional da sala de aula, já que, ao contrário da teleconferência, possibilita a conversa em duas vias, permitindo que o processo de ensino/aprendizagem ocorra em tempo real (on-line) e possa ser interventivo, entre pessoas que podem se ver e ouvir simultaneamente.”* Através desta linha de pensamento, e tendo em consideração as dificuldades vivenciadas e descritas pelos EE, é importante reter que a ausência de câmara e microfone pode colocar entraves no processo de aprendizagem dos alunos, assim como na intervenção e ação do professor. O impedimento de ver e ouvir os alunos impossibilita, assim, que as aulas integrem o carácter interventivo acima referido, dinâmico e motivador, principalmente para os docentes, pelo que em nada se assemelha à situação

convencional da sala de aula, mais especificamente, ao pavilhão desportivo relativamente à disciplina de Educação Física.

Evidencia-se importante que o docente tenha consciência do meio socioeconómico dos alunos (por intermediário da direta de turma, por exemplo), impedindo que sejam prejudicados por estas mesmas questões, mas, mais importante ainda se constata que os alunos sejam estimulados a ligar a câmara e o microfone, quando têm acesso a tal, com o objetivo de potenciar a relação afetiva professor-aluno, e conseguir controlar e acompanhar, de uma forma mais detalhada e eficaz (porque o professor vê, reflete e ajusta) o processo de aprendizagem dos alunos através da linguagem verbal e não-verbal.

Com o encerramento das instituições educativas e, consequente adaptação para o Ensino a Distância, foram várias as interrogações, por mim levantadas após o término das aulas relativamente às implicações (ou não) que este método teria no processo de aprendizagem dos alunos. Surgiu, portanto, a curiosidade e necessidade de perceber a perspetiva dos EE da FADEUP perante o E@D, tendo em consideração o entendimento que os mesmos possuíam da disciplina de Educação Física, que cada um a entende com um olhar que lhe é próprio. Através das respostas dos EE, foi possível verificar prós e contras, os quais se encontram descritos no quadro que se segue.

Quadro 15: Prós e Contras do E@D

Categoria: Ensino a Distância	
Subcategoria: Prós	Subcategoria: Contras
Competências desenvolvidas (professor e aluno)	Relação Professor-Aluno/ Aluno-Aluno
Tecnologias	Ausência da prática
Comunicação	Valores do Desporto
Condição/Atividade Física	Acompanhamento do professor no processo de aprendizagem dos alunos
Adaptações nas matérias de ensino	Envolvimento dos alunos
Família	-

Tendo em consideração as respostas fornecidas pelos EE, as mesmas foram analisadas detalhadamente e agrupadas conforme demonstra o quadro acima representado. Focando, em primeira instância, um olhar mais atentado e

individualizado nos prós do E@D, é possível observar que os EE evidenciam a criatividade como uma competência estimulada nos docentes ao longo de todo o processo de adaptação e, nos discentes, uma estimulação da autonomia e responsabilidade, tal como demonstram os seguintes excertos:

Criatividade como competência estimulada no professor:

“(...) abrir a mente ao professor em busca de novas estratégias.” (EE1)

“Conseguirmos manter uma dinâmica de aula distinta (...) utilizando a nossa criatividade ao máximo propondo desafios divertidos.” (EE3)

“(...) utilização da criatividade. Apesar de muitos professores se terem "acomodado" e não terem aproveitado este tipo de Ensino, penso que o mesmo apelava muito à reinvenção de cada um de nós.” (EE10)

Autonomia e responsabilidade como competência estimulada nos alunos:

“Prós: (...) aumento da autonomia e responsabilidade dos alunos (...)” (EE12)

No mundo hodierno, são cada vez mais os avanços tecnológicos que se verificam pelo que, para alguns de nós, torna-se (quase) impossível “sobreviver” sem o telemóvel, computador ou *tablet* no quotidiano. Aliás, foram estes mesmos dispositivos que permitiram, na maioria de alunos e professores, assegurar as aulas à distância. Desta forma, a utilização e recurso às tecnologias foi, também, um prol evidenciado no ensino da Educação Física, face ao E@D.

“A favor tem-se a utilização das tecnologias. Os professores regra geral utilizam métodos antigos, com as tecnologias há trabalhos e formas de trabalhar interessantes para os alunos e que podem melhorar e facilitar o trabalho do professor, para atribuir ou avaliar tarefas, ou lecionar matéria mais teórica de forma jogada ou interativa.” (EE7)

Mais ainda, torna-se importante destacar a referência à dimensão comunicativa, que se acentuou neste formato de ensino, pois foram vários os EE que refeririam que, contrariamente ao sucedido no ensino presencial,

passaram a ter um contacto mais facilitado e frequente com a turma, fosse através de aulas síncronas ou assíncronas. Tal explicação pode assentar na necessidade de que os EE demonstraram em emitir feedback ao trabalho desenvolvido pelos alunos, privilegiaram momentos para esclarecer dúvidas, assim como também contactaram com os alunos para lecionar as aulas, enviar tarefas e documentos e receber o comprovativo de realização dos mesmos (maioritariamente por recurso a vídeo). Além disso, a integração da família na realização das atividades e tarefas propostas demonstrou-se, também, um ponto positivo e a favor embora que apenas mencionado por 1 EE (EE5).

Os últimos prós mencionados recaem na condição/atividade física, tendo sido esta uma aposta dos EE com o objetivo de manter os alunos ativos, promovendo, não só o bem-estar físico como psicológico, dado que em aula este tipo de trabalho não era realizado com frequência, como também nas adaptações que sofreram as diversas matérias de ensino, nomeadamente nas estratégias utilizadas, como a exploração de outras matérias, tal como se verifica no seguinte excerto:

“Apesar disto, o ensino à distância para muitos permitiu perceber a importância da educação física no seu quotidiano. Permitiu desenvolver outras tarefas/modalidades (malabarismo, dança com objetos, desafios, ciclismo, treino funcional, etc).” (EE14)

Apesar dos prós mencionados anteriormente, importa ressaltar que a integração e implementação de um método desta natureza, intimamente ligado à tecnologia, enfrenta alguns obstáculos que emergem do próprio E@D. A distância imposta pela disseminação dos vírus Covid-19, reporta para um dos contras referidos pelos EE, nomeadamente os entraves despoletados na relação professor-aluno e aluno-aluno, considerada como fundamental para a aprendizagem pois se a relação professor-aluno for positiva, a probabilidade de aprender mais aumenta (Belotti & Faria, 2010). Mais ainda, os mesmos autores referem que *“o diálogo professor-aluno torna-se fundamental na mediação dos conhecimentos, pois essa proposta não se baseia em comandos e em repetições mecânicas. O professor deve envolver-se na mediação dos*

conhecimentos, não se limitando a uma simples troca de ideias, pois as relações sociais incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem” (p. 7). No seguimento deste pensamento, no que diz respeito à Educação Física, a qual “vive”, também, da interação que se estabelece com todos os que nela intervêm, é possível afirmar que a mesma fica a perder com a distância imposta no E@D, como evidenciam os excertos dos EE:

“Contras: EF tem de haver contacto entre aluno-professor e aluno-aluno e não existe; distância aumenta significativamente.” (EE1)

“Contra, temos a falta de contacto entre colegas, que em quase todas as modalidades é determinante, temos falta de contacto com o professor, que muitas vezes facilita o feedback e a melhoria motora (...)” (EE7)

“O facto de a disciplina de EF apresentar um carácter de proximidade, o ensino à distância afastou-se claramente dessa situação.” (EE16)

“As modalidades coletivas sobretudo o, com o contacto entre os alunos, o jogo, no ensino à distância não é possível.” (EE14)

Com o encerramento das instituições educativas, à Educação Física foi-lhe retirada a componente prática que tanto a caracteriza. Os alunos perderam o contacto direto com as matérias de ensino e respetivos artefactos, e a capacidade de adaptar e ajustar os conhecimentos teóricos consoante as circunstâncias que emergissem da prática, tendo esta ausência sido referida pelos EE quando questionados acerca dos contras que advêm do E@D. Verificou-se, portanto, uma dificuldade de aliar a teoria e prática que, apenas lado a lado, permitem que o aluno vivencie, na plenitude, as potencialidades que a disciplina de Educação Física tem para oferecer.

