

O caminho para a docência: A construção do meu “eu” profissional

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Cláudia Marisa Castro Machado

Porto, setembro de 2020

Ficha de catalogação:

Machado, C. (2020). *O caminho para a docência: A construção do meu “eu” profissional*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: C. Machado. 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 DE ENSINO-APRENDIZAGEM, APTIDÃO FÍSICA.

Dedicatória

À minha família, por serem a minha motivação.

Agradecimentos

À FADEUP e aos seus docentes, pelos dois anos de partilha de conhecimentos e experiências.

À Professora Doutora Paula Batista, pelo incentivo constante de procura de caminhos diferentes, de sair da zona de conforto em busca de um ensino de melhor qualidade para os nossos alunos.

Ao Professor cooperante Paulo Cunha, pela partilha de conhecimentos e experiências, pelo desafio de criar um caminho próprio.

Às minhas colegas de estágio, pela partilha de todos os momentos e aprendizagens durante este ano.

Aos (meus) alunos, por me obrigarem a fazer algo diferente e a superar-me todos os dias.

À Escola cooperante, a todas as pessoas que constituem esta instituição, pela forma que me receberam e pelo carinho demonstrado em todas as situações.

Aos meus pais e irmã, por serem um exemplo de que, com esforço, tudo se consegue.

A ti, Catarina, por acreditares em mim, no que sou capaz e sempre me apoiares.

À minha Rosa, por seres um exemplo de força e humildade.

Índice geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Índice de Figuras	VII
Índice de Quadros	IX
Índice de Tabelas	X
Resumo	XI
Abstract	2
1. Introdução	1
1.1. Bilhete de identidade	3
1.2. Acerca do estágio profissional entre perspetivas, conceções e confronto com a realidade	9
2. Desenvolvimento do estágio profissional	16
2.1. O início de tudo: o contexto, a Educação Física e a turma	19
2.2. Organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem	24
2.2.1. Planeamento anual	24
2.2.2. As Unidades Didáticas: do planeamento à realização	36
2.2.3. A primeira aula	40
2.2.4. Turma residente e turma partilhada – diferenças e dificuldades ..	65
2.2.5. Ensino básico vs ensino secundário – vivências nas aulas de substituição	66
2.3. Os desafios na lecionação das modalidades	68
2.4. Estrutura das aulas – aspetos influenciadores	69
2.4.1. Organização	69
2.4.2. Motivação	70
2.4.3. Imprevisibilidade	71
2.4.4. Gestão da aula	73
2.4.5. Tarefas de aprendizagem	78
2.4.6. Feedback pedagógico	79
2.5. Avaliação	81
2.5.1. Autoavaliação	87
2.5.2. Avaliação do domínio cognitivo	88
2.5.3. Observação em sala de aula	89
2.5.4. Avaliação para a aprendizagem	91
3. O tempo de pandemia	95

3.1. A última aula presencial	97
3.2. Fim do segundo período.....	98
3.3. Terceiro período	100
3.4. Problemáticas do ensino à distância.....	102
4. Participação na escola e relação com a comunidade	107
4.1. Envolvimento na escola.....	108
4.1.1. Participação na escola.....	111
4.2. Atividades não letivas	115
5. Desenvolvimento profissional.....	125
5.1. Eficácia de um programa de treino na aptidão muscular em alunos do décimo ano de escolaridade	127
5.1.1. Nota prévia.....	127
5.1.2. Resumo	128
5.1.3. Abstract.....	129
5.1.4. Introdução.....	130
5.1.5. Metodologia	135
5.1.5.1. Participantes	135
5.1.5.2. Programa de treino	137
5.1.5.3. Instrumentos e métodos de recolha de dados	140
5.1.5.4. Procedimentos de análise.....	141
5.1.6. Resultados.....	142
5.1.6.1. Dados relativos ao teste do salto horizontal	142
5.1.6.2. Dados relativos ao teste dos abdominais.....	143
5.1.7. Discussão	144
5.1.8. Conclusões.....	146
5.1.9. Limitações do estudo	146
5.1.10. Referências.....	147
5.2. A constante procura de melhoria – reflexão após aulas	153
6. Conclusões e Perspetivas para o futuro	155
O que passou e o que está por vir	157
7. Referências bibliográficas	159

Índice de Figuras

Figura 1 – Excerto da ficha de avaliação para a aprendizagem de ginástica... 93

Figura 2 – Excerto de um plano de treino..... 101

Índice de Quadros

Quadro 1 – Estatística descritiva para os dados antropométricos.....	136
Quadro 2 – Estatística descritiva para o salto horizontal.....	142
Quadro 3 – Estatística descritiva para o salto horizontal e diferenças por sexo.....	142,143
Quadro 4 – Estatística descritiva para os abdominais nos dois momentos.....	143
Quadro 5 – Estatística descritiva para os abdominais e diferenças por sexo.....	144

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Grelha de avaliação diagnóstica de voleibol.....	22
Tabela 2 – Distribuição do número de aulas por modalidade – planeadas vs lecionadas.....	25
Tabela 3 – Planeamento anual.....	28
Tabela 4 – Excerto do plano de condição física.....	32
Tabela 5 – Excerto do quadro dos níveis de responsabilidade pessoal e social em EF.....	35, 36
Tabela 6 – Grelha de observação em sala de aula.....	90
Tabela 1 - Planificação do programa de treino.....	138
Tabela 8 – Plano de treino.....	139, 140

Resumo

A formação dos professores é um processo longo e contínuo. Nesse sentido, o estágio profissional representa um contexto fundamental para vivenciar a profissão docente com a supervisão de profissionais mais experientes. Neste espaço formativo os estudantes-estagiários, futuros professores, são, preparados para ensinar gerações que ainda nem nasceram, numa escola em constante mudança, para uma permanente adaptação à realidade dinâmica e imprevisível com que serão confrontados. A prática letiva é a parte mais importante do estágio, pelas transformações que ocorrem nos estudantes-estagiários e os efeitos que provocam nas aprendizagens dos alunos. Este documento reporta o percurso de experimentação e de aprendizagem de uma estudante-estagiária (a autora), bem como a fazer construção do seu próprio conhecimento e identidade através de uma intervenção real, com alunos reais e os desafios, problemas, decisões e soluções que daí advêm. Ao longo deste relatório será apresentada a minha história, as dificuldades sentidas e as estratégias criadas para as solucionar. Serão também referidas as atividades nas quais estive envolvida, bem como a minha participação dentro do núcleo escolar. As escolhas e decisões tomadas tiveram como objetivo proporcionar um ensino que qualidade aos alunos e o meu desenvolvimento enquanto profissional. Neste relatório está incluído um estudo de avaliação sobre os efeitos de um plano de condição física aplicado às turmas residentes. Com o mesmo, pretendeu-se verificar a pertinência de incluir um momento dedicado ao desenvolvimento da aptidão física dos alunos durante as aulas. Com a elaboração do relatório fecha-se uma etapa há muito esperada. A sua elaboração permitiu uma reflexão sobre todo o processo, retirar ilações sobre os erros e aprendizagens para aplicação futura.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, APTIDÃO FÍSICA.

Abstract

The training of teachers is a long and continuous process. In this sense, the school placement represents a fundamental context to experience the teaching profession with the supervision of more experienced professionals. We are, then, prepared to teach generations that have not even been born, in a school in constant change, for a permanent adaptation to the dynamic and unpredictable reality with which it is confronted. The teaching practice is the most important part of the practicum training, due to the transformations that take place in us and the effects that they provoke in the students' learning. It is so important that it allows the preservice teacher to learn, do and experiment and, in the end, build her own knowledge and identity through a real intervention, with real students and the challenges, problems, decisions and solutions that come from them. Throughout this report will be presented my history, the difficulties felt and the strategies created to solve them. The activities in which I have been involved as well as my participation within the school nucleus will also be mentioned. The choices and decisions made were aimed at providing quality teaching to students and my development as a professional. This report includes a study focused that aims to analyse the effects of a physical condition programme applied to the resident classes. It was also intended to verify the relevance of including a moment dedicated to the development of the physical fitness during the Physical Education classes. With the elaboration of this report, a long awaited step is closed. It allowed a reflection about the whole process, drawing lessons about mistakes and learning for future application.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING PROCESS, PHYSICAL FITNESS.

1. Introdução

1.1. Bilhete de identidade

O meu nome é Cláudia Marisa Castro Machado, tenho vinte e seis anos e resido em Grijó, Vila Nova de Gaia.

Cresci com a família do lado paterno, mas sempre tive um afeto enorme pela avó materna, por ser um exemplo de bondade e de força como poucas pessoas o conseguem ser. Sou a filha mais nova e desde cedo me destaquei como tendo “bicho-carpinteiro”. Sempre fui bastante ativa, extrovertida, competitiva e solidária. Mas, como todas as moedas, tenho um outro lado. Um lado calmo, sensível e melancólico que poucos conhecem. Quanto a *hobbies* ou passatempos, volto a destacar alguns aspetos algo opostos. Gosto de convívios, de desportos coletivos (como o meu amado futebol), de passear e conhecer novas realidades, sejam elas lugares ou pessoas. Mas, também gosto do sossego ao ler um bom livro, de estar sozinha, de nadar sozinha, de ver a minha série favorita no conforto do meu lar.

Pensando em como tudo começou, consigo perceber que o desporto esteve sempre presente, fosse qual fosse a modalidade. Lembro-me que desde o ensino primário fui demonstrando alguma aptidão para as diversas modalidades ou atividade de carácter físico, passando pelo futebol, o andebol, atletismo, ténis de mesa, entre outros.

A escola, depois da família, é a maior instituição com a capacidade de influenciar os jovens na aquisição de hábitos e práticas que contribuem para um desenvolvimento pessoal e social coerente. É também nesse contexto que se encontram os recursos humanos mais qualificados para a educação dos jovens, de modo a que se apropriem de aprendizagens significativas para o seu futuro.

Nesse sentido, as aulas de Educação Física (EF) são, para muitos alunos, tal como foram para mim durante grande parte do meu crescimento, a única oportunidade de ter alguma atividade física. Devido à inexistência de clubes ou instalações para a prática desportiva perto da zona de residência e à dependência dos encarregados de educação.

Mas, para que a disciplina se assuma como uma mais-valia a nível curricular, esta deve possuir objetivos que não possam ser concretizados pelas restantes disciplinas, que vão além do domínio das habilidades desportivas e do desenvolvimento físico. São valores transversais de crescimento humano, desde a liberdade, a disciplina, a convivência social, a cooperação, o espírito de

superação. Trata-se de um projeto de educação integral, de formação pessoal e social, de desenvolvimento de capacidades para a vida que se aplicam fora dos limites do desporto.

As aulas são um contexto privilegiado para fomentar as capacidades enunciadas nos alunos. Na minha experiência, não existiram preconceitos ou situações de discriminação por qualidades ou peculiaridades, como aspetos físicos, sexuais ou sociais. O que existiu sempre foi o sentimento de respeito, pertença, de amizade, de trabalhar em conjunto para atingir um objetivo comum e de não existir ninguém mais importante do que o outro colega.

O meu percurso teve início na escola a Escola Básica do Loureiro, na qual concluí o 1º ciclo do ensino básico. De seguida, fiz a transição para a Escola EB 2,3 de Grijó. Ainda que fosse possível lá concluir o 9º ano, apenas frequentei até ao 7º ano. Sempre acompanhei a minha irmã durante o percurso escolar, separadas por quatro anos, contudo, quando ela transitou para o ensino secundário e mudou de escola, também fui forçada a fazê-lo, facilitando o transporte e todas as questões de logística. Assim, o ingresso no 8º ano foi feito na Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira até ao 12º ano, no curso de Ciências e Tecnologias.

Falhei a conclusão do último ano de secundário por 0,5 décimas no exame nacional de matemática, o que me obrigou a esperar para me poder candidatar ao ensino superior. Contudo, não foi um ano “perdido”. Empenhei-me para ultrapassar dificuldades, investi na formação (em curso de inglês e espanhol), num curso de natação e na melhoria da classificação que iria utilizar como prova de ingresso, tudo com o intuito de melhorar e adquirir novas competências. Infelizmente, e como “um mal nunca vem só”, começaram a surgir alguns problemas de saúde que não tinham sido corretamente diagnosticados durante o crescimento. Foram episódios um pouco assustadores e que, mais uma vez, retardaram o ingresso no ensino superior, dado que a minha prática desportiva foi fortemente condicionada e as dores eram constantes e impeditivas. Mas, como não sou pessoa para virar a cara a um desafio, apostei no reforço muscular, na adoção de um estilo de vida mais saudável, no tratamento especializado e na aquisição de conhecimento para me adaptar à situação e ultrapassá-la.

Desse modo, depois de percorrido esse caminho, finalmente consegui concorrer e entrar no ensino superior em Coimbra, no curso de Desporto e Lazer. Ter de sair de casa dos pais, morar sozinha, ir para um lugar onde não conhecia ninguém foi um pouco assustador. Mas que experiência foi... Não demorou a ficar apaixonada pelo Mondego, pelos lugares e as suas gentes, os doutores e as suas praxes. Foi sem dúvida um dos momentos mais marcantes do meu percurso académico. Mas, “culpa” da pressão dos pais para ficar mais perto de casa, candidatei-me novamente para conseguir transferência para o Porto. E aí a tristeza se abateu em mim, como se de uma tragédia se tratasse. Ia deixar a minha casa e voltar ao Porto. Consegui entrar na Escola Superior de Educação do Porto, em Ciências do Desporto. Um misto de alegria por voltar e uma enorme tristeza por deixar a família que me acolheu e me proporcionou experiências inesquecíveis. E assim, lavada em lágrimas, despedi-me dos meus amigos, dos meus doutores, da minha casa e voltei para o Porto.

A adaptação foi muito difícil e confesso que não esperava sentir tanta diferença. A casa que foi minha, de repente, parecia estranha, como se não me pertencesse mais. E, durante muito tempo, não foi.

Ultrapassado o primeiro ano, comecei a sentir-me mais confortável (ou conformada) com a nova realidade. Sinto que estes conflitos internos se refletiram no meu rendimento no primeiro ano, as classificações não eram propriamente motivo de grande orgulho. Então, no segundo ano, entrei com uma nova mentalidade, com o objetivo de ser o melhor possível. E assim foi. O segundo e terceiro ano foram bastante bons e fiquei satisfeita com o que atingi.

O terceiro ano foi também marcado por grandes momentos, a nível profissional, académico e pessoal. Começando pelo estágio que realizei na *Dragon Force*, pleno de experiências e aprendizagens que dificilmente conseguiria de outra forma. De seguida, a escolha do meu estágio, a opção mais ousada que podia ter, fugindo a todas as minhas áreas de conforto e realizando-o na Federação Portuguesa de Hóquei na área de gestão, na qual nada (mas mesmo nada) conhecia ou tinha qualquer tipo de experiência e a colaboração em projetos de investigação com a Escola Superior de Educação do Porto, a Federação Portuguesa de Hóquei e o professor Fernando Santos, o meu orientador de estágio. Estudámos e aprofundámos o papel do capitão numa equipa de futebol, através de entrevistas a diversos intervenientes de equipas da

primeira e segunda divisão nacionais; e, onde tive maior contribuição, no projeto “O papel dos treinadores no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto”, acompanhando diversos treinadores, de modalidades distintas durante todo o processo de treino durante uma época desportiva. Foi um desafio cansativo, pela quantidade de tempo despendido, mas bastante enriquecedor. Os problemas de saúde da minha avó paterna, com a qual cresci, andaram a par durante toda a minha infância, com as chamadas de ambulâncias como imagem recorrente, mas, felizmente, ser criança é ser inocente e não percebia bem os motivos. Contudo, certa noite, recebemos uma chamada em casa a avisar que, mais uma vez, a minha avó tinha ido novamente para o hospital. Só quando lá chegamos, ficamos a saber da gravidade da situação. Durante a viagem, o seu coração tinha desistido. Os médicos, em frenesim, a tentar reanimá-la, romperam pelo hospital adentro. Conseguiram-no. Contudo, parece que o destino tem um sentido de humor negro ao qual é impossível fugir: o mês de natal, supostamente de felicidade, torna-se o mês da tristeza pelo falecimento da minha madrinha. Marcado por um processo doloroso provocado pela maldita doença, terminou de forma abrupta, com tanta vida que ficou por viver. Ninguém está preparado para a perda, seja de que forma for.

Por fim, e após batalhar para concluir esse último ano, consegui. Consegui fazer tudo ao que me tinha proposto fazer, completando mais um ciclo. E com o término de algo, chega também a altura de começar algo novo. Eu nunca tive plano B. Sempre quis acumular experiências mas... só podia ser professora. Então, após vivenciar pequenos contextos de ensino, como o projeto de hóquei nas escolas, em que levei a modalidade a alunos do ensino básico em Atividades de Enriquecimento Escolar com necessidades educativas especiais, qualquer dúvida que podia existir dissipou-se e candidatei-me ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Mais uma vez, sem plano B, a única hipótese que tinha era entrar e assim foi.

O primeiro ano do mestrado causa algum impacto, seja pela carga horária, pelo trabalho que nos é exigido e pela forte componente prática que possui. Contudo, é perceptível a intencionalidade e a utilidade que tem para preparação do estágio. Os professores transmitiram conhecimentos importantes para a nossa vida da escola, sobre os conteúdos, o planeamento, a adaptação aos contextos, a organização e a gestão da aula e, também, sobre a nossa profissão,

a ética que devemos manter, as competências que devemos possuir, o que pode fazer de cada um de nós, um professor competente.

Infelizmente, devido à carga horária que o primeiro ano ocupava, fui forçada a abandonar os treinos da *Dragon Force*, dado que iniciavam cedo e tinha uma viagem de uma hora pela frente, desce a faculdade até casa. Mas, felizmente consegui manter-me no futebol. Apesar dos treinos terminarem por volta da meia-noite e ter de acordar às seis da manhã para chegar a tempo à faculdade, com muito esforço e força de vontade, continuei a jogar. No segundo ano, a realidade manteve-se. É tudo uma questão de equilíbrio, escola e estágio; a faculdade, as reuniões e as aulas, as tarefas que são levadas para casa e que devem ser cumpridas; a vida pessoal e familiar; e a componente desportiva. Cada uma destas partes obriga a uma gestão muito eficiente do tempo para não minimizar a importância de cada uma.

Além do contexto escolar, sempre foi um objetivo conseguir praticar algum desporto de forma mais efetiva. Apesar de demonstrar capacidade de executar com qualidade grande parte das modalidades, o futebol sempre foi aquela que fazia o coração bater mais rápido. Mas não foi tarefa fácil. Não existiam clubes perto da zona de residência, o meu pai nem sempre tinha disponibilidade para fazer as deslocações necessárias e, para dificultar mais ainda, a família não estava muito de acordo com a ideia de uma rapariga jogar futebol. Já no ensino secundário tive essa oportunidade. E o sonho começou. A família começou a acompanhar os jogos e a perceber que até “tinha jeito para a coisa”. Comecei numa boa equipa, na qual vencemos tudo o que havia para vencer, fomos campeãs de série, subimos à primeira divisão mas não conseguimos vencer a final da Taça de Portugal, no mítico estádio do Jamor. Contudo, uma coisa que sempre me atraiu, mais do que a grandeza de um clube, foi a possibilidade de fazer a diferença. Por isso, deixei um clube “grande” e fui para um de menor dimensão. Foi um percurso difícil, marcado por decisões.

No mundo do futebol tive a sorte de encontrar bons mentores, bons exemplos, mas também tive fracos intervenientes pelo caminho. Com todos aprendi e reconheço isso. Reconheço também que fui moldada pelas experiências que tive nos diversos contextos. Identifico a “atleta” presente na minha maneira de ser e de lidar com diferentes situações, os conceitos humanos associados à prática desportiva bem como à vida comum em sociedade. A

cooperação com as colegas de equipa, a iniciativa, o espírito de sacrifício, a ambição por querer mais e melhor. Recorrendo à psicologia social, o “eu” pessoal baseia-se na construção que resulta das suas ações intencionais no mundo. O que define o ser humano (e a mim também) são essas mesmas ações e escolhas que, eventualmente, definem a sua personalidade, os seus valores, as suas crenças, ou seja, a sua essência (Sartre, 2000).

Penso que é seguro sugerir que todas as experiências criaram a pessoa que sou hoje, influenciando e marcando significativamente o trajeto que percorri até agora. Pelo caminho, muitos obstáculos surgiram mas sempre acreditei que com determinação, os desafios não me iriam limitar, mas sim iria alargar os meus limites.

Ao ter vivenciado experiências positivas na escola, penso que fui atraída para o desporto quase como uma necessidade, dado que a prática me transmitia um sentimento de bem-estar. Penso que se pode comparar da seguinte forma: sem desporto, sou como um peixe fora de água.

A meu ver, este aspeto está fortemente dependente dos seus docentes que a representam. Dessa forma, os professores de EF, tal como os treinadores de qualquer modalidade, têm um papel fundamental no processo de formação. São os responsáveis por tentar despertar nos alunos o interesse em participar nas atividades físicas que a escola disponibiliza, bem como procurar dar continuidade a esse trabalho fora do contexto escolar. Cabe-lhes ainda as tarefas de orientar e supervisionar a prática das atividades desportivas, exercendo uma autoridade firme, cuidada e aceite pelos alunos e que se mantenham comprometidos quer com o desenvolvimento das competências motoras quer com o desenvolvimento do carácter, mantendo a exigência em todos os domínios. Por vezes, têm ainda a tarefa de identificar os alunos com aptidão para o desporto em geral para, posteriormente, possibilitar experiências distintas às que lhes eram oferecidas em contexto de aula. E, durante a minha formação, também tiveram a sua participação ao permitir que participasse nos diversos torneios ou atividades que foram realizadas na escola.

Durante este caminho, a realidade foi distinta de ano para ano, com a mudança de professores. Pude experienciar anos em que o ensino era apaixonante e recheado de boas vivências mas também exemplos menos positivos do que é ser professor. Tive professores muito empenhados em

desenvolver os alunos em todo o seu potencial e outros que deixavam ao critério dos mesmos qual seria o conteúdo da aula, demonstrando um total desinteresse pelo papel que desempenhavam.

Esses mesmos exemplos foram moldando a concepção de docente que procuro atingir no presente. Quero ser a professora que os alunos se recordam passados dez anos quando nos cruzarmos na rua. Quero que, quando questionados sobre quem consideram um bom exemplo de docente, imediatamente respondam o meu nome. Quero ter uma real influência nos alunos, que consigam ter uma ideia clara do que eram, do que conseguiram atingir e do meu contributo. Este sempre foi um aspeto que me fascinou na profissão docente, a capacidade que os professores têm de influenciar e ter um grande impacto na vida das crianças e jovens. Servem de modelos a seguir e são uma parte fundamental na formação dos adultos do futuro.

É essa a professora que quero ser.

1.2. Acerca do estágio profissional entre perspetivas, concepções e confronto com a realidade

O estágio pode ser definido como a derradeira experiência de formação estruturada e um processo essencial na preparação dos estudantes para uma futura entrada na profissão docente (Caires & Almeida, 2000). Representa a fase de transição entre a universidade (e o ser estudante) e o mundo da escola (e o ser professora) (Albuquerque, Graça, & Januário, 2005).

Alguns autores defendem que o estágio pedagógico é um momento importante para suavizar o ingresso na profissão, evitar um choque com a realidade (Veenman, 1984; Silva, 1997), minimizar os obstáculos enfrentados (Marcelo-Garcia, 1999, Feiman-Nemser, 2001; Wang & Odell, 2002) e contribuir para uma diminuição das situações imprevistas com as quais o professor é confrontado (Guarnieri, 1996; Fontana, 2000; Freitas, 2002). No entanto, estes entendimentos são demasiado superficiais e centrados no produto final, em vez de serem focados no desenvolvimento de conhecimento e de capacidades do professor para gerir e ultrapassar as dificuldades que possam surgir.

O processo de estágio pode representar um ponto de partida para a descoberta do significado de ser professor. É possível testar ideias, modelos e

métodos de ensino, desenvolver o nosso entendimento enquanto futuros professores, a partir das noções com que iniciamos o primeiro ano de mestrado e o confronto com os desafios que surgem ao longo do percurso. Nesse sentido, são adquiridas algumas competências essenciais ao exercício da profissão docente, à integração na comunidade escolar e ao desempenho profissional, que se podem agrupar em quatro áreas: a interação educativa; o conhecimento do sistema educativo e da intervenção pedagógica; o domínio dos conteúdos e das matérias de ensino e a capacidade de reflexão sobre contextos e práticas (Rocha, 1999).

A formação a que os futuros professores são sujeitos durante este ciclo de estudos pretende disponibilizar um vasto leque de conhecimentos científicos sobre a área em particular, bem como, e de forma mais relevante, uma vivência prática, de modo a permitir a aplicação dos conhecimentos previamente adquiridos e a desenvolver as competências necessárias de aplicação da forma mais adequada possível ao contexto em questão (Petrica, 2003).

O ensinar, como constitui uma das atividades em que é muito importante o saber fazer, não se consegue aprender sem praticar. Nesse sentido, como refere Siedentop (1983; 1998), a forma mais eficaz de adquirir e melhorar as nossas habilidades de ensino, é, efetivamente, a ensinar.

A componente prática do estágio assume-se de extrema importância para cada professor estagiário pois “... *uma das formas de viver, sentir, desenvolver, melhorar e dominar as habilidades ou destrezas de ensino, é através da sua prática*” (Petrica, 2003, p. 3).

No primeiro ano de mestrado tivemos a oportunidade de aplicar alguns conhecimentos em contexto real de escola. Em basquetebol, foram lecionadas aulas a uma turma de 9º ano, com doze alunos, da escola básica de Eugénio de Andrade, incluindo três alunos com necessidades diferentes. Dois alunos eram surdos, mas todas as aulas tinham uma intérprete ao dispor para ajudar na transmissão de informação e, um deles apresentava Síndrome de Down. Além destes dois casos, existia ainda um aluno com autismo que realizava trabalho completamente separado da turma. Era uma escola situada num contexto social complicado, com uma adesão reduzida dos alunos, mas com a qual foi possível desenvolver um trabalho positivo com os alunos mais consistentes. Em andebol, o contexto mudou um pouco, trabalhámos com uma turma de 6º ano, de vinte e

dois alunos, na Escola EB 2,3 de Paranhos, tendo, no geral, alunos bastante participativos e empenhados, à exceção de um aluno que marcava, pela negativa, a sua presença. Em natação, uma vez que a faculdade possui piscina, os alunos vieram até nós. Foram agrupados por nível e por estilo, sendo que cada grupo de estudantes ficou responsável por organizar a prática pedagógica de acordo com a avaliação diagnóstica efetuada na primeira aula. Eram alunos do 11º ano e de um curso de desporto, tendo demonstrado uma motivação maior para a prática desportiva. Em ginástica, voltámos a ter uma turma do 6º ano, de vinte e dois alunos, da Escola EB 2/3 da Areosa, turma heterogénea mas fácil, com uma adesão positiva às tarefas propostas.

Nas restantes modalidades abordadas, o contexto de lecionação foi entre estudantes, bastante distinto do contexto real de escola. Nós, estudantes de desporto, estamos predispostos à realização de todas as tarefas, por mais aborrecidas que sejam. Já os alunos, em contexto de escola, se não estiverem motivados para a prática, todo o processo é afetado, dado que o rendimento das aulas é menor, o ritmo e ambiente aprendizagem não é o mesmo, o que se traduz numa experiência totalmente distinta.

Nós, estudantes universitários, somos confrontados com alunos de diferentes ciclos de ensino, com níveis de maturidade distintos, provenientes de diferentes contextos socioculturais que têm uma forte influência nos comportamentos dos mesmos durante as aulas, uma vez que não têm interesse na disciplina e apenas a frequentam por ser de carácter obrigatório. Ao enfrentar estes desafios, tentamos antever algumas das dificuldades que podemos encontrar no momento de estágio e experimentar diferentes estratégias para atenuar ou até mesmo resolver algumas destas questões. É possível adquirir competências na resolução de conflitos, na gestão dos alunos e da aula ao otimizar o tempo de empenhamento motor, na criação de um “dialeto” que seja compreensível para os diferentes alunos, para que consigam entender o que lhes é proposto e iniciem a prática o mais rápido possível.

Na experiência vivida, a principal ilação retirada foi a de que não existem dois alunos iguais, todos têm diferentes necessidades, gostos e motivações, tidas em conta no planeamento das situações de aprendizagem desenvolvidas durante a aula. Também aprendi que os professores são totalmente dependentes dos alunos e, por mais planeamento que exista em sintonia com

todos os aspetos que os alunos necessitam, a aula pode não decorrer conforme o expectável, sendo necessário adaptarmo-nos a qualquer imprevisto que possa decorrer, seja de variação do número de alunos, ou de condições de espaço ou material.

Assim, e apesar de não ter sido o primeiro contacto com o desafio de “dar aulas”, o estágio foi o primeiro momento em que era eu, apenas eu, a dar a aula, sem colegas para dividir o tempo de intervenção ou turmas divididas com os restantes colegas de turma.

Durante o primeiro ano de mestrado fomos expostos a diversos testemunhos de estudantes a vivenciar o estágio de forma a expor algumas dificuldades, obstáculos e desafios que iríamos encontrar. Contudo, desses testemunhos apenas podemos retirar algumas noções do que poderia acontecer, uma vez que nada se assemelha ao que se sente ao estar no “nosso lugar”, sentir e viver as emoções na primeira pessoa.

Segundo Queirós (2014, p.75) “... a docência é a única profissão na qual o contexto profissional do formando *lhe* é totalmente familiar, uma vez que *dele* nunca saiu, ao existir uma mudança de papéis, há necessariamente uma mudança de perspetivas e de olhares sobre a profissão”. Contudo, manter os dois estatutos em simultâneo, o de professora e o de estudante, causa alguns desafios no processo, nomeadamente, na mudança de mentalidade ao entrar em cada um dos contextos.

Dessa forma, este primeiro ano de prática profissional tem como objetivo realizar a transição de aluna a professora de uma forma restrita, dado que mantemos a dupla condição (estudante-professora) durante todo o ano letivo. Nesse momento, o professor estagiário começa a sentir a responsabilidade profissional e, como é expectável, não se sente totalmente preparada. Com esta entrada algo atribulada na profissão, é natural o surgimento de dúvidas e questões (Pata, 2012), quer sobre si, as suas capacidades, ou sobre a profissão, as dificuldades que *lhe* estão inerentes e a sua habilidade para as ultrapassar.

Considero que, a manutenção algo forçada da dupla condição, é um aspeto que influencia, pela negativa, a experiência do estágio. Porque não colocar as unidades curriculares todas no primeiro ano de mestrado e libertar o segundo exclusivamente para a prática pedagógica? Na minha opinião, os conteúdos abordados nem sempre foram os mais úteis para o momento, o que

me leva a questionar se seriam mesmo necessários. E, dada a quantidade de trabalho que existe principalmente no início do ano letivo, todo o tempo era útil para cumprir com as tarefas que nos eram atribuídas. Contudo, entendo a necessidade de manter a ligação estudante-faculdade. Portanto, uma reorganização dos conteúdos talvez fosse benéfica.

Em síntese, durante o tempo de estágio é fundamental conseguir adaptar a conduta a cada uma das situações em questão e, na transição de estudante a professora, tentar usufruir ao máximo de todas as situações a vivenciar, de forma a obter uma experiência positiva.

Tal como defende Freire (1991), o professor não nasce como tal e, igualmente, considero que aprender a ser professora não é algo que acontece durante um ano. Fazendo uma analogia desportiva, não é um *sprint*, mas sim uma maratona. E, tal como esperado, a este primeiro contacto com a profissão associo uma sensação de caminho incompleto, como se faltassem peças no puzzle. Ao terminar o primeiro ano, não sinto que estou totalmente preparada para ensinar e assumir uma turma a meu cargo, o que provoca alguma ansiedade.

Dessa forma, as minhas expectativas para o estágio podiam caracterizar-se por um caderno em branco, apenas com a primeira página escrita, como bagagem que levo para começar o estágio. O restante caderno esperava preencher com experiências, aprendizagens e crescimento, pessoal e profissional. Também pretendia criar ligações positivas com os alunos, para que todo o processo de ensino-aprendizagem demonstrasse ser recíproco e enriquecedor para ambas as partes, possibilitando que o meu papel enquanto professora contribuísse efetivamente para a formação e desenvolvimento dos alunos, assim como os alunos contribuíssem para o meu crescimento e aprendizagem.

A construção do relatório, além de contar a minha história, é um processo de fundamentar as opiniões que vamos (des)contruindo e das decisões que são tomadas (ou não) durante o ano letivo. Para tal, deve-se recorrer a diversos documentos, artigos científicos e livros que sirvam de suporte e orientação na tomada de decisão mais adequada em cada situação.

Num desses artigos deparei-me com uma definição da profissão docente, bastante credível quanto às qualidades e capacidades que um professor deve ter para conseguir exercer a sua profissão de uma forma eficiente e eficaz:

“O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada.” (Barlow, 1999, p. 145-156).

No que diz respeito à minha ação enquanto professora, esperava adquirir estratégias de resolução de diversas situações que possam surgir durante a aula; organizar eficientemente as tarefas e os grupos de trabalho; transmitir a informação de forma sucinta e objetiva, focando nas palavras-chave em cada tarefa para evitar a dispersão da atenção dos alunos e facilitar a compreensão do pretendido (o que os professores dizem muitas vezes não corresponde ao que os alunos ouvem e interpretam); encontrar diferentes formas de manter o controlo da turma e cumprir uma autoridade aceite pelos alunos em vez de imposta, criando esta última mais oportunidades de os alunos adotarem comportamentos fora das tarefas. Em suma, o objetivo principal era adquirir conhecimentos e experiência para chegar ao fim do estágio capaz de tomar decisões de forma autónoma e desenvolver os alunos para o exercício de uma cidadania ativa e participativa, com o intuito de proporcionar o seu desenvolvimento integral. Essa autonomia é construída pela forma que o professor interpreta as situações, nas escolhas e decisões que toma e das conceções de ensino que norteiam a sua prática docente, tal como refere Streck et al, (2015, p.57) *“... autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo da existência”*.

Nesse sentido, o objetivo terminal pode resumir-se na emancipação dos alunos mas também na minha, enquanto profissional.

Partilhando a opinião de Rodrigues e Esteves (1993), o estágio deve preparar o professor, não só para a prática técnico-pedagógica, no sentido da formação científica e das didáticas específicas, mas também para uma participação mais ativa e global, da formação integral dos alunos. Portanto, pretendia que este momento possibilitasse uma mudança, quer a nível pessoal quer a nível profissional, de forma a aproximar-me da identidade docente que quero ter.

Comparando as expectativas ao confronto com a realidade, é seguro dizer que algumas corresponderam ao que estava à espera. Contudo, a turma que me foi atribuída demonstrou ser um desafio em vários aspetos, quer pela sua dimensão, quer ao nível de competências motoras, a nível comportamental e de associação (ou ativação) do processo cognitivo nas aprendizagens motoras. Alguns destes aspetos estão associados à formação anterior, ou, neste caso, à falta dela. Muitos alunos demonstraram dificuldades devido à falta de consolidação de processos no ano letivo anterior, à falta de maturidade e de responsabilidade. Assim, tentei dar mais ênfase ao desenvolvimento de algumas competências e hábitos de trabalho para que as aulas decorressem da forma desejada.

2. Desenvolvimento do estágio profissional

2.1. O início de tudo: o contexto, a Educação Física e a turma

O processo de estágio inicia com a seleção das escolas por ordem de preferência. Como nenhuma das escolas que frequentei anteriormente estava disponível para a realização do mesmo, decidi investigar quais as escolas mais próximas da minha área de residência. A seleção da **escola cooperante** foi assente em duas razões: devido às condições que possui para a prática desportiva e à sua localização. Assim, quando foi iniciado o processo de preparação do ano letivo, não sabia muito bem o que esperar.

Este processo foi fortemente enriquecido pelas relações que se estabelecem ao longo do tempo e contribuem para um sentimento de pertença à escola bem como à profissão. Nesse sentido, ao nível de relações no grupo e na escola, considero que fui bem recebida por todos. Uma vez que ter alunas estagiárias não era algo novo no contexto da escola e na área disciplinar de EF, o processo foi acelerado e rapidamente somos parte integrante do grupo.