“Não faz sentido nenhum. A nossa aula é prática, de movimento.” (EE6)

“Como contras, dentro de uma grande panóplia que poderia referir, menciono a impossibilidade de cumprir os objetivos da Educação Física na íntegra, nomeadamente a corporalidade e a interação entre a turma, que são componentes essenciais no desporto.” (EE5)

Na verdade, creio que é de salientar que a componente prática da modalidade não afetou, somente, o processo de aprendizagem dos discentes,

pelo que o trabalho desenvolvido pelos docentes também ficou comprometido. Comprometimento este inerente à incapacidade de observar, atenta e detalhadamente, o desempenho, emoções e sentimentos dos alunos dificultando, conseqüentemente, a emissão e pertinência do feedback, tanto individual como coletivo que se apresenta como um motor fundamental na evolução dos discentes e respetiva aprendizagem.

Como é possível verificar no quadro acima apresentado, a impossibilidade de transmitir e incutir nos alunos os valores do Desporto evidenciou-se como um fator negativo do E@D salientado pelos EE. Batista e Queirós (2015, p. 35) reforçam a importância de “ (...) *incorporar na Educação Física práticas desportivas sistemáticas, carregadas de intencionalidade educativa concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada nos valores do desporto*”, mas, tendo o E@D como “pano de fundo”, é possível verificar que esta incorporação desejada torna-se mais difícil de atingir. Aos professores, o trabalho torna-se dificultado no que diz respeito à transmissão e integração de valores tais como o respeito, a entreaajuda, cooperação, compreensão, competição, autossuperação, integração, disciplina, entre uma panóplia de valores que o emergem do Desporto e, aos alunos, torna-se difícil de os vivenciar e integrar no quotidiano, quando separados por quilómetros de distância, cada um em sua casa.

Apesar de ser solicitado pelo professor de Educação Física a realização de trabalhos de grupo, ou seja, a realização de atividades que apelem ao trabalho colaborativo, considero que a experiência nunca poderá ser equiparada à prática em contexto real, pelo que esta última se torna muito mais enriquecedora e gratificante com quem a vivencia na íntegra. A transmissão dos valores do Desporto, que devem ser desenvolvidos e estimulados nas aulas de Educação Física, têm lugar na interação entre os alunos, nas relações que entre os mesmos se estabelecem e que o Ensino a Distância impossibilita. Assim, face a todos os argumentos apresentados até então, parece-me, de todo, legítimo afirmar que a prática se torna insubstituível numa disciplina

como a Educação Física, na qual assume um papel de extrema importância e relevância, tanto para o professor como para os alunos.

No que diz respeito à atuação do docente no E@D, foram vários os EE que mencionaram sentir uma dificuldade acrescida relativamente ao acompanhamento dos discentes, assim como na emissão do respetivo feedback, como é possível observar nos excertos abaixo:

“Contra- correções desfasadas pelo que os alunos com pouca noção corporal não conseguem compreender as correções, muita repetição da demonstração e dos feedbacks (...)” (EE3)

“Contras - Não existe feedback visual ou auditivo dos alunos Não existe controlo sobre as tarefas propostas (...)” (EE4)

“Contras- dificuldade na interação e correção dos alunos, dificuldade de motivar e envolver os alunos com maiores dificuldades de envolvimento e com dificuldades de software (...)” (EE9)

“Contras: Impossibilidade de abordar as modalidades que seriam abordadas nas aulas práticas; Impossibilidade de assistir e confirmar que de facto os alunos fizeram os exercícios propostos (...)” (EE11)

“O professor não consegue em tempo real observar e corrigir os alunos se necessário, a não ser que as aulas acontecessem em direto o que não aconteceu.” (EE14)

O envolvimento dos alunos, embora não tenha sido referido pela grande maioria dos EE, foi alvo de reflexão por parte de 2 EE como um fator negativo, mencionando que no E@D o interesse e participação da turma decresce significativamente, como se depreende pela leitura dos excertos abaixo.

“Contras: EF tem de haver contacto entre aluno-professor e aluno-aluno e não existe; distância aumenta significativamente; participação dos alunos muito reduzida (...)” (EE1)

“O que senti nas aulas de ensino a distância é que a turma era pouco comunicativa e interventiva.” (EE9)

Em suma, através da sétima questão colocada aos EE, podemos assumir que o E@D acarreta prós e contras na disciplina de Educação Física,

contudo, assumindo uma perspectiva inteiramente pessoal, os prós acima mencionados facilmente se incorporam e estimulam nas aulas presenciais, mas, os contras evidenciados assentam sobre a “maior fatia do bolo” da essência da disciplina: desde as relações afetivas que se estabelecem entre alunos e professores, os valores que se desenvolvem, o próximo e direto acompanhamento da aprendizagem dos alunos, às vivências que emergem da prática das diferentes matérias de ensino. Urge, portanto, que a Educação Física “chute para canto”, “supere as barreiras” impostas pela pelo Ensino a Distância e que as aulas voltem ao ensino presencial para que possamos gritar vitória todos juntos.

Com base nas respostas fornecidas relativas à oitava questão, a qual tinha como objetivo primordial perceber as estratégias utilizadas pelos EE no sentido de assegurar as aulas de Educação Física, é possível afirmar que os mesmos recorreram, principalmente, a aulas teóricas, aulas práticas, realização de trabalhos e o recurso a instrumentos audiovisuais.

As aulas teóricas centraram-se, apenas, na transmissão de conteúdos, contrariamente ao relatado pelos EE relativo às aulas práticas planeadas, as quais pretendiam ser cativantes, dinâmicas, interativas potenciando, ao máximo, o maior envolvimento e motivação possível da turma. Mais ainda, nas aulas práticas, os EE referiram várias estratégias utilizadas nas mesmas, tais como a implementação de vários modelos de ensino (Modelo de Educação Desportiva e o Modelo da Aprendizagem Invertida), a incorporação de regras de funcionamento e registo de presenças e a reflexão após a aula. Além disso, o recurso a vídeos e música igualmente se evidenciou como uma estratégia integrada pelos EE, contribuindo para o envolvimento e motivação dos alunos, contudo, fatores como a proteção de dados, a vergonha em estar perante a câmara, ou mesmo a impossibilidade de acesso a estes meios pode tornar-se um entrave desta estratégia.

Os trabalhos propostos, individuais ou em grupo, basearam-se, fundamentalmente, em desafios semanais, realização de condição de física, jogos de tabuleiro desportivos criados, jogo das diferenças com base em

imagens desportivas, promoção de debates, *quizz* de conhecimentos, criação de rotinas de dança e a elaboração de documentos formais com conteúdo específico de uma matéria de ensino. Desta forma, a multiplicidade de estratégias verificadas corrobora com o desenvolvimento da criatividade no professor no E@D, mencionada anteriormente, mas torna-se fundamental ressaltar que tais estratégias não são universais, ou seja, não funcionam com todos os alunos, da mesma forma. Assim, é fundamental e prioritário que os docentes adaptem as estratégias empregues às características da turma atendendo, portanto, às particularidades e necessidades dos alunos.

Das ilações que os EE retiram (Quadro 16) do ensino da Educação Física através do E@D sobressaem duas perspetivas, embora antagónicas: a impossibilidade de a Educação Física manter o registo a distância e a possibilidade de o manter, adaptando e reinventando o processo de ensino-aprendizagem, como refletem os seguintes excertos dos EE presentes no quadro que se segue.

Quadro 16: Ilações futuras dos EE face ao E@D

Impossibilidade de manter a Educação Física sob o registo a distância	Possibilidade de manter o E@D com as devidas adaptações
<i>“EF não é uma disciplina a ser dada pela forma digital. É prática e os alunos necessitam de a viver. Se o futuro for este, a disciplina vai perder bastante.”</i> (EE1)	<i>“Não é o ideal, mas é possível e só temos que utilizar a nossa criatividade e paixão pela EF para transmitimos aos nossos alunos que está tudo bem e que juntos ultrapassamos todos os obstáculos que forem surgindo.”</i> (EE3)
<i>“Que a Educação Física tem de ser presencial e sem limitações. Tem de existir meios de assegurar a Educação Física nas escolas no período próximo.”</i> (EE4)	<i>“Existe sempre volta a dar, e mesmo não conseguindo monitorizar os alunos de uma forma mais regular é sempre necessário adaptar e encontrar soluções que visem melhorar o processo de ensino-aprendizagem.”</i> (EE8)
<i>“(…) no ensino da Educação Física devem ser trabalhados muitos aspectos para além da componente física que acabam por perder a sua dimensão quando cada um dos alunos está na sua casa sozinho a realizar exercício físico apenas sem qualquer tipo de</i>	<i>“Constatee a imprescindibilidade da presença física da EF, mas percebi também que, com organização, vontade, criatividade e profissionalismo, a curto prazo (1/2 períodos, não um ano letivo) pode perfeitamente ser possível ensinar EF a distância (como</i>

<i>interação com os colegas e a comunidade em geral. O Ser Humano é um Ser Social e a interação entre indivíduos é indispensável para o seu desenvolvimento e adaptação ao mundo.” (EE11)</i>	<i>forma de solução perante algo como a pandemia que estamos a viver).” (EE13)</i>
<i>“Penso que em algumas disciplinas o ensino a distância poderá tornara-se mais viável que a EF, já que da forma como está planeada e a praticamos, a nossa disciplina necessita do contacto físico e próximo entre alunos e dos alunos com o professor.” (EE18)</i>	<i>“Deve-se procurar manter os alunos ativos e proporcionar novas aprendizagens, mas, tentar não os sobrecarregar tendo em conta as dificuldades de cada família. O ensino a distância deve ser bem pensado de forma a ser importante para os alunos.” (EE14)</i>

Não menos importante, importa referir que alguns EE retiraram ilações futuras relativamente à profissão docente, tais como a importância da capacidade adaptativa, criativa e de reinvenção, as quais consideraram como fundamentais para o exercício do “ser-se professor” e que, com o encerramento das escolas, e consequente passagem para o E@D, foram desenvolvidas e estimuladas a níveis mais elevados:

“Na minha opinião, o Ensino a Distância estimulou a capacidade de adaptação, de criatividade e, sobretudo, de reinvenção. Num tempo em que, cada vez mais, os professores se acomodam e se limitam a recriar o que já existe, este tempo permitiu ou devia permitir, a cada um, refletir sobre a sua intervenção e sobre o que, nela, pode melhorar.” (EE10)

“Os professores têm uma grande capacidade de se moldarem a diferentes perspetivas e situações (...).” (EE12)

“Retiro várias ilações, mas a mais significativa é relativa à importância da nossa capacidade adaptativa. No momento em que nos apercebemos que tudo ia mudar, tentei pensar o menos possível no antes e concentrar-me em criar ferramentas para o presente e entender o melhor possível a forma como o E@D (...).” (EE13)

É, portanto, possível verificar que as ilações futuras retidas pelos estudantes-estagiários da FADEUP não são unânimes, pois, se existe quem demonstre relutância na permanência do ensino a distância da Educação Física, alguns EE evidenciam a capacidade de o manter, embora não o

considerem como ideal para o processo de ensino-aprendizagem. Por último, assumindo uma linha de pensamento pessoal, creio que a passagem e vivência por este método permitiu que todos os EE refletissem, uns mais, outros menos, sobre as potencialidades da Educação Física conferindo aos mesmos uma bagagem de experiências e valências fundamentais tendo em vista um futuro incerto para o qual todos caminhos.

Através da décima e última questão, a qual tinha como objetivo perceber o impacto do E@D no tempo letivo dedicado à disciplina de Educação Física, tendo em consideração as respostas fornecidas, foi possível verificar que, numa amostra de vinte participantes, apenas 5 (25%) dos EE referiram que o número de horas relativas à disciplina se manteve intacto. Importa referir que, independentemente do tempo letivo, o contacto com os alunos se realizou através de aulas síncronas e assíncronas. Aguiar (2008, p. 68) caracteriza a comunicação assíncrona como *“um método de comunicação que não exige a interação do aprendiz no momento em que é transmitida, como por exemplo, a comunicação por e-mail, grupos de discussão (...)”*, tendo-se verificado o tempo letivo dedicado a esta superior, comparativamente com a comunicação síncrona que, por sua vez, Aguiar (2008) caracteriza como a interação do aluno com o professor no momento real em que a comunicação é transmitida.

Num momento de pandemia mundial, na qual o país foi confrontado com o isolamento social, e as saídas do local de residência estavam circunscritas à prestação de auxílio, deslocação para comprar mantimentos ou para a realização de atividade física, torna-se relevante a necessidade da população se manter ativa e saudável, no sentido de promover o bem-estar da população ao mais diversos níveis. Neste sentido, torna-se preocupante que 75% da amostra, ou seja, quinze EE tenham assistido a uma redução do tempo letivo da disciplina de Educação Física, pelo que, no mínimo, assegurar o tempo verificado no ensino presencial era (e é) fundamental. O contacto através de aulas síncronas raramente ultrapassou uma hora de duração (30/40 min), pelo que o restante trabalho desenvolvido reportava para as aulas assíncronas através das quais o acompanhamento do professor era reduzido. Por estas

razões, verifica-se, portanto, mais uma “machadada” que o E@D repercute na disciplina de Educação Física.

5.6.8. Conclusões

O presente estudo tinha como objetivo analisar o grau de adaptação dos Estudantes-Estagiários da FADEUP face à lecionação das aulas de Educação Física através do Ensino a Distância. Face às respostas obtidas, foi possível constatar que a adaptação, embora não imediata, se centrou em quatro níveis distintos, tendo a maioria (70%) evidenciado uma adaptação apaziguada, uma vez que as dificuldades (quando verificadas) não se sobrepuseram às facilidades adaptativas dos EE.

No sentido de assegurar a continuidade das aulas de Educação Física no presente ano letivo, foram vários os meios de comunicação utilizados pelos EE, que, aos olhos dos mesmos, apresentavam graus de eficácia distintos, dependendo da plataforma utilizada. Contudo, fatores como motivação, dificuldades socioeconómicas, instabilidade da *internet* e a impossibilidade de ver e ouvir os discentes, através de câmara e vídeo, revelaram-se como constrangimentos face ao recurso das novas tecnologias. Mais ainda, foram várias as estratégias colocadas “em prática”, as quais constituíam um dos objetivos específicos deste estudo, que permitiram ao docente estimular a criatividade e capacidade de reinvenção, assim como despertaram a autonomia e responsabilidade atribuída aos discentes.

O Ensino a Distância, segundo as vivências dos EE, incorpora prós e contras que importam ser devidamente “pesados na balança”, no sentido de promover e potenciar o processo de aprendizagem dos alunos. Se, por um lado, a capacidade adaptativa é desenvolvida, a tecnologia é utilizada como recurso e aos familiares lhes é permitido participar ativamente nas tarefas propostas, fatores como a relação professor-aluno e aluno-aluno, a ausência da prática que complementa a teoria, a transmissão de valores do Desporto, etc., os quais revelam a essência da disciplina de Educação Física, comprometem e dificultam a possibilidade de manter o registo a distância. Não menos importante, a diminuição do tempo dedicado à disciplina no Ensino a Distância revela uma

preocupação para a Educação Física, representado, também, um motivo pelo qual urge retomar o ensino presencial.

Através dos resultados apresentados, as experiências vividas pelos estudantes-estagiários reportam para um período incerto, através do qual lhes foi possível retirar ilações futuras, inerentes à profissão docente e pessoais, que, face à incerteza que o país (e o mundo!) atravessa, permitiu fornecer competências e estratégias que os prepararam para situações semelhantes que possam vir a surgir. Permitiu, também, que evoluíssem e crescessem no primeiro ano de contacto com o “ser professor” e, mais especificamente, ser professor de Educação Física. Mais ainda, embora algumas respostas remetam para a possibilidade de manter o ensino a distância, os EE que o referem apresentam o ensino presencial como prioridade.

Por último, o número reduzido da amostra ficou aquém do pretendido, num “universo” de aproximadamente sessenta futuros professores de Educação Física, apresentou-se, desta forma, como uma limitação ao estudo desenvolvido. Em estudos futuros, o mesmo poderá ser realizado abrangendo um número superior de estudantes-estagiários podendo, também, integrar várias instituições de ensino superior, as quais integrem o estágio profissional em Educação Física.

5.6.9. Referências Bibliográficas:

- Aguiar, E. V. B. (2008). As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem *Vértices*, 10, 63-71.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional : entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Eds.), *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 10-41).
- Belotti, S. H. A., & Faria, M. A. d. (2010). Relação Professor/Aluno *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1, 1-12.
- Cruz, D. M., & Barcia, R. M. (2000). Educação a distância por videoconferência. *Tecnologia Educacional*, 150(151), 1-12.
- Freire, A. M. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. *Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal*, 1-25.
- Goulão, M. d. F. (2011). Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: o que significa ser professor? . In D. M. V. Barros, C. Neves, F. Seabra, J. A. Moreira, & S. Henriques (Eds.), *Educação e Tecnologias: Reflexão, Inovação e Práticas* (pp. 72-85). Lisboa
- Leal, P. C. d. S. (2020). A EDUCAÇÃO DIANTE UM NOVO PARADIGMA: ENSINO A DISTÂNCIA (EAD) VEIO PARA FICAR! . 1, 41-43.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, Califórnia: SAGE Publications, Inc.