Considero necessário perceber que a formação inicial dos docentes é um processo contínuo e a fase inicial da carreira apresenta as suas necessidades específicas (Ferreira & Reali, 2005). E, tal como seria esperado, foi necessário um acompanhamento por parte dos orientadores durante o percurso para auxiliar a professora estagiária, dialogando sobre os problemas ou imprevistos ocorridos; desafiando-a a encontrar novos processos que permitam maximizar o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e, de igual forma, permitir o seu crescimento profissional e o ampliar de horizontes relativamente ao ensino.

Continuando essa linha de pensamento, pretende-se com a prática letiva durante o estágio pedagógico: 1) um entendimento da complexa realidade com a qual o professor será confrontada no meio escolar (Ilha & Krug, 2008); 2) a capacidade de atuar em contextos distintos e incertos (Paim et al, 2009); 3) a aplicação de metodologias, estratégias e modelos adequados ao seu contexto; e 4) o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões e de refletir sobre o processo e, conseqüentemente, aperfeiçoar as suas competências de ensino (Petrica, 2003).

Dessa forma, concordo com a perspetiva de que o ambiente da prática letiva durante o estágio profissional oferece condições para que o professor estagiário possa *“construir adequadamente o seu conhecimento profissional”*

(Ferreira & Reali, 2005, p. 1) e ter uma participação ativa na consolidação da sua própria aprendizagem.

Atualmente, ainda se acredita que a **aula de EF** é apenas um momento de brincadeira ou lazer. Poucos entendem a sua verdadeira função, de promoção de aprendizagens significativas e contribuição para que os alunos se tornem cidadãos autónomos, participativos e críticos no futuro.

A disciplina de EF é obrigatória no currículo escolar de todos os ciclos de ensino, independentemente da área escolhida no ensino secundário. Contudo, continua a ser vista como inferior às restantes, ainda que seja a única do presente currículo que pretende desenvolver a globalidade de cada aluno.

Como tal, o professor deve garantir que reúne as condições ideais para potenciar esse mesmo desenvolvimento. A gestão do processo ensino-aprendizagem deve ser o foco da ação do professor de EF, baseada em suporte científico, em estrita relação com as diretrizes enunciadas no programa da disciplina e no documento das aprendizagens essenciais, realizando as devidas adaptações para atender às características e necessidades de cada aluno.

De acordo com as diferentes populações escolares, o professor deve utilizar diferentes abordagens para alcançar os seus objetivos no sentido de promover a motivação, a participação e o sucesso dos seus alunos (Monteiro, 1996).

As condições da escola condicionaram/condicionam todos os professores de EF, quase sem exceção, quer sejam responsáveis por turmas de maiores ou menores dimensões. O facto de cada espaço desportivo ser partilhado em todas as aulas limita a tomada de decisão do professor, quer a nível da dimensão das tarefas que tenciona propor aos alunos, quer a nível do material que terá disponível para as mesmas. E, no meu caso, não foi exceção.

A turma pela qual fiquei responsável era constituída por vinte e oito alunos, do décimo ano de escolaridade e do curso de ciências e tecnologias.

Para conhecer melhor os alunos com os quais iria trabalhar, foi criada uma ficha individual, preenchida na aula de apresentação, procurando conhecer: 1) agregado (dados pessoais, encarregado de educação, para obter uma noção do contexto familiar do aluno); 2) vida escolar (localidade de residência, como faz a sua deslocação e se já frequentava a escola); 3) disciplinas favoritas (para perceber os interesses dos alunos); 4) saúde (problemas de saúde crónicos,

impeditivos ou não da prática desportiva); 5) hábitos alimentares (pois logo desde o início do ano foi possível identificar uma série de alunos que vêm para a escola sem tomar o pequeno almoço, mesmo quando a primeira aula é Educação Física e assim permanecem até à hora de almoço, colocando em risco a sua saúde); 6) ocupação dos tempos livres (passatempos); e 7) aspetos relacionados com a disciplina (prática desportiva fora do contexto escolar, participação nas atividades extracurriculares proporcionadas pela escola, classificação obtida no ano anterior).

Após analisadas as fichas individuais, constatou-se que se tratava de uma turma bastante heterogénea, com dezassete alunos do sexo masculino e onze alunas do sexo feminino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos, existindo dois casos de reprovação, sendo um deles de carácter voluntário. Apenas treze alunos já frequentavam a escola no ano letivo anterior, o que significava que, para a maioria, além do choque pelo novo ciclo de ensino e a sua exigência, ainda existia o fator mudança de escola, com todas as dificuldades associadas ao processo.

Do ponto de vista motor, quatro alunos referiram que não gostam da disciplina, facto que coincide com a inexistência de prática de alguma atividade física fora do contexto escolar. Dos restantes alunos, onze responderam que EF é uma das suas disciplinas favoritas. Dos vinte e oito alunos da turma, apenas treze praticam alguma atividade física além da escola, seja no contexto federado ou meramente lúdico. As atividades referidas foram futebol (4), natação (2), karaté, BTT, pólo aquático, basquetebol, atletismo, atividades de ginásio e dança. Este largo espectro evidencia diferentes experiências motoras por parte dos alunos.

Com o intuito de organizar a prática letiva, o professor cooperante sugeriu que todas as avaliações diagnósticas fossem realizadas nas primeiras aulas, nas modalidades de voleibol, badminton, ginástica e andebol. Com as informações retiradas das mesmas foi possível criar um plano de ação para o ano letivo.

O núcleo de estágio dividiu a elaboração das grelhas de avaliação diagnóstica (na tabela 1 encontra-se um exemplo).

Tabela 2 – Grelha de avaliação diagnóstica de voleibol

20 de setembro				Aluno 1	Aluno 2
Conteúdos	Técnicos	Passe Frente	Contactar a bola acima e à frente da testa com as mãos abertas		
			Controlo da bola		
		Manchete	Contactar a bola nos antebraços unidos, estendidos e em supinação		
			Controlo da bola		

Contudo, o exemplo que está aqui presente é a versão final e muito reduzida pelo professor cooperante. Aquando a elaboração das grelhas, as professoras estagiárias começaram pela ideia de avaliar cada um dos conteúdos que seriam abordados ao longo do ano e, quando o professor cooperante as analisou, “apanhou um susto”. Era uma grelha com o triplo dos conteúdos para avaliar, o que representava a ideia com que tínhamos saído da faculdade. Rapidamente o professor nos explicou que os conteúdos deviam ser agrupados, o movimento ou gesto técnico devia ser avaliado como um todo e não “partido” em cada um dos seus elementos e que, para facilitar a nossa observação, devia ser criado um sistema de avaliação de três níveis (nível 1 – não realiza; nível 2 – realiza com dificuldade; nível 3 – realiza bem). Contudo, já no processo de avaliação, foram introduzidos mais dois níveis, para esclarecer potenciais dúvidas entre alunos que realizam com muitas dificuldades ou poucas dificuldades.

Com esta avaliação pretendeu-se recolher informações sobre o estado em que os alunos se encontram, detetar fragilidades e pontos fortes, sustentando as decisões tomadas em relação ao planeamento (Batalha, 2004).

Dessa forma, consegui ter perceção das capacidades dos alunos a nível motor. Nesse parâmetro, tal como referi anteriormente, a turma é heterogénea e podia ser categorizada em três níveis: nível um – alunos com muitas dificuldades; nível dois – alunos com algumas dificuldades; e nível três – alunos com poucas dificuldades. A nível de aptidão física, grande parte da turma evidenciou défices

na resistência cardiovascular, na flexibilidade e também de produção de força. Os alunos que apresentavam mais capacidades eram os mesmos que praticavam algum tipo de atividade física fora do contexto escolar, demonstrando o efeito positivo que a prática regular de atividade física provoca na performance dos alunos.

Após finalizar as avaliações diagnósticas, foi possível constatar que a turma era bastante heterogênea nas diferentes modalidades. Em badminton as fragilidades foram demonstradas pela generalidade dos alunos. Existia muita dificuldade em acertar no volante, em realizar os gestos técnicos com correção e em perceber a necessidade de adequar o posicionamento perante a ação do adversário. Em ginástica, as dificuldades voltaram a ser da grande maioria dos alunos. Evidenciaram-se casos de alunos com bastante facilidade na realização dos elementos e alunos que não conseguiam sequer realizar os elementos gímnicos observados. Em voleibol, a realidade foi semelhante à modalidade anterior. Apenas em andebol foi notório um nível um pouco mais avançado. Dadas às características menos técnicas da modalidade, a generalidade dos alunos conseguia realizar todas as tarefas propostas, demonstrando mais ou menos qualidade na execução.

Ainda que os alunos tenham demonstrado algumas fragilidades a nível motor, provavelmente devido à falta de vivências de qualidade e, também, aos sistemas de ensino distintos que experienciaram, existia uma grande margem de evolução para todos.

Relativamente ao comportamento, os alunos conseguiram “enganar-me” um pouco. Nas primeiras aulas, como não se conheciam, o comportamento foi bastante positivo, não existiam posturas menos positivas a salientar, estavam atentos, cumpriam o que lhes era pedido e mostraram interesse na informação que lhes era transmitida. Contudo, ao desenvolver relações entre si, começaram a evidenciar-se alguns comportamentos fora das tarefas, como conversas paralelas ou falta de concentração.

Quanto às atitudes evidenciadas pelos alunos, foi notória alguma imaturidade, falta de responsabilidade, de autonomia e de empenho. Estes conceitos foram alguns dos selecionados como alvo de atenção durante o ano letivo.

Tendo conhecimento destas informações, o planeamento teve em consideração todos estes fatores influenciadores.

2.2. Organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem

2.2.1. Planeamento anual

O planeamento tem sido uma das principais áreas alvo de intervenção durante a formação de professores. A definição do caminho a seguir tem o papel de guiar cada docente durante o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Inácio et al (2014, p. 56), *“O princípio da diferenciação curricular assenta principalmente no planeamento, que é umas das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores”*. Segundo Bossle (2002), o planeamento tem como objetivo orientar a ação docente, direcionando-a para uma prática coerente com os objetivos que se propõe alcançar. Na perspetiva de Vickers (1990), o planeamento do processo de ensino-aprendizagem encontra-se dividido em três níveis diferentes, que foram por mim também adotados. Mais concretamente, o planeamento anual, a unidade didática e o plano de aula. Cada um será abordado ao longo do documento.

Bento (1987) defende que o planeamento deve basear-se na conceção e nos conteúdos dos programas ou normas de ensino, respeitando o princípio de possibilitar uma formação integral dos alunos e de desenvolver as suas competências sociais através do ensino. Nesse sentido, foram delineados planos para desenvolver os alunos baseados nas indicações presentes no programa nacional de EF, no documento das aprendizagens essenciais e no plano da área disciplinar: **1) na área das atividades físicas**, selecionando os conteúdos a tratar; **2) na área da aptidão física**, através do cumprimento de um plano de treino para todas as aulas; **3) na área dos conhecimentos**, tanto sobre as modalidades quer sobre aspetos relacionados com a prática de atividade física – “Dica do dia” (ex. benefícios do treino de força, da flexibilidade e cardiovascular; as leis do treino, etc.); **4) no que diz respeito aos comportamentos e atitudes** (Responsabilidade pessoal e social em Educação Física) que seriam se pretendiam observar e, como tal, seriam desenvolvidos através das tarefas propostas durante as aulas.

Atividades físicas

Ainda antes do ano letivo ter início, as reuniões de área disciplinar decorreram com dois propósitos: um, realizar uma reflexão sobre o ano letivo anterior e dois, planejar o ano letivo prestes a iniciar.

Para proceder a esse mesmo planeamento, na reunião de área disciplinar no dia 4 de setembro de 2019 tive o conhecimento do número de aulas que cada modalidade teria no ano letivo. A planificação foi elaborada em área disciplinar e ficou assim definido o número de aulas dedicado a cada modalidade, em ano de escolaridade.

No caso do 10º ano de escolaridade, essa divisão encontra-se explícita na tabela 2 e foi perante esta planificação que o ano letivo foi organizado.

Tabela 3 – Distribuição do número de aulas por modalidade – planeadas vs lecionadas

Modalidades	Nº de aulas planeadas	Nº de aulas lecionadas
Voleibol	20	17
Ginástica	20	11
Andebol	18	8
Atletismo	18	10
Badminton	8	7
Atividades rítmicas expressivas	6	0

Esta divisão foi semelhante à que ficou definida no ano anterior e foi aprovada por todos os professores. Dado que a carga horária é constituída por aulas de cinquenta e de cem minutos, cada bloco de cinquenta minutos corresponde a uma aula.

Enquanto tomava notas destes dados, só conseguia pensar “Como é que eles vão aprender alguma coisa com tão poucas aulas?”. Pois, apesar do número de aulas parecer elevado, deles faltava reduzir a aula de apresentação, as aulas de avaliações diagnósticas de cada modalidade, as aulas de avaliações sumativas de cada modalidade, as aulas dedicadas à avaliação do domínio cognitivo, as aulas para a realização dos testes físicos e aulas que poderiam ficar

“sem efeito” devido a atividades na escola no âmbito desportivo ou, como se acabou por verificar, de greves de funcionários docentes e não docentes. Assim, desse número de aulas, que já considerava reduzido, o número efetivamente lecionado foi ainda menor, dado que existiram greves impossíveis de contornar, atividades planeadas pelo grupo disciplinar e alterações provocadas por fatores externos.

Após receber estas informações, foi necessário planejar como seria conduzido o ano letivo. Nessa altura, o professor cooperante apresentou algumas possibilidades: o planeamento por blocos, em que cada matéria seria lecionada de forma consecutiva, concentrando os alunos num assunto por um determinado tempo, seguindo para outro e assim sucessivamente; a prática distribuída, ou seja, a distribuição das matérias, de forma alternada, ao longo do ano letivo, favorecendo a retenção por parte dos alunos e evitando a sensação de monotonia nas aulas; ou ainda, utilizar os dois métodos, de acordo com as necessidades e especificidades de cada modalidade.

Enquanto estudante, nunca tive a oportunidade de experimentar este método de leção. Todos os professores que encontrei durante a minha formação inicial optaram pela maneira mais tradicional, terminando um bloco de matéria atrás do outro.

A variabilidade da prática, diversificando nos parâmetros de movimento, por manipulação das regras e dos objetivos da prática, contribui para aprendizagens mais resistentes ao esquecimento e para uma maior adaptabilidade ao enfrentar qualquer tarefa motora, atingindo um maior grau de sucesso (Barreiros, 2016).

Se, no caso da prática em blocos, as modalidades são agrupadas e cada uma tem um início e um fim determinado, na prática distribuída, as modalidades são abordadas sem uma ordem sistemática (Ugrinowitsch & Manoel, 1999, 2005).

Em qualquer dos métodos existem vantagens e desvantagens e podem adequar-se mais a determinados alunos e menos a outros. Na prática em blocos, os alunos são conduzidos através de um processamento cognitivo mais superficial que se torna benéfico numa primeira fase de aquisição e de qualidade de performance mas, a longo prazo, limitativo, no que diz respeito à retenção dessa informação e transferência para as demais matérias de ensino. Na prática

distribuída, e de acordo com o que a literatura sugere, procurou-se desenvolver nos alunos um processo cognitivo mais profundo, orientado para a construção de um plano de ação para solucionar um determinado problema que possa surgir numa tarefa, o que, conseqüentemente, promove a retenção e transferência desses mesmos processos de forma transversal para os restantes conteúdos (Li & Lima, 2002; Vera & Montilla, 2003; Barreiros, 2016).

O tipo de prática selecionado, bem como a estrutura de cada tarefa, são aspetos essenciais que cada professor deve ter em conta para potenciar as aprendizagens motoras dos seus alunos (Vera & Montilla, 2003). Dado que, o principal objetivo no ensino de uma modalidade é a retenção do padrão motor que foi aprendido, possibilitando uma prática futura de refinamento e consolidação, então, identifiquei-me com Wegman, (1999), que considera que o método mais eficiente é a prática distribuída.

Depois de ter estas informações foi necessário e optando pela prática distribuída, foi então altura de elaborar o planeamento anual. Para facilitar o acesso, em colunas verticais estava presente o dia em que seria lecionada a aula, o número de aula a que correspondia e os conteúdos que seriam abordados. Na horizontal pode-se observar o mês em que cada um dos aspetos anteriores estava inseridos.

O planeamento anual é apresentado na tabela 3, no qual se consegue verificar a distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo, bem com a componente de condição física.

De notar que os conteúdos a vermelho representam alterações realizadas durante o processo de planeamento e, a partir do dia treze de março não se realizaram mais atividades letivas presenciais devido à situação pandémica.

Tabela 4 - Planeamento anual

1º Período					2º Período					3º Período									
Mês	Dia	Nº aula	1º Período		C.F	Mês	Dia	Nº aula	2º Período		C.F	Mês	Dia	Nº aula	3º Período		C.F		
set	13	x	Greve Funcionários Não Docentes		Força; Flexibilidade; Cardiovascular	jan	7	39	Voleibol (aula10)		Força; Flexibilidade; Cardiovascular	abr	14	74	Atletismo (aula14)		Força; Flexibilidade; Cardiovascular		
	17	1	Aula de apresentação				10	40 e 41	Andebol (aula1)	1º Dica da aula			17	75 e 76	ARE (aula2)	Andebol (aula11)			
	20	2 e 3	Av.Diag. Voleibol (aula1)	Av.Diag.Ginástica (aula1)			14	42	Voleibol (aula11)	Ginástica (aula8)			21	77	ARE (aula3)				
	24	4	Av.Diag.Andebol (aula1)				17	43 e 44	Andebol (aula2)	Voleibol (aula12)			24	78 e 79	Andebol (aula12)	Ginástica (aula15)			
	27	5 e 6	Av.Diag.Badminton (aula1)	Voleibol (aula2)			21	45	Voleibol (aula13)				28	80	ARE (aula4)	Atletismo (aula15)			
	out	1	7	Ginástica (aula2)			24	46 e 47	Voleibol (aula14)	Andebol (aula3)			mai	5	81	Andebol (aula13)		ARE (aula5)	
		4	8 e 9	Voleibol (aula3)			Atletismo (aula1)	28	48	Atletismo (aula7)				8	82 e 83	Andebol (aula14)		Atletismo (aula16)	
		8	10	Ginástica (aula3)			31	49 e 50	Greve Funcionários Não Docentes					12	84	Av.Sum.ARE (aula6)			
		11	11 e 12	Badminton (aula2)			Voleibol (aula4)	4	51	Andebol (aula4)				15	85 e 86	Ginástica (aula16)		Andebol (aula15)	
		15	13	Atletismo (aula2)			7	52 e 53	Atletismo (aula8)	Andebol (aula5)				19	87	Atletismo (aula17)			
18		14 e 15	Semana da Esgrima	Voleibol (aula5)	11	54	Ginástica (aula9)		22	88 e 89	Ginástica (aula17)	Andebol (aula16)							
22		16	Atletismo (aula3)		14	55 e 56	Andebol (aula6)	Atletismo (aula9)	26	90	Ginástica (aula18)								
25		17 e 18	Badminton (aula3)	Voleibol (aula6)	18	57	Ginástica (aula10)		29	91 e 92	Andebol (aula17)	Av.Sum.Atlletismo (aula18)							
29		19	Testes aptidão física		21	58 e 59	Voleibol (aula15)	Andebol (aula7)	jun	2	93	Ginástica (aula19)							
5		20	Ginástica (aula4)	Testes aptidão física	28	60 e 61	ARE (aula1)	Voleibol (aula16)		Andebol (aula8)	5	94 e 95		Av.Sum.Andebol (aula18)					
8	21 e 22	Atletismo (aula4)	Testes aptidão física	3	62	Ginástica (aula11)		9		96	Av.Sum.Ginástica (aula20)								
12	23	Badminton (aula4)		6	63 e 64	Atletismo (aula12)	Ginástica (aula12)	Voleibol (aula17)		Fim do período: 9 Junho									
nov	15	24 e 25	Voleibol (aula7)	Atletismo (aula5)	1º Aplicação plano treino	10	65	Av.Escrita											
	19	26	Ginástica (aula5)		13	66 e 67	Ginástica (aula12)	Andebol (aula9)	Testes aptidão física										
	22	27 e 28	Badminton (aula5)	Voleibol (aula8)	17	68	Av.Sum.Atlletismo (aula13)												
	26	29	Av.Sum.Atlletismo (aula6)		20	69 e 70	Av.Sum.Voleibol (aula18)	ARE(aula2)											
	29	30 e 31	Greve Funcionários Não Docentes		24	71	Av.Sum.Andebol (aula10)												
dez	3	32	Av.Escrita		27	72 e 73	Av.Sum.Ginástica (aula14)												
	6	33 e 34	Badminton (aula6)	Ginástica (aula 6)	Férias Carnaval: 22 Fevereiro – 26 Fevereiro														
	10	35	Av.Sum.Badminton (aula7)		Férias Páscoa: 28 Março – 13 Abril														
	13	36 e 37	Av.Sum.Voleibol (aula9)	Av.Sum.Ginástica (aula7)															
	17	38	Corta-mato																
Férias Natal: 18 Dezembro – 5 Janeiro																			

Dessa forma, ficou definido que no primeiro período seriam lecionados os conteúdos de badminton, voleibol, ginástica e atletismo. No segundo período, voleibol, ginástica, atletismo, andebol e atividades rítmicas expressivas. E, por último, no terceiro período, andebol, atletismo, ginástica e atividades rítmicas expressivas.

Essa seleção baseou-se nos seguintes critérios: como as condições climáticas esperavam-se pouco favoráveis para a prática de atividade física no exterior, os primeiros conteúdos abordados seriam aqueles praticados em espaço interior, tirando partido desse aspeto; agruparam-se conteúdos de carácter coletivo e individual para permitir um desenvolvimento competências transversais a todos; manteve-se um número equilibrado de conteúdos em cada período, sendo que apenas um foi introduzido e terminado no primeiro período e um iniciado no primeiro período terminaria no segundo. Os restantes conteúdos seriam desenvolvidos até ao fim do ano letivo. Como existia uma distribuição desequilibrada do número de aulas dedicado a cada modalidade, as que possuíam uma maior carga horária tiveram início no primeiro período até ao final do ano letivo, para permitir a lecionação de todos os conteúdos inerentes e dar continuidade ao trabalho desenvolvido; como o objetivo terminal de algumas modalidades passava pela construção de algum trabalho individual ou coletivo, foi necessário, ao longo do ano, dar as ferramentas essenciais para que os alunos o conseguissem realizar, pelo que essas modalidades foram iniciadas no primeiro período.

Relativamente às modalidades, as decisões de planeamento tomadas foram influenciadas por fatores como:

- A duração da aula – nas aulas de cinquenta minutos, não era possível realizar muitas tarefas pelo que eram fundamentalmente utilizados como aulas de exercitação de um conteúdo; nas aulas de cem minutos, era possível conciliar dois conteúdos bem como a introdução de novos;
- O espaço atribuído pelo *roulement* – o espaço central do pavilhão, é mais pequeno, não sendo o mais indicado para modalidades coletivas, nem para tarefas que necessitem de um espaço mais amplo;

- O material disponível no pavilhão – se existisse outro professor que tivesse planeado lecionar a mesma modalidade, no mesmo momento da minha aula;
- O número de aulas de cada conteúdo – manter equilibrado o número de aulas lecionadas de cada modalidade, para garantir a alternância entre modalidades e entre aulas;
- As condições climatéricas – a modalidade de andebol, a única que lecionada no espaço exterior estava fortemente condicionada pelo clima pois, em qualquer dos extremos (muito quente ou muito frio) não teria as condições ideais para atender à segurança e bem-estar dos alunos nem para uma aula de qualidade; este aspeto influenciou bastante também o início de cada aula pois, no inverno, os pavilhões não são aquecidos e os alunos realizam a aula de calções e t-shirt, pelo que é fundamental manter o momento de instrução curto e permitir uma ativação geral o mais rápido possível.

Um aspeto que o professor cooperante referiu durante o processo de tomada de decisão em relação ao planeamento foi que, este não é estanque. O planeamento pode e deve ser alterado sempre que seja necessário, para ir ao encontro das respostas dadas pelos alunos e das necessidades que os mesmos evidenciam, ou ainda, devido a algum constrangimento colocado por fatores externos. E, tal como é possível observar no planeamento do segundo período, várias vezes foi necessário alterar o que estava planeado.

O planeamento inicial foi elaborado após a definição dos conteúdos e número de aulas estabelecidas pelo grupo disciplinar, o calendário escolar, horários da turma e o *roulement* dos espaços desportivos.

Após todas estas decisões tomadas, ficou então estabelecido que seria utilizado o método de leção distribuída pelas razões enunciadas anteriormente.

O núcleo de estágio funcionou todo da mesma forma, quer pelo método utilizado quer pelas modalidades escolhidas para cada período. Este foi um aspeto favorável, dado que a partilha de opiniões facilitou a operacionalização do processo de planeamento porque, apesar de todas estarem a fazer o mesmo,

uma vez que cada turma era distinta, a experiência também o era. Ainda que o princípio orientador fosse comum a todas as professoras estagiárias, a forma de aplicação que cada uma utilizava e o contexto em que estava inserida eram distintos, o que tornava a experiência de cada uma também diferente.

Aptidão física

Antes mesmo de o ano letivo ter início, o professor cooperante referiu que seria necessário elaborar um plano de condição física. Uma vez que, no ano anterior, o núcleo de estágio já tinha iniciado este tipo de trabalho, o professor indicou qual o caminho a seguir.

Assim, além do planeamento das modalidades, foi também construído um plano de condição física, com diferentes níveis de complexidade, adequado a cada aluno, com o objetivo de ser realizado durante todo o ano letivo.

Foram colocadas três questões fundamentais para proceder à definição da área de aptidão física, nomeadamente, “O quê?”, “Porquê?” e “Como?”.

Quando analisados os programas nacionais da disciplina, verifica-se um excedente de capacidades que devem ser desenvolvidas durante as aulas de EF. Como tal, optamos por selecionar as três componentes que se centram numa perspetiva de aptidão física relacionada com a saúde (Pillsbury et al, 2013).

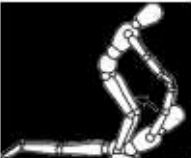
Em relação à primeira questão, a resposta recai nas capacidades que desejamos desenvolver, ou seja, a componente de força, de flexibilidade e a capacidade cardiovascular (Ortega et al, 2008).

Quanto à segunda questão, foi necessário perceber quais as componentes mais úteis para os alunos; qual o nível em que devem realizar cada exercício, mantendo quer a dificuldade quer a qualidade na execução, tentando individualizar o plano a cada aluno e, transmitir aos alunos o impacto que os princípios de treino (intensidade, continuidade e a progressão) provoca nos resultados que podem atingir.

A resposta à última questão baseia-se nos meios e métodos selecionados para a aplicação do plano, ou seja, qual o exercício e qual a sua forma de realização (por tempo ou por repetições).

Na tabela 4 é possível observar um excerto do plano referente ao trabalho de flexibilidade para membros superiores, tronco e membros inferiores.

Tabela 5 - Excerto do plano de condição física

Ombros			
	Nível I	Nível II	Nível III
Elevação	 30 seg	 30 seg	 20
Costas			
Frente	 30 seg	 30 seg	 40 seg
Atrás	 30 seg	 30 seg	 30 seg
Membros inferiores			
Abertura	 30 seg	 40 seg	 40 seg

Para a componente de força, cada exercício possuía uma progressão de três níveis de complexidade crescente. Em alguns casos, o mesmo exercício mantinha-se e apenas se tornava mais complexo, mas, noutros casos, o exercício mudava ao aumentar a complexidade. Quando se tratava de exercícios dinâmicos, a opção selecionada foi o número de repetições; quando o exercício era estático, a realização era por tempo. Procurou-se que os alunos soubessem não só fazer, mas também perceberem o porquê de fazerem determinados exercícios, relacionando este aspeto com os conhecimentos que se pretende que sejam adquiridos ao longo do ano letivo. Neste caso, foram selecionados exercícios para os membros superiores, tronco e membros inferiores.

Na componente de flexibilidade, foi desenvolvida a mobilidade da articulação acromioclavicular e glenoumeral, dos músculos supra-espinhal, infra-espinhal e deltoide; da coluna vertebral, com movimentos de flexão anterior e

posterior do tronco; dos membros inferiores, com o trabalho de alongamento dos músculos isquiotibiais (bíceps femoral, semitendinoso e semimembranoso) e do adutor (curto e longo).

Dado que os jovens começam a apresentar diversos problemas posturais em idades cada vez mais precoces, diferentes autores sugerem que as aulas de EF são o contexto ideal para prevenir uma série de problemas quer a nível da musculatura, quer a nível de coluna vertebral (Rodríguez et al, 2008; Medina et al, 2004).

Todos os exercícios eram realizados por tempo, aliando momentos de instrução durante a execução para que os alunos adquirissem os conhecimentos necessários para uma posterior realização de forma mais autónoma. Foram utilizados métodos de realização individual ou em pares (numa fase mais avançada), recorrendo a posições estáticas (Becerra-Fernández et al, 2016; Merino-Marban et al, 2015).

Já para desenvolver a capacidade cardiovascular foram utilizadas duas formas, direta e indireta: a corrida contínua e situações lúdicas incluídas nas tarefas, respetivamente.

Apesar de existir este plano de treino, cumprido todas as aulas, as três componentes foram trabalhadas através de formas jogadas ou tarefas menos específicas das modalidades. Desse modo, foram utilizadas atividades durante a ativação geral (como pequenos jogos de cooperação ou oposição) no início da aula ou durante as tarefas propostas durante a aula (por exemplo, em ginástica, o trabalho de força na realização dos elementos gímnicos).

Para potenciar os resultados, além do cumprimento efetivo do plano, a intensidade que os alunos colocariam em cada atividade deveria ser elevada. Tal como muitas vezes fiz questão de os lembrar, sem esforço, não há melhoria.

Tal como referi anteriormente, o plano continha três níveis, sendo que cada aluno realizava o exercício no nível no qual tinha sido enquadrado pela professora e cumpria o plano uma vez nas aulas de cinquenta minutos e três vezes nas aulas de cem minutos.

Numa fase inicial, para manter o controlo da turma e garantir que todos os alunos cumpriam com o planeado, estes eram distribuídos em xadrez pelo espaço à minha frente e eu controlava o início e o fim de cada um dos exercícios.

De seguida, foi utilizado o sistema “vai-e-vem” entre pares, ou seja, um aluno corre à largura do espaço, realiza o exercício e volta, troca com o colega e o processo é repetido ao longo do plano. Estes pares eram formados por alunos do mesmo nível e com as mesmas características físicas, sempre que possível, para facilitar a realização das ajudas na parte de flexibilidade. Numa fase mais avançada, criei grupos de nível, mistos, em que os alunos enquadrados no mesmo nível realizavam o plano em conjunto.

A primeira decisão foi tomada por receio, de perder o controlo da turma, de existir algum comportamento fora da tarefa ou que os alunos não cumprissem o plano. Já a segunda decisão foi tomada após ter estabelecido uma relação com a turma, o sistema de realização do plano estar bem integrado na aula e nos alunos e, na tentativa de dar alguma autonomia e responsabilidade aos mesmos, fazendo apenas uma supervisão mais distanciada do cumprimento do plano.

Considero que, apesar de reconhecer a importância e a utilidade do plano, vendo em retrospectiva, os resultados e a motivação talvez fossem maiores se o plano fosse variando ao longo do tempo. O plano estava adequado às capacidades de todos os alunos e a existência de níveis permitiu a individualização pretendida. Contudo, foi possível perceber que, para alguns alunos, o plano se estava a tornar uma obrigação e não uma mais-valia. Nesses casos, tentei introduzir o fator competição entre alunos e estar mais próxima dos mesmos, compensando com a minha motivação a que eles tinham em falta.

Inicialmente, nas aulas de cinquenta minutos, este momento dedicado à condição física era realizado na parte inicial da aula. De seguida, fez-se a experiência de realizar na parte final da aula. Numa fase mais avançada do ano letivo e essencialmente nas aulas de cem minutos, na parte inicial era realizado o trabalho cardiovascular e de flexibilidade e, na parte final, a componente de força. Esta organização mostrou-se mais eficiente porque, se os alunos realizassem o plano todo no início da aula, a fadiga iria ser notória no seu desempenho durante o restante tempo. E, uma vez que a componente de força tem maior resistência à fadiga, podia ser realizada na parte final da aula sem prejuízo nos resultados.

Conceitos psicossociais

Tal como sugere o programa nacional de EF e o documento das aprendizagens essenciais, o desenvolvimento dos alunos deve ser feito de forma integral, procurando desenvolver todas as competências motoras, pessoais e sociais. De acordo com essas indicações, um dos objetivos da disciplina passa pela transmissão e o ensino de valores com o intuito de promover uma participação positiva na sociedade (Corte-Real et al, 2016). Como tal, os professores de EF desempenham um papel importante ao tentar desenvolver modelos pedagógicos que permitam alcançar esse mesmo objetivo (Santos et al, 2017).

Nesse sentido, além de todo o planeamento referido anteriormente, foi elaborado um documento a partir dos níveis de responsabilidade de Hellison (2003), para o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social nas aulas de EF. De seguida, o núcleo de estágio reuniu com o professor e partilhou esses mesmos conceitos. Foram selecionados os cinco conceitos essenciais (respeito, participação/esforço, autodireção, ajuda aos outros e liderança, e transferência para diferentes contextos), as estratégias de ensino para o desenvolvimento de cada um dos conceitos (ou seja, quais os meios que seriam utilizados para tentar promover os comportamentos desejados), as componentes da aula (ou seja, a intervenção do professor através da atribuição de tarefas para incentivar a participação dos alunos) e os comportamentos observáveis no aluno (isto é, a concretização prática do que era pretendido a nível comportamental).

Na tabela 5 encontra-se um excerto do quadro elaborado.

Tabela 6 – Excerto do quadro dos níveis de responsabilidade pessoal e social em EF

Responsabilidade pessoal e social em Educação Física			
Níveis de responsabilidade e estratégias de ensino (Hellison, 2001)	Estratégias de ensino (promoção da responsabilidade)	Componentes da aula (promoção da responsabilidade)	Comportamentos do aluno
I – Respeito - Autocontrolo - Resolução pacífica de conflitos	Modelar o respeito (M) - Usar os nomes pessoais - Escutar ativamente	Tempo relacional (TR) - Momento(s) de desenvolvimento da interação professor-aluno Reconhecer:	- Expressa-se de forma educada e respeitadora

<i>Usar contratos de comportamento</i> <i>Criar tempos de relação professor-aluno</i>	- Manter o contacto visual - Manter a compostura	- Pontos fortes- Individualidade - Direito à opinião - Capacidade de tomar decisões	
--	---	---	--

Ao planejar cada aula e ao criar as situações de aprendizagem, além dos objetivos motores e cognitivos, estes conceitos encontravam-se presentes como objetivo incorporado na organização das tarefas. E, em algumas ocasiões, sobrepujavam-se aos objetivos motores. Se pretendia desenvolver uma determinada competência nos alunos, então os grupos eram formados especificamente com esse propósito.

2.2.2. As Unidades Didáticas: do planeamento à realização

Depois de pré-estabelecido o planeamento, seguiu-se então a construção da unidade didática para cada modalidade.

Metzler (2017) sugere que, ao efetuar o planeamento de cada unidade didática com a devida antecedência aumenta a probabilidade de sucesso no que diz respeito à definição do caminho a percorrer durante o ano. Este planeamento pode demorar algum tempo até estar terminado, mas é importante reconhecer que essa construção não é um processo estagnado mas sim sujeito a constantes alterações, com o intuito de ir ao encontro das capacidades e da evolução que os alunos apresentam ao longo do tempo.

O planeamento foi iniciado após reunir com o professor cooperante no dia 2 de setembro de 2019. Nessa reunião, foram abordadas as diferentes questões de planificação e sugeriu-se que cada professora estagiária ficasse encarregue por uma unidade didática para depois discutir em conjunto. Para tal, o professor cooperante forneceu documentos com o intuito de nos elucidar sobre como selecionar os conteúdos que estariam presentes no planeamento.