- Nóvoa, A. (2009). Towards a teacher training developed inside the profession [Para una formación de profesores construida dentro de la profesión]. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Queirós, P., & Graça, A. (2013). A análise do conteúdo (enquanto técnica de tratamento da informação) no âmbito da investigação qualitativa In I. Mesquita, A. Graça, A. L. Pereira, A. Sousa, D. Gilbourne, P. Portugal, P. Queirós, R. Corredeira, R. P. Garcia, S. Santos, & T. Lacerda (Eds.), *Investigação Qualitativa em Desporto* (Vol. 2, pp. 115-149).
- Vidal, E. (2002). Ensino à Distância vs Ensino Tradicional 6-74.

6. O envolvimento com a comunidade: o sonho que vai além das aulas

6. Envolvimento com a comunidade: o sonho que vai além das aulas

Desde que me conheço, sempre me considerei uma aluna bastante envolvida nas atividades desenvolvidas na escola, como na faculdade pois, acredito, vivamente, que todos os momentos e circunstâncias, independentemente das vivências positivas e negativas, me permitem retirar uma aprendizagem e ilação para o futuro. É, partindo desta perspectiva, que acredito que todas as dinâmicas desenvolvidas permitem dar vida à escola, uma luz própria que, além de proporcionar um dia diferente aos alunos, permite uma aproximação dos professores das diferentes disciplinas, como também do pessoal não docente. Neste sentido, foi por estar ciente que ser professor vai muito além do espaço de aula e pretender que os alunos aprendam, que pretendi assumir uma presença ativa nas atividades realizadas, experienciando vários contributos, desde um papel central, a um papel mais ausente e na periferia. Assim, neste capítulo, pretendo espelhar o envolvimento nas atividades desenvolvidas ao longo do decorrer do ano letivo, que me permitiram crescer e aprender.

Responsabilidade: O Torneio de Voleibol

De todas as atividades em que estive presente, apenas no torneio de voleibol assumi, juntamente com as minhas duas colegas do núcleo de estágio, a organização e planeamento do evento. A decisão de escolher esta modalidade foi unânime (núcleo de estágio e PC), uma vez que no ano transato não havia sido realizado um torneio, só e apenas, centrado no voleibol. Embora fosse uma modalidade com que parte do núcleo estava familiarizada, foi difícil, em certa medida, adaptar o formato do torneio e as principais regras adjacentes ao mesmo. Num primeiro momento, aquando a sua preparação, devido à inexperiência em organizar atividades em contexto escolar, existiram algumas falhas que tiveram de ser corrigidas e alterações que tiveram de ser efetuadas. Infelizmente, as incompatibilidades de horários do núcleo de estágio impossibilitaram uma divisão de tarefas homogénea, aspeto este que senti

(porque vivenciei) que num próximo evento poderíamos, com o esforço de todas as partes, colmatar.

Finalizado o cartaz do torneio e as regras do mesmo, pensei, «para os meus botões», que a afixação no corredor, no *placard* onde se encontrava o *roulement* da disciplina de Educação Física, seria suficientemente atrativo para chamar a atenção dos alunos e promoveria a inscrição de várias equipas. Contudo, com a indicação do PC, o qual mencionou a necessidade de a abordagem ser de forma efetiva e direta, junto das turmas, conseguimos aumentar exponencialmente o número de equipas inscritas, tanto para o torneio feminino, como masculino e misto. Por isso, não tenho dúvidas que foi um método bastante eficaz e vantajoso. Verificou-se, também, uma colaboração positiva relativamente ao grupo de Educação Física, na medida em que incentivaram os alunos a participar, valorizando a mesma com um bónus na classificação da disciplina. Apesar do número elevado de equipas que conseguimos, acredito e defendo, que não é através da motivação extrínseca que os alunos devem ser inscritos nos torneios. Devem, acima de tudo, participar por livre e espontânea vontade.

Num total de 45 equipas inscritas, a elaboração do quadro competitivo, embora o núcleo já estivesse relativamente familiarizado com a formato do mesmo, não se revelou, de todo, de simples concretização. Inicialmente, idealizamos que as equipas, após a primeira fase (primeiro confronto) não fossem, de imediato, eliminadas, mas após uma reflexão e consciencialização conjunta, foi perceptível que, caso tal não sucedesse, o torneio apresentaria uma duração excessiva comparativamente com o previsto. Neste sentido, após a primeira fase, metade das equipas terminou a sua participação no torneio. Devido à chamada de atenção do PC, com o intuito de promover um equilíbrio e justiça nas equipas defrontadas, estas organizaram-se consoante o ano de escolaridade (10º, 11º e 12º anos) evitando, desta forma, eventuais e possíveis desvantagens.

No dia do torneio, o sentimento de responsabilidade era acrescido. Queria (como queríamos todas) que tudo corresse como planeado e, acima de tudo,

que os alunos se envolvessem ativa e positivamente no desenrolar do mesmo. Estava previsto um total de, aproximadamente, 240 alunos inscritos num total de 45 equipas (16 do torneio misto, 7 do torneio feminino e 22 do torneio masculino) incorporadas num quadro competitivo de 42 jogos. Aquando a chegada ao pavilhão polidesportivo, o qual já se encontrava repleto de alunos, a preparação do espaço pressupôs algum stress, que adveio da necessidade de preparar os campos, sinalizar os terrenos de jogo e, não menos importante, informar os árbitros (alunos) acerca das regras mais relevantes e fundamentais do torneio. Um dos aspetos menos conseguido foi a arbitragem, uma vez que se tratava de um torneio de ensino secundário e tínhamos alunas a desempenhar este papel do 7º ano de escolaridade que, em alguns casos, se demonstraram reticentes em exercer a sua função, talvez por timidez ou receio de errar e comprometer o jogo. Foi, então, necessário que alguns membros do núcleo de estágio desempenhassem a função de árbitro, como foi o meu caso, que exigiu pulso firme e segurança, ainda assim, não posso deixar de referir a coragem e ajuda relevante que todos os voluntários árbitros prestaram ao longo de todo o torneio.

Terminado, foi possível retirar ilações positivas, como negativas que me fizeram crescer enquanto professora. Percebi que a preparação de um torneio desta dimensão, ou de outra qualquer, não é algo que se faça da noite para o dia e que exige uma preparação e organização com a devida antecedência, caso contrário, poderão surgir demasiados constrangimentos que, no momento, serão mais difíceis de colmatar e ultrapassar. Face às dificuldades iniciais de preparar o torneio sob o olhar atento dos alunos, o mesmo iniciou-se pouco depois da hora prevista, mas, ao longo de toda a manhã, o clima sempre se manteve bastante positivo, com o pavilhão repleto de alunos, tanto a participar como a observar. Verificou-se um dinamismo no decorrer do torneio, pois não existiram chegadas depois da hora prevista, pelo que as equipas estavam constantemente a entrar e a sair, o que potenciou, num ponto de vista pessoal, o envolvimento de todos os alunos e mesmo professores no torneio de voleibol.

Ao longo da manhã, nem tudo correu “sobre rodas”. Um lapso num dos jogos devido à atuação de um árbitro condicionou, por breves instantes, o decorrer do torneio, por não existir uma linha orientadora e clara de como agir perante uma situação de erro de arbitragem que tinha dado o jogo como terminado. Visto que também tive de desempenhar essa função, considerei que não tive o controlo total sobre o decorrer do torneio pois estar constantemente a arbitrar, num só campo, não me permitiu obter, com facilidade, um panorama geral das dificuldades que foram emergindo. Outra dificuldade adveio da constante atualização do quadro competitivo que, contrariamente ao esperado e idealizado, suscitou algumas dificuldades e incompreensões devido à estrutura do mesmo. Neste caso, o PC forneceu, a todo o núcleo de estágio, um apoio e suporte fundamental pois a sua colaboração e intervenção permitiu que o torneio se desenrolasse dentro da normalidade e sem grandes entraves.



Figura 4: Envolvimento dos Alunos no Torneio de Voleibol



Figura 5: Envolvimento dos Alunos no Torneio de Voleibol

Quase a terminar, não posso deixar de considerar dois aspetos que, no meu ponto de vista, podiam ter potenciado o envolvimento no torneio, tais como: a entrega de um prémio, como recompensa do esforço, dedicação, empenho, entrega e trabalho revelados ao longo do mesmo, assim como estender a duração do torneio pela parte da tarde. A inexistência de um prémio material para os vencedores dos três torneios permitiu que, em conversa com o núcleo de estágio, se chegasse a uma rápida solução. Assim, decidiu-se que as equipas premiadas tirariam uma fotografia que, posteriormente, seria afixada no *placard* da disciplina de Educação Física, não só como fruto de participação, como também por reconhecimento de terem atingido a primeira posição do torneio.

Além disso, estou ciente que a curta duração do mesmo (período da manhã) tornou-o menos apelativo e estimulante pois, caso sucedesse a equipa obter uma derrota no primeiro jogo, os alunos ficavam automaticamente excluídos. Desta forma, à medida que as equipas foram derrotadas, e por não existir um pódio de classificação (do terceiro ao primeiro lugar) o comportamento dos alunos tornou-se mais passivo e menos vibrante, pelo que não sentiram, verdadeiramente, o valor da competição e união de equipa em prol da vitória e autossuperação. As equipas abandonaram o pavilhão e, nas finais, o número de alunos envolvidos e a observar diminuiu substancialmente.

O balanço final foi positivo e, apesar dos lapsos que existiram, mas que foram colmatados no momento, verificou-se a realização de um torneio harmonioso, dinâmico e que envolveu grande parte da comunidade escolar. Embora tenha consciência que a atividade poderia ter sido potenciada em alguns aspetos, esta evidenciou uma experiência enriquecedora do ponto de vista do meu crescimento na profissão.

Criatividade e Frustração: A breve passagem pelo Desporto Escolar

Enquanto frequentei a Escola EB2,3 Vallis Longus, como aluna do ensino básico, sempre estive inserida no Desporto Escolar (DE), nomeadamente na modalidade de futsal feminino. Foi, através do mesmo, que desenvolvi um gosto enorme pela modalidade e ambicionei pertencer e integrar um clube federado. Na escola cooperante, como já referi anteriormente, aos alunos é-lhes dada a oportunidade de integrar e vivenciar uma multiplicidade de modalidades, individuais e coletivas, segundo um prisma diferente comparativamente com as aulas de Educação Física pois, no seio do DE, depreende-se que alunos envolventes gostem da modalidade e queiram desenvolver um conhecimento mais detalhado e específico, com o objetivo de fomentar o seu desempenho.

O DE tem como missão *“estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.”* (Direção-Geral da Educação, S.d.). Mais ainda, pretende desenvolver, tal como

acontece nas aulas de Educação Física, competências sociais e valores morais que contribuem para o desenvolvimento global e integral dos alunos, tais como a responsabilidade, espírito de equipa, disciplina, tolerância, perseverança, verdade, respeito, solidariedade, dedicação, etc. Neste sentido, desde o início do ano letivo, sempre tive presente que gostaria de acompanhar o DE por saber, de antemão, que seria um espaço que me permitiria crescer e continuar a minha descoberta pelo mundo da profissão docente.

Quando tomei conhecimento da existência de um projeto no âmbito do futsal feminino, de imediato demonstrei ao PC a minha curiosidade e interesse em o integrar. Além disso, quando o PC referiu que a professora responsável tinha sido a primeira treinadora do ⁸Ricardinho, uma das minhas grandes inspirações e referências da modalidade, a vontade em querer aprender, crescer e evoluir cresceram ainda mais. O projeto passava por desenvolver e estimular as atletas técnica e taticamente, com o intuito de facilitar o ingresso nos clubes federados. Os treinos tinham lugar no pavilhão polidesportivo da escola cooperante (G4) e aconteciam duas vezes por semana, à terça e quarta-feira, mas, por incompatibilidade de horários, apenas me era possível estar presente às quartas, depois da minha aula, às cinco e meia da tarde e tinha a duração de uma hora.

Embora o primeiro treino a que assisti não tivesse ficado ao meu encargo, nos restantes a professora responsável pelo projeto passou-me a responsabilidade para as mãos. Contudo, devido ao número incerto e bastante reduzido de alunas nos treinos, o planeamento nunca se revelou de fácil concretização. Chegamos, por vezes, a ter presente, somente, uma aluna, fator este que, muitas das vezes, me desmotivou. A estratégia para cativar e passar a palavra passou por desenvolver exercícios com elevada componente lúdica, aliada ao trabalho técnico-tático específico da modalidade. Ainda assim, nunca me foi possível dar um treino com mais de quatro alunas e, infelizmente, com o

⁸ Ricardo Filipe da Silva Braga, mais conhecido por Ricardinho, é um jogador português de futsal, atualmente capitão da seleção nacional portuguesa, nascido a 3 de setembro de 1985 em Valbom, Gondomar.

passar do tempo cada vez apareciam menos, ou porque o horário não era compatível com outras atividades, ou porque a amiga não estava presente e impedia que a colega também estivesse presente. Semana após semana, o decréscimo do número de alunas presentes promoveu que existisse uma conversa com a professora que liderava todo o processo. Em conjunto, tomamos uma decisão que fomos adiando e nos pareceu a mais adequada face às circunstâncias: os treinos às quartas feiras seriam retirados do calendário. Desta forma, o meu percurso no DE não se prolongou no tempo, pois a incompatibilidade de horários não me permitiu estar presente no treino de terça-feira, no qual a professora contava, por vezes, com mais de quinze alunas.

Embora considere que a minha breve passagem pelo DE tenha suscitado um sentimento de frustração, por não ter conseguido cativar e captar um maior número de alunas para os treinos e por ter “abandonado o barco” a meio, consigo retirar ilações bastante positivas e enriquecedoras. Esta experiência, não tão duradoura como previa, permitiu estimular e desenvolver a minha criatividade, com o objetivo de motivar as alunas apostando na componente lúdica, possibilitou que partilhasse o meu gosto e paixão pelo futsal e, não menos importante, estimulou o contacto com alunas de diferentes anos de escolaridade exigindo, assim, uma adaptação nos exercícios planeados e estruturados, com o foco principal em conseguir adequar as tarefas propostas às necessidades das alunas em causa. A minha facilidade de comunicação e de demonstração permitiu que aos olhos das alunas fosse vista como um exemplo, motivo pelo qual senti as conquistas das alunas, como se fossem minhas. Termino com a sensação de entrega e dedicação, de corpo e alma, enquanto estive presente neste projeto tão enriquecedor e com *transfer* positivo e relevante para a integração das alunas nos clubes.

Colaboração e União: O envolvimento nas atividades do departamento

Contrariamente ao que sucedeu no torneio de voleibol, no qual desempenhei a função de preparação e organização, nos restantes eventos organizados pelo departamento de Educação Física, tais como o corta-mato, o torneio de futsal, as atividades desenvolvidas no dia da luta contra o cancro e no

dia do Desporto Escolar, assumi uma função colaborativa. Ainda assim, pretendi desempenhar um papel dinâmico e interventivo nas atividades mencionadas, cujo objetivo privilegiou promover o bem-estar físico, emocional e social dos alunos. No corta-mato, foi-me designada uma função de elevada responsabilidade, especificamente o registo do número dos alunos na chegada à meta, que permitiu a atribuição das classificações e, posteriormente, uma afixação dos resultados no *placard* da disciplina de Educação Física referente ao desempenho de todos os alunos participantes na prova. Nas restantes atividades, embora a minha intervenção não tenha sido tão direta e constante, permitiram-me experienciar momentos únicos e especiais com um impacto significativamente positivo para o meu crescimento profissional e individual.

O envolvimento nas mais diversas atividades fez-me perceber, uma vez mais, que todas as atividades desenvolvidas exigem uma preparação e planeamento rigoroso e criterioso, uma distribuição das tarefas de forma equitativa e, mais importante ainda, é essencial e importantíssimo que todos os responsáveis pela dinamização da atividade remem no mesmo sentido demonstrando, em todos os momentos, espírito de equipa, entreajuda, compreensão e colaboração. Existirão, certamente, obstáculos e constrangimentos que surgirão, mas que, certamente, serão facilmente ultrapassados e adaptados se todos os membros da organização derem as mãos, pensarem em conjunto e se ajudarem mutuamente não prejudicando, desta forma, os objetivos do evento e o bom funcionamento do mesmo.

Além do mais, não posso deixar de referenciar que nas atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo, apresentando ou não uma função organizativa, proporcionou-me a oportunidade de me aproximar e de trabalhar diretamente com o grupo de Educação Física, o qual me acarinhou ao longo de todo o ano letivo. O grupo era constituído por docentes de idades distintas, com anos de experiência diferentes e, cada um, possuía as suas conceções, estratégias e objetivos de ensino, fruto de vivências, enquanto alunos, também elas distintas, motivo pelo qual sabia que, de todos os docentes, havia algo que podia reter que me fizesse aprender e evoluir. Através desta interação, consegui perceber quais as estratégias utilizadas e o modo como organizavam as

atividades ou eventos utilizando, assim, a informação recolhida na implementação de eventos ou atividades futuras.