Em concordância com a sugestão referida anteriormente, foram elaboradas todas as unidades didáticas no início do ano. Contudo, as que foram alvo de uma maior atenção foram as de voleibol, ginástica, atletismo e badminton, uma vez que foram lecionadas no primeiro período.

Então, após leitura e análise dos documentos fornecidos pelo professor, do regulamento interno, do plano anual de atividades, dos critérios de avaliação de cada modalidade, dos documentos das aprendizagens essenciais e do programa para a disciplina de EF para o 10º ano, “fizemos asneira”. As nossas unidades didáticas pareciam uma grelha sem fim com conteúdos e mais conteúdos que, de forma pouco realista, pensamos que iriam ser possíveis de lecionar. Foi necessário recorrer ao professor cooperante para sintetizar quais deveriam estar presentes e criar uma unidade didática que, de facto, nos iria facilitar no momento de elaborar o plano de aula.

Com a unidade didática pretendeu-se definir um percurso de ensino e aprendizagem que respondesse às seguintes questões: “O que ensinar?” “Porque ensinar?”, “Como ensinar?” e, por último, “Como avaliar?”. Esta tarefa realizou-se através de um conjunto de aulas, cada uma com a finalidade de atingir os objetivos definidos, e constituiu um documento auxiliador da prática do docente. A construção teve como principal enfoque as aprendizagens essenciais, os conteúdos a privilegiar e os objetivos para cada uma das aulas, procurando sempre a criação de situações de aprendizagem e tarefas ajustadas ao nível de cada aluno, visando um desenvolvimento que prepare os alunos para uma resposta favorável em qualquer tipo de situação prática.

A estruturação das unidades didáticas permitiu um melhor conhecimento de cada conteúdo, embora já existisse algum conhecimento prévio adquirido durante o percurso académico e nas experiências desportivas pessoais. Contudo, é difícil conhecer todas as especificidades de todas as modalidades e o professor deve ter conhecimento suficiente para proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos e responder a alguma questão que estes possam ter durante o processo.

Assim, em cada unidade didática foram incluídas informações como: as habilidades motoras que seriam desenvolvidas; a componente de condição física; os conhecimentos que se esperava que os alunos adquirissem; os conceitos psicossociais e os momentos de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa.

A partir do estabelecimento dos conteúdos que serão lecionados, surgem os objetivos que pretende serem atingidos, as estratégias que serão delineadas para possibilitar que os alunos os atinjam, os comportamentos que queremos

observar e o constante feedback do professor para que o aluno se consiga integrar no processo e desenvolver um autoconhecimento que lhe permita analisar de forma crítica o seu desempenho e o que tem de fazer para atingir o objetivo terminal. Espera-se, então, que o professor participe de forma ativa na reestruturação e planificação curricular perante um determinado contexto, selecionando, sequencializando e organizando os objetivos e os conteúdos de forma crítica, com o intuito de criar estratégias de aprendizagem adequadas à multiplicidade dos alunos (Leite, 2010).

Em cada conteúdo, foi necessário pensar no global, no processo, e não foi fácil. Não foi fácil planear no imaginário pois não era possível prever qual seria a resposta dos alunos. Ainda assim, cada unidade didática foi pensada do mais simples para o mais difícil; do menos complexo para o mais complexo; do individual para pares, etc.. O planeamento foi pensado dessa forma para garantir uma sequência contextualizada e lógica dos conteúdos abordados (Bento, 2003).

Em cada unidade didática, existiram sempre pequenas alterações a decorrer durante o processo. E, em grande parte das vezes, foram alterações para “atrasar” o processo, pois os alunos não estavam a dar a resposta pretendida e não iria ser possível atingir o que estava definido.

É de salientar que, apesar das unidades didáticas estarem construídas antes do ano letivo ter início, cada uma foi adaptada perante as observações retiradas da avaliação diagnóstica e durante o desenrolar das aulas.

A conceção da aula

Na etapa final do processo de planeamento, encontra-se o plano de aula. A construção do mesmo foi algo que, ao longo do ano letivo, sofreu alterações, no sentido de conter apenas as informações mais relevantes, ser claro e conciso e ser um elemento de ajuda à professora e não o oposto. Durante as sessões com a professora orientadora, um dos aspetos que foi bastante trabalhado foi a definição dos objetivos e dos critérios de êxito que, por sua vez, deviam ser partilhados com os alunos. Desta forma, estaríamos a descentralizar a aula do professor e a procurar que os alunos atribuíssem significado ao que estavam a fazer para atingir o pretendido, integrando-os no seu próprio processo de aprendizagem.

Ao planejar a aula, depois de ter definido qual seria o objeto de atenção da mesma, tentei que as tarefas a propor fossem adaptadas às capacidades dos alunos. Assim, no plano estavam presentes diferentes objetivos dentro da mesma tarefa, isto é, para um aluno o objetivo podia ser fazer cinco passagens da bola por cima da rede, enquanto que, para outro aluno o objetivo podia estar nas dez passagens. Outro exemplo foi o número de toques que cada um poderia realizar, ou seja, se um aluno tinha mais capacidades realizava o exercício apenas a um toque, mas se outro aluno tinha mais dificuldades poderia utilizar dois ou três, garantindo que o passe era feito com qualidade.

Um dos aspetos que facilitou bastante o processo de organização da aula foi levar os grupos de trabalho já definidos previamente. Após o momento de instrução, os alunos eram informados de qual era o seu par e podiam iniciar de imediato a tarefa, reduzindo o tempo de espera. Procedendo à organização dos grupos com antecedência, também podia planejar as condicionantes para cada grupo de nível, adequando ao máximo a tarefa a cada aluno.

Contudo, visto que algumas modalidades tinham uma distribuição de aulas bastante superior a outras, tornava-se difícil encontrar constantemente tarefas diferentes e que se representassem um desafio para todos os alunos. Assim, foi necessário encontrar uma forma de fazer a mesma coisa sem fazer sempre a mesma coisa. Ou seja, encontrar tarefas que permitissem trabalhar o mesmo conteúdo, mas de forma diferente. A este princípio, o professor cooperante designava de “princípio do bacalhau”. Ainda que fosse um desafio encontrar formas novas de trabalhar o que os alunos necessitavam, tornava-se extremamente enriquecedor pois era uma maneira de alargar a nossa base de conhecimentos e de estimular a criatividade.

O professor cooperante alertou para o uso excessivo do plano. Ele compreendia que, para uma professora a dar os primeiros passos na profissão, o plano era uma segurança, uma forma de controlar o que iria ser feito. Contudo, penso que rapidamente o “abandonei” e tentava fazer uma leitura da resposta dos alunos. O que quero dizer com isto? Pois bem, se no plano estava definido que a aula seria constituída por três tarefas, mas se na segunda tarefa, a taxa de sucesso da turma estava elevada e a execução apresentava bastante qualidade, então eu prescindia do que estava planeado e concluía a aula com a tarefa bem-sucedida. Dessa forma, o clima motivacional era alto, os alunos

conseguiram perceber que estavam a ter sucesso e a tarefa seguinte ficava para a próxima aula. Penso que estes momentos são muito importantes. Nessas alturas, meu pensamento foi, se quebrar agora o ritmo da aula para introduzir uma tarefa diferente, se a resposta dos alunos não for igual à anterior, o clima será desmotivador e perde-se o que foi conseguido.

Por isso, não fiquei muito preocupada nas aulas em que não consegui cumprir o plano pois, na minha opinião, o mais importante era garantir o sucesso dos alunos e manter o ritmo e intensidade da aula.

2.2.3. A primeira aula

Para a aula de apresentação, o professor cooperante indicou uma série de assuntos que deveriam ser transmitidos para os alunos tomarem conhecimento. Mais concretamente, as especificidades da disciplina, as regras de funcionamento (a operacionalização do horário e o equipamento obrigatório em todas as aulas), os objetivos da disciplina, a programação e respetivos objetivos em cada modalidade e critérios de avaliação. Além destes aspetos, era também importante obter algumas informações sobre os alunos.

Com todas estas informações é possível perceber o contexto do aluno, bem como os seus hábitos, o tipo de personalidade e a predisposição do aluno para as aulas, o que nos leva a ter uma ideia do que podemos esperar de cada um.

Mas, apesar de já ter tudo pronto para aquela primeira aula e ter idealizado como iria decorrer, o primeiro período não começou da forma esperada, uma vez que no dia em que era suposto realizar a apresentação aos alunos, os funcionários não docentes realizaram greve e a escola não pôde abrir. Este atraso provocou também um prolongamento do sentimento de ansiedade e do nervosismo que teimava em dificultar o sono e a digestão de cada refeição.

A espera terminou quando no dia dezassete de setembro decorre a aula de apresentação. O núcleo de estágio achou por bem não tomar a decisão de escolher a turma antes de conhecer os alunos e, de forma aleatória, cada uma das professoras estagiárias ficou encarregue de apresentar as informações essenciais a uma turma. Contudo, para igualar o tempo de intervenção de cada

nesse primeiro dia, fiquei responsável por realizar duas apresentações. Mas, por ironia do destino e, apesar de chegar com bastante antecedência ao auditório, as coisas não começaram da melhor forma. O auditório estava fechado e não estava nenhum funcionário presente para abrir a porta de forma a preparar a apresentação com antecedência. Quando consegui que a porta fosse aberta, qual o novo obstáculo? O computador não estava ligado ao projetor! E, o responsável pelas tecnologias na escola só chegaria mais tarde, nunca a tempo da apresentação. Depois de desistir de tentar colocar o computador a funcionar, decidi avançar com a apresentação. Como? Bem, talvez não nas melhores condições, talvez devesse ter preparado de outra forma a antecipar qualquer eventualidade, mas como não o fiz, tive de improvisar. Coloquei o computador numa cadeira no meio do auditório, pedi aos alunos que descessem e se sentassem em duas filas e, assim, comecei a apresentação.

Nesse momento, com cinquenta e seis olhos (dos vinte e oito alunos) postos em mim, avancei com a apresentação. Senti que foi um discurso algo nervoso no início, mas que rapidamente se tornou fluído e mais confortável. O professor cooperante fez alguns reparos, nomeadamente à necessidade de repetir mais vezes as informações sobre as regras de funcionamento e relacionar melhor os assuntos, recorrendo a um fio orientador do discurso.

Apesar da existência de literatura sobre este primeiro contacto com os alunos na escola, penso que nada de assemelha ao estar lá, no momento. Sentir no nosso corpo (e não nas palavras de outros) o confronto com todos os receios e anseios que o momento proporciona e sentir a satisfação de finalmente atingir o que tanto se desejava. Apesar do sentimento de frustração, por não ter decorrido conforme o planeado, senti que, perante uma dificuldade, consegui encontrar uma solução. No fim, a alegria não podia ser maior.

São em momentos como estes que se percebe a importância do estágio, pois permite que cada professor estagiário possa aprender ao fazer e construir o seu próprio conhecimento através da experiência em contexto real, com os seus alunos e os desafios, constrangimentos e decisões que resultam desse processo.

Considero que fui um pouco enganada por este primeiro contacto. Os alunos mostraram bastante interesse durante a participação e tiveram um

comportamento bastante satisfatório. Contudo, ao passar a aula para o pavilhão desportivo, “revelaram-se” um pouco irreverentes.

Após este momento de apresentação, em sala de aula, fez-se a transição para a sala de aula da disciplina de EF, o pavilhão.

Foi fácil perceber que se tratava de uma turma algo complexa, fosse pela sua dimensão ou por comportamentos desviantes que perturbavam o funcionamento da aula. Ainda que as regras de funcionamento tivessem ficado bem claras no início do ano, rapidamente se formaram pequenos grupos “sociais” em que se juntavam alunos que sentiam a necessidade de se destacar, pela negativa. Perante estes comportamentos, fui obrigada a tomar uma posição menos flexível e mais firme, de forma a atuar no momento e terminar com essas incidências. O professor cooperante referiu mesmo que, por vezes, ficava com “cara de má” e era algo ríspida a falar com os alunos. Mas, a meu ver, devia-se mais à necessidade de elevar o tom de voz devido ao barulho no pavilhão para me fazer ouvir. Ainda assim, existiram vários momentos em que fiquei aborrecida com o comportamento dos alunos e, como não consigo esconder de forma eficiente as minhas emoções, deve-se ter transparecido pela minha expressão facial.

Para garantir um bom funcionamento da aula, o professor cooperante sugeriu que fossem criadas algumas rotinas e sistemas de comunicação não-verbal e assim, conseguir manter o controlo da turma, evitar perdas de tempo e rentabilizar o tempo de empenho motor.

Modelos instrucionais no processo de ensino-aprendizagem

Assume-se que uma leção de qualidade por parte de um professor é avaliada pelas aprendizagens evidenciadas pelos alunos. Contudo, o aprender não é uma consequência direta do ensino. Este aspeto deve-se também ao facto de ser possível aprender fora do contexto de ensino (como nos clubes desportivos ou recreativos) ou à possibilidade de os alunos aprenderem mais do que era expectável. Em qualquer das possibilidades, a aprendizagem está fortemente condicionada pela participação ativa (ou não) dos alunos durante o processo.

Rink (1996) identifica uma série de princípios que devem orientar os professores para uma prática mais eficaz. São eles: 1) aprende mais quem

dedica mais tempo a uma boa exercitação; 2) a exercitação deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos; 3) aprende mais quem obtém uma taxa razoavelmente elevada de sucesso na realização das tarefas; 4) aprende mais quem usa um nível de processamento cognitivo mais elevado; 5) os professores eficazes criam um ambiente para a aprendizagem.

Tendo por base estes aspetos, a interação entre os agentes, professor e aluno, mostra-se fundamental, sendo um processo de partilha e evolução em conjunto para a obtenção dos objetivos estabelecidos.

Além destes princípios, os modelos de instrução também revelam ser uma peça importante durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Desde os modelos de instrução centrados no professor ou dos modelos que permitem mais espaço para a tomada de iniciativa dos alunos, o importante é encontrar um ponto de equilíbrio para dar resposta às suas necessidades. Atendendo a estas condições, a mesma autora refere que não existe nenhum modelo que seja adequado a todas as envolventes de aprendizagem e, reforço esta ideia por uma mensagem transmitida pelos professores da faculdade durante estes dois anos de formação, a de que não existe um modelo mais adequado do que o outro mas sim, que podemos utilizar as ideias de diferentes modelos e, utilizá-las de acordo com as nossas necessidades, dando resposta às características dos alunos.

Assim, atendendo ao contexto que estava inserida, com uma turma heterogénea, com níveis de capacidades motoras bastante distintos e alguns comportamentos exigindo uma intervenção mais vigorosa, optei por utilizar o modelo de instrução direta, bastante aplicado no contexto de ensino e que, na minha opinião, evidenciou uma eficácia significativa na forma como conduzi as aulas.

Graça e Mesquita (2011, p. 48) referem que este modelo *“caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. (...) o professor realiza o controlo administrativo, determinando as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades...”*. Ainda que este modelo esteja centrado na ação do professor, apresenta objetivos claros para os alunos, com o intuito de os incluir e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de, durante o primeiro ano de mestrado tenha sido possível experimentar diferentes modelos de ensino, este foi o modelo com o qual me familiarizei durante a minha formação (Metzler, 2000; Graça & Mesquita, 2011). Como tal, é também neste modelo que me sinto mais confortável para lecionar as aulas.

Contudo, a tomada de decisão não foi exclusivamente minha, dado que tentei sempre envolver os alunos no processo, questionando-os sobre as tarefas, os objetivos, as dificuldades, se a progressão que estava a ser feita se enquadrava a cada um e, sempre que necessário, efetuava os devidos ajustes.

Voleibol e badminton

As modalidades de voleibol e badminton foram apresentadas aos alunos e introduzidas no primeiro período. A partir das informações retiradas na avaliação diagnóstica, inicialmente, o trabalho incidiu na componente técnica. Ao observar os gestos técnicos de voleibol, os alunos demonstraram a falta de bases provocada pelos anos anteriores. E, como expectável, dada a semelhança de movimentos, em badminton verificou-se o mesmo. De acordo com estas observações, os alunos foram colocados no nível um, introdutório.

“Dado que os alunos apresentavam níveis de execução bastante semelhantes, permiti que nas primeiras aulas fossem eles a decidir com quem queriam realizar as tarefas. No entanto, como se verificou necessário, tive de ajustar alguns alunos para evitar conversas paralelas.”
(Diário de bordo, 25 de outubro)

No voleibol, ainda que, de acordo com Mesquita et al, (2001), em contexto de treino as atletas consigam apresentar uma maior margem de progressão com o treino das habilidades técnicas em tarefas contextualizadas com situações de jogo formal, os alunos em contexto de escola não possuem as mesmas capacidades. Como tal, o processo foi direcionado para a aquisição das competências fundamentais para a possibilidade de realização de formas de jogo reduzidas.

Nesse sentido, a abordagem durante as primeiras aulas foi de permitir a experimentação dos diferentes gestos técnicos e movimentos. Em voleibol,

decidiu-se desenvolver o passe e a manchete em simultâneo, dada a necessidade de recorrer a ambos para resolver os problemas que surgem em situação de jogo. Para tal, foram propostas diferentes situações de realização de passe e manchete, partindo de uma posição estática até chegar ao movimento; de forma individual até ao trabalho de pares; do trabalho em cooperação até à oposição.

“O trabalho da aula de hoje foi um pouco cansativo, como foi notória a falta de bases dos alunos, é necessária a realização de muitas repetições para garantir alguma evolução. Mas, para aumentar a motivação, decidi incluir um pequeno jogo de record. Os alunos estavam organizados em círculo, para que se pudessem observar uns aos outros. O primeiro objetivo era realizar 3 autopasses sem deixar a bola cair. Caso não conseguissem, a turma sofria uma consequência. Caso conseguissem, passavam para o nível seguinte, 5 autopasses. Foi uma atividade divertida para a turma, dado que a consequência era algo simbólico, como 5 abdominais.”

(Diário de bordo, 4 de outubro)

Em conjunto com o trabalho técnico, a solicitação cognitiva foi constante, em relacionar o pensar e o fazer. Ou seja, pensar nas componentes críticas de um determinado gesto técnico e procurar executar de acordo com esses aspetos. No caso do passe, os alunos deviam ter em atenção ao posicionamento das mãos (na direção da testa, dedos afastados, polegar e indicador a formar um triângulo); manter o pescoço em posição neutra e o olhar na direção da bola e realizar o passe em movimento “mola” (membros superiores e inferiores em flexão e extensão ao enviar a bola). Na manchete, os aspetos transmitidos foram relativos à zona de contacto com a bola e ao posicionamento do corpo, ou seja, mãos em “concha”; membros superiores em extensão; cotovelos juntos; bola entra em contacto com o antebraço; tronco ligeiramente inclinado para a frente, membros inferiores fletidos. Ao enviar a bola, membros inferiores alongam e membros superiores realizam o movimento de “baixo para cima”. Em ambos, os alunos deveriam tentar manter uma trajetória vertical da bola. Para incentivar

este comportamento, várias tarefas foram realizadas com os alunos relativamente perto um do outro.

Além da componente mais técnica, aos poucos foram introduzidos elementos de natureza mais tática e cognitiva, ao entrar em situações modificadas de jogo. Dessa forma, os alunos foram orientados a aprender a ler cada situação, a desenvolver a capacidade de tomar decisões, a perceber o porquê e quando realizar um gesto técnico em vez de outro, em função do posicionamento do adversário ou consoante o objetivo da tarefa (cooperação ou competição) (Mesquita, 2006). Alguns aspetos salientados foram: a necessidade de os alunos manterem um comportamento ativo, de antecipação e movimentação para ir ao encontro da bola e de adequar a sua resposta à ação adversária.

Numa primeira fase, o trabalho desenvolvido com os alunos centrou-se no sistema de cooperação, para “desligar” a parte competitiva e focar a sua atenção na qualidade de execução. Numa fase mais avançada, foram introduzidas tarefas com a parte de competição mais integrada, para desenvolver a parte cognitiva através da promoção do sentido de intencionalidade e de análise de jogo.

Para tal, as tarefas foram organizadas em situações de 1+1, em que os alunos cooperavam com o intuito de atingirem um objetivo conjunto, fosse ele a realização de um número mínimo de contactos em sustentação de bola, para evitar alguma consequência ou então em competição com as restantes duplas, para conseguir atingir um *record*. Posteriormente, e quando os alunos já conseguiam sustentar a bola com mais qualidade, foram introduzidas tarefas em grupos de três e de quatro, novamente em sistema de cooperação dentro dos alunos do mesmo grupo e/ou em competição com os restantes grupos. Os tipos de tarefas propostas permitiram ter todos os alunos em atividade e com tempos de espera reduzidos. Além disso, procurou-se realizar progressões dentro da mesma tarefa (com a introdução de variantes como o número mínimo ou máximo de toques na bola; com ou sem movimento; etc.), bem como a realização de tarefas de dificuldade diferentes.

Nas situações de jogo de 1x1, procurou-se aplicar todos os aspetos referidos com o intuito de possibilitar o fluxo de jogo. Nesse sentido, o foco principal foi desenvolver nos alunos a capacidade de leitura e adequação da sua

ação em relação ao adversário. Por exemplo, se o adversário está posicionado no lado esquerdo do campo, então o aluno deve perceber que deverá tentar colocar a bola no lado direito, procurando o espaço livre para a obtenção de ponto.

Tal como defende Kirk e Macphail (2002) e Maxwell (2003), as formas de jogo foram adaptadas ao nível das capacidades dos alunos, o que significa que o reportório motor e os conteúdos de aprendizagem definem a forma de jogo que foi escolhida. E, em qualquer das tarefas propostas, tratou-se de repetir o mesmo conteúdo em condições de exercitação com níveis de dificuldade iguais e superiores, resultando numa progressão dinâmica da aprendizagem (Rink, 1993).

“Neste momento já se evidenciam algumas diferenças na execução dos alunos. Existem alunos que evoluíram mais e, por isso, vão trabalhar com alguém do seu nível. Para atender a essas necessidades, os grupos de trabalho foram pensados previamente, o que facilitou a organização das tarefas no momento da aula.

(Diário de bordo, 7 de janeiro)

Tal como se encontra referido no capítulo da avaliação, os conteúdos foram avaliados em situações-critério e de jogo tal como foram introduzidos nas aulas. Este aspeto foi referido por diversas vezes durante os dois anos de mestrado (Graça & Mesquita, 2009). Nesse sentido, e como só foi realizada uma avaliação sumativa (1º período), foram observadas as componentes técnicas em situação de 1+1, em cooperação, como foram abordados os conteúdos durante este período.

No passe, foi observada a posição das mãos no contacto com a bola (contactar acima e à frente da testa; mãos abertas, polegar e indicador em triângulo); o olhar dirigido para a bola, a trajetória vertical e o controlo da bola. Neste caso, os erros mais frequentes foram o posicionamento da cabeça em relação à bola (flexão do pescoço para trás) ou o ponto de contacto com a bola (jogar a bola no queixo). Para os corrigir ou atenuar, as tarefas propostas integravam componentes críticas mais direcionadas para esse propósito.

Na manchete, foram observados os seguintes aspetos: a colocação do tronco (ombros para a frente e tronco ligeiramente inclinado); membros superiores em extensão e juntos; antebraço a contactar com a bola na realização do movimento; mãos sobrepostas em concha e polegares a apontar para baixo; e, tal como no passe, o controlo da bola. Os erros mais frequentes foram a bola a contactar com o pulso ou mão em vez do antebraço e a manutenção do tronco em extensão, o que provocava pouca fluidez durante o movimento. Tal como no passe, as tarefas passaram a incluir elementos mais orientados para a correção destes aspetos.

No segundo período, os alunos seriam avaliados em situação de 1x1, para ir ao encontro das situações que foram abordadas em aula.

Ainda que o processo tenha sido interrompido pela situação pandémica, foram notórias algumas melhorias em vários alunos. Em relação à componente motora, os gestos técnicos, em geral, começaram a ser realizados com mais correção cumprindo os critérios de êxito definidos. Consequentemente, como os alunos tinham mais sucesso nas tarefas, os níveis motivacionais também aumentaram, o que se refletiu no empenho durante as aulas. Em relação à componente cognitiva, ainda que alguns alunos realizassem as tarefas “sem pensar”, também foi evidente alguma intencionalidade nas ações de outros, que nem sempre era correspondida pela qualidade de execução.

Decidiu-se dar mais atenção aos conteúdos referidos para garantir uma aquisição mais consolidada dos gestos técnicos e das componentes táticas e não foi introduzido o serviço por baixo nem o jogo 2x2. Estas decisões foram tomadas tendo em conta ao nível inicial da turma, o número de aulas que estavam dedicadas à modalidade e a evolução atingida pelos alunos. Considero que foi importante “prescindir” destes conteúdos para garantir uma maior estabilidade na realização dos conteúdos introduzidos e assim proporcionar uma melhor base motora para a continuação dos próximos anos.

Em relação ao badminton, os princípios orientadores foram os mesmos: a técnica foi abordada primeiro e, de seguida, a tática e situações de jogo.

Foram introduzidos os movimentos de ordem progressiva e sequencial: o serviço curto; o serviço longo; o *lob* e o *clear*. A partir do momento que os alunos se conseguiram apropriar dos aspetos essenciais na realização dos movimentos,

foram introduzidas as sequências dos movimentos que seriam avaliados: serviço curto-*lob-clear*; serviço longo-*clear*.

O trabalho consistiu em tarefas de carácter mais analítico, de elevado número de repetições até garantir alguma qualidade no movimento, mas também em algumas atividades de carácter mais lúdico para garantir uma maior adesão e motivação por parte dos alunos.

Tal como na modalidade de voleibol, as tarefas propostas iniciaram em situações de cooperação (1+1), até progredirem para situações de oposição (1x1).

Como alguns alunos mencionaram que era o primeiro contacto com a modalidade, a primeira abordagem passou pela experimentação das diferentes pegas, com a mão preferida e não preferida, em batimentos acima da cabeça e abaixo da cintura, através de situações lúdicas. Desde trabalho de pares, de sustentação do volante a partir de diferentes posições (sentado, de joelhos) ou de colocação do volante, com o exercício do volante perseguidor, em que o aluno tinha de identificar o seu colega no meio dos restantes e realizar um batimento que faça o volante chegar até ele.

“Esta foi a primeira aula de badminton e o entusiasmo dos alunos foi evidente. A adesão às tarefas foi bastante positiva, contudo, por vezes, o entusiasmo excedia o bom senso. Ainda assim, gostei do ritmo que os alunos estavam a colocar nas tarefas e penso que as tarefas foram bem escolhidas para atingir o objetivo pretendido.”

(Diário de bordo, 11 de outubro)

Seguiu-se depois a introdução progressiva de cada um dos batimentos, iniciando pelo serviço curto e longo. Para dar sequência a estes batimentos, foi introduzido o *lob*, resposta ao serviço curto e o *clear*, resposta ao serviço longo.

Para a introdução e exercitação de cada um dos batimentos foram escolhidas tarefas analíticas, focando a atenção dos alunos nas componentes críticas. No serviço curto, os aspetos mais salientados foram: a posição base (perna contrária ao braço de batimento avançada; corpo faz um pequeno movimento de trás para a frente); à posição da mão ao realizar a pega da raquete (polegar sobreposto/abraçar os restantes dedos); e ao avançar da perna do lado

do braço de batimento (para destros, batimento com do lado direito, avanço da perna direita).

Após conseguirem realizar os batimentos atendendo aos aspetos referidos, iniciou-se o trabalho das sequências e, por último, situações de jogo.

Mais uma vez, o trabalho motor não se encontra isolado e depende da componente cognitiva. Como tal, e de forma muito semelhante ao que se sucedeu em voleibol, os alunos deviam analisar o contexto e adequar o seu comportamento em concordância. Caso o adversário se encontrasse perto da rede, deveriam realizar um batimento para o fundo do campo e vice-versa. Novamente, e de forma muito próxima ao voleibol, a antecipação e movimentação para ir ao encontro do volante é fundamental para conseguir dar resposta à ação adversária.

Ao nível das sequências, as tarefas centravam-se na concretização das mesmas e de manter a sustentação do volante após a sequência. Após a queda do volante, iniciavam novamente a sequência pelo outro aluno.

Relativamente ao jogo 1x1, os aspetos mais salientados centravam-se na componente cognitiva, de resolução dos problemas enfrentados e de análise de jogo.

Dado que a modalidade de badminton foi introduzida e terminada no primeiro período, apenas existiu uma avaliação sumativa. Nesse caso, foram observados todos os conteúdos abordados durante as aulas: a realização da pega; a posição base; o serviço curto; o serviço longo; o *lob*; o *clear* e as sequências. Num primeiro momento, em cooperação e, de seguida, em oposição (apenas as sequências).

No momento da introdução da modalidade, os alunos apresentavam bastante dificuldade ao nível de coordenação de movimentos e em conseguir acertar no volante. No fim, algumas dificuldades foram ultrapassadas, como o acertar no volante ou conseguir enviar o volante para o fundo do campo mas, para garantir a superação das dificuldades e uma maior consolidação dos conteúdos, seria necessária a existência de mais aulas. No entanto, é de salientar que, devido a ser uma modalidade que vários alunos não tinham experienciado previamente, o entusiasmo esteve sempre presente.

Tal como referi anteriormente, as modalidades de voleibol e badminton tiveram a sua abordagem mais centrada nas componentes técnicas, dado que

ambas são fortemente condicionadas caso os alunos não possuam as capacidades básicas para cumprir as execuções com algum sucesso. Pois, como é possível existir um jogo de voleibol com algum ritmo se um dos alunos não consegue fazer um passe que chegue ao campo adversário? Ou então, um jogo de badminton se o volante não ultrapassa a rede? Exatamente, não é.

Ginástica e atletismo

A modalidade de ginástica possibilita uma nova leitura do movimento corporal, de forma criativa e diferente do comum. Quando o planeamento da modalidade foi iniciado, o professor cooperante referiu que era necessário transmitir essa mensagem aos alunos, que o principal objetivo era conhecer o nosso corpo, vivenciar posições e movimentos distintos do que são realizados no dia-a-dia e aprender a gerir e a controlar o corpo em cada situação (Gaio et al, 2010).

É também através destas vivências que os jovens desenvolvem diferentes capacidades físicas, como: resistência geral, coordenação motora, equilíbrio, força, flexibilidade; e ainda, numa componente mais cognitiva, a criatividade, a consciência corporal e a autoestima (Bregolato, 2011).

A ginástica foi introduzida no primeiro período e seria desenvolvida ao longo de todo o ano letivo. O primeiro objetivo passou pela aquisição das competências necessárias, pelos alunos, para uma execução correta de cada um dos elementos gímnicos. Nesse sentido, cada um foi adaptado aos diferentes níveis evidenciados para que, quer os alunos com mais dificuldades, quer os alunos mais capazes, conseguissem ter sucesso. Numa fase final do ano letivo, após uma forte componente de exercitação de todos os conteúdos, os alunos teriam a responsabilidade de criar um pequeno esquema para apresentar à turma. Contudo, como as atividades letivas foram interrompidas, não foi realizado.

De acordo com as experiências que fiz no primeiro ano de mestrado, na primeira aula após a avaliação diagnóstica decidi introduzir vários conteúdos em simultâneo e realizar trabalho específico por estações. Contudo, tal como o professor cooperante apontou e pude comprovar, o controlo e gestão da turma torna-se bastante complexo, principalmente no início do ano letivo e com a falta de responsabilidade e de hábitos de trabalho evidenciados.

“Esta foi a primeira aula de introdução de conteúdos. E, meu Deus, que confusão... Na minha cabeça, a aula iria decorrer de forma perfeita: os alunos estavam divididos em pequenos grupos para diminuir o tempo de espera; cada estação realizava um trabalho específico para o elemento em questão; a aula ia ter ritmo e ia ser fluída... Mas, não foi bem assim. Como planeei várias estações a trabalhar em simultâneo, sinto a minha atenção a dispersar ao tentar ver o que todos estão a fazer. Este tipo de organização só pode ser aplicada numa fase mais avançada da turma, em que já adquiriram hábitos de trabalho e o comportamento está como desejo.”

(Diário de bordo, 1 de outubro)

Para tentar manter a turma sob o meu controlo, durante as primeiras aulas as tarefas foram centradas em apenas um ou dois conteúdos. Nesse sentido, o primeiro conteúdo a ser introduzido foi o apoio facial invertido com saída em rolamento à frente. Este foi um dos elementos gímnicos no qual os alunos evidenciaram mais dificuldades, quer na componente de condição física, pela falta de força para se conseguirem sustentar, quer pela falta da componente técnica para realizar o elemento.

Os conteúdos que se seguiram foram os rolamentos, à frente e à retaguarda, com membros inferiores juntos e afastados.

Para garantir as mesmas oportunidades de exercitação aos alunos de diferentes níveis, procedi a um planeamento bastante cuidado.

“Como a turma é bastante heterogénea, quer entre alunos do mesmo sexo quer entre alunos do sexo feminino e masculino, decidi organizar os grupos por níveis para garantir ritmo na aula e conseguir dar mais feedback aos alunos com mais dificuldades. Existiam diferentes planos inclinados distribuídos pelo espaço bem como diferentes inclinações, para existir uma progressão natural entre o plano inclinado e o plano normal. Para prevenir alguma fadiga provocada pela constante realização dos rolamentos, também existiam quatro espaços para a realização do apoio facial invertido, mais uma vez, com diferentes níveis de execução.”

(Diário de bordo, 29 de outubro)

Por último, foram introduzidos o avião e a ponte, sendo que o último não necessitou de tanta atenção, dado que foi um conteúdo desenvolvido no plano de condição física. Contudo, devido à interrupção letiva, ficou por lecionar um conteúdo – a roda.

Como um dos objetivos que defini para todas as aulas foi um grande ritmo e empenhamento motor, a regra do “colchão sempre ocupado” foi bastante enfatizada. Caso algum grupo de alunos não cumprisse, existiam consequências.

Para introduzir a componente cognitiva na realização dos elementos gímnicos, os critérios de êxito eram revistos no início de cada aula, quer por mim, quer através do questionamento. Nesse sentido, no caso do apoio facial invertido, os alunos deveriam ter em atenção os seguintes aspetos: mãos abertas à largura dos ombros; olhar para as mãos; pernas juntas; corpo rijo; pontas dos pés em extensão. Nos rolamentos, os aspetos mais salientados foram: encostar o queixo ao peito; manter as mãos abertas; impulsionar com os membros inferiores; e enrolar o corpo (“fazer bolinha”). No avião, os alunos deveriam fixar o seu olhar num ponto à sua frente; manter os membros superiores afastados do corpo; inclinar ligeiramente o tronco à frente; elevar um dos membros inferiores até à altura da anca, mantendo ambos em extensão e aguentar na posição pelo menos cinco segundos. Por último, na ponte, os aspetos a ter em conta seriam: colocar as mãos ao lado da cabeça; elevar a anca; manter membros inferiores juntos e em extensão; e manter membros superiores em extensão.

Assim, ao pensar nos critérios que tinham de cumprir, conseguiam adequar a sua ação motora para ir ao encontro do que era pretendido.

A avaliação destes conteúdos apenas foi realizada no primeiro período e foram observadas as componentes críticas acima descritas de cada um dos elementos gímnicos. Para tal, os alunos realizaram todos os elementos de forma consecutiva, o que permitiu ter uma ideia global da qualidade de execução de cada aluno. Mais uma vez, a avaliação foi realizada nas mesmas condições que os alunos realizaram as tarefas durante as aulas. Nesse sentido, cada aluno escolhia o número de ajudas para a realização do apoio facial invertido e os

rolamentos podiam ser realizados em plano inclinado, caso não conseguissem realizar no plano normal. Nenhuma das situações sofria algum tipo de penalização, apenas era valorizada a realização dos alunos que conseguissem se aproximar do objetivo terminal (por exemplo, a realização do apoio facial invertido apenas com uma ajuda ou nenhuma).