Em conclusão, a participação e envolvimento nos eventos e atividades realizadas, além de ter despoletado uma ligação mais próxima e afetiva perante os professores do departamento de Educação Física, permitiu que existisse uma maior partilha, troca de opiniões e pontos de vista que, certamente, me fizeram avançar e evoluir na profissão docente. Sinto, verdadeiramente, um crescimento, comparativamente ao ponto de partida da descoberta relativamente ao desenvolvimento de competências de organização e gestão. Todas estas experiências vividas, nas quais as gargalhadas e boa disposição eram infundáveis, permitiram-me sentir parte integrante do grupo de Educação Física e, sem dúvida, marcaram, positivamente, o meu percurso na minha descoberta pela profissão docente. Aprendi que sozinha posso alcançar os meus objetivos, mas, em equipa, consigo ir mais rápido e mais longe.

A valorização do comprometimento: as reuniões do Conselho de Turma

Acredito, plenamente, que quando o EE assume a candidatura às escolas para realizar o EP, tem de se comprometer, verdadeiramente, com a profissão docente. E este comprometimento não passa, como já referi anteriormente, pela chegada à escola, deslocação para o pavilhão, lecionar a aula, terminar a aula e ir embora. Ser professor é ir mais além, é mergulhar no seio da comunidade educativa e absorver tudo o que a escola tem para oferecer.

Partindo deste ponto de vista, assegurei a minha presença em todas as reuniões do conselho de turma (CT), reuniões estas que via, enquanto aluna, como o momento de os professores atribuírem as classificações aos alunos. Não tinha, de todo, ideia da existência de reuniões intercalares. Sabia, pois, que estava perante um momento importante e de elevada responsabilidade e que tinha de tirar o maior e melhor proveito do mesmo. O conselho de turma da turma delta (turma residente) era constituído pelos professores das diferentes disciplinas, nomeadamente Educação Física, Biologia, Inglês, Matemática, Português e Educação Especial. Certamente que o ambiente vivenciado nos CT são sempre distintos, mas, no CT da turma delta, o ambiente foi pautado por um

clima bastante positivo, de afetividade, compreensão e uma certa descontração (no bom sentido da palavra) no qual se estimularam diálogos e decisões importantes face ao processo de aprendizagem dos alunos que compunham a turma. De ressaltar que, em nenhuma das quatro reuniões do CT assinei a folha de presença relativamente à disciplina de Educação Física, sempre o fez o PC, mas não foi, nem nunca será uma assinatura que me permitirá sentir menos professora, nem me assumir e afirmar como tal.

De forma sucinta, a primeira reunião do CT, na qual fui confundida como uma aluna, permitiu-me conhecer os alunos mais detalhadamente, através dos comentários da diretora de turma (DT) e de alguns professores de outras disciplinas, pelo que, de imediato, tive consciência que estava perante alunos de excelência, com ambições profissionais elevadas, trabalhadores, compreensivos, colaborativos e com um comportamento exemplar, tal como pude comprovar e constatar nas aulas de Educação Física. É, sem dúvida, uma mais valia para o professor, que não conhece a turma, ter um *feedback* dos restantes colegas face à turma que lecionará evitando, desta forma, que caminhe para um futuro totalmente desconhecido.

A segunda reunião, intercalar, a qual contou com a presença dos dois representantes dos pais, permitiu averiguar como estava a ser o desempenho, comportamento e aproveitamento da turma, motivo pelo qual no momento de se falar sobre a disciplina de Educação Física, o PC me passou a palavra. Certo é que a voz tremeu e o nervosismo estava presente, mas esta interação e partilha do trabalho desenvolvido com a turma delta desenvolveu a minha comunicação e permitiu que estimulasse uma opinião crítica e fundamentada relativamente aos acontecimentos e comportamentos que a turma tinha apresentado até então. Todos os docentes salientaram, maioritariamente, aspetos positivos sobre os discentes que, mais uma vez, me deu certezas da sorte que tinha em partilhar o meu percurso, o meu conhecimento e crescimento com dezoito alunos, aos meus olhos, especiais e únicos.

Na reunião que marcou o término do primeiro semestre, na qual todos docentes foram presenteados com chá e *palmiers*, a mesma teve, no cerne, a

discussão das notas atribuídas aos alunos, um a um, assim como um balanço do desempenho dos mesmos. Através da minha presença nesta reunião, pude verificar que a atribuição de uma classificação não é tarefa fácil dado que exige, sem dúvida alguma, reflexão e preponderância por parte do professor. Existem vários fatores a ter em consideração além das notas obtidas nas avaliações, tais como o desempenho em aula, a margem de progressão do aluno, assim como o comportamento que apresenta. Ainda que a minha intervenção no CT tenha sido reduzida, a minha tarefa, atribuída pelo PC, focou-se, essencialmente, em verificar a compatibilidade das notas colocadas no sistema, com as classificações que tinham sido atribuídas, com o auxílio e colaboração do PC.

No segundo semestre, no dia 15 de abril, teve lugar a terceira reunião de CT, num molde diferente a todas as anteriores, pois realizou-se via *Microsoft Teams* devido à situação delicada que o país atravessou (e, infelizmente, ainda atravessa). Infelizmente, devido a problemas de acesso à *internet* e, consequentemente ao link da reunião, não consegui estar presente, motivo pelo qual, reuni, posteriormente, com a DT e o PC. Na mesma, a DT valorizou o trabalho, por mim desenvolvido até então, e congratulou-me. Foi, sem dúvida, um incentivo extra para continuar a trabalhar e dar o melhor de mim. Abordamos, também, a dificuldade da aluna com NEE em participar nas aulas via *Microsoft Teams* e quais seriam as tarefas a desenvolver com a aluna. Sugeri, sem qualquer problema, a filmagem de vídeos e partilha dos mesmos, mas, devido à proteção de dados, a sugestão não foi considerada a melhor por parte do PC e pela DT. Ficou, então, decidido que a aluna acompanharia as aulas de Educação Física pela telescola, à medida que ia desenvolvendo o trabalho específico junto da professora de Educação Especial.

Terminado o ano letivo no dia 26 de junho, a última reunião do CT realizou-se no dia 1 de julho, em formato presencial, sendo que o PC deixou à disposição do núcleo decidir se queria estar, ou não presente. Sabia, de antemão, que estaria numa mesa individual, devidamente distanciada dos restantes professores, o uso de máscara era obrigatório e, não menos relevante, as salas seriam desinfetadas após o decorrer de uma reunião. Jamais imaginei

que presenciaria uma reunião sob presença de todos estes constrangimentos, mas a verdade é que queria estar presente. E estive.

Nesta reunião, contrariamente ao sucedido nas anteriores, desenvolvi um papel de maior importância pois, por designação da DT, fiquei responsável por verificar e retificar, caso necessário, as classificações atribuídas. Mais ainda, nas classificações que apresentavam um sublinhado vermelho, competia-me chamar a atenção todo o CT, no sentido de a nota ser discutida por todos os docentes, pelo que depus toda a minha atenção no papel que me havia sido atribuído. Além disso, pela primeira vez, alterei, em conversa com o PC, duas classificações por mim atribuídas através da subida de um valor, tendo estas alterações sido discutidas em CT pois as alunas em causa beneficiavam da nota de Educação Física como ingresso no ensino superior. Com isto, não quero, de maneira alguma, desvalorizar a importância da classificação de Educação Física, pois a classificação final na disciplina manter-se-ia intacta e a decisão apenas influenciava a média final das alunas. Pelo que pude observar, todos os docentes se demonstraram bastante flexíveis face à adaptação das classificações, uma vez que se tratava de um ano de grande importância para os alunos do décimo segundo ano.

Em jeito de conclusão, posso referir que a minha presença nos CT me permitiu descobrir mais uma função inerente à profissão docente e que a mesma não se esgota nas aulas lecionadas. As reuniões do CT permitiram-me ter voz ativa e presente no processo de aprendizagem dos alunos, fizeram-me sentir parte integrante do núcleo de docentes da turma delta, assim como potenciaram que desenvolvesse uma autonomia e responsabilidade acrescidas, pelo que melhorei, também, a capacidade de expor a minha opinião e poder de argumentação, através do aperfeiçoamento da capacidade de comunicação.

Aprendi, também, que todos os professores da turma delta, independentemente da disciplina que lecionam, apresentam um aspeto em comum: querer o melhor para os seus alunos. A presença nas reuniões do CT, além de ter possibilitado o meu crescimento e evolução na profissão “ser professor”, permitiu-me ter, ainda mais a certeza, que ser professora de Educação Física é o que quero (e quero muito) fazer para o resto da minha vida.

Independentemente do que me reserva o futuro, de tudo farei para continuar a viver o meu sonho: ser professora de Educação Física, independentemente do lugar e hora.