Dado que a ginástica é uma modalidade com um elevado grau de especificidade, para conseguirem ultrapassar as dificuldades que possuem, os alunos necessitam de muitas repetições com elevado grau de sucesso. E, também foi notório algum sentimento de monotonia nas aulas, devido à dificuldade de exercitar algo tão específico sem ser ao realizar o elemento em questão. Para atenuar essa monotonia, implementei atividades lúdicas para realizar o aquecimento antes das aulas de ginástica. Desde o “judo de cócoras”, a jogos de tração ao puxar a corda entre equipas. Ainda que, inicialmente, a ativação geral fosse mais “formal” e específica, ao longo do ano optei por introduzir formas de ativação mais lúdicas e que realizavam o trabalho de forma igual (ou até mais) eficiente e colocava os alunos mais predispostos para a aula. Os níveis de intensidade foram altos e o entusiasmo também, o que consequentemente, aumentou a motivação para a realização das tarefas propostas.

Relativamente aos conceitos relativos aos níveis de responsabilidade pessoal e social em EF, um aspeto que foi alvo de muita atenção foi a realização das ajudas, da importância de cumprir sempre essa tarefa e nunca largar o colega, pois uma queda representa um risco bastante elevado de lesão. Os alunos, após uma má execução ou uma saída descontrolada, sentiam a necessidade de ver se alguém os estava a observar e soltar uma risada, quase que procurando aprovação. A isto, o professor cooperante designou de trazer as questões sociais para a aula. Para evitar este tipo de situações, procurei intervir e alertar todos os alunos sempre que observei esses comportamentos. Este tipo de comportamentos evidencia mais uma vez a falta de maturidade de alguns alunos e a necessidade de supervisão por parte da professora em todos os momentos da aula.

Em relação à condição física, como as aulas de ginástica tinham um ritmo menos intenso, procurei incluir um momento final intenso para terminar a aula com os níveis motivacionais mais elevados.

Na modalidade de atletismo, os procedimentos foram bastante semelhantes. A introdução ocorreu no primeiro período e, ao par de ginástica, seria lecionada ao longo de todo o ano letivo.

Numa primeira fase, dado que vários alunos não tinham experiências prévias com a modalidade, a abordagem foi de carácter mais exploratório, para que fosse possível vivenciar diferentes saltos, ultrapassar de diferentes obstáculos e realizar lançamentos de diferentes objetivos. Numa fase mais avançada, a exercitação foi baseada na execução de cada conteúdo como se de uma prova oficial de tratasse, ou seja, para treinar o salto em comprimento, realizavam várias repetições do salto em comprimento. Por último, o objetivo seria a organização de pequenas competições entre os alunos da turma, para simular a organização de uma prova oficial, com quadro de classificações por equipa. Contudo, devido à interrupção das atividades letivas, não foi possível realizar.

Assim, dadas as dificuldades dos alunos e da complexidade de cada conteúdo, decidi decompor cada um em diferentes partes, exercitar cada uma delas e, por fim, realizar o conteúdo de forma completa, para ir ao encontro das sugestões efetuadas por Rolim e Garcia (2008) na abordagem ao atletismo em contexto de escola.

No caso da corrida de velocidade com partida de pé, a introdução desta subárea foi realizada da seguinte forma: primeiro, desenvolver a capacidade de reação a diferentes estímulos (palma, apito, bola a bater no chão, lenço a cair), passando por diferentes posições (sentado, deitado, em pé e de costas). De seguida, as diferentes posições mantiveram-se, mas já foi introduzido o estímulo auditivo utilizado nas provas oficiais (aos seus lugares + apito). Depois, introduziu-se a posição de partida e a realização de um *sprint* de uma determinada distância. Por último, foi realizado todo o movimento completo, ou seja, posição de partida, estímulo auditivo e *sprint*. Este conteúdo foi relativamente fácil de abordar, dado que os alunos apenas necessitavam de adotar uma determinada posição ao iniciar a corrida e saber interpretar os sinais sonoros. Um aspeto que se revelou de difícil execução foi o não abrandar até cruzar a linha da meta. Os alunos tiveram alguma dificuldade em realizar a corrida com velocidade crescente e manter essa velocidade até cruzar a linha da

meta. Contudo, após muitas repetições, os alunos conseguiram perceber a importância desse aspeto e conseguiram executá-lo.

Quase de forma simultânea, foi introduzida a corrida de obstáculos que consistia em uma corrida de velocidade adicionando a transposição de obstáculos. Este conteúdo desenvolveu-se para a transposição de barreiras.

Tal como a corrida de velocidade, esta deve ser efetuada o mais rapidamente possível, mas acarreta alguns riscos. A presença física de obstáculos de diferentes formas e alturas condiciona qualquer aluno na sua abordagem. Nesse sentido, a disposição dos obstáculos bem como a forma de os ultrapassar ficou bem definido ao iniciar cada tarefa e, o aluno seguinte apenas iniciava quando o seu colega tinha atingido o fim do exercício.

Assim, inicialmente os alunos passaram por diferentes tipos de obstáculos, desde cones, sinalizadores, arcos e barreiras e, posteriormente, a transporem barreiras de alturas distintas.

Como se tratava de tarefas de carácter mais analítico e, no início, os alunos ainda não percebiam a importância deste trabalho, incorporei a competição ao realizar corridas de obstáculos, por estafetas. Após um primeiro momento de exercitação mais técnica, cada grupo de alunos tinha de trabalhar em conjunto e realizar o percurso mais rápido do que os restantes. No fim, o vencedor determinava uma consequência para os restantes colegas, aprovada por mim.

Desta forma, os alunos estavam mais motivados para a prática, a aula tinha um ritmo mais intenso e, sem que os alunos se apercebessem, estavam a realizar uma corrida de obstáculos.

Posteriormente, quando as barreiras foram introduzidas, o procedimento foi semelhante. Inicialmente, os alunos utilizaram as barreiras mais baixas, para aprimorar o gesto técnico. Aos poucos, com a aquisição de um movimento com mais correção, passaram a utilizar as barreiras mais altas. Contudo, existiam alguns inconvenientes. Como escolhia lecionar esta modalidade no pavilhão de cima, em que o espaço era maior, não existiam as barreiras altas e a exercitação era realizada nas barreiras baixas. No pavilhão de baixo, em que o espaço era mais reduzido, existiam barreiras altas. Para colmatar este aspeto, nas aulas lecionadas no espaço de baixo, tentava apenas abordar a corrida de barreiras para garantir que existia espaço suficiente entre alunos e estações de trabalho.

Outro aspeto que condicionou a abordagem realizada foi o facto de os pavilhões não apresentarem a largura necessária para conseguir realizar a corrida de forma mais aproximada com a realidade. Para colocar as barreiras à distância adequada, muitas vezes tinham de ser reduzidas para apenas três ou quatro. Só assim existia espaço para os alunos realizarem a corrida de aproximação à primeira barreira, a transposição das barreiras e a corrida até à meta. Como tal não foi possível, realizámos diversos ajustes, modificando distâncias e número de barreiras existentes.

A técnica de transposição das barreiras foi algo difícil de assimilar. Os alunos demonstraram bastantes dificuldades em coordenar a corrida, o ataque à barreira utilizando a técnica correta, a receção ao solo e a continuidade da corrida. Para desenvolver cada um das partes, o gesto global foi decomposto. A técnica de transposição foi abordada de forma isolada para que os alunos conseguissem experimentar com ambos os membros inferiores e percebessem com qual obtinham melhores resultados. Começaram apenas com uma barreira, de seguida duas barreiras, até chegar às cinco e à corrida completa.

Tal como aconteceu com a corrida de velocidade, os alunos tendiam a parar após transpor a última barreira. Mas, após muita insistência, apenas paravam após ultrapassar a linha da meta.

Seguiu-se o salto em comprimento, em que foram desenvolvidas as capacidades necessárias para a execução do movimento, a partir do trabalho de força dos membros inferiores ao desenvolvimento da capacidade de impulsão, bilateral e unilateral.

Recorri ao jogo do “estica”, para desenvolver a capacidade de impulsão unilateral; ao salto à corda, para desenvolver a flexão e extensão dos pés ao realizar a impulsão; aos saltos de pés juntos, em comprimento; às escadas de agilidade; ao jogo da “macaca”; ao salto por cima de um colchão, para desenvolver a noção de saltar em comprimento.

Mais uma vez, o gesto global foi dividido em partes para facilitar a aquisição de cada uma. Assim, cada fase foi desenvolvida de forma isolada até ser ligada à fase seguinte: a corrida de balanço com a chamada; de seguida, adicionar o voo e, por último, a queda. Após completar todas as fases, o gesto global foi exercitado de forma integral.

Dado que a escola não possui caixa de areia, recorri ao colchão de queda de ginástica para simular a caixa de areia. Para garantir a segurança dos alunos, o colchão estava encostado à parede, com outros colchões em frente, presos aos espaldares e com colchões mais finos em redor, para prevenir uma eventual queda dos alunos. Desta forma, os alunos sentiram-se mais seguros e todos aderiram à realização do salto.

Seguiu-se a introdução do lançamento da bola que seria a forma introdutória do lançamento do dardo. Neste caso decidi iniciar de forma exploratória, com a utilização de um avião de papel. Avisei os alunos com antecedência, e quando chegou ao dia da utilização, quase todos eles tinham um avião. Posteriormente, utilizou-se um engenho de esferovite para realizar o lançamento.

Perante o número de aulas que tinha planeado para este conteúdo, o número elevado de alunos e reduzido de engenhos e devido ao seu carácter mais exploratório, decidi não introduzir a corrida de balanço para o lançamento. Assim, apenas introduzi os diferentes tipos de pega do engenho e o movimento de lançamento. Tentei focar atenção dos alunos para os aspetos mais técnicos do lançamento, consolidando estes dois aspetos para uma abordagem futura desta matéria.

Depois de adquiridas as competências para a execução do gesto técnico recorri à competição entre alunos para garantir motivação na realização das tarefas.

“Como já percebi que alunos motivados estão mais empenhados nas tarefas, decidi planejar algo diferente para o lançamento do dardo. As diferentes distâncias à largura do pavilhão correspondiam a diferentes pontuações. A aluna com atestado médico estava responsável por dar a instrução aos alunos sobre o trabalho naquela estação e explicar o sistema de pontuações. Preparei também uma folha de registo para que, após cada três lançamentos, os alunos registassem a soma dos pontos obtidos. Os alunos demonstraram uma boa adesão à tarefa e, no fim, estavam entusiasmados para saber qual tinha sido o “lançador da aula”. Como atribuí essa tarefa à aluna de atestado, fiquei liberta para dar mais

atenção aos aspetos técnicos do salto em altura, que era o segundo conteúdo da aula.”

(Diário de bordo, 14 de fevereiro)

Por último, foi introduzido o salto em altura. Tal como ocorreu com o salto em comprimento, este foi decomposto nas diferentes fases até chegar ao gesto global. Os programas nacionais sugerem a introdução da técnica de tesoura, pelo que adotei essas mesmas indicações. Assim, inicialmente foi abordada a trajetória da corrida preparatória e a chamada. Para que os alunos identificassem a trajetória reta e depois curvilínea no ataque à fasquia, foram utilizadas marcações no solo, com sinalizadores ou fitas e, no fim, realizavam uma impulsão vertical, experimentando os dois membros inferiores na tentativa de descobrir qual o mais eficiente. Seguiram-se depois as duas restantes fases, a transposição da fasquia e a queda. Para abordar a transposição da fasquia e a queda, numa fase inicial foram utilizadas as barreiras. Quando a técnica de transposição já estava mais consolidada, os alunos passaram para a fasquia. Para permitir que todos os alunos conseguissem ter sucesso, a altura foi ajustada a cada grupo.

Neste caso, foi novamente evidente a dificuldade na coordenação dos movimentos, da ação simultânea dos membros inferiores e superiores ao realizar a impulsão. Para tentar refinar esses aspetos, foram criadas tarefas mais analíticas que possibilitassem uma exercitação mais direcionada.

Para auxiliar os alunos na compreensão de cada um dos conteúdos recorri à demonstração, da minha parte e de alguns alunos que apresentavam bastante qualidade na execução. Além disso, também elaborei um pequeno documento com os aspetos principais, bem como alguns vídeos que serviam de exemplo para explicar cada técnica de forma detalhada. Penso que foi uma boa estratégia, aliar a instrução à demonstração para que os alunos conseguissem perceber de forma mais clara o que se pretendia.

Depois de introduzidos todos os conteúdos, o trabalho foi realizado por estações, em que cada uma estava dedicada a um determinado conteúdo e, para diminuir o número de alunos em cada, existiam ainda duas estações de trabalho de condição física. Este tipo de organização deixava-me bastante satisfeita, os alunos esperavam pouco tempo entre execuções, os grupos

estavam bem definidos para evitar comportamentos desviantes e conseguia controlar bem a turma. Contudo, como eram aulas mais cansativas, com o passar do tempo, os alunos começavam a perder um pouco a concentração nas tarefas e “pedir” algum descanso.

“A exigência foi constante durante a aula. Tive atenção ao cumprimento de regras para evitar alguns comportamentos menos positivos que por vezes alguns alunos evidenciam. Mas, apesar dessa atenção, quando os alunos começam a ficar cansados, o comportamento altera-se um pouco e adotam uma postura que não me agrada. No entanto, fiquei satisfeita por um dos alunos que teve um comportamento incorreto se desculpar no final da aula. Demonstrou que sentiu a chamada de atenção durante a aula e teve maturidade para pedir desculpa. Educar, é este o caminho que quero.”

(Diário de bordo, 9 de novembro)

Pelas observações que realizei, penso que esta foi a abordagem mais adequada na introdução de cada conteúdo. Desta forma, os alunos conseguiam adquirir as competências necessárias para realizar cada parte do movimento e, ao efetuar a ligação de cada, o movimento apresentava mais qualidade na sua execução. Em concordância com Rolim e Garcia (2008), após exercitar de forma analítica um determinado aspeto técnico, deve-se aplicar essa ação parcial dentro do gesto técnico global.

Tal como aconteceu com a ginástica, o projeto delineado para o atletismo não foi possível de cumprir. O objetivo inicial passou por dar as ferramentas necessárias aos alunos para que, no terceiro período organizassem competições de todas as provas entre os grupos. Contudo, e ainda que não se tenham realizado estes torneios, como várias tarefas incorporaram a vertente de competição, os alunos puderam experienciar um pouco esse contexto.

A componente cognitiva foi também estimulada durante as aulas. Cada técnica e os seus aspetos mais importantes foram transmitidos aos alunos e, ao fazer uma pequena revisão todas as aulas, antes de iniciar as tarefas, conseguiam relembrar os critérios de êxito de cada gesto técnico.

A cooperação e o trabalho de equipa foram dois conceitos psicossociais bastante desenvolvidos nesta modalidade, nomeadamente nas situações de competição entre grupos. E, foi notório o empenho dos alunos, quer durante a sua execução, quer ao incentivar os colegas quando trocavam funções.

Relativamente à avaliação, ainda que o atletismo fosse abordado durante todo o ano letivo, apenas existiu uma avaliação sumativa, no primeiro período. Dessa forma, apenas foram avaliados os conteúdos introduzidos e da mesma forma que foram abordados durante as aulas: a corrida de obstáculos; a corrida de velocidade e o salto em comprimento. Em cada um foram observados os aspetos de natureza técnica mas também a execução global do movimento.

De acordo com as execuções durante as aulas, penso que, no geral, a turma evoluiu em relação ao seu nível inicial. Adquiriram um melhor sentido de coordenação de diferentes ações em simultâneo; deram mais atenção aos aspetos técnicos para realizar o movimento corretamente; e, ainda que nem todos os alunos consigam executar os gestos técnicos de acordo com os critérios de êxito, conseguiram identificá-los, o que demonstra que existiu aquisição de conhecimento.

Como são necessárias várias competências a nível motor para conseguir executar os conteúdos introduzidos, várias vezes foram incorporadas estações de trabalho de flexibilidade e de força juntamente com tarefas de carácter analítico. Dessa forma, a modalidade foi desenvolvida de forma integral, incorporando objetivos dos diferentes domínios.

Andebol

No segundo período foi introduzida a modalidade de andebol.

Ribeiro (2014) sugere a existência de alguns elementos essenciais para a evolução do jogo de andebol, sendo estes comuns à abordagem defendida por Estriga e Moreira (2014), nomeadamente: a necessidade de aumentar situações de imprevisibilidade, de criatividade, de fluidez, de risco e tomada de decisão, relacionados com a criação de uma estratégia e modelos de jogo baseados nos princípios do mesmo. Princípios estes que, de acordo com Ribeiro (2014), estão associados a ações dos jogadores, como cooperação, oposição e finalização. A qualidade do jogo depende da qualidade na execução dessas ações.

De acordo com a avaliação diagnóstica, esta foi a modalidade na qual os alunos demonstraram mais capacidades. Os comportamentos observados foram: o envolvimento em todas as tarefas (defensivas e ofensivas) e a qualidade na execução dos gestos técnicos. Contudo, verificou-se que, tal como seria espectável, participavam no jogo os alunos com mais capacidades e, devido à falta de conhecimentos, a ocorrência de muitas faltas técnicas. Assim sendo, a turma foi colocado no segundo nível de jogo, dado que os alunos conseguiam: ocupar o espaço de forma (relativamente) racional; manter a posse de bola e progredir em direção à baliza em passe; identificar oportunidade de finalização; realizar algumas tentativas de desmarcação bem como alguns gestos técnicos (passe de ombro, passe picado, remate em salto).

De acordo com estas informações, os conteúdos técnicos abordados seriam: o passe de ombro, o passe picado, as diferentes receções de bola consoante a direção do passe e o drible de progressão. Em relação à componente tática, seriam desenvolvidos os aspetos relacionados com a ocupação racional do espaço, a diferenciação de papéis, o controlo do adversário direto através da marcação individual e a identificação e/ou criação de oportunidades de finalização.

Ainda que, num primeiro momento, o passe de ombro, passe picado e receção tenham sido trabalhados de forma um pouco mais analítica, rapidamente passaram a ser desenvolvidos através de situações de jogo dado que são mais fáceis para os alunos realizá-los com alguma correção e não influenciam o decorrer do jogo.

As tarefas propostas aos alunos incluíram uma forte componente de competição, aliada à capacidade de criar soluções para os problemas que o jogo colocava. Foram utilizadas as seguintes situações: jogo dos cinco passes; jogo de finalização com bola na linha; bola ao capitão; jogo de finalização a derrubar cones com diferentes pontuações; e jogos de 2x1, 2x2; 3x3 e 4x4.

Cada uma destas situações tinha variantes ou condicionantes para atender ao objetivo que pretendia, fosse a participação de todos os alunos; de condicionamento ao nível do passe (só usar passe de ombro ou não poder passar a quem me passou a bola); de diferentes pontuações no tipo de finalização; na utilização do *joker* para não deixar alunos fora das tarefas, para facilitar ou dificultar a marcação individual; etc..

O meu foco durante o planeamento foi selecionar as situações de aprendizagem que me permitissem abordar os conteúdos pretendidos, definir os objetivos e recorrer ao “congelar” do momento de jogo para auxiliar os alunos a identificarem os problemas que estavam a surgir e orientar para a solução que lhes permitia ultrapassar esses mesmos problemas (Garganta, 1996).

Além dos aspetos mencionados, foi comum apresentar situações de aprendizagem com graus de complexidade e dificuldade distintos, utilizando formas parciais de jogo e tarefas baseadas em situações de jogo (Graça & Mesquita, 2011).

Contudo, e ainda que o aluno se encontre no centro do processo de ensino dos jogos desportivos coletivos, é necessário saber se o aluno está realmente empenhado no que está a fazer, se está a atribuir significado à tarefa e se a situação de aprendizagem apresentada é significativa para o que se pretende atingir (Graça, 2001; Siedentop, 1994).

Estes princípios suportam a ideia que fui construindo ao longo do ano letivo, de que, por muito que o professor se esforce em proporcionar um ensino de qualidade, a aula só vai ter o rendimento que o aluno deseja colocar nela. Tendo isto em conta, vivi na pele a fragilidade que um professor sente ao depender dos seus alunos para que eles participem na sua própria aprendizagem. Em alguns momentos é bastante frustrante, desmotivador e faz colocar-nos em causa enquanto profissionais, na nossa habilidade de ensinar. No entanto, por vezes, é possível ver um vislumbre de evolução nos aspetos mais pequenos em alguns alunos, e nesse momento, somos abalados por um sentimento de alegria, de trabalho cumprido que nos faz esquecer tudo o que está para trás.

Nesse sentido, o avanço de situação para situação ocorreu de acordo com a resposta dos alunos às tarefas que iam sendo realizadas. Um aspeto, bastante claro, foi a dificuldade de adaptação a situações novas.

“Nesta aula apliquei um exercício novo de andebol. O que pretendia era uma rápida circulação da bola entre os alunos que estavam a atacar para tentar criar espaço entre os defensores e conseguir jogar no aluno do meio para pontuarem. Mas, apesar de na minha cabeça, o exercício ser de organização e execução bastante simples, os alunos não acharam o

mesmo. Após explicar várias vezes, utilizar um desenho para clarificar o que pretendia e questionar os alunos sobre dúvidas, todos disseram que perceberam. No entanto, quando iniciam a tarefa, apenas um grupo estava a fazer de acordo com as indicações. Os alunos demoram a assimilar novas ideias e perdi imenso tempo a tentar esclarecer as dúvidas.”

(Diário de bordo, 6 de março)

Dado que, no segundo período, as condições climatéricas começaram a ser mais favoráveis à realização de aulas no espaço exterior, aproveitei a oportunidade. Com mais espaço, a experiência torna-se completamente distinta e a motivação dos alunos aumenta. Contudo, nem sempre todos os aspetos são considerados.

“Como planeei equipas e campos previamente, de acordo com os alunos que estiveram presentes na última aula, fui apanhada de surpresa quando faltaram vários e alteraram as equipas que estavam planeadas. Para ter tempo de reorganizar, a transição para o espaço de fora não foi feita da forma mais eficiente possível. Os alunos já deviam levar indicações sobre qual a tarefa que iam iniciar e como se deviam organizar, evitando assim sentar os alunos para explicar e perder tempo. Numa próxima aula vou planejar todos os aspetos, incluindo as transições para garantir que o tempo é despendido no que realmente importa.”

(Diário de bordo, 14 de fevereiro)

Como a modalidade apenas foi introduzida no segundo período e existiu a interrupção das atividades letivas, não existiu nenhum momento de avaliação sumativa. Dessa forma, ficou por exercitar o dribble em progressão de forma mais efetiva; desenvolver mais a diferenciação de papéis e a criação de oportunidades de finalização. A avaliação que pretendia ter feito era uma situação de jogo 4x4, de acordo com as situações abordadas durante as aulas. Ainda assim, existiram várias alterações no comportamento dos alunos, nomeadamente: a participação de todos os alunos durante o jogo; o empenho durante as tarefas; a cooperação entre os colegas de equipa e a tentativa de dar uma linha de passe desmarcada.

Relativamente à componente cognitiva, as tarefas foram interrompidas e, analisando situações reais e com o auxílio do questionamento, tentei incutir nos alunos a importância de pensar antes de agir após a análise de cada momento de jogo.

As habilidades técnicas foram introduzidas em função da sua necessidade para resolver algum problema que o jogo lhes colocava, assentando num princípio de descoberta guiada. Corroborando Garganta e Gréhaigne (1999), o mais importante no jogo é o jogador conseguir gerir a sua desordem. Ou seja, conseguir responder às emergências e constrangimentos resultantes.

2.2.4. Turma residente e turma partilhada – diferenças e dificuldades

Tal como foi referido anteriormente, a seleção das turmas foi realizada de forma aleatória. Após cada professora estagiária estar responsável por uma, a direção de turma do professor acabou por ser a turma partilhada.

Composta por vinte e quatro alunos, aos quais, mais tarde, se juntou um aluno do ensino especial, era bastante homogénea, existindo apenas alguns casos de alunos que não estavam tão empenhados quanto os restantes colegas.

Ao contrário do que seria espetável, por ser uma turma de artes, os alunos revelaram-se, desde o início do ano letivo, bastante predispostos à prática de atividade física. Demonstraram bastante vontade de aprender, colocavam questões sobre como melhorar o seu nível e mantiveram-se empenhados durante todo o processo. Saliento ainda uma história que vou guardar como um grande exemplo. Nesta turma, existiu uma aluna que decidiu realizar uma alteração drástica na sua qualidade de vida. E, conjugando a atividade física das aulas, o cumprimento do plano de treino em casa e a manutenção de uma alimentação equilibrada, conseguir perder algo como quinze quilogramas (e ainda estava a continuar). Este feito permitiu não só um aumento da sua autoestima, como uma grande alteração do seu desempenho durante as aulas. E a satisfação de ter alguém a partilhar connosco uma história assim, foi algo realmente marcante.

Dado que esta era a turma partilhada, cada professora estava responsável por dar uma aula de forma alternada. O processo manteve-se

durante todo o ano letivo, inclusive nas aulas via *zoom*. Penso que foi uma experiência enriquecedora para os alunos, a oportunidade de ter três professoras empenhadas nas suas aprendizagens.

Destaco pela positiva a lecionação desta turma. Foi bastante fácil de trabalhar com eles, o bom comportamento foi constante, sempre se mostraram motivados à realização de todas as tarefas e apresentaram um nível de maturidade e responsabilidade muito superior em relação à minha turma.

Tal como referi, na última aula, lecionada em conjunto pelas professoras estagiárias, não existem limites para aquilo que podem alcançar.

2.2.5. Ensino básico vs ensino secundário – vivências nas aulas de substituição

Como nos tinha sido transmitido nas reuniões de preparação para o estágio, bem como também tinha sido partilhado pelos colegas de anos anteriores, pensei que a turma partilhada fosse de outro ciclo de ensino. Mas, como só foram atribuídas turmas do ensino secundário ao professor cooperante, não existiu essa possibilidade. Contudo, ainda no primeiro período, o mesmo informou-nos que, se tudo decorresse conforme o planeado, no segundo período teríamos essa possibilidade, noutra escola e com outro professor cooperante, de lecionar uma turma do 2º Ciclo do Ensino Básico. Mas, devido a constrangimentos de remodelação de instalações desportivas, essa mesma escola não nos pôde receber no segundo período, pelo que passou para o terceiro período.

Face ao término do ensino presencial, acabou por não ser possível ter essa experiência, contudo, foi possível vivenciar contextos semelhantes. Sempre que foi necessário realizar uma substituição de algum colega, o núcleo de estágio assumiu essa tarefa. E, como ocorreu, tivemos duas oportunidades de intervenção com alunos do 8º ano de escolaridade.

Na primeira sessão, o comportamento destes alunos “assustou-me”. A modalidade que nos foi solicitada foi de futebol e, como tal, fiquei encarregue de planear os conteúdos da aula. Foi um grande desafio! O espaço era reduzido para uma modalidade coletiva e uma turma tão grande; os alunos eram

barulhentos e não conseguiam estar focados durante muito tempo; e apresentavam bastantes dificuldades na modalidade, apesar de estar a ser abordada há algum tempo.

No entanto, no fim, quando questionados sobre o que tinham achado da aula, mostraram-se bastante satisfeitos por terem feito algo diferente e sentiram que foi adequado ao objetivo que se pretendia atingir. Além disso, também foi incorporada a componente de condição física no fim da aula e, mais uma vez, as dificuldades foram claras.

Já na segunda ocasião, a modalidade foi voleibol e a experiência foi completamente distinta. Os alunos ainda se lembravam de nós, estiveram muito atentos e empenhados. Parecia uma turma completamente diferente!

Gostei que, no fim, um dos alunos partilhou com a turma que conseguiu identificar a importância das correções que fiz durante a aula na alteração da sua execução. Senti que alguns alunos estavam realmente motivados para melhorar e pediam ajuda para o conseguir fazer.

Ao contrário da primeira vez, acabei a aula com um sentimento de satisfação por perceber que consegui fazer a diferença para alguns alunos.

Ainda que não tenha sido um processo contínuo, as diferenças entre ciclos de ensino são significativas, por exemplo: a gestão da aula, o comportamento dos alunos, a linguagem que tem de ser utilizada para que os alunos percebam o que se pretende, o *feedback* que deve ser emitido para fazer as devidas correção, etc..

Todas estas questões influenciam o decorrer da aula e devem ser consideradas durante o planeamento. Contudo, foi uma boa experiência para ser confrontada com dificuldades distintas das que enfrentei durante o restante processo de estágio.

2.3. Os desafios na leção das modalidades

Durante este processo de estágio, os professores estagiários são muitas vezes forçados a sair da sua zona de conforto e a lecionar modalidades para as quais não estão tão preparados. Para colmatar essas fragilidades, é necessário um trabalho complementar, de estudo e de pesquisa sobre qual a melhor forma de desenvolver as matérias de ensino em questão.

As modalidades que representaram um maior desafio de leção foram voleibol e ginástica. Na primeira, dado o nível dos alunos, nas aulas iniciais, os avanços foram poucos, até que conseguiram “dar o salto” a nível qualitativo e as tarefas puderam passar para formas de jogo reduzidas e adaptadas. Outra dificuldade, provocada pela necessidade de uma forte componente de trabalho técnico, foi o criar situações para os alunos evoluírem, o repetir sem repetir, referido por Vereijken e Whitting (1990). Em ginástica, a dificuldade foi semelhante, dada a especificidade da modalidade. Além disso, não é a modalidade em que me sinto mais confortável, talvez por falta de vivências fora do contexto académico. Para me sentir mais capaz, procurei levar bem definido os comportamentos que queria observar, para conseguir orientar o meu *feedback* ao que queria corrigir, o que se mostrou bastante útil.

Relativamente a badminton, ainda que tenha sido uma das minhas modalidades favoritas no primeiro ano de mestrado, foi difícil de lecionar perante o número de aulas reduzido e a quantidade de conteúdos que teriam de ser abordados. Ainda assim, penso que consegui transmitir as informações mais importantes dos conteúdos introduzidos e que os alunos conseguiram aprender.

Nestas três modalidades, a gestão da turma não demonstrou ser tarefa fácil. Era uma turma numerosa, o espaço era reduzido, o material por vezes era partilhado e nem sempre se conseguia realizar o que estava planeado. Contudo, a bagagem que trazemos de experiências anteriores permitem uma adaptação mais rápida a estes pequenos imprevistos.

Andebol é mais uma das modalidades de eleição, então considero que foi de realização mais fácil, bem como o atletismo. Procurei apresentar tarefas que os alunos nunca tinham realizado e penso que esse foi um aspeto bastante positivo.

2.4. Estrutura das aulas – aspetos influenciadores

2.4.1. Organização

A organização das tarefas e dos grupos de trabalho foi um dos maiores desafios ao longo do ano, principalmente, devido à dimensão da turma e do seu comportamento. No início, como não conhecia os alunos, permiti que eles se agrupassem com o colega que quisessem. Contudo, rapidamente percebi que não podia ser assim e a partir desse momento, os grupos foram definidos por mim.

Como tal, existem uma série de documentos que descrevem as práticas instrucionais mais apropriadas em EF baseadas em estudos, pesquisas e experiências de professores e que propõe a maximização das oportunidades de aprendizagem e de sucesso para todos os alunos (N.A.S.P.E., 2009). As indicações fornecidas abrangem diversos temas, como: o lidar com situações de *bullying* nas aulas; o usar o exercício físico como punição; a escolha das equipas; os jogos modificados; a utilização da competição nas tarefas, etc..

Um dos propósitos da disciplina é possibilitar que os alunos ganhem competência, ou seja, que se sintam capazes de realizar as tarefas propostas. Quando os alunos são colocados num ambiente demasiado focado na competição, podem desenvolver comportamentos que não são os desejados, como comparar-se e tentar competir com o colega, não se empenhar nas tarefas, desistir rápido por não ter sucesso e evitar tarefas desafiantes por receio de não conseguir realizá-las. No entanto, quando os alunos são colocados num contexto em que a principal preocupação é a realização da tarefa, os comportamentos observados passam a ser a competição consigo próprio, o aumento do esforço, a persistência e não ter receio de enfrentar tarefas desafiantes mesmo quando não conseguem ter sempre sucesso. A pesquisa demonstra que os alunos tendem a aprender melhor quando são colocados num ambiente focado na tarefa (Solmon, 1996). Completando esta ideia, também é proposta a divisão de alunos por habilidade ou desempenho pois, ao agrupar alunos com as mesmas capacidades, o nível motivacional aumenta e as competências sociais são desenvolvidas (DfES, 2005).

Tendo em conta estas ideias, a organização dos grupos de trabalho foi variando de acordo com o objetivo que pretendia. Então, agrupei meninas com

meninas, de nível igual e de níveis distintos; meninos com meninos, seguindo o princípio anterior; e meninos com meninas, de forma igual.

“(...) como observei que os alunos com mais facilidade por vezes “excluíam” os colegas com mais dificuldade, coloquei a variante de, para ser um ponto válido, todos os alunos da equipa tinham de participar na jogada. Assim, foi possível garantir que todos os alunos tinham participação ativa na tarefa e promovemos o espírito de cooperação e entreaajuda.”

(Diário de bordo, 17 de janeiro)

Penso que, de qualquer das formas, o resultado foi positivo. Por vezes, as tarefas para os alunos que formavam o par eram distintas. Se juntava alunos de níveis diferentes, enquanto um desenvolvia as suas competências psicossociais ao ter o papel de ajudar e corrigir o colega, o outro tinha de se preocupar mais com a execução. Ao agrupar alunos do mesmo nível, a preocupação de ambos centrava-se mais na execução ou em algum momento de competição entre eles.

Assim, atendendo às necessidades que os alunos iam demonstrando, fazia pequenas alterações para garantir um ambiente favorável à aprendizagem.

2.4.2. Motivação

Regra geral, os alunos mostravam-se entusiasmados para a prática e, nesses momentos, quando os níveis motivacionais se faziam sentir, a aula era dinâmica, quase atingindo um ritmo “perigoso” e o cansaço que sentia era bom!

“Tal como tinha acontecido na última sexta-feira, quando terminou a aula senti o cansaço a surgir. Mas é um sentimento bom, de presença, de atividade, de que a aula foi bem aproveitada pelos alunos e que eles também conseguem “puxar” por mim para os acompanhar. Sinto-me cada vez mais confortável com o meu papel, a lecionar as aulas e que os alunos realmente gostam do trabalho que estamos a desenvolver.”

(Diário de bordo, dia 24 de janeiro)

Contudo, existiam também exceções à regra e, por vezes, fugiam da norma. Nesses momentos, o cansaço que sentia não era bom.

“ (...) os alunos compareceram à aula com o “cérebro desligado”, o que me obrigou a interromper por diversas vezes a aula e explicar as mesmas coisas vezes e vezes sem conta.

(...) foi uma aula cansativa, em que saí frustrada, pois tinha sido uma aula trabalhosa de planejar, com uma organização eficiente para manter todos os alunos em empenhamento motor e diminuir tempos de espera (...).

Apesar de tentar inovar e levar coisas diferentes para que os alunos atinjam o pretendido, foi mais um exemplo em que, se os alunos não estiverem predispostos para a aula e para as tarefas, o professor nada pode fazer sozinho. Estamos constantemente dependentes da motivação que cada aluno traz para a aula e da sua vontade de aprender.”

(Diário de bordo, 7 de fevereiro)

Assim, o principal foco era manter os níveis de motivação elevados sem causar alguma dispersão de atenção na tarefa. O que, por vezes, traduzia-se em “acalmar um pouco” o ritmo da aula, a velocidade de execução das tarefas, utilizar os momentos de instrução ou *feedback* para a turma repousar um pouco ou não incluir a vertente de competição nas mesmas. Todos estes aspetos permitiam-me manter o controlo da turma, garantir a segurança dos alunos e evitar algum comportamento menos adequado.

2.4.3. Imprevisibilidade

Esta dependência que o professor tem da motivação dos seus alunos provocava uma constante imprevisibilidade nas aulas. Se os alunos pretendem atingir os objetivos que lhes são propostos, necessitam tanto de perceber a sua importância, como de automotivar-se na busca de aprendizagens. Guimarães e Boruchovitch (2004) sugerem que um aluno motivado demonstra interesse durante o processo de ensino-aprendizagem e envolve-se constantemente nas tarefas.

Contudo, além da influência dos alunos, várias vezes os fatores externos à aula também têm participação na alteração dos planos. Não foram raras as

ocasiões, durante o ano, que fui forçada a adaptar-me a uma situação que não estava planeada. Como, por exemplo, um outro docente a meio da minha aula decidir que necessitava do material, o que, conseqüentemente, me obrigou a parar todas as tarefas que estavam a ser realizadas e mudar de espaço; ou então, mesmo antes de a aula ter início e já ter todas as estações de trabalho preparadas, um colega, ao chegar em cima da hora da sua aula, avisar que iria lecionar a mesma modalidade e teria de partilhar o material com o mesmo, forçando a uma reorganização quer das tarefas, quer do número de alunos por estação de trabalho; ou ainda, mais recentemente, ter planeado utilizar a coluna de som para fazer a introdução de novos conteúdos e, apenas quando ia iniciar a utilização da mesma é que fui informada que o colega iria necessitar da coluna durante toda a sua aula, impedindo-me de concretizar o que tinha planeado.

“Mais uma vez, fui obrigada a alterar tudo o que estava planeado e, nesta vez, no próprio momento de aula. Isto é algo que me incomoda, ter de alterar o planeado, realizar ajustamentos que, por ser no momento e pouco pensado, podem não ser os melhores. Fico stressada, enervada e desconfortável. Os alunos começaram a chegar e dei a indicação de começarem a fazer o aquecimento que por norma fazemos nas aulas.

(Diário de bordo, dia 24 de janeiro)

Estes pequenos fatores revelam algumas informações importantes, como:

- a falta de comunicação entre docentes;
- a falta de sensibilidade para encontrar soluções favoráveis para todos;
- a falta de planeamento por antecipação.

Contudo, na minha opinião, a solução seria bastante simples. Apenas seria necessário questionar no dia anterior ao colega que estaria presente no pavilhão qual o material que iria utilizar e, caso fosse o mesmo, alternar a sua utilização, ou seja, eu utilizava na parte inicial da aula e o colega utilizava na segunda parte da aula. Após algumas vezes terem ocorrido as situações mencionadas anteriormente, esta foi a principal mudança que decidi realizar. Com grande parte dos colegas, esta pequena alteração funcionou de forma

bastante eficiente. Existiram ainda algumas ocasiões em que, o colega ao ficar a saber qual seria o material que iria necessitar se disponibilizou para alterar os seus planos para que, nem a minha turma nem a sua fossem penalizadas pela partilha do material.

2.4.4. Gestão da aula

A distribuição da carga horária do décimo ano foi de uma aula de cinquenta minutos e uma de cem minutos, fazendo os três blocos de aula semanais. No primeiro caso, as aulas foram sempre no pavilhão de baixo, alternando pelos três espaços de acordo com as rotações do *roulement* e, no segundo caso, as aulas foram sempre no pavilhão de cima, alternando os dois espaços. De qualquer das formas, em todas as aulas os espaços adjacentes estavam sempre ocupados, o que causava um ruído bastante incómodo e causava algumas limitações na comunização com os alunos. Contudo, como consigo projetar bem a voz, consegui ultrapassar o desafio.

O professor cooperante referiu que as aulas de menor duração, numa fase inicial, poderiam ser dedicadas à componente de condição física, permitindo assim que os alunos conseguissem obter alguma aptidão que seria necessária para cumprir as tarefas que seriam propostas. Posteriormente, estas aulas podiam funcionar como um apoio técnico às modalidades ou ao jogo em questão.

E assim foi. As aulas de menor duração eram constituídas apenas pela abordagem a uma modalidade e por um momento de condição física. Contudo, existiram algumas aulas em que, forçada por fatores externos, tive de introduzir novos conteúdos. Durante a própria aula consegui perceber que, de facto, não foi a melhor ideia introduzir algo novo com pouco tempo para a sua exercitação.

“Dessa forma, e após discussão com o professor, não devia ter introduzido o salto com fasquia e colchão nesta aula, prolongando assim cada uma das tarefas anteriores, aumentando o tempo dedicado a cada, consequentemente, aumentando o número de repetições e ficando por uma introdução mais superficial e exploratória do salto.”

(Diário de bordo, dia 28 de janeiro)

Ainda na tentativa de experimentar métodos diferentes, decidi que, para tentar rentabilizar o tempo, iria conciliar duas modalidades na aula de cinquenta minutos. Assim, em vez de ter metade da turma nas tarefas da modalidade em questão e a outra metade no cumprimento do plano de treino, tinha metade da turma a realizar uma forma de jogo de voleibol com dimensões reduzidas e, a outra metade a realizar trabalho complementar de ginástica, ao exercitar o apoio facial invertido, que era o elemento no qual demonstravam mais dificuldades.

Contudo, ao tentar rentabilizar o tempo, acabei por reduzi-lo. Os alunos tiveram pouco tempo em cada uma das tarefas e, ainda que, na parte de ginástica, existisse a regra do “colchão sempre ocupado” (quando a professora olha para a turma, deve observar alguém a utilizar o colchão), os alunos com mais facilidade realizavam mais repetições do que os alunos com mais dificuldade, o que ia contra o meu objetivo. Este aspeto explica-se facilmente porque, quem têm mais sucesso apresenta uma motivação maior para realizar as tarefas propostas.

“(...) tive a ideia de levar uma ficha de registo na próxima aula de ginástica. O objetivo consiste em garantir que cada aluno regista o número de repetições em cada elemento que será abordado. Com isto, quero quer tenham um melhor entendimento de que, para melhorar e evoluir, necessitam de mais repetições, principalmente em uma modalidade tão complexa como a ginástica.”

(Diário de bordo, 14 de janeiro)

Durante estas aulas em particular, o tempo passava a voar. Tal como o professor cooperante referiu diversas vezes, na disciplina de EF estamos constantemente em “crise de tempo”. Dado o número de conteúdos presentes nos programas e o número de aulas dedicado a cada modalidade, se o pretendido era que os alunos aprendessem de facto alguma coisa, o tempo tem de ser rentabilizado ao máximo.

Assim, a gestão da aula tem de ser bem planeada, desde o momento de organização dos alunos à entrada no pavilhão, ao tempo de instrução, de ativação geral, de transições entre tarefas, de cada tarefa, etc.

Desde o início do ano, a organização inicial foi realizada da seguinte forma: esperava pelos alunos na parte do pavilhão mais afastada do barulho, para que conseguisse transmitir a informação e os alunos a conseguirem ouvir. De seguida, ao longo do ano, fui fazendo a instrução de diferentes formas: no início, fazia primeiro a ativação geral e só depois explicava quais seriam as tarefas a realizar. Este método provocava uma quebra no ritmo da aula mas, também garantia que os objetivos da tarefa estavam mais “recentes” na memória dos alunos. Depois passei a explicar qual a seria a primeira tarefa antes da ativação geral. Mais uma vez, com vantagens e desvantagens. Se, por um lado, o ritmo e a intensidade da aula se mantinham, por outro lado, os alunos ao iniciarem a tarefa, algumas vezes já não se lembravam do que era pretendido, o que obrigava a despende tempo, novamente, para explicar no que consistia a tarefa.

Dessa forma, decidi que iria escolher a segunda opção e, ao observar que os alunos não estavam a corresponder, voltava a transmitir a informação a esses grupos e, quem tinha percebido iniciava de imediato a tarefa.

Para tentar que os alunos conseguissem perceber o que pretendia, utilizei a instrução aliada à demonstração que, por vezes, era feita por mim, mas na grande maioria das situações, era realizada pelos alunos. No segundo caso, por vezes pedia alunos voluntários, apelando à tomada de iniciativa dos mesmos, outras vezes escolhia alunos mais capazes e, ainda, escolhia alunos menos capazes.

“No fim da parte de atletismo, pedi a um aluno para exemplificar e explicar aos colegas como era realizado o lançamento e quais os aspetos mais importantes. Uma vez que foi um aluno a explicar, os colegas até mostraram mais interesse.”

(Diário de bordo, 14 de fevereiro)

Cada decisão ia ao encontro do objetivo que pretendia. Se queria demonstrar a execução desejada, escolhia um aluno capaz de a realizar. Se, por outro lado, queria demonstrar os erros mais frequentes que estavam a ocorrer, então, escolhia um aluno que tivesse identificado e estivesse a realizar esses mesmos erros.

Além disso, como é importante desenvolver uma opinião crítica nos alunos, em vez de ser sempre a professora a fazer as correções, por vezes pedia a um aluno para o fazer. Neste caso, normalmente, não era por escolha voluntária dos alunos e, ao fazer isto, tentei que eles sentissem a necessidade de estarem preparados para responder caso fossem selecionados.

Em relação às transições entre tarefas e início das mesmas, deve-se minimizar os tempos de espera e maximizar o tempo útil da aula. Dessa forma, decidi que os grupos se mantinham entre cada uma das tarefas para evitar novas formações de grupo. Além desse aspeto, também tentei que, ao fazer a transição para uma nova tarefa, a organização e a estrutura não fossem alteradas. Caso fosse necessário realizar alguma alteração na organização, seria apenas de agrupar alunos ou separar os mesmos, o que, de certa forma, era a solução mais simples.

“O professor referiu também que as transições entre momento de instrução e início da tarefa podem ser mais rápidas, ou seja, explicar o que é para fazer e, enquanto vou formando os grupos e indicando a sua colocação em campo, cada grupo que vai para a tarefa pode iniciá-la de imediato, em vez de estar à espera dos restantes colegas. Não tinha aplicado este procedimento nas aulas para garantir que todos os alunos iniciam a tarefa ao mesmo tempo e manter um melhor controlo da turma mas vou tentar manter os momentos de instrução sucintos e claros e talvez colocar os grupos no quadro, para ser mais fácil e rápido de os alunos verem com quem vão trabalhar.”

(Diário de bordo, 14 de janeiro)

Para me auxiliar na organização das tarefas, a partir da parte final do primeiro período e durante todo o segundo período, tive uma aluna com atestado médico. Numa fase inicial, a aluna preencheu relatórios de aula, registando os aspetos de maior destaque durante a mesma. No entanto, ao perceber que, efetivamente, a utilidade destes relatórios era reduzida, a aluna passou a ser minha coadjuvante, organizando tarefas, arrumando material e controlando um grupo de alunos, caso lhe atribuísse essa função.

A aluna correspondeu às tarefas que lhe foram atribuídas e mostrou-se bastante participativa nas mesmas. Ao acompanhar-me mais de perto, consegui que percebesse algumas das dificuldades que eu enfrentava e que eram provocadas pelos seus colegas.

Nas aulas de cem minutos os princípios orientadores foram os mesmos. No entanto, como a duração é maior, foi possível a lecionação de duas modalidades e, ainda, o momento de condição física.

Em relação à escolha de duas modalidades na mesma aula, possibilita a conjugação de diversos fatores, como: dedicar uma parte da aula a uma modalidade coletiva e a outra parte a uma modalidade individual, fazendo uma gestão mais eficiente do esforço que os alunos vão despende, quer a nível motor, quer a nível cognitivo. Isto porque uma modalidade coletiva, além da componente motora, tem também uma forte componente tática, obrigando os alunos a manterem-se focados em todos os momentos.

Esta divisão permite também uma quebra na monotonia da aula. Dado que, se a aula de cem minutos fosse apenas constituída por uma modalidade, retirando o tempo para o cumprimento do plano de treino, os alunos estariam cerca de sessenta a setenta minutos a realizar tarefas da mesma modalidade. Assim, os alunos podiam estar menos entusiasmados para uma das modalidades mas, ao existir uma diferente na mesma aula, sentiam-se mais motivados e acabavam a aula de forma positiva.

Contudo, todos estes aspetos representam um desafio, não só para os alunos mas para mim também. Ao fazer esta divisão da aula, chega a um determinado momento em que o *chip* tem de mudar de ambas as partes, mudando a mentalidade que estava numa modalidade para a outra. Os conteúdos e objetivos tornam-se diferentes; o *feedback* que estava a ser emitido passa a ser de outro assunto; a gestão da aula, com mais transições e momentos de instrução, tem de ser extremamente eficiente para não existir tempo perdido e, tudo isto tem de ser adaptado no próprio momento, em pequenas frações de tempo.

Foi uma experiência que, em alguns momentos mostrou ser um desafio, mas, em simultâneo, bastante enriquecedora. Não só por ser distinta das práticas que se observava os restantes professores a utilizarem, mas também por ser uma primeira experiência para mim.

2.4.5. Tarefas de aprendizagem

Ao planear cada uma das tarefas que seriam realizadas na parte fundamental da aula, foi necessário, por um lado, ter todos os alunos em atividade ou, caso não fosse possível, que o tempo de espera fosse o mais reduzido possível e, por outro, minimizar o número de alunos por grupo de trabalho, possibilitando um maior número de repetições de cada um.

Para tal ser possível, a organização mais utilizada nas modalidades coletivas foi o trabalho de pares e em pequenos grupos. Com isto, tentei que não existissem alunos fora das atividades e que, o contacto com a bola fosse o mais frequente possível. O que, na minha opinião, mostrou ser uma boa estratégia a adotar. E, quando não foi possível ter todos os alunos dentro da mesma tarefa, recorri ao plano de condição física como tarefa secundária.

“Na parte fundamental da aula e como acontece frequentemente nas aulas de voleibol, uma vez que não é possível ter todos os alunos na mesma tarefa, mantive os grupos de trabalho da aula anterior e realizaram jogo 1x1+1, sendo que o aluno que estava de fora realizava o plano de treino.”

(Diário de bordo, 21 de janeiro)

Em relação às modalidades individuais, as tarefas eram predominantemente organizadas por estações e em circuito, por vezes, com tarefas diferentes e, delimitação de tempo em cada uma. Mas, por outras vezes, para garantir um maior controlo da turma e uma correção mais efetiva de um determinado conteúdo, as estações eram de tarefas iguais. Esta organização permitia organizar os alunos por níveis de desempenho e dar um *feedback* mais específico ao que cada grupo necessitava de corrigir.

Com qualquer uma das organizações, o pretendido era permitir um elevado número de repetições de qualidade a cada aluno, conseguindo atingir o sucesso como forma de automotivação.

Já nas modalidades coletivas, o trabalho inicial era predominantemente técnico e, de seguida, algumas tarefas com *transfer* para o jogo, recorrendo a pequenos grupos de trabalho para rentabilizar o tempo e o espaço disponíveis.

Ao planejar cada aula, vários aspetos eram tidos em conta, desde a organização das tarefas, os grupos de trabalho, as transições, os momentos de intervenção para correção, etc.. Todos estes pormenores tinham de ser cuidadosamente pensados para potenciar ao máximo o tempo útil da aula, mantendo níveis de intensidade elevados. Nem sempre a organização que levei para a aula foi a que permitia uma maior rentabilização do tempo ou o tempo foi aproveitado para manter os alunos em atividade. Contudo, foi algo que tentei melhorar ao longo do ano e penso que, sempre que eu trabalhava bem e os alunos também correspondiam às expectativas, as aulas foram realmente momentos bastante positivos. Tal como o professor muitas vezes referia, não existem aulas perfeitas, apenas uma busca constante por melhorar, aula após aula, e foi isso que tentei fazer.

2.4.6. Feedback pedagógico

Como refere Rosado e Mesquita (2015, p.82) *“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 ação”*. Esta troca de informações é uma das ferramentas mais importantes para o professor no processo de interação com os alunos. Esta informação é designada de *feedback* e define-se como a reação do professor à resposta motora de um aluno, com o intuito de modificar e melhorar esse mesmo comportamento (Fishman & Tobey, 1978).

Mas, para ser possível proporcionar um ensino de qualidade aos alunos, é imprescindível possuir os conhecimentos necessários para identificar quais os aspetos que não estão a ser cumpridos e oferecer uma correção clara para que possam realizar as devidas alterações.

Em relação a este aspeto, quer nas modalidades individuais, quer nas modalidades coletivas, tentei manter o foco no que realmente estava a ser alvo de atenção e evitar querer “ensinar tudo”. Por vezes, é muito fácil a nossa atenção ser desviada para um aspeto que nem seria abordado na aula apenas porque um aluno evidenciou esse comportamento. E, por esse motivo, tentei sempre enfatizar os comportamentos que queria observar e circunscrevê-los aos

aspectos que tinha identificado no momento de instrução. Penso que esta era a forma mais eficaz de, por um lado, manter os alunos focados na tarefa em mente e, por outro, facilitar a minha intervenção no que toca a correções e *feedback*.

Arruda et al. (2010, p.2) destacam que o *feedback* “*apresenta importância central no processo de aprendizagem, ao maximizar resultados e motivar o sujeito que aprende*”.

Um problema que foi apontado no início do ano pelo professor cooperante foi a nossa necessidade de dar indicações individualmente, tal como o professor referia, “estar no confessionário”. Este conceito significava perder a turma do campo de visão, dar atenção apenas a um aluno e possibilitar a ocorrência de comportamentos fora da tarefa dos restantes colegas.

Para tentar remediar a situação, foram sugeridas pelo professor diferentes estratégias que podíamos adotar, nomeadamente: 1) adotar um posicionamento mais distante; 2) observar o comportamento dos alunos e fazer um levantamento dos erros mais frequentes; 3) reunir os alunos e dar *feedback* sobre esses aspetos; 4) criar uma sinalética para cada modalidade, os alunos identificarem o que cada “sinal” significa através da atribuição uma palavra-chave ao mesmo; 5) à distância, emitir um *feedback* mais individual para que cada aluno tivesse conhecimento do que tinha de corrigir, sem deixar de ter toda a turma no campo de visão; e 6) utilizar o questionamento, para que os alunos analisassem a situação e percebessem se o seu comportamento foi o mais adequado.

Nesse sentido, para tornar as minhas intervenções mais eficazes e direcionadas, recorri ao uso de palavras-chave. Como referem Rosado e Mesquita (2015), estas consistem na transmissão de uma ou duas palavras referentes aos critérios de êxito da tarefa, para que os alunos procedam à correção do seu comportamento motor. Além disso, procurei incluir uma referência visual. Por exemplo, para os alunos que se encontravam mais distantes, na modalidade de ginástica, se pretendia que no rolamento à frente encostassem o queixo ao peito, identificava o aluno pelo nome e apontava para o queixo e para o peito. Dessa forma, não era forçada a deslocar-me perto do aluno e conseguia transmitir informação de forma mais eficaz.

Este foi um aspeto com o qual batalhei durante o ano, o manter a distância ou manter-me “quieta”. O professor costumava dizer algumas vezes que eu gostava muito de “passear” mas, na realidade, considero que era um ato

involuntário. Para tal não acontecer, tinha de me manter focada em não me movimentar em demasia e realmente não era tarefa fácil.

Contudo, penso que ao longo do ano consegui melhorar e encontrar um equilíbrio que, simultaneamente, me deixava confortável e me permitia manter o controlo da aula.

2.5. Avaliação

A avaliação é um tema bastante debatido nas instituições de ensino e na generalidade das disciplinas. No âmbito da disciplina de EF, a avaliação apresenta um carácter mais subjetivo, no entanto, assume-se que o docente deve considerar que este processo deve ser contínuo e abranger todos os domínios do ensino (Morgado, 2001).

Segundo Bento (2003) e Alarcão (2010), esta é uma tarefa central no trabalho dos professores, permitindo a recolha de dados sobre as aquisições dos alunos e, posteriormente, recorrendo à reflexão sobre as informações adquiridas e sobre a forma como conduziu a sua ação, pode introduzir as alterações necessárias para promover uma maior qualidade nas aprendizagens.

É um instrumento de controlo do processo de ensino-aprendizagem, que tem como objetivo verificar o grau de aprendizagem dos alunos e identificá-las tendo a função de diagnosticar (avaliação diagnostica), controlar (avaliação formativa) e classificar (avaliação sumativa) (Pacheco, 2010).

Durante o primeiro ano de mestrado, já fui confrontada com a necessidade de realizar avaliações nas modalidades em que tivemos experiência no contexto de escola. E, tal como aconteceu durante este ano, este processo causou algum nervosismo. Principalmente devido à importância e ao peso que a palavra acarreta.

As avaliações diagnósticas provocaram menos ansiedade, dado que servem o propósito de fazer um prognóstico sobre as capacidades dos alunos, determinando as capacidades e dificuldades que apresentam nas diferentes matérias de ensino na tentativa de as solucionar e potenciar durante o ano letivo (Simões et al., 2014; Pacheco, 2010; Batalha, 2004). Servem também como fundamentação para as decisões tomadas ao nível do planeamento, visto ser uma recolha de informação sobre a qual se pode criar um quadro geral dos

alunos, verificando em que níveis se enquadram e auxiliando na definição de prioridades e de objetivos para permitir que cada professor se consiga organizar na operacionalização das suas aulas.

Para proceder à realização das mesmas foi necessário construir grelhas para o efeito. De forma a facilitar e otimizar o tempo que seria necessário para a elaboração das grelhas, o núcleo de estágio decidiu quais os conteúdos que deveriam estar presentes e cada uma elaborou a sua grelha. No fim, discutíamos com o professor cooperante. O nosso pensamento não foi o mais correto, mas também não foi totalmente errado. Fomos condicionados pelos conceitos que levamos da nossa formação académica e colocamos todos os conteúdos que seriam abordados ao longo do ano, para verificar em que nível os alunos se encontravam. Contudo, e foi o que o professor cooperante nos transmitiu, não podemos “partir” um movimento ou um gesto técnico para comprovar que o aluno cumpre todos os requisitos. Não temos experiência para isso; as turmas são demasiado grandes para o conseguir fazer despendendo o mínimo de tempo possível; não possuímos a capacidade de observação dos detalhes dos movimentos e não ficamos com uma ideia da qualidade que o aluno apresenta no movimento global.

Foram realizadas avaliações diagnósticas às seguintes modalidades: badminton, ginástica, voleibol e andebol. Para caracterizar os comportamentos dos alunos optamos por um sistema de três níveis: 1 – não realiza; 2 – realiza com dificuldades; 3 – realiza bem. Contudo, este sistema não se mostrou eficaz porque o espectro dos alunos era demasiado alargado e introduzimos o “+” ou “-” para qualificar os alunos, em cada nível, que realizavam com mais ou menos qualidade.

Em badminton, foram observados parâmetros de natureza técnica, em situação de cooperação a pares, para verificar qual o nível em que os alunos se enquadravam.

Em ginástica, apenas foram avaliados os rolamentos para a frente e para trás, com membros inferiores juntos e afastados e o apoio facial invertido, recorrendo a diferentes adaptações para permitir que mesmo os alunos com mais dificuldades conseguiram realizar as tarefas.

Em voleibol, foram observados os dois conteúdos técnicos, o passe e a manchete, em situação-critério de pares.

Por último, em andebol, a avaliação dividiu-se em dois momentos, um em situação-critério e um momento de jogo. Os aspetos observados foram tanto de natureza técnica como tática, verificando, mais uma vez, qual o nível dos alunos.

Ao retirar estas informações, foi possível identificar quais os alunos que se destacavam, quer por evidenciarem bastantes capacidades, quer evidenciarem bastantes dificuldades.

Inicialmente, utilizámos a nossa grelha “infinita” e não foi tarefa fácil avaliar vinte e oito alunos, num espaço reduzido sem sofrer constantes interferências. Nem sempre consegui avaliar os alunos em todos os parâmetros que pretendia, o que me levou a perceber o ponto de vista do professor e da necessidade de sintetizar os comportamentos que queríamos observar.

Este aspeto reforça a importância de ser um estágio supervisionado, de termos alguém em permanência connosco para nos orientar e demonstrar que, nem sempre o que achamos ser a melhor forma de fazer as coisas realmente o é.

Outro aspeto importante foi a realização das avaliações diagnósticas pelos quatro professores presentes, ou seja, a professora estagiária responsável pela turma, as outras duas professoras estagiárias e o professor cooperante. Dessa forma, conseguimos garantir que existia informação sobre todos os alunos, o que nos iria beneficiar na construção das unidades didáticas e no enquadramento dos alunos nos seus respetivos níveis de desempenho.

Foi decidido com o professor cooperante realizar todas as avaliações diagnósticas no início do ano letivo, de forma a recolher todas as informações para a construção das unidades didáticas antecipadamente. Contudo, foi possível verificar que esta prática é incomum nos outros professores de EF, dado que os restantes professores apenas realizavam a avaliação diagnóstica imediatamente antes de introduzir uma nova matéria de ensino. Foi mais um momento de confronto de uma prática docente mais inovadora com uma mais tradicional.

Após o término das avaliações diagnósticas, é o momento de iniciar a introdução das diferentes matérias de ensino. E, de forma a controlar todo o processo de ensino-aprendizagem, é necessário realizar pequenas reflexões sobre como se está a desenrolar o processo. Desde avaliar a nossa intervenção, a avaliar se os alunos estão a conseguir atingir os objetivos colocados ao longo

do tempo. Para tal, é utilizada a avaliação formativa, que tem como objetivo principal a recolha de informação de modo a reorganizar e regular as aulas, de forma contínua e metódica (Fialho & Fernandes, 2011; Dias, 2017).

Fernandes (1994) destaca algumas características da avaliação formativa: 1) é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem; 2) salienta o processo em vez dos resultados; 3) torna o aluno responsável pela sua aprendizagem; 4) permite diferenciar o ensino; 5) permite que o professor, através das informações recolhidas, reorganize as suas metodologias de ensino; 6) auxilia o aluno a autorregular as suas aprendizagens, consciencializando-o de que as mesmas vão muito para além da aquisição de conhecimentos e de que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção.

Abrecht (1994, p.19) refere que *“a avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado de conhecimentos, dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar, ou nos casos de menor autonomia, a solicitar, os meios para vencer as dificuldades.”*

Durante o primeiro período, apesar de realizar esta avaliação, quase de forma irracional, ao observar os alunos e tirar pequenas notas para alterar a forma como estava a conduzir a aula, nem sempre aproveitei todo o potencial que esta avaliação possui. No segundo período, ao ter uma relação estabelecida com os alunos e uma maior base de comparação, tentei utilizar a avaliação formativa de forma mais efetiva, alterando, por vezes, as situações de aprendizagem no próprio momento da aula, para individualizar e adequar ao máximo a cada um dos alunos. Penso que foi bastante útil e alguns dos alunos percebiam mesmo que as alterações que fazia eram para eles especificamente, sentindo assim que estavam no centro de todo o processo.

Esta avaliação possuiu também outras vantagens, como fornecer uma ideia sobre a forma como decorreu a evolução dos alunos, facilitando o momento de avaliação sumativa, uma vez que já tinha uma ideia predefinida de qual seria a classificação de cada aluno.

No fim do processo encontra-se a avaliação sumativa, regra geral realizada no final de cada período ou de cada unidade didática. Esta deve ser encarada como uma forma de diagnosticar as capacidades do aluno e perceber se os objetivos foram alcançados (Carrasco, 1989). Contudo, o que muitas vezes se verifica é a interpretação desta avaliação como uma forma de constatar o insucesso em vez de ser uma forma de salientar o sucesso alcançado (Atkins et al, 2001).

Por contraste com avaliações anteriores, as avaliações sumativas acarretam uma grande dose de ansiedade e *stress*, uma vez que somos forçados a atribuir uma classificação aos alunos impactante na sua vida académica. Somos confrontados com questões sobre o que e como avaliar; qual a melhor estratégia a utilizar ou ainda o tipo de organização que devia ser escolhida. Se se pretende avaliar as aprendizagens dos alunos, ocorre de imediato a questão: - Vamos avaliar o quê? A resposta parece simples – o que os alunos aprenderam. E, seguindo a mesma linha de pensamento, o que é que os alunos aprenderam? Mais uma vez, a resposta parece simples – o que o professor ensinou. Mas, por vezes, os alunos não aprenderam o que o professor ensinou e aí, qual foi o problema? Falta de competência do professor? Falta de empenho dos alunos? Situações de aprendizagem inadequadas às capacidades dos alunos? Bem, poderiam ser inumeradas diversas razões mas, também pode não existir apenas uma resposta correta. Nesses casos, para suportar estas decisões, temos de recorrer aos documentos oficiais da escola, desde os programas, aos documentos das aprendizagens essenciais e aos livros sobre o ensino de cada modalidade, para tentar atender às necessidades dos alunos. São momentos sobre os quais temos de refletir e tentar tomar a decisão mais correta, para fazer o mais “acertado” possível.

Para esclarecer algumas das dúvidas, era frequente recorrer ao professor cooperante que, referiu a necessidade de avaliarmos os objetivos que pretendemos atingir no final de cada unidade didática. Desta forma, era possível verificar se o caminho que estava a ser percorrido era o adequado ou, caso não estivesse a corresponder às expectativas, devíamos refletir e realizar os devidos ajustes. Os professores e os alunos devem ter bastante claro quais são os seus objetivos, saber onde se encontram, onde devem chegar e o que devem fazer

para o atingir. Esta interação influencia bastante todo o processo e, quando otimizada, potencia os resultados que os alunos podem obter.

Muitos destes princípios foram-nos inculcados ao longo da nossa formação: enquanto estudantes – o fazer bem no dia da avaliação para ter “boa nota”, independentemente do desempenho nas aulas; enquanto professores estagiários – o dia de avaliação formal, para tirar dúvidas em relação à classificação a atribuir. Mas, ao sermos confrontados com uma nova visão através dos professores orientadores, somos forçados a abandonar o pensamento “avaliar – dar notas”, a criar uma nova linha orientadora da nossa prática letiva e a reconstruir os conceitos inerentes ao processo de avaliação.

Nesse sentido, fomos alertados para a necessidade de realizar uma avaliação contínua e de ponderar todas as modalidades de avaliação de forma integrada, sendo que está relacionada com os objetivos definidos e, por sua vez, todas constituem instrumentos formativos, dado que pode servir para diferentes “fins”.

A avaliação deve então ser integrada no desenvolvimento do currículo, para obter informação sobre o desempenho dos alunos durante o percurso de aprendizagem, para alcançarem os objetivos delineados. Para tal, devem ser utilizados diferentes métodos avaliativos adequados e diferenciados, para garantir um processo constantemente regulado de forma formativa e que promova a aprendizagem de todos.

Penso que, independentemente de qual o momento de avaliação, o sentimento predominante foi o de inexperiência. Vickers (1990) corrobora esta ideia referindo que a avaliação é subjetiva e requer um observador mais experiente. Inicialmente, para nós, professores inexperientes, avaliar é uma tarefa ainda mais difícil. Esta foi uma realidade que enfrentei, principalmente porque foi uma das primeiras tarefas realizadas e revelou-se um grande desafio. Talvez por estes motivos, as nossas grelhas estavam completas até de mais, como forma de ter um guião a seguir para não falharem etapas no processo e na tentativa de ser o mais justo possível. A meu ver, trata-se de uma segurança mas, tal como se verificou numa fase inicial, um entrave, pois dificultou a nossa tarefa de observação.

No entanto, um aspeto que referi inúmeras vezes ao longo do ano letivo foi de que a avaliação é constante. Todas as aulas os alunos eram avaliados pelo que produziam ou não, para garantir que o empenho era permanente.

2.5.1. Autoavaliação

Além da avaliação que é feita pelos professores, é importante dar voz aos alunos para que assumam protagonismo no seu processo educativo e se constituam responsáveis pelas suas aprendizagens. Por isso, na última aula do período foi-lhes proposto o preenchimento das fichas de autoavaliação e justificação fundamentada de cada uma das avaliações que estavam a propor nos diferentes domínios. Esta tarefa tem como propósito o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos, que sejam capazes de analisar o processo e perceber onde se encontram no caminho para atingirem os objetivos delineados. Boas (2008) defende que é necessário os alunos estejam preparados para se avaliarem, de modo a que possam compreender os objetivos principais da sua aprendizagem e o caminho que devem percorrer para os atingir.

Waiselfisz (1998) enfatiza a necessidade de não utilizar esta ferramenta apenas no fim de cada período, nem como uma tarefa externa ou à parte das restantes práticas desenvolvidas no procedimento avaliativo, mas sim como uma estratégia ou uma forma de gestão pedagógica que fomenta a participação de todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem.

Caso os alunos sejam capazes de se avaliar de forma honesta e realista, então também conseguem avaliar os seus colegas. Esta autorregulação dos alunos pode ser caracterizada como um processo em que os alunos têm uma participação ativa no estabelecimento de objetivos que norteiam a sua aprendizagem com o intuito de os alcançar (Rosário, 2004).

Contudo, apesar de ter a intenção de incluir a componente de heteroavaliação no terceiro período, tal não se pode concretizar. Penso que seria uma mais-valia para os alunos, experienciarem a análise dos seus colegas. Mas, após analisar as fichas de autoavaliação, percebi que não ia ser uma tarefa fácil.

Alguns alunos não têm a capacidade de colocar em palavras o porquê de acharem que uma determinada classificação representa o desempenho durante o período, de identificar quais os seus pontos fortes e o que devem melhorar.

Por isso, existem este tipo de respostas para justificar a classificação: “Faço todas as atividades que a professora pede” ou “Acho que faço bem as atividades propostas”. Estas justificações apenas comprovam a ideia que referi anteriormente. Os alunos, quando confrontados com a necessidade de fundamentar alguma opinião, não o conseguem fazer.

Ainda assim, existiram alguns casos que me deixaram mais esperançosa, como foi o caso da aluna que referiu *“Durante este período senti alguma dificuldade na condição física, como nos abdominais e na resistência. Estou disposta e espero ultrapassar as minhas dificuldades ao longo do 2º período.”* Esta aluna foi um caso que considero de sucesso. De sete faltas ao longo do primeiro período, passou para apenas duas no segundo. Ao nível do seu desempenho, tomou a iniciativa de me questionar sobre o que precisava de melhorar em cada área e trabalhou para o conseguir. Trata-se de uma aluna que tinha ficado retida no ano anterior, que nem um abdominal conseguia fazer. Mas, com bastante esforço e dedicação, terminou o segundo período a fazer bem mais do que um e com uma forma física bem melhor do que tinha quando começou o ano letivo. E, como esta aluna, existiram outros alunos que tomaram as rédeas do seu desenvolvimento e trabalharam para conseguir evoluir.

2.5.2. Avaliação do domínio cognitivo

Além de todos os estes aspetos avaliativos, sobre o desempenho dos alunos ao longo do ano, existiram também momentos de avaliação escrita. E, nessa altura volta ao debate qual a utilidade de ter uma avaliação escrita numa disciplina predominantemente prática. Aí, as opiniões diferem de professor para professor e, enquanto uns defendem a sua permanência no conjunto de instrumentos de avaliação, outros desaprovam a sua utilização.

O núcleo de estágio elaborou os testes que seriam aplicados às turmas pelas quais estávamos responsáveis. O primeiro pode-se considerar uma “imitação” da norma, no sentido em que foi bastante semelhante aos testes que realizámos enquanto estudantes e que os alunos estavam habituados a realizar. No segundo, existiu uma tentativa de fazer algo diferente e apelar a um aspeto cognitivo mais profundo, à capacidade de raciocínio, de relacionar problemas que ocorrem na prática e criar uma estratégia para os resolver. Basicamente, o

pretendido era colocar os alunos a pensar e sair do paradigma de respostas de escolha múltipla ou verdadeiro e falso. Não foi tarefa fácil e originou algum debate entre as professoras estagiárias e o professor cooperante. Mas, no fim, as diferenças e as melhorias foram evidentes.

Com o trabalho desenvolvido ao longo do ano, reconheço que a minha opinião mudou. Se, enquanto estudante, não conseguia perceber o propósito de existir uma avaliação escrita a uma disciplina de carácter mais prático, enquanto futura professora consegui obter um entendimento distinto. Na minha opinião, o teste escrito pode funcionar como uma ferramenta de consolidação de conhecimentos teóricos que, por consequência, vai auxiliar os alunos em alguns conceitos da componente prática.

Tal como a minha opinião mudou, também foi notória a transformação que ocorreu da parte dos alunos. No primeiro momento de avaliação escrita, não lhe atribuíram a devida importância. Muitos confessaram que não tinham recorrido aos materiais de estudo fornecidos porque consideravam que “não era preciso estudar”. Contudo, quando observaram o teste pela primeira vez, a surpresa e o arrependimento foram bastante claros. E, nesse sentido, não foi surpresa algumas das respostas dadas e as baixas classificações obtidas. Já no segundo momento de avaliação, foi possível perceber a preocupação dos alunos em recorrer aos materiais fornecidos, em tirar dúvidas com antecedência e realizar uma preparação mais cuidada.