7. Considerações Finais e Perspetivas Futuras

7. Considerações Finais e Perspetivas Futuras

Confesso que este último capítulo não foi, de maneira alguma, fácil de escrever pois, terminada a minha (primeira) descoberta pelo mundo da profissão docente em 299 dias, as emoções e sentimentos à flor da pele intensificaram-se dificultando, assim, o recurso às palavras certas. Existiu um processo de retrospeção ao qual não pude (nem consegui) ficar indiferente porque, na verdade, dei o meu primeiro passo na concretização do meu sonho: ser professora de Educação Física.

Sorri e chorei, senti-me feliz e triste, vivenciei momentos de ansiedade, de stress, de entusiasmo, de positivismo e negativismo, de amor, carinho e grandes alegrias, de devaneios e crises existenciais, de certezas e incertezas, de concretização e frustração, de motivação e desmotivação, de grandes gargalhadas e lágrimas, isto é, vivi, constantemente, um turbilhão de emoções que me deram “asas” para voar e me encontrar na profissão docente. Dediquei-me de corpo e alma a esta descoberta, dei tudo o que tinha (e o que não tinha) de mim e, de maneira alguma, me arrependo de o ter feito pois, além de ter ganho conhecimentos, competências, amizades e valores e de ter crescido pessoal e profissionalmente, conquistei algo maior: a certeza (absoluta!) que pertenço a este mundo e a certeza que é lugar onde sou feliz e quero estar.

Ao longo do Estágio Profissional tive a oportunidade de traçar o meu próprio caminho, no qual tive a felicidade de me cruzar e ser acompanhada por seres humanos excepcionais, que me questionaram, me fizeram refletir, expor o meu ponto de vista e desenvolver o meu poder argumentativo.

O passar dos dias, semanas, meses, permitiu-me descobrir enquanto professora de Educação Física, perceber o que gosto e o que não gosto, o que considero importante (ou não) privilegiar, o que deve ser (ou não) tolerado e permitido e, mais ainda, percebi que o ensinar vai muito além de transmitir um saber a alguém. Foi, é e para sempre será fundamental conhecer os alunos, perceber quais as dificuldades e facilidades que apresentam, as ambições e o que os motiva, pelo que é essencial que os mesmos se sintam como parte integrante e com voz ativa no próprio processo de aprendizagem.

Acima de tudo, aprendi que o professor, nos primeiros passos dados na profissão docente não “mergulha num mar de rosas”, experienciando dificuldades e constrangimentos com as quais se depara que, conseqüentemente, exigem uma adaptação. Mais ainda, no presente ano letivo, a dimensão adaptativa conquistou um enfoque especial aquando o encerramento das escolas e asseguarção das aulas de Educação Física através do Ensino a Distância, pelo que o Ensino Presencial, o qual dava como adquirido, me foi “retirado”.

Mesmo antes da minha entrada no Estágio Profissional, sempre vi, com olhos de ver, a disciplina de Educação Física e sei, porque vivi, que a mesma fica a perder com as aulas a distância. À mesma ficou associado o trabalho da atividade e condição física quando, na verdade, não se resume a esta dimensão. Relações afetivas entre professor e os alunos, a transmissão de valores do Desporto, a capacidade de ensinar os alunos a utilizar e conhecer o próprio corpo são dimensões essenciais e, sem qualquer dúvida, indispensáveis à Educação Física que, sem estas, perde a sua essência. Aprendi que devemos, em todos os momentos, valorizar o que temos, o que a vida tem de bom para oferecer e aproveitar todos os segundos, minutos e horas porque, está mais do que visto, que, num fechar de olhos, tudo muda.

Terminada a minha (primeira) descoberta pelo mundo da profissão docente, a vontade de voltar é enorme, mas não posso deixar de esconder que são várias as vezes que ouço que “está difícil entrar nas escolas” e que “há muitos professores à espera para serem colocados antes de ti.” Contudo, confesso que tal não me desmotiva, aliás, ainda permite que trabalhe mais, mais e mais, até estar onde, verdadeiramente, pertenço a fazer o que realmente me concretiza: ser professora de Educação Física. Continuar o ciclo de estudos é, também, uma possibilidade “em cima da mesa”, mas as inseguranças e as incertezas estão, também, a pesar na balança. Sei que o tempo me dará a resposta que preciso.

Honestamente, o futuro não me assusta. Sei que caminho, como todos caminhamos, perante um futuro incerto, de instabilidade e dúvidas, mas, ao mesmo tempo, também me conheço. Sei que não vou desistir de tentar, de

procurar, de continuar a querer ser mais e melhor porque sei o quanto quero continuar as minhas descobertas pelo mundo da profissão docente. Sei, porque me conheço, que não quero ficar por aqui, nem que para tal tenha de “mover mares e montanhas.” Sei, porque me conheço, que não vou desistir. Sei, porque conheço quem me rodeia, que me vão apoiar, independentemente do rumo que a profissão docente imponha na minha vida. Sei, porque me conheço, que o melhor de mim está para chegar.

*⁹“É a vida que segue
E não espera pela gente
Cada passo que dermos em frente
Caminhando sem medo de errar*

*Creio que a noite
Sempre se tornará dia
E o brilho que o sol irradia
Há-de sempre nos iluminar*

*Sei que o melhor de mim
Está para chegar
Sei que o melhor de mim
Está por chegar
Sei que o melhor de mim
Está para chegar.”*

(Mariza, 2015)

⁹ Letra da canção intitulada “Melhor de Mim”, interpretada por Mariza (a compositora) em 2015, consultada a 24 ago 2020, disponível em <https://www.letras.mus.br/mariza/melhor-de-mim/>

8. Referências Bibliográficas

8. Referências Bibliográficas

- Aguiar, E. V. B. (2008). As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. *Vértices*, 10(1/3), 63-71.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed., pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, R. (2011). A Escola ideal- o papel do professor. *Youtube* Consult. 11 ago 2020, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU&t=86s>
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9-41). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 29-43). Porto: Editora FADEUP.
- Belotti, S. H. A., & Faria, M. A. d. (2010). Relação professor/aluno [Versão eletrônica]. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1). Consult. 21 jul 2020, disponível em <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Carvalho, O. A. d., & Peixoto, L. (2000). *A escola inclusiva: Da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Carvalho, R. G. G. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-9.
- Chaves, C. (S.d.). Ser professor. *Educação e igualdade* Consult. 26 ago 2020, disponível em <http://educacaoeigualdade.blogspot.com/2010/05/ser-professor.html>
- Cruz, D. M., & Barcia, R. M. (2000). Educação a distância por videoconferência. *Tecnologia Educacional*, 29(150/151), 1-12.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 194, 136-162.
- Direção-Geral da Educação. (S.d.). Visão, missão e valores. *Desporto escolar* Consult. 11 ago 2020, disponível em <https://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 106-146). Porto: Editora FADEUP.
- Freire, A. M. (2001). Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. *Departamento de Educação* Consult. 31 jul 2020, disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>
- Goulão, M. d. F. (2011). Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: O que significa ser professor? In D. M. V. Barros, C. Neves, F. Seabra, J. A. Moreira & S. Henriques (Eds.), *Educação e Tecnologias: Reflexão, Inovação e Práticas* (pp. 72-85). Lisboa: S.n.
- Leal, P. C. d. S. (2020). A educação diante um novo paradigma: Ensino à distância (EAD) veio para ficar! *Revista Gestão e Tecnologia*, 1(Jan/Jun), 41-43.

- Mesquita, I. (2009). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 165-184). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. *Vidas de Professores*, 2, 11-30.
- Nóvoa, A. (2009). Towards a teacher training developed inside the profession [Para una formación de profesores construida dentro de la profesión]. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Queirós, P., & Graça, A. (2013). A análise do conteúdo (enquanto técnica de tratamento da informação) no âmbito da investigação qualitativa. In I. Mesquita, A. Graça, A. L. Pereira, A. Sousa, D. Gilbourne, P. Portugal, P. Queirós, R. Corredeira, R. P. Garcia, S. Santos & T. Lacerda (Eds.), *Investigação qualitativa em desporto* (Vol. 2, pp. 113-149). Porto: Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Rodrigues, E. (2013). Ser professor cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 91-104). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. *ResearchGate* Consult. 24 ago 2020, disponível em https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Rosado3/publication/267206009_CONCEITOS_BASICOS SOBRE AVALIACAO DAS APRENDIZAGENS/links/547e46fc0cf2d2200ede9849.pdf
- Silva, E. M. A., & Araújo, C. M. d. (2005). Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores. *V Colóquio Internacional Paulo Freire* Consult. 8 ago 2020, disponível em http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_e_m_paulo_freire_2005.pdf
- Vidal, E. (2002). *Ensino à distância vs ensino tradicional*. Porto: Elisabete Vidal. Dissertação de Licenciatura apresentada a Universidade Fernando Pessoa.