Considero este um aspeto importante, a mudança de mentalidade dos alunos perante algo ao qual começaram a atribuir mais importância e significado.

Assim, nesta componente, além dos conhecimentos sobre as modalidades, também foram avaliados os conhecimentos sobre os temas abordados na “Dica de aula” referentes a assuntos relacionados com a atividade física e saúde.

2.5.3. Observação em sala de aula

Desde o início do ano letivo, tentei tornar bastante claro aos alunos que em todos os momentos da aula estavam a ser observados e que tudo o que era feito (ou não) seria registado e contabilizado no fim do processo avaliativo. Nesse sentido, a intervenção que cada um tem durante a aula também foi considerada.

Para uniformizar este aspeto da avaliação, foi discutida e construída em grupo disciplinar uma grelha orientadora (tabela 6).

Tabela 7 – Grelha de observação em sala de aula

Frequência observada	Qualidade observada	Respeita os outros, a si próprio, material, regras das diferentes modalidades e indicações dadas pelo professor (só frequência)	Empenha-se na realização das tarefas propostas
Quase sempre	Muito Bom	5	5
Muitas vezes	Bom	4	4
Algumas vezes	Suficiente	3	3
Poucas vezes	Insuficiente	2	2
Raramente	Mau	1	1

Na grelha, estão incluídas indicações sobre: a frequência observada dos comportamentos desejados (quase sempre, muitas vezes, algumas vezes, poucas vezes ou raramente), ou seja, o número de vezes que o aluno, por exemplo, evidenciou comportamentos de respeito para com os colegas; a qualidade observada (muito bom, bom, suficiente, insuficiente e mau); os comportamentos que seriam alvo de avaliação (respeito – os outros, a si próprio, o material, as regras das diferentes modalidades e as indicações dadas pelo professor); e o empenho na realização das tarefas propostas durante a aula. Para facilitar a classificação de cada um dos parâmetros foi utilizada uma escala de cinco níveis com conversão do ensino básico para o ensino secundário, podendo assim ser utilizada por todos os professores.

Estes conceitos foram alvo de atenção em diversas tarefas durante as aulas. Portanto, se a intenção era promover o respeito para com os colegas, então os grupos de trabalho eram criados com esse propósito. Penso que este foi um aspeto que funcionou bastante bem, dado que os alunos conseguiram perceber que os objetivos para cada um, por vezes, eram diferentes dentro da mesma tarefa. E, nesse sentido, tentavam corresponder ao esperado.

2.5.4. Avaliação para a aprendizagem

Durante o primeiro ano de mestrado, foram apresentados alguns conceitos que visam a promoção da aprendizagem dos alunos e a utilização de ferramentas que já estão ao dispor dos professores para o atingir. Um desses conceitos foi a avaliação para a aprendizagem.

De acordo com autores como Rink (2013) e Hay e Penney (2009), a avaliação deve ter como principal objetivo a promoção da aprendizagem.

Segundo Thompson e Wiliam (2008), este conceito deve tentar estabelecer uma relação entre os processos de avaliação e instrução, de forma a trabalharem como processos integrados. Nesse sentido, deve-se privilegiar um envolvimento ativo e comprometido dos alunos na sua aprendizagem, de recolha de informação para que professores e alunos possam, em colaboração, ajustar e modificar a sua ação.

Uma das ideias mais reforçadas pelos professores orientadores foi a transmissão clara dos objetivos e aprendizagem e partilha dos critérios de sucesso com os alunos. Contudo, apesar de ser importante a identificação clara dos objetivos de aprendizagem e dos critérios, não é o suficiente. O aspeto essencial é a atribuição de significado, a compreensão de qual a importância dos objetivos e o trabalho para os concretizar (Graça et al, 2019).

Após estas clarificações, cabe ao professor propor tarefas adequadas a cada aluno e que permitam a obtenção dos objetivos delineados para cada um. E aqui é onde muitas vezes a dificuldade reside. Criar tarefas ajustadas às diferentes capacidades dos alunos que, embora sejam desenhadas para permitir o sucesso, não podem deixar de se apresentar como um desafio sem ter como consequência a desmotivação perante a dificuldade.

Para além das tarefas referidas anteriormente, o professor deve orientar o aluno pelo processo de aprendizagem.

Arends (1995, p.353) menciona que *“para que se verifique aprendizagem de competências, os professores devem certificar-se de que os alunos compreendem o que lhes está a ser ensinado e proporcionar um feedback adequado, com o objetivo de corrigir erros e aplicações incorretas”*.

Nesse sentido, o *feedback* demonstra ser uma ferramenta essencial na transmissão de informação aos alunos. O professor observa o comportamento

do aluno, compara com o objetivo pretendido e comunica com o aluno para efetuar as devidas alterações ou ajustes. Depois, verifica novamente se o aluno procedeu às alterações sugeridas, completando o ciclo de *feedback*.

De acordo com Zeferino et al (2007, p.177), o *feedback* “*refere-se à informação dada ao aluno que descreve e discute seu desempenho em determinada situação ou atividade*”. Por sua vez, provoca uma reflexão crítica no aluno e, conseqüentemente, auxilia-o na correção de erros e no reforçar dos comportamentos desejáveis, melhorando o seu desempenho.

Em concordância, Sá-Chaves (2002, p.393) define como *feedback* é “*toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação do aluno (motora ou cognitiva) com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como o fez; de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação*”.

Ainda que os alunos participem na correção da execução dos colegas, cabe ao professor transmitir os conhecimentos necessários para que tal possa ocorrer. É no estabelecimento de uma relação comunicativa, de diálogo, que a construção de conhecimento em conjunto acontece.

Todas estas perspectivas vão ao encontro da importância desta comunicação entre professor-aluno no processo de aprendizagem.

Assim, em função de “onde está o aluno” e “onde queremos que chegue”, é necessário definir o “desenvolvimento” em que se tem de trabalhar para atingir o objetivo terminal. Ou seja, tem de ser claro para os alunos qual o caminho que têm de percorrer para atingir o pretendido.

Para atender às necessidades dos alunos, foram elaboradas grelhas das diferentes modalidades para fazer, de forma contínua, o ponto de situação relativamente às suas aprendizagens. Dessa forma, os alunos realizavam, em diferentes momentos, a sua autoavaliação (figura 1) referente a uma determinada matéria de ensino e, após analisados os comentários efetuados pela professora, obtinham uma indicação clara de quais os aspetos que necessitavam de desenvolver. Em cada um dos conteúdos, os alunos indicavam qual a perceção que tinham da sua execução (se fazem bem, mais ou menos ou podem melhorar) e a professora clarificava a situação.

Para auxiliar na identificação do que era pretendido, cada conteúdo continha uma imagem ilustrativa do movimento efetuado de acordo com os objetivos desejados.

Autoavaliação para a aprendizagem GINÁSTICA DE SOLO									
Onde deves chegar (objetivos)	O que falta melhorar (comentários prof)	Onde estás? (autoavaliação/ reflexão)							
Rolamento à frente de MI juntos 1. Mãos à largura dos ombros e viradas para a frente; 2. Forte impulsão dos MI; 3. Mãos longe dos pés; 4. Elevação da bacia; 5. Corpo em "bolinha"		Data:			Data:				
			Já faço bem	Faço + -	Posso melhorar		Já faço bem	Faço + -	Posso melhorar
		1				1			
		2				2			
		3				3			
		4				4			
		5				5			
		Observações:							

Figura 1 - Excerto da ficha de avaliação para a aprendizagem de ginástica

Este tipo de grelhas foi elaborado, tal como referido, para todas as modalidades, mas também em relação ao plano de condição física. Dessa forma, foi possível transmitir informações mais individualizadas aos alunos. Contudo, dada a situação pandémica, estes momentos de comunicação foram reduzidos e não existiu continuidade no terceiro período.

3. O tempo de pandemia

3.1. A última aula presencial

A situação pandémica que o mundo enfrenta surgiu sem avisar. As vidas de todos os cidadãos foram colocadas em pausa e os aspetos negativos que com ela surgiram são demasiados para serem enumerados.

No dia quatro de março de dois mil e vinte, o diretor da escola convocou uma reunião geral de professores para abordar algumas questões sobre a organização do próximo ano letivo e para garantir que o presente ano letivo ia decorrer conforme o planeado e apenas seriam necessárias algumas medidas de prevenção, tudo com o intuito de provocar o mínimo distúrbio do normal funcionamento das atividades letivas. Contudo, não previa que uma semana mais tarde estaria a dar a minha última aula presencial.

Todo o planeamento que estava definido caiu por terra, as avaliações que ia efetuar, não foram realizadas e, na tentativa de salvar uma parte do estudo que estava a ser feito, o professor cooperante, perante a iminência do fecho das escolas, sugeriu que fossem realizados os testes físicos aos alunos que estavam presentes.

Assim, cumprindo as devidas medidas de segurança, os alunos realizaram os testes relativos à avaliação da condição física que não envolviam troca de material, o que possibilitou a obtenção de mais dados para realizar uma comparação com a recolha efetuada no primeiro momento. Felizmente, como a data para a realização dos testes já estava marcada, as fichas de registo já estavam preparadas, bem como o material que foi adaptado no momento. Os alunos foram divididos em três grupos, cada um ficou à responsabilidade de uma professora estagiária e, desse modo, os testes foram realizados de forma célere. Esta organização manteve-se desde o primeiro momento, ou seja, todas as professoras participaram na realização dos testes em todas as turmas por diversos motivos: para o tempo despendido ser menor; para evitar que os alunos tivessem de esperar muito tempo entre testes; e, uma vez que existiam testes que eram realizados num espaço diferente, desta forma era possível todos os testes serem realizados quase em simultâneo.

No entanto, não se mostrou necessário utilizar diferentes espaços dado que a professora que estava a utilizar a outra metade do pavilhão desportivo não

teve alunos a comparecer à sua aula e permitiu que todo o espaço fosse utilizado.

Por último, e uma vez que seria a última aula, após perguntar ao professor cooperante se era possível os alunos realizarem uma pequena competição de outra modalidade além das que foram lecionadas, decidi que iria fazer um pequeno torneio de basquetebol. Nesse momento, os alunos ficaram em êxtase. Demonstraram uma adesão impressionante, cooperação entre a equipa e um ambiente extremamente positivo. E, como era um momento apenas para desfrutarem, não existiram correções técnicas nem intervenções minhas, a não ser para realizar o controlo do tempo de cada jogo. No entanto, como ficava de fora uma equipa, continuavam a realizar o trabalho de flexibilidade e de força. Cada aluno decidiu qual a capacidade que necessitava de maior trabalho e, durante o jogo dos colegas, continuavam nessa tarefa.

3.2. Fim do segundo período

Com a interrupção abrupta das aulas presenciais, foi necessário encontrar um plano para terminar as duas semanas do segundo período. Então, quase de um dia para o outro, foi decidido, juntamente com o professor cooperante, que seria benéfico terminar os conteúdos da “Dica de aula” para completar a secção dos conhecimentos presente no planeamento.

Uma vez que as aulas transitaram para um regime virtual via *Classroom*, foram criados questionários de resposta aberta no *Google Forms* sobre os conteúdos que faltavam. Assim, no horário em que se realizaria a aula prática, foi feito um registo dos alunos presentes e, posteriormente, tinham a indicação para ler a secção correspondente ao assunto da aula presente do documento que lhes foi disponibilizado e responder de forma coerente às questões sobre os diversos temas.

No entanto, como todos os professores foram sensibilizados para dar uma margem de tempo aos alunos para a entrega das tarefas que lhes eram atribuídas, passou a ser permitida a entrega desta tarefa até ao final do dia de aula.

O primeiro questionário foi relativo à composição corporal; o segundo foi sobre como ser um consumidor informado na escolha do equipamento

apropriado para a prática de atividade física, bem como saber qual a capacidade física a priorizar caso o tempo disponível seja reduzido; de seguida, questões relacionadas com a prática de atividade física em ginásios e, por último, alguns aspetos relevantes sobre nutrição antes e após exercício físico. No caso de a aula ser de cinquenta minutos, os questionários continham duas questões. Se a aula fosse de cem minutos, então os questionários variavam entre as quatro e cinco questões. Esta organização foi planeada para permitir aos alunos uma leitura atenta sobre o assunto, uma análise das questões e uma resposta adequada e coerente ao que era pretendido. Após a leitura das respostas dadas pelos alunos, elaborei sugestões de respostas para que os alunos pudessem comparar a sua opinião com a minha proposta.

Além desta tarefa de carácter mais teórico, os alunos tinham disponível o plano de condição física implementado durante as aulas presenciais e receberam indicações para continuar a sua aplicação. Contudo, a adesão foi reduzida. Uma vez que não era permitido “exigir” uma prova via vídeo ou imagem para comprovar a realização do plano, apenas alguns alunos mencionavam quando iniciavam o mesmo e o tempo que despendiam na sua realização.

Apesar de ter sido uma forma eficiente de conseguir terminar os conteúdos dos conhecimentos e o segundo período mantendo o contacto com os alunos, não foi a mesma coisa. Faltava a interação presencial, ver o que estava a ser feito e poder intervir de forma efetiva. Isso não foi possível e foi bastante clara a falta de motivação dos alunos, principalmente pelo tipo de respostas dadas e pela interação muito reduzida.

Ao atingir o final do período, chega a altura de avaliar. Desta vez, o processo foi um pouco mais “fácil” dado que já existia a experiência do período anterior. E, ainda que não tenha sido possível realizar as avaliações práticas de forma mais formal, estava bastante claro na memória o caminho que os alunos tinham percorrido. Se no primeiro período existia essa dificuldade, por ainda não conhecer os alunos e não ter uma memória clara da sua participação nas aulas, no segundo período isso já não aconteceu.

Todavia, existia ainda a dúvida se seria o último período do ano escolar e, por esse motivo, as classificações dadas foram baseadas no desempenho que cada aluno teve durante o seu percurso e pela classificação que potencialmente iriam atingir no final do ano.

3.3. Terceiro período

Com o segundo período terminado, seguiu-se então o planeamento do terceiro. Uma vez que a coordenadora da área disciplinar teve conhecimento que cada professor decidiu qual o tipo de tarefas a utilizar no que restava do segundo período, achou pertinente uniformizar as práticas para evitar desigualdades nas atividades propostas aos alunos.

Para definir uma base igual para todos os professores de EF, o grupo disciplinar reuniu e ficou definido que existiria um momento síncrono via *Zoom* em que os alunos realizariam o plano de treino apresentado pelos respetivos professores.

Após esta definição, o núcleo de estágio reuniu com o professor cooperante e decidiu que, para evitar a monotonia e manter os alunos interessados e empenhados durante as aulas, o plano de condição física iria ser diferente a cada duas semanas. Assim, cada professora estagiária ficaria encarregue de elaborar um plano e alternar essa elaboração até ao fim do ano.

Seguindo os mesmos princípios que estavam presentes no plano que estava a ser aplicado na escola, este novo plano estava enquadrado nas três capacidades que queríamos trabalhar, a componente cardiovascular, força e flexibilidade.

Assim, na primeira parte do plano estava incorporada uma ativação geral, preparando os alunos para os exercícios que seriam realizados durante a aula. Foram intercalados exercícios de cardio e de flexibilidade para permitir alguma recuperação dos alunos enquanto, simultaneamente, desenvolviam a sua flexibilidade. De seguida, a componente de força foi introduzida e todas as capacidades eram trabalhadas de forma alternada.

Para organizar a prática foi utilizado o sistema de tempo, ou seja, os alunos deviam tentar realizar o maior número de repetições possíveis num determinado tempo e, também foi utilizado o sistema de repetições, em que cada aluno podia realizar o número de repetições definido ao seu próprio ritmo, sem tempo estipulado.

No plano estava presente uma imagem dos exercícios, o seu nome, o tempo ou número de repetições, o tempo de descanso e os aspetos mais importantes a ter em atenção na realização de cada um.

Na figura 2 encontra-se um excerto de um plano de aula.

Plano de condição física 11 Maio – 22 Maio			
Exercício	Repetições/ Tempo	Repouso entre exercícios	Aspetos importantes
1 Corrida no sítio – joelhos altos 	1 min	15 seg	- joelhos ao nível da cintura; - braços acompanham o movimento - tronco na vertical
2  	30 seg + 30 seg	15 seg	- pernas em extensão - manter a posição na zona de desconforto
3 Saltar à corda pés alternados 	1 min	15 seg	- alternar os apoios em cada salto - manter o ritmo durante o exercício - braços simulam o movimento como se tivessem corda
4  	30 seg + 30 seg	15 seg	- apoiar os joelhos e os pés no solo - tentar tocar com as mãos nos calcanhares - inclinar a cabeça um pouco para trás, olhar para o teto Ponte: manter as pernas em extensão; braços no prolongamento dos ombros, em extensão
5 Plank jacks 	1 min	15 seg	- contrair abdominal e rabo - manter o tronco e a anca estáveis - realizar a abertura e o fecho das pernas mantendo-as em extensão
6  	10 x + 20 seg + 20 seg	15 seg	- pernas ligeiramente afastadas de forma a manter o equilíbrio - braços afastados mais do que à largura dos ombros - segurar nas extremidades da toalha de forma a mantê-la tensa - realizar o movimento com os braços em extensão

Figura 2 - Excerto de um plano de treino

Acredito que com esta configuração, os alunos sentiram-se mais motivados. O plano era diferente a cada duas semanas, os exercícios eram sempre diferentes e conseguiram adquirir um maior conhecimento de possíveis formas de trabalhar os mesmos grupos musculares sem fazer sempre a mesma coisa. Contudo, não foi apelativo o suficiente, pois os alunos com as câmaras ligadas foram quase sempre os mesmos.

Foi uma experiência diferente, com os seus obstáculos e dificuldades, mas que, ainda assim, permitiu ter um pouco mais proximidade dos alunos em relação às tarefas realizadas no fim do segundo período.

No início do terceiro período e na primeira aula via *Zoom*, senti que estava no início do ano letivo, a entrar pela primeira vez no pavilhão e a preparar-me para dar a aula. Aquele nervosismo que dá a volta à barriga. Foi um voltar ao início de todo o processo porque foi um aprender a dar aulas novamente, de forma diferente. Não sabia em que estado iria encontrar os alunos, qual seria a adesão, como iria decorrer a interação e se conseguiria proporcionar uma experiência positiva aos alunos. Ainda que, se acreditasse que todos os alunos aprenderam a real importância da atividade física e vão manter-se ativo no futuro estaria a ser ingénua, quero acreditar que consegui cativar alguns para o “lado ativo da vida” e que, para esses, todos estes momentos foram úteis e realmente valeram a pena.

3.4. Problemáticas do ensino à distância

Esta nova realidade a que alunos e professores se tiveram de adaptar teve os seus desafios. Ensinar em regime virtual em nada de assemelha a ensinar em regime presencial. E, tal como seria de esperar, foi uma viagem algo turbulenta, principalmente, pelas desigualdades e diferenças que são evidenciadas.

Existiram diversos obstáculos que tiveram de ser enfrentados e, da melhor forma possível, resolvidos. Contudo, deve ser feita uma análise crítica a esses mesmos obstáculos para repensar como está formatado o sistema de ensino e, se realmente é para todos.

Uma das questões mais relevantes centra-se na questão de igualdade de oportunidades de acesso ao ensino. O facto é que, nem todos os alunos que frequentam a escola possuem um computador próprio ou internet na sua residência.

Existem ainda casos mais complicados, em que os encarregados de educação foram forçados a ficar em casa e, uma vez que têm de continuar a exercer a sua atividade profissional, necessitam do computador que, por vezes, é partilhado por todo o agregado familiar. Nesses casos, a culpa é de quem?

Pois bem, acredito que não exista “um culpado”, mas sim algo que não foi bem pensado.

As tarefas que os professores encaminham para os alunos, por vezes, já seriam de carácter virtual, em que os mesmos necessitavam de realizar alguma pesquisa em casa que, obrigatoriamente, carecia de ser feita em computador. Mas será que, quer a escola, quer o sistema de educação tomaram medidas para garantir que todos os alunos possuíam as ferramentas para tal? A meu ver, foi aí que ocorreu a falha.

Se o sistema de educação defende uma escola para todos, esta pandemia veio demonstrar as desigualdades que ainda existem no país. No entanto, reconheço que a escola à qual (por breves momentos pertenci) tomou medidas rapidamente para garantir que todos os alunos tinham alguma forma de comunicar com os seus professores, seja através de computadores, *tablets* ou internet móvel.

Ainda assim, o problema não foi só “da escola”, mas também dos seus alunos. Para quem nasceu na era da tecnologia, os alunos revelaram pouca imaginação para resolver um problema que era do seu interesse. Então, se para instalar jogos e programas os alunos conseguem resolver a situação no telemóvel, instalar uma aplicação (*Zoom*) deveria ter sido bastante fácil. Mas, como sempre, quem não quer, arranja desculpas. E assim foi. Durante o tempo que estive na escola, ver cada aluno com um telemóvel foi uma constante. Por isso, se não tivessem um computador para utilizar durante as aulas virtuais, facilmente resolviam o problema com o telemóvel. Portanto, a fraca adesão às aulas, como referi anteriormente, deve-se principalmente à falta de vontade dos alunos que se viram na possibilidade de “desligar” da escola usando desculpas pouco coerentes.

Depois, especificando a situação da disciplina de EF, além das nossas aulas virtuais, os alunos puderam experienciar algo de diferente através da telescola. E, neste caso, quando vi a primeira emissão de uma aula de EF para o primeiro ciclo e fiquei boquiaberta. Tanto que, tal foi a minha indignação que decidi contactar a RTP1 na tentativa de os sensibilizar a mostrar algo que realmente tivesse alguma coerência com o que é realizado durante as aulas. Dado que as transmissões televisivas abrangiam diferentes ciclos de ensino, tentei transmitir a ideia de optar por situações de aprendizagem transversais,

desde exercícios de coordenação motora, de equilíbrio, de trabalho de força ou flexibilidade. Bastava analisar as indicações presentes no programa da disciplina para perceber quais seriam as tarefas mais apropriadas para serem emitidas no canal televisivo.

Na minha opinião e pelo que vi, as aulas ficaram muito a desejar, não só de EF como das restantes disciplinas. Foi o recorrer a algo que utilizaram há muitos anos, no tempo dos nossos pais, mas falharam ao tentar modernizar demasiado, perdendo conteúdo e significado ao que é feito na escola. Contudo, utilizando este sistema, foi possível “levar a escola” a muitas casas e terminar alguns conteúdos que, de outra forma, não seria possível.

Se, por um lado, existiram muitos alunos que não se mantiveram ligados à escola, também existiu uma parte que continuou o (bom) trabalho que estava a ser feito. E, nesse caso, os professores foram alertados diversas vezes para a quantidade de tarefas que estavam a ser atribuídas e o pouco tempo que estava a ser disponibilizado para a sua realização.

Penso que os professores se sentiram arrebatados pelas incógnitas que se mantinham e quiseram dar o máximo de conteúdos com o pouco tempo que tinham disponível. Porém, após receberem indicações diretivas, a ordem reestabeleceu-se e foi possível fazer uma melhor distribuição de tarefas e de prazos de entrega.

Por último e relativamente à disciplina de EF, como avaliar o que não é visível? Como é que um professor pode avaliar a qualidade da participação se o aluno mantém a câmara desligada durante a aula? Os professores podem apenas sensibilizar os alunos para participarem nas aulas com as câmaras ou os microfones ligados, mas, se escolhem não o fazer, como é possível avaliar?

Existiram alunos com uma participação muito insuficiente vêm a sua classificação mantida no terceiro período. Os professores pouco ou nada podem fazer, pois a escola mantém o princípio de não prejudicar os alunos e, apenas quem nunca esteve presente nas aulas pode ver a sua classificação reduzida em um valor. A meu ver, este aspeto é substancialmente injusto para os alunos que estão presentes e participam ativamente. Pois, nesse último caso, apenas os alunos com atribuição de “muito bom” na assiduidade, participação e qualidade podem ver as suas classificações aumentar um valor.

No meu caso em particular, nas aulas que lecionei em modo virtual, tive apenas três alunos que mantiveram as câmaras ligadas durante todas as aulas. E, mais três ou quatro algo variáveis, por vezes tinham a câmara ligada e, outras vezes, desligada. Todos os outros tinham a câmara desligada. E, ainda que alertasse para o facto de continuarem a ser avaliados, a participação manteve-se da mesma forma.

Por vezes, senti alguma tristeza. Muitos alunos não percebem o que é ser professor, o nervosismo e o entusiasmo de dar uma aula. O sentir a profissão pela primeira vez, todas as aulas. E, sem câmara, estava a dar aulas para quadradinhos vazios, como uma sala de aula vazia.

O professor cooperante mencionou numa das aulas que eu deveria distribuir a minha atenção por todos os alunos. Mas, ainda que tentasse trazer para a aula os alunos desligados, a participação foi sempre muito reduzida. Por isso, “agarrei-me” um pouco a alguns alunos, pois eram esses que estavam sempre presentes e tornavam a experiência um pouco mais alegre.

Esta foi uma experiência que nunca pensei ter. Não tinha imaginação suficiente para acreditar que algo assim se ia abater no mundo e abalar por completo até as fundações mais sólidas. E, não foi, de todo, a forma que pensei que o meu ano de estágio ia terminar.

Segundo Albert Einstein (1979) “*A imaginação é mais importante do que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação envolve o mundo inteiro.*” Para mim, este foi um momento de abrir olhos e mente para tudo o que pode, ou não, acontecer. Foi um momento para cada um se reinventar, criar soluções para problemas que não sabiam que poderiam existir e conseguir ultrapassar obstáculos impostos por algo invisível. O conhecimento é importante, é a base para a nossa atuação enquanto professores, mas a imaginação, essa permite tornar o complicado, simples.

4. Participação na escola e relação com a comunidade

4.1. Envolvimento na escola

O início do ano, com as reuniões de área disciplinar, de departamento, e de todos os professores, foi claro que a escola tinha um nível que esperava que, quer os seus alunos, quer os seus professores estivessem à altura de corresponder. Contudo, essa exigência transmitida pelo diretor da escola não se verificava nas reuniões de área disciplinar. E porquê? Porque foi notório que vários professores não retinham informação relevante para transmitir no ano seguinte sobre como decorreram as práticas letivas do ano anterior. Não existia informação sobre as matérias de ensino que, de facto, foram lecionadas, qual o nível de retenção dos alunos ou quais os níveis em que os alunos se enquadravam no final do ano.

Os professores, quando questionados sobre como correu o ano letivo anterior, as respostas baseavam-se no “correu bem” e “dei tudo o que tinha para dar”. Mas, pela falta de bases que os alunos apresentam no ano seguinte, apesar das matérias terem sido “todas dadas”, os alunos, na realidade, não aprenderam. Uma das possíveis causas para este desinteresse ou desmotivação que alguns professores demonstram, pode ser devido a uma forte tendência que consegui identificar, a intensificação e sobrecarga do trabalho dos professores, com inúmeras tarefas e atividades para ser cumpridas com urgência, que leva os professores a economizar o seu tempo e esforço. Realizam apenas o essencial para cumprir o que são obrigados; apoiam-se cada vez mais em evidências apresentadas por outros, baseando-se em experiências de outros, esperando que, mais uma vez, os outros lhes digam o que devem fazer. Após este estado de espírito ficar bem assente na cabeça de cada professor, começa o processo de depreciação da experiência e o desinteresse pela profissão (Apple e Jungck, 1990). Este é o fim que espero não encontrar no futuro e, para bem da profissão docente e dos alunos, que atitudes destas sejam pouco frequentes.

Para minha felicidade, nem todos os professores são assim, ainda existem alguns que realmente se preocupam com as aprendizagens dos alunos. Com estes, a interação é mais “rica”, uma vez que nos conseguem transmitir mais informação quer sobre os alunos quer sobre a prática pedagógica. A partilha de experiências, de métodos de trabalho e o *feedback* que transmitem é fundamental para nós, estagiárias, ampliarmos o nosso leque de opções no que

diz respeito à tomada de decisões ao longo do processo de estágio. Considero que o trabalho colaborativo é fundamental para a partilha de conhecimentos e experiências, para potenciar ao máximo o desenvolvimento de cada profissional. Essa necessidade é defendida por Pimenta e Anastasiou (2002) e Zabalza (2004) que consideram que a profissão docente é valorizada quando é privilegiado o trabalho colaborativo. Defendem a importância da criação de grupos de trabalho, criando condições de apoio para que ocorra discussão e organização da prática docente, alterando preconceitos e promovendo a socialização, a inovação pedagógica e a construção de novas práticas, quer pelos docentes que estão a iniciar carreira, quer pelos que já exercem há mais tempo.

Ainda assim, a atitude do grupo disciplinar para com as professoras estagiárias sempre foi bastante positivo, mantendo a interação e a partilha de experiências.

Existem outras relações que considero fundamentais na escola, nomeadamente, com os funcionários.

As relações com os funcionários da escola e dos pavilhões desportivos estabelecem-se mais rapidamente e, por vezes, ficam um pouco mais fortes do que as relações com alguns professores. São eles que nos ajudam em algo que seja necessário para a aula e, por vezes, nos dão informações sobre os alunos, uma vez que as aulas de EF são o contexto ideal para ter uma noção do carácter dos alunos e do contexto familiar a que pertencem. Este foi um aspeto com o qual fiquei surpreendida. Primeiro, porque são eles o nosso primeiro contacto na escola e segundo, ainda que não tenhamos o “título” de professora, somos tratadas da mesma forma, com o mesmo respeito e simpatia que são tratados os restantes docentes.

Quanto ao núcleo de estágio e dado que não conhecia nenhuma das minhas colegas, só podia esperar pelo melhor, que conseguíssemos trabalhar bem em conjunto e evoluir durante o ano letivo. As minhas colegas tinham mais experiência em certas modalidades, eu noutras e, através da partilha foi possível encontrar estratégias que ajudavam a colmatar os pontos menos fortes de cada uma. Tal como foi possível testemunhar durante todo o processo, o grupo funcionou bem, cooperou no desenvolvimento das tarefas e aprendemos umas

com as outras, quer com os erros, quer com os aspetos positivos que cada uma conseguia trazer para as aulas.

A formação a que somos sujeitos durante o nosso percurso é uma das formas em que adquirimos conhecimentos para colocar na prática quando chega o momento do estágio. A universidade constitui uma grande parte dessa formação, uma vez que é o local onde iniciamos a especialização na área que pretendemos exercer no futuro.

Contudo, além dos professores universitários com quem me fui cruzando e que me transmitiram uma série de saberes, existiu uma relação que, ainda que tenha sido mais curta, foi tão ou mais significativa do que as restantes. Essa foi a relação com o professor cooperante. Foi, sem dúvida, a peça mais relevante em todo o processo. Foi o responsável por me fazer questionar tudo, o que sabia, o que pensava que sabia e o que não fazia a mínima ideia. Foi o autor da célebre frase “A Educação Física é a arte do possível” e que me fez perceber que, o que temos vindo a aprender durante a nossa formação e deve ser feito nem sempre provoca os resultados pretendidos. Os professores são então “obrigados” a passar por uma série de etapas a nível da sua conceção de ensino, mais concretamente, o que deve ser, o que pode ser e, por último, o que funciona perante o contexto que se enfrenta.

Vygotsky (1978) enfatiza o efeito e a importância das interações sociais, nomeadamente, a necessidade de existir alguém mais experiente, neste caso o professor cooperante, de incentivar à reflexão e à observação das aulas das colegas, identificando aspetos positivos e aspetos de melhoria. Assim, era possível obter uma imagem clara de estratégias que poderiam ser utilizadas, com as devidas adaptações, a cada um dos contextos.

Foi uma “lufada de ar fresco” ter a oportunidade de trabalhar com alguém que mantém uma procura constante pela evolução e por não se contenta com o que está definido como caminho a seguir. O professor cooperante foi um exemplo de que, caso exista vontade, os processos podem ser modificados e melhorados para atender às necessidades de cada aluno e potenciar a sua aprendizagem ao longo do ano letivo.

Ainda que, por vezes, existisse discórdia no método ou estratégia que estava a ser utilizado em determinado momento da aula, o confronto de ideias mostrou-se fundamental para me obrigar a sair da zona de conforto e realizar

uma desconstrução e reconstrução de conceitos e preconceitos previamente cimentados (Fosnot, 1998).

4.1.1. Participação na escola

Durante o ano letivo, as reuniões são uma constante. Sejam de área disciplinar, como referi anteriormente, quer de conselhos de turma e da direção de turma, a qual foi vivenciada através do professor cooperante.

A participação em todas as reuniões foi frequente. Os primeiros contactos com os restantes professores decorreram de forma positiva e natural, uma vez que a escola tem por hábito receber professoras estagiárias. Nas primeiras reuniões de área disciplinar, os assuntos basearam-se em fazer um balanço do ano letivo anterior e em preparar o novo ano, partindo do que foi mencionado pelos professores. Nas reuniões de conselho de turma, os respetivos diretores de turma tentaram informar os restantes colegas sobre os alunos que iriam encontrar, nomeadamente, a percentagem de alunos que frequentava a escola anteriormente, o nível da turma, os alunos com retenções prévias e alguma informação pertinente, a qual necessitasse de atenção especial.

Em todas as reuniões, o professor cooperante fez questão de apresentar cada uma das professoras estagiárias e informar os restantes colegas sobre qual estaria presente de forma mais efetiva em cada uma das turmas.

Em geral, no início do ano, a participação do núcleo de estágio foi algo tímida. Apesar de me sentir confortável, achei que era um pouco cedo para partilhar alguma opinião ou fazer alguma sugestão. Por esse motivo, nas reuniões iniciais optei por ouvir e reter informação, deixando a participação para mais tarde.

Partindo do princípio e seguindo a ordem como decorria cada reunião, é necessário refletir sobre como as mesmas foram conduzidas.

O primeiro passo foi o estabelecimento da ordem de trabalhos. Com este aspeto, cada professor convocado tinha conhecimento dos assuntos que seriam abordados na reunião e podia preparar a sua intervenção na mesma, fazendo um registo dos aspetos que gostaria de abordar. Contudo, ainda que essa informação chegasse a cada professor com relativa antecedência, o que se

verificou em grande parte das reuniões é que poucos docentes despendiam de algum tempo para preparar a reunião previamente. Este foi um aspeto observável principalmente nas reuniões de área disciplinar e de departamento.

Na minha opinião, se os professores querem evitar reuniões que ocupam toda a tarde, devem fazer o esforço para saber os assuntos que serão abordados e quais os contributos que podem oferecer nos mesmos.

De seguida, deve-se perceber como decorre cada reunião e a gestão que é feita pelo coordenador ou responsável em questão e quais as informações mais importantes a serem retidas.

No caso das **reuniões de área disciplinar**, o que se verifica é uma gestão pouco eficiente do tempo da reunião. Os professores intervêm pouco no que diz respeito aos assuntos que devem ser tratados e muito em assuntos não relacionados com a reunião. As intervenções são algo desorganizadas, pouco coerentes, o que provoca constantes interrupções, uma dispersão dos assuntos e, conseqüentemente, o prolongamento da mesma. Com o intuito de obter mais experiência no que diz respeito às reuniões, cada uma das professoras estagiárias ficou responsável pela elaboração da ata. Foi uma experiência diferente, conseguir fazer uma filtragem da informação mais relevante e construir um documento oficial, aspeto que coloca um pouco mais de pressão para fazer um bom trabalho. Claro que o professor fez uma revisão do documento, para corrigir eventuais erros de português e construção frásica. Mas, no geral, considero uma experiência enriquecedora e que, de alguma forma, contribuiu para um aumento do sentimento de pertença ao grupo disciplinar.

Em relação às **reuniões da direção de turma**, dirigidas pelo professor Paulo, foi notória a diferença relativamente às restantes reuniões, principalmente, por existir um planeamento realizado previamente. Facto comprovado pela ata estar praticamente feita aquando o momento da reunião, por existir uma ordem definida nos assuntos a serem tratados e por desempenhar um papel de mediador, coordenando as intervenções de cada um dos docentes. No entanto, este sentido de disciplina nem sempre agradava aos restantes professores, que ficavam um pouco incomodados, mas que, no fim, conseguiam perceber a necessidade de manter essa postura.

Ao vivenciar a direção de turma através do professor, foi possível também perceber a importância que este tem ao desempenhar a função de ligação entre

os alunos, os encarregados de educação e os restantes professores. É a pessoa a quem recorrem para reportar e tentar resolver vários tipos de situações, para controlar como decorre o processo dos alunos ao longo do ano e para garantir que todas as partes envolvidas trabalham em uníssono.

Por último, **as reuniões de conselho de turma**. Uma vez que, numa fase inicial, as professoras estagiárias estiveram presentes nas reuniões de todas as turmas, após a definição da turma residente, cada uma apenas compareceu na turma que lhe tinha sido atribuída. Este foi um aspeto importante para que cada uma tivesse conhecimento sobre todos os alunos, podendo, eventualmente, intervir em algum aspeto que pudesse ajudar a outra colega.

Tal como referi anteriormente, no início as reuniões tinham como objetivo a troca de informações sobre os alunos, para ser possível criar um panorama geral da turma e identificar algum caso específico que justificasse atenção redobrada.

No caso da minha turma, as reuniões foram sempre marcadas por vários pontos menos positivos: a duração, que sempre excedia as recomendações do diretor da escola; a falta de organização e planeamento prévio, que se refletia na reunião; uma gestão ineficiente das intervenções e dos assuntos abordados e o conflito que decorre por inúmeras vezes entre docentes, ao discutir alguma questão sobre alunos ou sobre uma opinião com a qual não estejam de acordo; e, a falta de ligação entre disciplinas, que falha por completo o objetivo de um ensino transdisciplinar.

Na minha opinião, são acontecimentos deste género que afastam um pouco os professores da sua profissão, ao sentir que o tempo que lhes é exigido não está a ser utilizado para algo útil.

Mas, se nas reuniões no primeiro e segundo período já existiram alguns momentos caricatos, ao atingir o fim do ano letivo, com a tomada de decisões sobre o futuro dos alunos, chegaram também mais momentos para refletir. Uma vez que a escola defende a não retenção dos alunos, sempre que assim seja possível, as decisões tornam-se mais difíceis do que normalmente já são. Assim sendo, passo a enumerar o que me provocou mais espanto durante a reunião: a subida de classificações finais a alunos que não justificavam a passagem para o ano seguinte; os professores aceitarem a subida das classificações às disciplinas de outros colegas mas colocam entraves quando o mesmo lhes foi

sugerido; e, o que mais me surpreendeu (e indignou) foi a colocação em causa da classificação de certos alunos à disciplina de EF.

Em relação ao primeiro assunto, devem ser colocadas algumas questões: A subida das classificações aos alunos em risco de retenção vai trazer algo de benéfico para os mesmos? Ao transitarem para o ano seguinte, as lacunas que evidenciaram no presente ano ficam resolvidas? Não seria melhor repetir o ano e trabalhar para colmatar as dificuldades que sentiram durante o ano? Talvez não exista uma solução perfeita, a repetição ou não de ano letivo tem as suas vantagens e desvantagens. Mas, a meu ver, ao possibilitar que os alunos transitem para o ano seguinte, estamos, em primeiro lugar, a transmitir a ideia de que não precisam de se esforçar durante o ano porque, no fim, os professores dão uma ajuda extra; segundo, os alunos não vão ter sucesso num ano mais complexo do que no ano anterior, ou seja, estamos a intensificar o fracasso no ano seguinte, uma vez que já seguem com limitações acentuadas; e, em terceiro, faz transparecer uma certa desigualdade, uma vez que alunos que “merecem menos” estão a ver as suas classificações a subir, enquanto alunos que se esforçaram apenas conseguem atingir um certo patamar ao nível de classificação final.

De seguida, os professores votarem “a favor” à subida de classificação de uma disciplina que não a deles demonstra algum cinismo da sua parte. Aí surge a questão “Existem disciplinas que valem mais do que outras, que são mais importantes do que outras?”. Pelos fundamentos apresentados por alguns docentes, sim. Facto comprovado pela sugestão de subida da classificação de EF de dois alunos cujas respetivas classificações eram as mais baixas de entre as restantes. Nesse momento, eu e o professor cooperante sentimos a necessidade de justificar quais as razões por tal ter acontecido. A nossa disciplina é distinta das outras. Não existem tarefas teóricas para os alunos realizarem e enviarem dentro de um prazo estabelecido. Tudo o que temos é a aula e o que fazem na mesma. Um facto que considerei fundamental foi o professor cooperante referir que os alunos em questão, quando as aulas eram presenciais, as classificações obtidas foram bastante semelhantes às obtidas no final do terceiro período. Portanto, se com a nossa observação do seu desempenho durante as aulas, eles não conseguiram obter mais, agora, em contexto virtual, não seria diferente. De salientar que um dos alunos subiu

efetivamente a sua classificação, uma vez que participou ativamente em todas as aulas e com a câmara ligada, permitindo assim a monitorização do seu desempenho. Já o outro aluno, ainda que tenha estado presente, não tinha a câmara ligada e, conseqüentemente, não podia comprovar e observar a qualidade na execução das tarefas.

Neste momento, senti o confronto na realidade com o que havia sido abordado nas aulas do primeiro ano de mestrado, na desvalorização da disciplina e o preconceito de que ainda era alvo. Não foi algo agradável mas foi mais uma chamada de atenção à necessidade de existirem profissionais que trabalhem para dar uma nova “cara” à disciplina e fazer uma representação justa dos valores que são defendidos pela mesma.

Portanto, ainda que a avaliação seja um tópico alvo de discussão, cada professor deve ter em mente fazê-la de boa-fé, atendendo a todo o processo dos alunos. Com estas atenuantes, com a possibilidade de subir classificações em conselho de turma, penso que vai um pouco contra essa ideia e filosofia.

Concluindo, todas as reuniões foram um choque para mim, talvez por ainda ter um pouco a mentalidade de estudante “ativa” mas também por antes não ter bem a noção de que este tipo de situações “ainda acontecia”.

4.2. Atividades não letivas

De acordo com o Projeto Educativo de Escola para o Triénio 2017 / 2020, em que o mote é “Ensinar e APRENDER a SER”, a escola defende uma série de visões, valores e princípios que se propõe a incutir nos seus alunos.

Relativamente à disciplina de EF, a escola pretende ser uma instituição promotora de hábitos de vida saudável, pelo incentivo à prática de atividade física e desportiva, juntamente com a adoção e manutenção de hábitos alimentares saudáveis e equilibrados.

Especificando o projeto do Desporto Escolar, este possibilita a prática do desporto quer a nível interno, quer a nível de competição entre escolas. Os seus objetivos são:

- Promover a inclusão social;
- Promover o sucesso escolar;

- Incentivar a prática de atividade física e desportiva;
- Promover hábitos de higiene e segurança;
- Desenvolver a responsabilidade pessoal e social;
- Desenvolver a identidade escola/grupo;
- Criar condições para uma prática desportiva de excelência.

Na tentativa de cumprir os objetivos aos quais se propõe, a escola disponibiliza aos seus alunos as seguintes modalidades: voleibol, badminton, ginástica de grupo e acrobática e esgrima. Cada uma das modalidades está ao encargo de diferentes professores de EF.

Um aspeto interessante é que, cada uma das modalidades do Desporto Escolar teve “direito” à organização de um evento. Existiu um torneio de voleibol e um de badminton. A esgrima teve uma semana que lhe foi dedicada, em que todos os alunos puderam experienciar o segurar no florete, a colocação da máscara de proteção e a realização dos movimentos básicos durante um combate. E a ginástica de grupo e acrobática, com a realização do sarau pode exibir todo o trabalho que foi realizado durante o ano letivo.

Ainda que não tenha participado ativamente no desenvolvimento do Desporto Escolar, por vezes conseguia ver um pouco das sessões, na transição entre aulas. E, dado que nas escolas que frequentei previamente, não tive experiências significativas, a manutenção destas modalidades durante todo o ano letivo é um bom complemento às aulas de EF, acrescentando à carga horária mais dois momentos de atividade física com supervisão.

Foi notório o esforço da escola para apresentar aos alunos experiências diferentes e possibilitar uma prática desportiva com a supervisão de professores de EF.

Desse modo, além das modalidades desportivas, a escola também dispõe de um pequeno espaço com algumas máquinas de ginásio. Contudo, e apesar do esforço do grupo disciplinar na sua divulgação, os alunos não aderiram ao espaço como era desejado ou como ocorreu em anos letivos passados. Podemos sugerir várias respostas à pergunta “Porquê?” mas, de facto, pode não existir apenas uma correta. Os alunos poderiam não saber que aquele espaço lhes era dedicado, ou podiam não saber como se inscrever e tiveram receio de questionar. Podia ainda ser porque os alunos não têm interesse nesse tipo de

prática desportiva e aderem mais facilmente a atividades de cariz coletivo; porque apenas um aluno da turma tinha interesse e não se sentia confortável a participar sozinho ou porque não conhecia o professor responsável. Mais uma vez, tentar apontar para apenas uma resposta correta pode não ser sensato.

O certo é que, apesar de a escola ter feito a publicidade em formato de cartaz nos pavilhões desportivos, ninguém apareceu, nunca.

Também podia ser colocada outra perspetiva em cima da mesa “E os professores de EF, porque não aproveitam o espaço durante as suas aulas?”. Neste caso, posso dar uma opinião fundamentada na minha experiência até ao momento. Apesar de considerar que seria uma boa ferramenta, dividir a turma por dois espaços, provocou-me alguma ansiedade por não identificar as capacidades necessárias nos alunos para cumprir tudo o que pretendia. Desde a autonomia para realizar o que seria proposto; desde responsabilidade, para não saírem da tarefa e entrarem em comportamentos desviantes; desde motivação, uma vez que nem todos os alunos têm a vontade necessária para realizar as tarefas propostas.

Além disso, existe a falta de confiança, da minha parte para com os alunos, em saber que se fossem encaminhados para um espaço, em que estariam a trabalhar sozinhos, tudo iria decorrer conforme o planeado. Talvez com alunos em um nível de maturidade distinto o fizesse, mas com os alunos com os quais trabalhei, não o faria. E reconheço que o meu pensamento é partilhado com outros colegas que, apesar de terem vontade de fazer algo diferente durante as aulas, muitas vezes não o fazem pois têm receio de perder rapidamente o controlo da turma e algo de errado acontecer.

A não adesão de atividades propostas remete-nos também para as atividades que o grupo disciplinar desenvolveu ao longo do ano letivo. Enumerando, por ordem de ocorrência: o Dia Europeu do Desporto na Escola; a Semana da Esgrima; o Torneio de Basquetebol; o Corta-mato; o Mega Sprint e, por último, o Torneio de Voleibol em simultâneo com um circuito de treino funcional. Existiam mais atividades planeadas mas ficaram sem efeito devido à situação pandémica.

É do conhecimento comum, de todos os professores de EF e, possivelmente, dos restantes docentes, as recomendações da Organização Mundial de Saúde para a prática de atividade física, nas diferentes idades. Os

seus benefícios a nível físico e mental já foram enunciados diversas vezes. E, devido à situação pandémica que o mundo enfrentou (e continua a enfrentar), foram referidas em múltiplas ocasiões pelos dirigentes da mesma organização que, a prática de atividade física é fundamental, quer para adultos, quer para crianças e jovens. Assim, as recomendações para o último grupo são, a prática diária de, pelo menos, 60 minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa. Tal deve incluir, pelo menos três vezes por semana, 20 a 30 minutos de atividades como correr, subir e descer escadas, saltar ou outras atividades que solicitem o sistema musculoesquelético para melhorar a força muscular, a flexibilidade e a resistência.

A questão que se levanta é “Com atividades desportivas esporádicas, de duração reduzida, estamos a cumprir estas recomendações?”. Na minha opinião, não. Não é possível ter um impacto na qualidade de vida dos alunos com atividades que decorrem uma ou duas vezes por período, nas quais nem todos os alunos participam. As aulas de EF não são suficientes bem como estas atividades não são suficientes. No ano de escolaridade que lecionei, os alunos têm duas aulas por semana, completando assim três blocos de cinquenta minutos. Se as recomendações são de três vezes por semana, não está a ser pouco coerente a distribuição da carga horária da disciplina? Dado que, para grande parte dos alunos as aulas são a única oportunidade de ter algum tipo de atividade física.

Então, qual é realmente o objetivo na realização destas atividades? É para a escola “mostrar” que realiza diversas atividades? Ou para os alunos terem uma experiência distinta às que normalmente são proporcionadas durante o ano nas aulas de EF?

No fundo, a meu ver, estas atividades são pouco significativas para os alunos. E, esta opinião baseia-se fortemente na minha experiência na operacionalização das mesmas atividades, dos aspetos que consegui observar e serão enunciados de seguida.

Muito do planeamento é feito no próprio momento da atividade, seja na organização das equipas que se vão defrontar, seja nos campos em que decorrerão os jogos ou na afixação dos resultados. As equipas ou alunos que vão participar não são preparados com antecedência, sendo tudo organizado

momentos antes das atividades. Por esse motivo, anos distintos acabam por jogar entre si, não sendo propriamente o mais adequado para os alunos.

A representatividade das atividades, que várias vezes não é atingida. Veja-se, por exemplo, no Dia Europeu do Desporto na Escola, em que a atividade mais enfatizada e de carácter quase “obrigatório” foi uma caminhada pela escola. Também existiram aulas de ritmos e de *body combat* mas, mais uma vez, a adesão foi reduzida. Além dessas atividades, a Liga Portuguesa Contra o Cancro disponibilizou enfermeiros para a realização de palestras alertando para a relação próxima entre a atividade física e a prevenção do cancro e o ginásio *Space Active* cedeu a presença de duas nutricionistas para conversarem com os alunos sobre a importância de uma alimentação equilibrada e saudável. Por último, estiverem presentes enfermeiros militares para demonstrações sobre como executar as manobras de suporte básico de vida. Vários foram os anos de escolaridade que tiveram acesso a algum tipo de atividade. Contudo, alguns ficaram “de fora” e penso que possibilitar a participação de todos os alunos teria sido importante.

Regressando ao aspeto mencionado anteriormente, a caminhada feita pelos alunos, porque não fazer algo com características diferentes? Tal como uma caça ao tesouro, por turma ou por equipas, em que a mais rápida teria uma compensação no fim. Ou então, incluindo os alunos no processo, questioná-los sobre que tipo de atividade gostariam de realizar, de forma a sentirem que as suas opiniões são levadas a consideração.

Outro aspeto a ter em conta é que, no dia em que é celebrado o desporto na escola, muitas das atividades que a mesma oferece são de carácter teórico, com palestras de tópicos interessantes e relevantes, mas, mais uma vez enfatizo a ideia, teóricos. Ainda que os alunos devam adquirir conhecimentos teóricos sobre as questões de desporto e saúde, talvez fosse mais motivador para os mesmos se este dia fosse composto por uma maior componente prática, com atividades diferentes das que normalmente são realizadas.

É possível identificar que alguns professores não mostram muito interesse em participar nas atividades nas quais não estão definidos como “organizadores”. Na minha opinião, se o grupo disciplinar está a organizar uma atividade, então todos os professores deveriam contribuir na organização da mesma, variando o nível de intervenção de cada um e evitando sobrecarregar

apenas um ou dois professores. É uma oportunidade de alargar experiências, ampliar os conhecimentos que possam ter sobre determinadas matérias de ensino ou assuntos pertinentes à disciplina e desenvolver as relações com colegas e alunos de uma forma mais informal e positiva. Foi com esse pensamento que participei nos eventos organizados pelo grupo disciplinar e em qualquer outra atividade que foi proposta por colegas de outras disciplinas.

Considero que o maior motivo de preocupação é o facto de os próprios alunos, quando questionados sobre como decorreu cada atividade, mostrarem o seu desagrado pela organização pouco conseguida e por regras de funcionamento menos ajustadas.

Nesse sentido, existe uma série de aspetos que, se forem potenciados, melhoram a experiência dos alunos. A nível organizativo, deve-se priorizar: 1) um planeamento antecipado, com uma definição eficiente de tarefas pelos diversos intervenientes e, sempre que possível, incluir os alunos no processo; 2) o estabelecimento de regras de participação, para uniformizar as informações que são transmitidas aos alunos; 3) garantir que cada atividade tem início à hora estipulada para que, caso exista mais do que uma atividade planeada, não existam sobreposições de horários; 4) utilizar os meios digitais para agilizar as transições (por exemplo, entre jogos) e assim transmitir mais rapidamente as informações aos alunos.

Ao nível da aplicação, deve-se procurar proporcionar: 5) atividades ajustadas aos diferentes ciclos de ensino, garantindo que os alunos de diferentes anos de escolaridade têm oportunidade de atingir o sucesso; 6) atividades realizadas em espaços exteriores à escola, como pavilhões desportivos, estádios, etc., com o intuito de motivar os alunos a participar; 7) atividades apelativas aos diferentes alunos, do sexo masculino e feminino, mas também de todos os anos letivos, permitindo até a participação de alunos de diferentes ciclos em cada equipa, para tentar fomentar as relações interturmas.

Por último, no rescaldo de cada atividade, penso que seria interessante fazer um registo mais efetivo do número de alunos (feminino/masculino) que participaram; do número de equipas; das opiniões dadas pelos alunos, para que na próxima organização todos esses aspetos sejam considerados para melhorar a experiência dos alunos.

Um aspeto que considero interessante é o facto de, para aumentar os níveis de participação dos alunos, quer do sexo feminino quer do sexo masculino, em atividades que por vezes estão associadas mais a uns do que a outros, o grupo disciplinar incrementou a seguinte regra: se os alunos querem participar no torneio de futsal que decorre na parte final do ano letivo, têm obrigatoriamente de participar nos dois torneios que o antecedem, o de basquetebol e o de voleibol. É uma estratégia bem planeada, garantindo que a participação aumenta e, conseqüentemente, os torneios tornam-se mais apelativos, quer pelo aumento de participantes, quer pela competitividade que também aumenta.

Portanto, fazendo uma comparação entre as atividades em que estive presente, o Corta-mato foi a que, apesar de ainda poder ser otimizada, foi a melhor conseguida. O planeamento e organização foi iniciado atempadamente e, para facilitar o processo, reunimos com a coordenadora do grupo disciplinar que nos informou do tipo de tarefas que necessitavam de ser realizadas. Assim, ficamos a saber como normalmente é realizado o evento e ficaram definidas as tarefas de cada professor, na preparação, execução e após prova. Achei curioso o método de contagem de voltas, a distribuição de colares de pano de diferentes cores. Na minha experiência enquanto aluna, a contabilização das voltas era feita da forma mais tradicional, pelos juizes que estavam presentes na linha da meta. Outro aspeto que também despertou algum espanto foi o facto de o evento não possuir uma parte do percurso no exterior na escola, coisa que aconteceu nas escolas que frequentei. Contudo, percebo que por questões de segurança e logística seja mais eficiente manter o percurso no interior da escola.

Ao contrário das outras atividades desenvolvidas, o corta-mato teve a adesão mais alta de alunos, dos diferentes ciclos de ensino. No entanto, foi notória a diminuição do número de participantes com o avanço dos anos, isto é, participaram mais alunos do décimo ano do que do décimo segundo ano.

O núcleo de estágio ficou responsável pela criação do cartaz publicitário para o evento, da distribuição dos colares durante a prova e organização dos alunos voluntários na mesma tarefa e do registo das posições terminais de cada grupo etário em prova.

Apesar de ter sido uma manhã de grande agitação, pela constante mudança de tarefas, foi algo bastante agradável. No meu caso, ainda foi

atribuída à minha turma a tarefa de preparar o lanche para os participantes da prova. Assim, logo pela manhã, reuni os alunos na cantina e, dividindo os alunos por grupos e tarefas, foram preparados cerca de trezentos pães com manteiga a ser distribuídos no fim da prova. Foi algo diferente e divertido de fazer. A adesão dos alunos foi total, enquanto uns cortavam os pães, outros barravam a manteiga e o último grupo colocava novamente os pães no saco de papel. Além deste aspeto, uma parte considerável dos alunos ofereceu-se para serem os voluntários durante todo o evento. Foram então responsáveis pelo controlo do percurso, pelo controlo dos alunos participantes e pela arrumação do material. O bom ambiente foi constante, os alunos aplicaram-se e o resultado foi bastante positivo. Foi um momento para estabelecer outro tipo de relação com os alunos, mais confortável e menos formal.

A participação dos professores estagiários não se limita à lecionação das aulas, mas também na participação de atividades não letivas. Nesse sentido, o núcleo de estágio marcou presença em todas as atividades propostas pelo grupo disciplinar que foram enunciadas anteriormente. Participei na preparação dos espaços em que foram realizadas as atividades, na montagem e organização do material, bem como no controlo dos jogos, arbitragem ou orientação de alunos voluntários nos diversos eventos.

Em suma, todas as experiências ajudaram na obtenção de mais conhecimento. A semana da esgrima foi bastante útil para ter algumas noções de como funciona a modalidade, que tipo de movimentos e gestos técnicos lhe são inerentes. O corta-mato foi uma atividade bastante enriquecedora, uma vez que nunca tinha tido a experiência de participar enquanto organizadora, apenas como aluna, e não fazia ideia do trabalho “por trás das cortinas” que está envolvido. Todas as atividades surgiram como uma possibilidade de estabelecer relações distintas com os meus alunos, com outros alunos da escola, com colegas professores com os quais não teria oportunidade de trabalhar, bem como de viver a escola de uma forma diferente, fora das aulas e da postura de professora que mantive durante o ano letivo.

Com base na minha experiência, os alunos desta escola, apesar dos aspetos menos positivos que as atividades podem ter, devem sentir-se gratos pelas atividades que são desenvolvidas ao longo do ano. Enquanto estudante, nas escolas pelas quais passei, infelizmente não tive a mesma sorte, uma vez

que a atividade mais recorrente era o corta-mato. Não tive grupos disciplinares de EF que se destacassem pela iniciativa na organização de atividades não letivas nem pela existência de Desporto Escolar que realmente conseguisse cativar os alunos para a sua participação. Por isso, ainda que as atividades tenham margem de evolução para proporcionar experiências positivas e significativas, é de realçar a tentativa da escola e do grupo disciplinar criarem algo diferente para os alunos.

5. Desenvolvimento profissional

5.1. Eficácia de um programa de treino na aptidão muscular em alunos do décimo ano de escolaridade

5.1.1. Nota prévia

O tema e objetivos do projeto de investigação ficaram estabelecidos numa fase inicial do ano letivo, de forma a permitir uma organização mais eficiente das aulas e possibilitar as várias recolhas de dados que se pretendiam. Contudo, devido à situação pandémica que se instalou de forma repentina, os planos traçados sofreram alguns ajustes. Nesse sentido, o núcleo de estágio iniciou a implementação de um plano de treino, composto por exercícios que iriam desenvolver as três capacidades pretendidas (força, flexibilidade e cardiorrespiratória) nas três turmas residentes das professoras estagiárias. Para a recolha de dados sobre os efeitos que o plano estava a proporcionar, ficaram também definidos três momentos de avaliação, um em cada período. Com esses momentos e os dados retirados dos mesmos, seria possível efetuar as devidas comparações e verificar qual os efeitos do plano de treino na condição física dos alunos de cada turma. No entanto, devido à interrupção das atividades letivas, só foi possível realizar o primeiro momento de recolha e o segundo que, devido aos constrangimentos referidos, apenas conseguiu incluir alunos de duas turmas.

Dessa forma, o número de participantes ficou reduzido para menos de metade do inicialmente previsto e, no segundo momento de recolha também não foram realizados todos os testes com o intuito de salvaguardar os alunos para um potencial risco de contágio pelo manuseamento de material.

Perante estas condições, contrariamente ao que estava planeado e que passaria por uma análise particularizada dos dados recolhidos referentes às três capacidades de cada turma, por parte da professora estagiária correspondente, os dados foram partilhados e cada uma iria analisar apenas uma das três capacidades motoras, sendo que a capacidade que vou analisar é a força.

5.1.2. Resumo

A aptidão física é considerada um dos indicadores de saúde mais preponderantes e entende-se como a capacidade de realizar as atividades físicas com menor esforço e maior resistência à fadiga (Reis et al, 2018).

Uma vez que nem todos os alunos praticam alguma atividade física fora do contexto escolar, muitas vezes cabe aos professores de EF desenvolver programas com o intuito de melhorar os níveis de aptidão física ligados à saúde. As aulas de EF apresentam-se então como um contexto ideal de aprendizagem, onde os alunos adquirem e desenvolvem as habilidades motoras e são dotados dos conhecimentos necessários para se tornarem ativos na sua vida futura (Graber et al, 2019; America, S.H.A.P.E., 2015; Erwin et al, 2013). Uma das formas de avaliar a condição física dos jovens, além da análise da componente cardiovascular e flexibilidade, é através de testes de força. Nesse sentido, com este estudo pretendeu-se verificar a eficácia de um programa de treino de aptidão física relacionado com saúde numa população escolar do décimo ano, monitorizando os seus efeitos através da aplicação de uma bateria de testes e da recolha de dados em dois momentos do ano letivo. Especificamente pretendeu-se analisar os níveis de aptidão muscular antes e depois da aplicação do programa de treino, verificar as diferenças em função do sexo e entre os valores obtidos por cada aluno nos dois momentos de avaliação. Os dados do teste de força foram analisados recorrendo a medidas descritivas básicas (média, desvio padrão, máximo e mínimo) e a medidas inferenciais (testes não paramétricos – Wilcoxon para amostras repetidas e Mann-withney para amostras independentes). Os dados demonstram que, em geral, os alunos melhoraram a sua capacidade de produzir força. No entanto, apenas os alunos do sexo masculino revelaram melhorias significativas no teste dos abdominais até à exaustão.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, APTIDÃO FÍSICA, TESTE DE FORÇA.

5.1.3. Abstract

Physical fitness is considered to be one of the most prevalent health indicators and is understood as the ability to perform physical activities with less effort and greater resistance to fatigue (Reis et al, 2018). Since not all students engage in some physical activity outside the school setting, it is often up to EF teachers to develop programmes in order to improve health-related fitness levels. EF's lessons then present themselves as an ideal learning context, where students acquire and develop motor skills and are endowed with the necessary knowledge to become active in their future lives (Graber et al, 2019; America, S.H.A.P.E., 2015; Erwin et al, 2013). One way of assessing the physical condition of young people, in addition to the analysis of the cardiovascular component and flexibility, is through strength tests. In this sense, this study aimed to verify the effectiveness of a health-related physical fitness training programme in a tenth grade school population by monitoring its effects through the application of a battery of tests and the collection of data at two times during the school year. Specifically, the aim was to analyse the levels of muscular fitness before and after the application of the training programme, to verify the differences according to gender and between the values obtained by each student at the two moments of evaluation. The data from the strength test were analysed using basic descriptive measures (mean, standard deviation, maximum and minimum) and inferential measures (non-parametric tests - Wilcoxon for repeated samples and Mann-withney for independent samples). The data show that, in general, students have improved their ability to produce force. However, only male students showed significant improvements in abdominal testing to exhaustion.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, PHYSICAL FITNESS, STRENGTH TEST.

5.1.4. Introdução

As aulas de EF apresentam-se como um contexto ideal de aprendizagem, onde os alunos adquirem e desenvolvem as habilidades motoras e são fornecidos os conhecimentos necessários para se tornarem ativos no futuro (Graber et al, 2019; America, S.H.A.P.E, 2015; Erwin et al, 2013).

O currículo aponta para que a EF procure atingir objetivos de natureza social, cognitiva e motora. Embora seja objeto de contínuo debate se a disciplina deva dar prioridade ao desenvolvimento da literacia motora (entendida como a combinação de conhecimentos, habilidades e confiança necessários para apreciar a AF ao longo da vida) ou à melhoria da condição física, sendo que diferentes autores apontam que um aspeto não exclui necessariamente o outro. Apesar da competência motora ser a pedra angular do envolvimento duradouro na atividade física (Ennis, 2011; Stodden et al, 2008, 2009), parece evidenciar-se uma relação sólida entre ela, o modo como é percebida pelos alunos e os seus níveis de condição física (Robinson et al, 2015).

As atividades orientadas para a aquisição da condição física, desenvolvimento motor e jogos tendem a facilitar a concretização dos níveis desejados de atividade física moderada-vigorosa (AFMV), enquanto tarefas de gestão da turma e transmissão de conhecimentos a dificultam (McKenzie et al, 2000). Este facto é comprovado pelo maior envolvimento na APMV à medida que cresce o nível de escolaridade (Levi et al, 2001), talvez devido ao menor tempo gasto em tarefas de instrução e gestão (McKenzie & Lounsbery, 2013). O desenvolvimento de rotinas eficientes, o planeamento de apresentação de tarefas conciso e a criação de um contexto positivo de aprendizagem tendem a fazer aumentar o tempo que os estudantes passam em APMV. Por oposição, turmas com elevado número de alunos, instalações inadequadas e professores de EF sem as necessárias técnicas de ensino contribuem para que não se atinjam os níveis adequados de APMV.

Quando são revistos os programas escolares e as aprendizagens essenciais, encontram-se presentes os conteúdos que devem ser abordados pelos professores.

No domínio das atividades físicas, o aluno deve ser capaz de adquirir determinadas competências e conhecimentos para que saiba comportar-se de

acordo com as exigências das diversas áreas e subáreas de ensino, bem como desenvolver os conceitos psicossociais que permitam uma atuação saudável e positiva com os restantes companheiros. No domínio dos conhecimentos, o aluno deve adquirir conhecimentos que lhe permitam relacionar aspetos de aptidão física e saúde, bem como conceitos associados a um estilo de vida saudável.

Embora os programas nacionais da disciplina de Educação Física (p.14) proponham, nos seus objetivos gerais, um desenvolvimento alargado das capacidades motoras: “... *eleva o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica...*”, a literatura internacional define a condição física (*physical fitness*) como um constructo complexo e multifacetado, subdividido em componentes relacionados com o rendimento e com a saúde (Welk et al., 2000). Recentemente, tem-se vindo a acentuar esta última orientação, sobretudo quando referenciada ao contexto escolar (Pillsbury et al., 2013).

Em concordância com as diretrizes presentes nos programas nacionais, os componentes da condição física relacionados com a saúde (CFS), identificados como poderosos marcadores da saúde futura em crianças e jovens, são a aptidão cardiorrespiratória (ACR), a aptidão muscular (AM) (força muscular, resistência de força e potência muscular) e a composição corporal (Ortega et al, 2008). Também a flexibilidade parece constituir-se como componente importante da CFS.

A AM é um constructo que compreende as seguintes dimensões: a) força maximal (quantidade absoluta de força produzida pelo sistema neuromuscular; b) potência muscular, também designada por vezes como força explosiva (taxa de produção de força por unidade de tempo); e c) resistência de força (capacidade do sistema neuromuscular de produzir força repetidamente vencendo uma resistência submaximal) (Caspersen et al, 1985).

Internacionalmente, constata-se uma tendência temporal decrescente na AM entre as crianças em idade escolar (Sandercock & Cohen, 2019; Tremblay et al, 2010; Moliner-Urdiales et al, 2010). Em consonância com esta evidência,

recomenda-se que sejam incluídos exercícios de fortalecimento muscular e ósseo nos programas de condição física de adolescentes, 3 vezes por semana (WHO, 2010; UK Physical Activity Guidelines, 2019; Physical Activity Guidelines for Americans, 2018; Health Council of Netherlands, 2017).

Níveis baixos de AM estão associados ao desenvolvimento de doenças não transmissíveis na população adolescente (Magnussen et al., 2012; Moliner-Urdiales et al, 2011; Smith et al, 2014; Artero et al, 2011; Cohen et al, 2014; Ortega et al, 2008), enquanto a satisfação dos critérios de exercitação sistemática no âmbito da AM está associada a benefícios positivos na saúde física e mental de crianças e jovens (Collins et al, 2018; Bea et al, 2017; Drenowatz & Greier, 2018; Padilla-Moledo et al, 2012; Benson et al, 2008).

Smith et al., (2014), num estudo de revisão sistemática, apresentam forte evidência de associação negativa entre a AM e o risco cardiovascular, a adiposidade central e total e positiva com a saúde óssea e a autoestima. Outros autores confirmam estes dados, correlacionando positivamente o desenvolvimento da AM com saúde óssea acrescida, melhor coordenação motora e menor massa adiposa em adolescentes (Fedewa & Ahn, 2011; Singh et al., 2012; García-Hermoso et al., 2019).

A intervenção escolar no domínio da AM parece eficaz, sugerindo que os rapazes adolescentes podem estar recetivos a ela (Gray & Ginsberg, 2007; Cox et al, 2020). No entanto, o resultado da revisão efetuada por estes últimos autores aponta para efeitos pequeno-moderados dos programas de treino, sobretudo devido à elevada heterogeneidade e ausência de especificidade dos desenhos de investigação, o que conduz a um grande cuidado na interpretação dos resultados obtidos (Cox et al, 2020).

Desde que sejam respeitadas as recomendações e exista uma supervisão cuidada, parece ser possível construir programas de treino da força, no âmbito da disciplina de EF, que afetam positivamente a AM (Annesi et al, 2005; Faigenbaum et al, 2011; Sadres et al, 2001; Viciano et al, 2013).

A duração de oito a doze semanas dos programas escolares de treino da força parece ser mais eficaz na população adolescente (Drenowatz & Greier, 2018; Behringer et al, 2010; Faigenbaum et al., 2009). Esta faixa etária fornecerá oportunidade favorável de adaptações neurais e arquiteturais para o

desenvolvimento da força, devido às concentrações anabólicas e hormonais mais elevadas (Moran et al, 2017).

O treino de força com características pliométricas demonstrou um efeito homogéneo estatisticamente significativo, o que poderá ser promissor como forma de elevar a força muscular e óssea (Cox et al, 2020). Estes autores realçam também que os métodos tradicionais (máquinas, pesos livres) de treino da força são os mais eficazes, utilizando protocolos em que se aumenta a carga (5-10 %) quando se conseguem realizar com correção técnica confortavelmente quinze repetições de um dado exercício (Faigenbaum et al, 2009). A forma de progressão da carga apresentada permitirá maior autonomia percebida (Halperin et al, 2018).

Os programas escolares de desenvolvimento da força dirigidos a um amplo espectro de jovens devem focar-se em grupos musculares que conduzam a efeitos homogéneos transversais em diferentes idades, capacidades, contextos e atitudes para com a AF. A revisão efetuada por Cox et al. (2020) demonstra resultados homogéneos pequenos-médios ao nível dos membros inferiores, quando comparados com os relativos aos membros superiores, embora tal interpretação deva ser feita cautelosamente. Com base nestes dados, sugere-se que as intervenções podem contribuir para um desenvolvimento homogéneo eficaz e precoce da AM dos membros inferiores em rapazes adolescentes e mitigar o declínio provocado pela idade (Candow & Chilubek, 2005; Cox, et al., 2020). As explicações possíveis da ausência de resultados homogéneos no desenvolvimento da força nos membros superiores prender-se-á com a influência cronológica e biológica na produção da mesma, apesar da consistência das medidas de avaliação (Dotan et al, 2013).

A implementação correta de um programa de treino da força na escola assenta na utilização de procedimentos de testagem precisos e apropriados, de forma a assegurar o volume e a intensidade adequados na dosagem e progressão da carga (Suchomel et al, 2018).

Na construção do programa de treino, o momento da execução é importante, porque o ano académico condiciona-a, levando à elaboração de planos com duas a seis semanas de duração, semelhantes à dos mesociclos de treino (Drenowatz & Greier, 2018; Behringer et al, 2010; Faigenbaum et al, 2009; Pichardo et al, 2018).

As aulas de EF, tendo uma duração efetiva compreendida entre 45 e 60 minutos, possibilitam uma quantidade de tempo aceitável para implementar um programa eficaz de treino da força (Lloyd et al, 2014).