9. Anexos

9. Anexos

Anexo 1: Ficha Individual do Aluno

Ficha individual do aluno n.º _____

Nome: _____ Turma: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Localidade: _____ Nacionalidade: _____

Aspirações futuras (académicas/profissionais): _____

Profissão do pai: _____ Profissão da mãe: _____

Habilitações Académicas do pai: _____

Habilitações Académicas da mãe: _____

Encarregado de Educação:

☐ Pai ☐ Mãe ☐ Outro: _____ Contacto: _____

Problemas de saúde ou limitações físicas que podem influenciar a aula de EF:

Relativamente ao teu percurso desportivo:

Praticas alguma modalidade?

☐ Sim Qual? _____ Federado? ☐ Sim ☐ Não

☐ Não Já praticaste? Se sim, que modalidade? _____

No que diz respeito à disciplina de Educação Física, qual é o teu grau de satisfação com a mesma?

☐ 1 – Não gosto ☐ 2 – Gosto ☐ 3 – Gosto muito

Quais são as tuas expectativas para este ano letivo?

Ano letivo 2019/2020

Anexo 2: Formato do Plano de Aula

Plano de Aula nº				
Professora:	Turma/Alunos:	Data:	Hora:	Local:
	Aula:	Material:		
Função Didática:		Objetivos: Motores: Cognitivos: Socioafetivos:		
PARTE INICIAL				
⌚	Objetivo	Situação de Aprendizagem/Organização Metodológica/Ilustração		Componentes Críticas
PARTE FUNDAMENTAL				
⌚	Objetivo	Situação de Aprendizagem/Organização Metodológica/Ilustração		Componentes Críticas
PARTE FINAL				
⌚	Objetivo	Situação de Aprendizagem/Organização Metodológica/Ilustração		Componentes Críticas

Anexo 3: Ficha de Avaliação Diagnóstica de Voleibol

[illegible]

Anexo 4: Ficha de Avaliação Diagnóstica de Andebol

Nome																											
Nº do aluno			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Conteúdos	Ataque	Com bola	Progressão	Toma a melhor decisão na construção do ataque																							
			Ataque à baliza	Remata (A/S)																							
				Penetra entre os defesas																							
				Finta o oponente direto																							
		Continuidade		Fixa os defensores e passa a bola																							
	Oposição		Ocupa racionalmente o espaço																								
	Defesa	Com bola	Marcação de controlo	Impede o remate																							
		Decisões		Ajuda																							
	Legenda: √ - Faz x - Não Faz			janeiro, 2020																							

Anexo 5: Ficha de Leitura

FICHA DE LEITURA:

Após uma leitura atenta e detalhada (sublinhem o que considerarem essencial) do artigo enviado em anexo (página 38-43) respondam às seguintes informações.

- Título:
- Autor(es):
- Data de publicação:
- Local da publicação:
- Palavras-chave:

1. A regulação do comportamento alimentar é, sem qualquer dúvida, um processo de elevada complexidade e a sua regulação é feita através da ligação entre vários fatores. De uma forma sucinta, explica como se dá esta regulação e de que forma é que os fatores a influenciam.

2. Já pensaste em ouvir o teu corpo? Em analisar os sinais que ele te dá? O que é que este domínio te trouxe de novo agora que tens mais informação sobre o conteúdo?

3. Já refletiste sobre a importância que as estratégias de marketing acabam por ter no nosso dia-a-dia? E das implicações que trazem ao nosso corpo?

4. Qual é a tua posição relativamente à importância da cultura ou dos grupos sociais na autorregulação da ingestão alimentar? O que pensas ou como ages em função destas variáveis?

5. Face à leitura do artigo, qual a tua posição no que diz respeito à atividade física e a sua implicação no comportamento alimentar?

Opinião/Reflexão crítica acerca do artigo:

Bom trabalho!

A Professora,

Ana Rita Águeda

Anexo 6: Termo de Consentimento Informado

INFORMAÇÃO E DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO CIENTÍFICO

Designação e âmbito: Este estudo enquadra-se inserido numa tese de mestrado desenvolvida na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), intitulado “A adaptação dos EE no ensino da Educação Física através do Ensino à Distância: Entendimentos e Estratégias”

Responsabilidade: A responsável pelo projeto é a Ana Rita Lopes Águeda, orientada pela Professora Doutora Paula Queirós.

Objetivo: O objetivo deste estudo é examinar, detalhadamente, a adaptação dos estudantes-estagiários de Educação Física através do ensino à distância, nomeadamente: 1) quais os prós e contras que os estudantes-estagiários identificam nas aulas de Educação Física à distância, tendo em consideração o entendimento que possuem da disciplina; 2) quais as estratégias que os estudantes-estagiários utilizaram para lecionar as aulas de Educação Física à distância.

Tipo e modo de participação: Preenchimento de um questionário através da plataforma Google Forms.

Anonimato, confidencialidade e proteção das respostas: Na publicação do estudo, os dados transcritos ficarão na posse, somente, do autor do estudo, como à respetiva orientadora garantindo, desta forma, o anonimato e confidencialidade. Caso pretenda esclarecer alguma questão poderá contactar-me via e-mail (201504701@fade.up.pt).

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO E LIVRE

Declaro que li e compreendi o conteúdo deste documento e estou consciente do tipo e forma de participação no estudo intitulado “Entendimento e estratégias incorporadoras dos estudantes-estagiários no ensino da Educação Física através do ensino à distância.”. Pela necessidade de criar condições para que consiga obter o maior número de respostas possíveis, venho solicitar a colaboração de todos os estudantes-estagiários no ano letivo 2019/2020, uma vez que os mesmos são o cerne da atenção do estudo, acima referido. Sinto-me completamente esclarecido(a) e informado(a) sobre os propósitos do estudo em questão, aceitando por isso, participar voluntariamente.

Nome do Estudante-Estagiário:

Assinatura do Estudante-Estagiário:

Data

A vossa colega estudante-estagiária,
Ana Rita Lopes Águeda
Porto, 15 de julho de 2020

Anexo 7: Questionário aplicado aos Estudantes-Estagiários

Recolha de dados- Estudo

Caros colegas EE,

Chamo-me Ana Rita Lopes Águeda e venho, por este meio, solicitar a vossa colaboração para o meu estudo, inserido no relatório de estágio, cujo tema é "A adaptação dos Estudantes-Estagiários no ensino da Educação Física através do Ensino à Distância: Entendimentos e Estratégias". O questionário é breve, por esse mesmo motivo, agradeço a participação de todos vocês e que respondam com a maior seriedade possível. Um enorme obrigada!

***Obrigatório**

Sexo: *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Idade: *

A sua resposta

Ano de escolaridade da turma residente: *

A sua resposta

Com o encerramento das escolas, as aulas de Educação Física passaram a ser asseguradas através do Ensino à Distância. Numa escala de 0 (insuficiente) a 4 (excelente), como classificas a tua adaptação? *

- ☐ 0: Insuficiente
- ☐ 1: Suficiente
- ☐ 2: Bom
- ☐ 3: Muito Bom
- ☐ 4: Excelente

Justifica a opção anterior. *

A sua resposta

No que diz respeito às aulas de Educação Física, quais foram os meios de comunicação de comunicação utilizados no contacto com os alunos? *

A sua resposta

Tendo em consideração os meios de comunicação mencionados na resposta anterior, como consideras a sua eficácia? *

- ☐ 0: Insuficiente
- ☐ 1: Suficiente
- ☐ 2: Bom
- ☐ 3: Muito Bom
- ☐ 4: Excelente

Justifica a opção anterior. *

A sua resposta

Nas aulas de Educação Física, todos os alunos tinham a câmara e microfone ligados? Se não, quais os motivos e quais as dificuldades que pode acarretar para o professor de Educação Física. *

A sua resposta

Tendo em consideração o teu entendimento face à disciplina de Educação Física, quais os prós e contras que consegues identificar no Ensino à Distância? Fundamenta a tua resposta. *

A sua resposta

Quais as estratégias que utilizaste para assegurar as aulas de Educação Física? Fundamenta a tua resposta. *

A sua resposta

Que ilações retiras para o futuro, face ao ensino da Educação Física à distância? *

A sua resposta

A título de curiosidade: O número de horas da disciplina de Educação Física manteve-se o mesmo, comparativamente com o horário estipulado face ao ensino presencial? Se não, refere quais as alterações verificadas. *

A sua resposta