Neste sentido, o programa deve iniciar-se no princípio do ano letivo, de forma a fazer adquirir aos alunos a necessária condição para levar a cabo com segurança as restantes tarefas da aula (Faigenbaum & Micheli, 2000). Não pode ser muito longo, porque os professores de EF necessitam de tempo para desenvolver os restantes conteúdos curriculares (Viciano et al, 2013).

Deve atender-se igualmente que, após quatro semanas de destreino, os estudantes perdem uma parte significativa dos ganhos adquiridos previamente (Faigenbaum et al, 1996), voltando ao nível de base na sequência de 8 a 12 semanas sem exercício (Faigenbaum et al, 1996; Ingle et al, 2006; Isaacs et al, 1994; Tsolakis et al, 2004). Uma solução possível para obviar a esta limitação consiste na implementação de curtos programas de manutenção, designados como reforços intermitentes (Le Ny, 1980). Viciano et al (2013) demonstram que é possível, usando este reforço intermitente uma vez por semana, durante quatro semanas, manter a evolução conseguida, sobretudo ao nível da zona central corporal e dos membros inferiores. Neste estudo, o programa de manutenção foi aplicado após período de destreino, a situação comum no planeamento anual em EF, devido à alternância típica de fases com aulas e de férias e à necessidade de lecionar outros conteúdos curriculares.

Atendendo às sugestões apontadas pelos diversos autores, um programa de treino de força em contexto escolar respeitando as recomendações e mantendo uma supervisão cuidada, parece influenciar de forma positiva a aptidão muscular dos jovens. Nomeadamente, com uma saúde óssea acrescida, melhor coordenação motora e menos percentagem de massa adiposa em adolescentes. Deve ainda seguir uma série de indicações, tais como: 1) começar no início do ano letivo, para permitir que os alunos desenvolvam a condição física necessária para a realização das restantes tarefas da aula; 2) deve ter uma duração entre oito a doze semanas; 3) deve focar-se nos grandes grupos musculares, que produzem efeitos homogêneos transversais em diferentes idades; 4) sessões de 45 a 60 minutos são aceitáveis para a implementação do programa; 5) deve utilizar procedimentos de testagem adequados para assegurar volume e intensidade adequados na dosagem e progressão da carga;

6) ter em atenção de que, após quatro semanas de destreino, perde-se uma parte significativa dos ganhos obtidos.

Na sequência da revisão bibliográfica realizada, o objetivo deste estudo foi analisar os efeitos de um programa de treino de força em alunos do 10º ano de escolaridade.

Especificamente visou-se:

- ✓ Analisar os efeitos do programa de treino nos níveis de força.
- ✓ Analisar os níveis de força antes e após a aplicação do programa de treino por sexo.
- ✓ Analisar os efeitos do programa de treino nos níveis de força em função do sexo.

5.1.5. Metodologia

5.1.5.1. Participantes

Inicialmente, os participantes previstos eram os alunos das três turmas residentes das professoras estagiárias, formando um total de setenta e um alunos. Contudo, devido à ameaça pandémica, as aulas foram suspensas e vários alunos deixaram de comparecer. Por isso, o número de participantes ficou reduzido aos alunos que estiveram presentes nas duas avaliações. Assim, no presente estudo participaram 15 alunos de uma das turmas (7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino) e 12 alunos da outra turma (7 do sexo feminino e 5 do sexo masculino), perfazendo um total de 27 alunos (14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino) do 10º ano do curso de ciências e tecnologias. As idades variam entre os catorze e os dezasseis anos.

A média de idades das alunas é ligeiramente superior à dos alunos mas, apresentam os mesmos valores mínimos e máximos. A média de altura das alunas é de 1,62 m e, como seria esperado, a dos alunos é um pouco superior, de 1,74 m. Mantendo as características anteriores, as alunas apresentam uma média de peso inferior, comparativamente com os alunos, 60,34 kg e 63,05 kg, respetivamente.

Analisando os valores referentes às medidas antropométricas (Quadro 1), em relação à composição corporal, as evidências alteram a dominância do sexo

masculino, dado que as alunas apresentam valores superiores quer de percentagem de massa gorda quer de índice de massa corporal (IMC). Comparando os valores apresentados pelos participantes e os valores de referência apresentados pela Organização Mundial da Saúde para o último, a média dos primeiros encontra-se nos valores considerados como peso normal. No entanto, no caso das alunas, o valor máximo insere-se na categoria de obesidade de grau II e o valor máximo dos alunos na categoria de sobrepeso de grau I.

Quadro 1- Estatística descritiva para os dados antropométricos

Sexo		Idade	Altura	Peso	% Massa Gorda	IMC
Feminino	N	14	14	14	14	14
	Média	15,00 ± 0,6	161,71 ± 7,1	60,34 ± 11,2	27,9714 ± 5,3	22,94 ± 3,1
	Mínimo	14	152	42,0	19,30	18,19
	Máximo	16	181	80,7	37,80	28,94
Masculino	N	13	13	13	13	13
	Média	14,85 ± 0,6	173,69 ± 6,5	63,05 ± 11	12,8846 ± 4,5	20,80 ± 2,6
	Mínimo	14	164	50,0	6,60	17,95
	Máximo	16	185	81,5	20,00	25,60
Total	N	27	27	27	27	27
	Média	14,93 ± 0,6	167,48 ± 9,1	61,64 ± 11	20,7074 ± 9,1	21,91 ± 3
	Mínimo	14	152	42,0	6,60	17,95
	Máximo	16	185	81,5	37,80	28,94

Dado que todos os alunos eram menores de idade, foi necessário obter o consentimento dos respetivos encarregados de educação. Para tal, na reunião inicial do primeiro período, quer os encarregados de educação quer os alunos consentiram a realização deste estudo. As condições de anonimato e de confidencialidade dos dados foram, igualmente, garantidos.

5.1.5.2. Programa de treino

O programa apresentado de seguida foi cumprido pelos alunos em todas as aulas de EF, ou seja, duas vezes por semana. Nas aulas de 50 minutos, os alunos apenas realizavam o plano uma vez, enquanto nas aulas de 100 minutos, o plano era realizado três vezes, em momentos distribuídos durante a aula. No plano estavam incluídos exercícios que tinham como objetivo desenvolver a componente de força dos grandes grupos musculares.

Os alunos iniciaram a aplicação do mesmo no dia 15 de novembro e continuaram até ao dia 27 de março, aquando a interrupção letiva, completando 20 semanas de treino.

Após analisados os resultados obtidos na observação inicial, foi necessário proceder à construção de um plano de treino que permitisse aos alunos trabalhar todas as partes do corpo. O plano foi construído apresentando três níveis, o nível um (mais fácil); nível dois (intermédio) e nível três (mais difícil).

O nível em que cada aluno foi incluído, em cada exercício, foi determinado pela qualidade da sua execução e a manutenção do grau de exigência. Por exemplo, se um aluno não consegue realizar uma flexão dos membros superiores com qualidade, é enquadrado no nível um. O procedimento foi constante na determinação do nível em cada exercício de cada grupo muscular. Contudo, tal como se verificou em diversos alunos, estavam inseridos no nível 1 num determinado exercício mas no nível 2, noutro. Este aspeto permitiu uma maior individualização do plano a cada aluno bem como desenvolver os diferentes grupos musculares da forma mais adequada.

Como é possível observar na tabela 7, a primeira avaliação efetuada aos alunos foi no primeiro período, no dia cinco de novembro e a aplicação do plano teve início no dia quinze de novembro. A segunda avaliação foi no segundo período, no dia treze de março. Durante o intervalo entre avaliações, os alunos continuaram a aplicação do plano de treino e, no início do segundo período, o nível em que cada aluno iria realizar os exercícios foi reajustado em relação ao nível inicial através de um momento de controlo, no dia sete de fevereiro. Nesse momento, os alunos foram agrupados aos pares e foi-lhes proposto que realizassem o máximo de repetições mantendo os níveis de qualidade e correção de cada um dos exercícios presentes na componente de força do plano de treino.

Enquanto um dos alunos realizava o exercício, o colega efetuava a contabilização das repetições e verificava a qualidade de execução. Ao efetuar uma repetição com erro, terminava e trocavam de papéis. De acordo com os resultados obtidos por cada aluno, procedi aos devidos ajustamentos dos níveis em cada exercício para aplicar na aula seguinte.

Tabela 8 - Planificação do programa de treino

1º Momento de avaliação	19 Out - 8 Nov
1º Período – nº de aplicações do plano	7 aulas
Interrupção letiva	Semana 16 Dez - 6 Jan
Momento de controlo	7 Fev
2º Período – nº de aplicações do plano	17 aulas
2º Momento de avaliação	13 Mar
Nº total de aplicações do plano	24 aulas

Os exercícios foram selecionados pelas professoras estagiárias e sujeitos à aprovação do professor cooperante. Ainda que, numa primeira fase, tivéssemos optado por exercícios de maior complexidade, rapidamente percebemos que, por vezes, o mais simples é também o mais eficaz. Nesse sentido, todos foram escolhidos por permitirem desenvolver a capacidade de força de cada grupo muscular, com recurso a pouco ou nenhum material e a garantir que todos os alunos os conseguiram realizar.

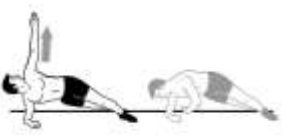
Como é possível observar no plano (tabela 8), em cada exercício de cada nível é apresentada uma imagem ilustrativa para facilitar a compreensão dos alunos; o tempo ou número de execuções que devem realizar; qual a componente que estão a trabalhar (com o intuito de desenvolver a compreensão dos alunos sobre o que estão a realizar); bem como o número de vezes que devem repetir toda a sequência.

Na exercitação do plano durante as aulas, a organização sofreu algumas alterações. Numa fase inicial, todos os alunos iniciavam o plano pela minha indicação, o que permitia um maior controlo no cumprimento do mesmo. Depois, foram criados pares, do mesmo nível, e realizavam os exercícios dessa forma. Posteriormente, e para desenvolver algumas competências sociais mencionadas

anteriormente, foram criados grupos de nível. Os exercícios relativos ao trabalho de força foram realizados em alternância com a componente cardiovascular.

Ainda durante o processo, em algumas aulas foi necessário retroceder e realizar um maior controlo dos alunos, pois verifiquei que, em alguns casos, o número de repetições não foi cumprido. Nessas situações, foi controlado o início de cada exercício e a transição entre os mesmos.

Tabela 9 - Plano de treino

FORÇA			
Membros superiores			
	Nível I	Nível II	Nível III
Bíceps			
	10	15	20
Tronco			
Reto Abdomina I			
	15	20	25
Oblíquos			
	20	30 seg	10 para cada lado
Parte posterior			
	15	20 para cada lado	12 para cada lado
Membros inferiores			

Isquiotibiais e quadríceps	 15	 15 para cada lado	 20
----------------------------	---	--	---

5.1.5.3. Instrumentos e métodos de recolha de dados

Para obter os dados relativos às capacidades dos alunos foi necessário identificar quais seriam os testes de aptidão física mais adequados. Deste modo, foi analisada uma revisão sistemática acerca da temática (“Field-based fitness assessment in young people: the ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents”), de forma a identificar qual a bateria de testes mais adequada para avaliar o que se pretendia (Ruiz et al, 2011). Assim, para avaliar a força dos membros inferiores foi utilizado o salto horizontal e para o tronco, o teste dos abdominais. O protocolo de cada teste foi analisado e seguido para garantir que as normas eram respeitadas. Além dos testes em questão, foram recolhidos os dados antropométricos dos alunos, nomeadamente, a idade, a altura, o peso e a percentagem de massa gorda, através de uma balança de bioimpedância. A partir desses dados, foi calculado o índice de massa corporal de cada aluno.

O teste do salto horizontal tem como objetivo avaliar a força explosiva dos membros inferiores. Para iniciar o teste, o aluno deve posicionar-se de pé, atrás da linha que assinala o ponto de partida, com os pés à largura dos ombros. Parte dessa posição e, num movimento contínuo, deve fletir os joelhos, puxar os braços atrás e saltar na horizontal o mais longe possível. A professora deve estar colocada transversalmente à zona de salto e registar a distância. As distâncias são medidas desde o ponto de partida até à posição do calcanhar. Os alunos realizam dois saltos, sendo que apenas é registado o melhor resultado das duas avaliações, em centímetros. O material utilizado na operacionalização do teste foi uma fita métrica colocada transversalmente à realização do salto e uma linha marcada no pavilhão desportivo.

O teste dos abdominais tem como objetivo avaliar a força de resistência dos músculos da região abdominal. O aluno deve iniciar deitado de costas no colchão, com a cabeça sobre o colchão, os joelhos fletidos, as pernas ligeiramente afastadas e os pés assentes no chão. Os braços deverão estar em extensão com as palmas das mãos em cima das coxas. Os pés não podem ser segurados por algum colega nem por qualquer superfície. O aluno deve fletir o tronco de forma lenta e controlada, sem levantar os pés do chão, enquanto desliza as mãos ao longo das coxas, até as palmas das mãos estarem sobre os joelhos. Após chegar à posição final, deve descer o tronco lentamente e de forma controlada para voltar à posição inicial. A repetição fica completa quando o aluno toca com a cabeça de novo no colchão. A cadência dos movimentos é controlada através de um ficheiro áudio emitido com intervalos de tempo regulares. O aluno deve continuar o teste até não conseguir realizar mais repetições ao ritmo da cadência ou até alcançar o número máximo de abdominais (75 repetições). O teste é interrompido à segunda execução incorreta ou incompleta. O material utilizado foi uma coluna para transmitir o ficheiro que indicaria qual a cadência da realização do teste e um colchão, para garantir o conforto dos alunos durante o teste.

5.1.5.4. Procedimentos de análise

Os dados relativos aos testes de força foram observados através da análise de medidas descritivas básicas (média, desvio padrão, mínimo, máximo, para o sexo feminino, sexo masculino e para o total dos alunos) e a medidas inferenciais (testes não paramétricos – *Wilcoxon* para amostras repetidas, dado que a avaliação realizou-se em dois momentos distintos e o teste de Mann-whitney para amostras independentes, para analisar os dados em função do sexo). O nível de significância foi fixado em $p \leq 0,05$.

5.1.6. Resultados

5.1.6.1. Dados relativos ao teste do salto horizontal

Analisando os valores do quadro 2, é possível verificar um ligeiro aumento do valor médio obtido. Contudo, os valores mínimos mantiveram-se e o valor máximo diminuiu na segunda avaliação.

Perante estes dados, verifica-se que não existiram melhorias estatisticamente significativas.

Quadro 2- Estatística descritiva para o salto horizontal

	N	Média	Mínimo	Máximo	p
Primeira avaliação	27	1,5704 ± 0,4	0,95	2,30	0,395
Segunda avaliação	27	1,5981 ± 0,4	0,95	2,16	

* Significativo para $p \leq 0,05$

A análise dos resultados obtidos por sexo (Quadro 3) demonstra, mais uma vez, as ligeiras melhorias obtidas pelas alunas. Contudo, os valores médios dos alunos decresceram na segunda avaliação. De salientar que os valores mínimos e máximos dos alunos diminuíram na segunda avaliação.

Analisando os dados relativos ao teste do salto horizontal em função do sexo, percebe-se que é uma variável diferenciadora dos níveis de força nos membros inferiores, dado que os alunos apresentam valores substancialmente superiores em relação às alunas.

Quadro 3- Resultados do teste do salto em cada avaliação por sexo

Sexo		Primeira avaliação	Segunda avaliação	p
Feminino	N	14	14	0,221
	Média	1,2464 ± 0,2	1,2514 ± 0,2	
	Mínimo	0,95	0,95	
	Máximo	1,63	1,81	

Masculino	N	13	13	0,000
	Média	1,890 ± 0,2	1,8777 ± 0,2	
	Mínimo	1,54	1,51	
	Máximo	2,30	2,16	

* Significativo para $p \leq 0,05$

5.1.6.2. Dados relativos ao teste dos abdominais

A análise dos dados (Quadro 4) referentes aos dois momentos de avaliação demonstram uma clara melhoria do valor médio no segundo momento. O valor mínimo, que na primeira avaliação foi zero (não foi efetuado nenhum abdominal corretamente), na segunda avaliação subiu para 17. O valor máximo manteve-se, ou seja, os alunos conseguiram atingir o limite. Dessa forma, como é possível verificar pelos resultados obtidos, os dados são tão ou mais robustos quanto o erro for menor, ou seja, o valor de $p \leq 0,05$.

Quadro 4 – Resultados dos testes de abdominais nos dois momentos

	N	Média	Mínimo	Máximo	p
Primeira avaliação	27	43,44 ± 24,7	0	75	0,041*
Segunda avaliação	27	50,15 ± 18,5	17	75	

* Significativo para $p \leq 0,05$

A análise dos resultados obtidos por sexo (Quadro 5) demonstra que os alunos obtiveram melhores resultados em todos os momentos, comparativamente com as alunas. No entanto, são as alunas que evidenciam as melhorias mais significativas, dado que a média obtida passa de 27,79 para 40 e os alunos apresentam uma subida de menor amplitude, mas também significativa ($p \leq 0,003$).

Neste caso, os valores máximos são comuns a ambos os sexos. O valor mínimo das alunas passou de zero para 17 e o dos alunos passou de 25 para 34 abdominais. Analisando os dados relativos a este teste em função do sexo,

percebe-se que é uma variável diferenciadora dos níveis de força tal como demonstrou ser no teste anterior.

Quadro 5 - Estatística descritiva para os abdominais e diferenças por sexo

Sexo		Primeira avaliação	Segunda avaliação	p
Feminino	N	14	14	0,001*
	Média	27,79 ± 20,302	40,00 ± 16,053	
	Mínimo	0	17	
	Máximo	75	75	
Masculino	N	13	13	0,003*
	Média	60,31 ± 16,745	61,08 ± 14,700	
	Mínimo	25	34	
	Máximo	75	75	

* Significativo para $p \leq 0,05$

5.1.7. Discussão

Relativamente ao teste do salto horizontal, analisando os valores obtidos nos diferentes momentos de avaliação, existem alguns fatores que podem explicar a ausência de variação significativa nos resultados obtidos, tais como: (1) falta de empenho dos alunos na realização dos exercícios; (2) falta de motivação para a realização de tarefas de carácter mais físico e intenso; (3) pouca adequação do tipo de exercícios propostos, nomeadamente, em particular para os membros inferiores, dado que não constituíram uma carga suficientemente estimulante para produzir os resultados esperados; e (4) o tempo e volume (quantidade de repetições ou intensidade das mesmas) de treino pouco adequados.

Do ponto de vista subjetivo, pelo que observei nas aulas, a principal razão foi a falta de empenho e motivação dos alunos na realização dos exercícios (Verardi et al., 2007). Ainda que, de forma recorrente, tenha reforçado a importância de uma execução correta e intensa do que lhes foi proposto, muitos alunos continuaram sem atribuir o devido significado.

Dado que os valores de força média na região abdominal apresentaram melhorias mais significativas, pode considerar-se que, o nível inicial apresentado pelos alunos era demasiado baixo, mais concretamente, no sexo feminino. Como os alunos apresentavam um nível de condição física mais desenvolvido, os exercícios não foram tão adequados.

De acordo com o que é sugerido pela literatura (WHO, 2010; UK Physical Activity Guidelines, 2019; Physical Activity Guidelines for Americans, 2018; Health Council of Netherlands, 2017), é recomendada a inclusão de exercícios de fortalecimento muscular nos programas de condição física de adolescentes, 3 vezes por semana. Contudo, como no décimo ano de escolaridade só existem duas aulas por semana, tal não foi possível de atingir. Os alunos demonstram estar mais recetivos a este tipo de trabalho de força em relação às alunas, o que também pode explicar a falta de alterações significativas dos valores das alunas, mais concretamente no salto horizontal (Gray & Ginsberg, 2007; Cox et al, 2020). A duração do programa esteve dentro das sugestões da literatura, ainda que tenha ultrapassado as doze semanas (Drenowatz & Greier, 2018; Behringer et al, 2010; Faigenbaum et al., 2009). As aulas de EF, apesar de terem uma duração de cinquenta ou de cem minutos, talvez não possuam o tempo suficiente para uma implementação mais eficaz de programas de aptidão física, dado que os professores necessitam de tempo para desenvolver os restantes conteúdos (Viciania et al, 2013).

Como não foi possível seguir todas as recomendações da literatura (Suchomel et al, 2018), devido a diversos constrangimentos (como o tempo disponível, o número de aplicações), o programa não suscitou as alterações esperadas e que constituíssem um desenvolvimento mais efetivo dos níveis de força, aspeto este também reportado por vários autores (Annesi et al, 2005; Faigenbaum et al, 2011; Sadres et al, 2001; Viciania et al, 2013)

As evidências apresentadas suportam as razões apresentadas para justificar os resultados obtidos.

5.1.8. Conclusões

O objetivo do presente estudo centrou-se em verificar a eficácia do programa de treino implementado numa amostra de alunos do 10º ano de escolaridade.

De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que o programa de treino teve um ligeiro impacto na capacidade de produção de força em ambos os testes realizados, dado que a generalidade dos alunos demonstrou melhorias da primeira para a segunda avaliação. Contudo, e ainda que seja possível identificar algumas melhorias, não se verificaram alterações estatisticamente significativas no teste do salto horizontal, sendo possível concluir que o programa de treino demonstrou não ser apropriado para suscitar mudanças significativas nos alunos. Não obstante, no teste dos abdominais registaram-se diferenças estatisticamente significativas em ambos os sexos.

A variável sexo manifestou ser um fator influenciador nos resultados alcançados. Os alunos apresentaram, inicialmente, níveis de força superiores às alunas e o mesmo verificou-se após a aplicação do programa de treino. Além disso, dado que o nível inicial demonstrado pelos alunos foi superior ao das alunas, esse aspeto traduziu-se na diferença dos valores médios obtidos.

Atendendo aos aspetos mencionados e aos benefícios inerentes a este tipo de trabalho (Alves et al., 2008; Guedes, 2007), recomenda-se que, no futuro, o desenho de um programa similar, sejam efetuadas as devidas alterações, tanto de intensidade, volume ou tipo de exercícios, na tentativa de acrescentar alguma componente que esteve em falta no programa desenvolvido. Caso não existam melhorias é pertinente ponderar qual a real utilidade em incorporar este elemento de condição física nas aulas.

5.1.9. Limitações do estudo

Tal como foi mencionado na introdução do estudo, existiram algumas limitações que forçaram a reestruturação do que estava inicialmente planeado.

O facto mais impactante foi a necessidade de ampliar os participantes de outra turma além da turma residente. Dessa forma, a forma de aplicação do

programa de treino foi diferente em cada turma e, ao analisar os dados recolhidos, é possível extrapolar que este aspeto também possa ter tido impacto nos resultados obtidos pelos alunos. Este aspeto foi realizado devido à situação pandémica que se instalou perto do final do segundo período e que, por receio de alguma situação de contágio, não se verificou a presença de todos os alunos nas aulas de avaliação. Consequentemente, o número de participantes ficaria bastante reduzido caso apenas fossem utilizados os alunos de cada turma correspondente, dado que decidiu-se utilizar todos os alunos que tivessem realizado os dois momentos de avaliação.

Além deste fator, outro que a não consideração das atividades fora do contexto escolar que diversos alunos praticam e que possam ter tido algum tipo de influência nos resultados demonstrados.

Por último, e aliado aos restantes aspetos mencionados, existe também a necessidade de questionar até que ponto os dados obtidos através de um número de participantes reduzido se podem traduzir em informação significativa.

5.1.10. Referências

- Alves, F., Barbosa, A., Campos, W., Coelho, R., & Silva, S. (2008). Análise dos índices de adiposidade e de aptidão física em crianças pré-púberes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(1), 85-95.
- America, Society of Health and Physical Educators (S. H. A. P. E.) (2015). Appropriate practices in school-based health education [Guidance document]. Reston, VA: Author.
- Annesi, J., Westcott, W., Faigenbaum, A., & Unruh, J. (2005). Effects of a 12-week physical activity protocol delivered by YMCA after-school counselors (Youth Fit for Life) on fitness and self-efficacy changes in 5–12-year-old boys and girls. *Research quarterly for exercise and sport*, 76(4), 468-476.
- Bea, J., Blew, R., Howe, C., Hetherington-Rauth, M., & Going, S. (2017). Resistance training effects on metabolic function among youth: A systematic review. *Pediatric exercise science*, 29(3), 297-315.
- Behringer, M., vom Heede, A., Yue, Z., & Mester, J. (2010). Effects of resistance training in children and adolescents: a meta-analysis. *Pediatrics*, 126(5), 1199-1210.

- Benson, A., Torode, M., & Fiatarone Singh, M. (2008). Effects of resistance training on metabolic fitness in children and adolescents: a systematic review. *Obesity reviews*, 9(1), 43-66.
- Bovet, P., Auguste, R., & Burdette, H. (2007). Strong inverse association between physical fitness and overweight in adolescents: a large school-based survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(1), 24.
- Candow, D., & Chilibeck, P. (2005). Differences in size, strength, and power of upper and lower body muscle groups in young and older men. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 60(2), 148-156.
- Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health rep*, 100(2), 126-131.
- Cohen, D., Gómez-Arbeláez, D., Camacho, P., Pinzon, S., Hormiga, C., Trejos-Suarez, J., ... & Lopez-Jaramillo, P. (2014). Low muscle strength is associated with metabolic risk factors in Colombian children: the ACFIES study. *PloS one*, 9(4), e93150.
- Collins, H., Fawkner, S., Booth, J. N., & Duncan, A. (2018). The effect of resistance training interventions on weight status in youth: a meta-analysis. *Sports medicine-open*, 4(1), 41.
- Cox, A., Fairclough, S., Kosteli, M., & Noonan, R. (2020). Efficacy of school-based interventions for improving muscular fitness outcomes in adolescent boys: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 50(3), 543-560..
- Dotan, R., Mitchell, C., Cohen, R., Gabriel, D., Klentrou, P., & Falk, B. (2013). Explosive sport training and torque kinetics in children. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 38(7), 740-745.
- Dumith, S., Van Dusen, D., & Kohl, H. (2012). Physical fitness measures among children and adolescents: are they all necessary?. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 52(2), 181-189.
- Drenowatz, C., & Greier, K. (2018). Resistance training in youth—benefits and characteristics. *Journal of Biomedicine*, 3, 32-39.
- Ennis, C. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, 63(1), 5-18.
- Erwin, H., Beighle, A., Carson, R., & Castelli, D. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion: A review. *Quest*, 65(4), 412-428.

- Faigenbaum, A., Farrell, A., Fabiano, M., Radler, T., Naclerio, F., Ratamess, N. A., ... & Myer, G. (2011). Effects of integrative neuromuscular training on fitness performance in children. *Pediatric exercise science*, 23(4), 573-584.
- Faigenbaum, A., Kraemer, W., Blimkie, C., Jeffreys, I., Micheli, L., Nitka, M., & Rowland, T. (2009). Youth resistance training: updated position statement paper from the national strength and conditioning association. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 23, S60-S79.
- Faigenbaum, A., & Micheli, L. (2000). Preseason conditioning for the preadolescent athlete. *Pediatric annals*, 29(3), 156-161.
- Faigenbaum, A., Westcott, W., Micheli, L., Outerbridge, A., Long, C., LaRosa-Loud, R., & Zaichkowsky, L. (1996). The effects of strength training and detraining on children. *Journal of strength and Conditioning Research*, 10, 109-114.
- Fedewa, A., & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(3), 521-535.
- García-Hermoso, A., Ramírez-Campillo, R., & Izquierdo, M. (2019). Is muscular fitness associated with future health benefits in children and adolescents? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Sports Medicine*, 49(7), 1079-1094.
- Graber, K., Woods, A., Killian, C., Richards, K., & Rhoades, J. (2019). My, how you have changed, PETE: An updated demographic profile of US teacher education faculty. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-12.
- Graber, K., Richards, K., Killian, C., & Woods, A. (2019). PETE Faculty Preferences and Responsibilities for Research, Teaching, and Service in the United States. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 396-406.
- Gray, J., & Ginsberg, R. (2007). Muscle Dissatisfaction: An Overview of Psychological and Cultural Research and Theory.
- Greier, K., & Drenowatz, C. (2018). Bidirectional association between weight status and motor skills in adolescents. *Wiener klinische wochenschrift*, 130(9-10), 314-320.
- Guedes, D. (2007). Implicações associadas ao acompanhamento do desempenho motor de crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 21, 37-60.
- Halperin, I., Wulf, G., Vigotsky, A., Schoenfeld, B., & Behm, D. (2018). Autonomy: a missing ingredient of a successful program?. *Strength & Conditioning Journal*, 40(4), 18-25.

- Health Council of the Netherlands. Physical activity guidelines (2017). The Hague: Health Council of the Netherlands.
- Ingle, L., Sleaf, M., & Tolfrey, K. (2006). The effect of a complex training and detraining programme on selected strength and power variables in early pubertal boys. *Journal of sports sciences*, 24(9), 987-997.
- Isaacs, L., Pohlman, R., & Craig, B. (1994). 1178 Effects of resistance training on strength development in prepubescent females. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 26(5), S210.
- Le Ny, J. (1980). *Le conditionnement et l'apprentissage*. [Conditioning and learning.] France: PUF.
- Li, Y., & Lima, R. (2002). Rehearsal of task variations and contextual interference effect in a field setting. *Perceptual and motor skills*, 94(3), 750-752.
- Lloyd, R., Faigenbaum, A., Stone, M., Oliver, J., Jeffreys, I., Moody, J., ... & Herrington, L. (2014). Position statement on youth resistance training: the 2014 International Consensus. *British journal of sports medicine*, 48(7), 498-505.
- Magnussen, C., Schmidt, M., Dwyer, T., & Venn, A. (2012). Muscular fitness and clustered cardiovascular disease risk in Australian youth. *European journal of applied physiology*, 112(8), 3167-3171..
- Mayorga-Vega, D., Montoro-Escaño, J., Merino-Marban, R., & Viciano, J. (2016). Effects of a physical education-based programme on health-related physical fitness and its maintenance in high school students: A cluster-randomized controlled trial. *European Physical Education Review*, 22(2), 243-259.
- McKenzie, T., & Lounsbery, M. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research quarterly for exercise and sport*, 84(4), 419-430.
- McKenzie, T., Marshall, S., Sallis, J., & Conway, T. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 71(3), 249-259.
- Moliner-Urdiales, D., Ruiz, J., Vicente-Rodriguez, G., Ortega, F., Rey-Lopez, J., España-Romero, V., ... & González-Gross, M. (2011). Associations of muscular and cardiorespiratory fitness with total and central body fat in adolescents: the HELENA study. *British journal of sports medicine*, 45(2), 101-108.
- Moran, J., Sandercock, G., Ramírez-Campillo, R., Meylan, C., Collison, J., & Parry, D. A. (2017). A meta-analysis of maturation-related variation in adolescent boy athletes' adaptations to short-term resistance training. *Journal of sports sciences*, 35(11), 1041-1051.

- Morrow Jr, J., Tucker, J., Jackson, A., Martin, S., Greenleaf, C., & Petrie, T. (2013). Meeting physical activity guidelines and health-related fitness in youth. *American journal of preventive medicine*, 44(5), 439-444.
- Ortega, F., Artero, E., Ruiz, J., España-Romero, V., Jiménez-Pavón, D., Vicente-Rodríguez, G., ... & Ciarapica, D. (2011). Physical fitness levels among European adolescents: the HELENA study. *British journal of sports medicine*, 45(1), 20-29.
- Ortega, F., Ruiz, J., Castillo, M., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11.
- Padilla-Moledo, C., Ruiz, J., Ortega, F., Mora, J., & Castro-Piñero, J. (2012). Associations of muscular fitness with psychological positive health, health complaints, and health risk behaviors in Spanish children and adolescents. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 26(1), 167-173.
- Pichardo, A., Oliver, J., Harrison, C., Maulder, P., & Lloyd, R. (2018). Integrating models of long-term athletic development to maximize the physical development of youth. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(6), 1189-1199.
- Piercy, K., Troiano, R., Ballard, R., Carlson, S., Fulton, J., Galuska, D., ... & Olson, R. (2018). The physical activity guidelines for Americans. *Jama*, 320(19), 2020-2028.
- Pillsbury, L., Oria, M., & Pate, R. (Eds.). (2013). *Fitness measures and health outcomes in youth*. National Academies Press.
- Reis, M., Amud, G., Soares, S., Silva, C., & Corrêa, L. (2018). Indicadores de saúde em escolares: uma análise do estado nutricional e aptidão física relacionada à saúde. *Saúde (Santa Maria)*, 44(1).
- Sadres, E., Eliakim, A., Constantini, N., Lidor, R., & Falk, B. (2001). The effect of long-term resistance training on anthropometric measures, muscle strength, and self concept in pre-pubertal boys. *Pediatric Exercise Science*, 13(4), 357-372.
- Sandercock, G., & Cohen, D. (2019). Temporal trends in muscular fitness of English 10-year-olds 1998–2014: An allometric approach. *Journal of science and medicine in sport*, 22(2), 201-205.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J., Van Mechelen, W., & Chinapaw, M. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(1), 49-55.

- Smith, J., Eather, N., Morgan, P., Plotnikoff, R., Faigenbaum, A., & Lubans, D. (2014). The health benefits of muscular fitness for children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine*, 44(9), 1209-1223.
- Suchomel, T., Nimphius, S., Bellon, C., & Stone, M. (2018). The importance of muscular strength: training considerations. *Sports medicine*, 48(4), 765-785.
- Stodden, D., Langendorfer, S., & Robertson, M. A. (2009). The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. *Research quarterly for exercise and sport*, 80(2), 223-229.
- Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Robertson, M., Rudisill, M., Garcia, C., & Garcia, L. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
- The UK Chief Medical Officers physical activity guidelines report. <https://www.gov.uk/government/publications/physical-activity-guidelines-uk-chief-medical-officers-report>
- Tremblay, M., Shields, M., Laviolette, M., Craig, C., Janssen, I., & Gorber, S. (2010). Fitness of Canadian children and youth: results from the 2007-2009 Canadian Health Measures Survey. *Health reports*, 21(1), 7.
- Tsolakis, C., Vagenas, G., & Dessypris, A. (2004). Strength adaptations and hormonal responses to resistance training and detraining in preadolescent males. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 18(3), 625-629.
- Verardi, C., da Silva Lobo, A., do Amaral, V., de Lima Freitas, V., & Hirota, V. (2007). Análise da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho motor em crianças e adolescentes da cidade de Carneirinho-MG. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(3).
- Weggemans, R., Backx, F., Borghouts, L., Chinapaw, M., Hopman, M., Koster, A., ... & van der Ploeg, H. (2018). The 2017 Dutch physical activity guidelines. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(1), 58.
- Welk, G., Blair, S., Wood, K., Jones, S., & Thompson, R. (2000). A comparative evaluation of three accelerometry-based physical activity monitors. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(9 Suppl), S489-97.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.

5.2. A constante procura de melhoria – reflexão após aulas

Aprender a ensinar é um processo contínuo e trabalhoso. Envolve dimensões como a reflexão, o colocar em prática, o sentir, a partilha e a tomada de decisão. Durante a formação inicial, pretende-se que estes aspetos sejam desenvolvidos e que o processo de estágio possa estabelecer um momento de articulação entre as mesmas e o contexto prático.

Como a entrada na profissão é feita em núcleo de estágio perante a supervisão de um professor cooperante, percebe-se a importância dos mesmos como os principais agentes na orientação para a entrada na profissão, dado que fazem um acompanhamento permanente em todos os momentos na escola. Portanto, espera-se que esses responsáveis com mais experiência orientem todo o processo, que auxiliem a professora estagiária, que mantenham um diálogo aberto sobre os problemas ou imprevistos que vão surgindo e que procurem desafiar-las a encontrar respostas e alternativas que permitam potenciar o sucesso do processo educativo, o seu crescimento profissional e a (des)construção de concepções preconcebidas (Batista et al., 2014).

Dessa forma, a professora estagiária começa a desenvolver as suas capacidades e aproveita ao máximo para aprender com quem tem mais experiência, pois é no contacto com as situações reais que a futura professora se familiariza com os contornos da profissão.

As discussões e os debates durante e após as aulas lecionadas pelo núcleo de estágio foram uma constante durante o ano letivo. Desde identificar aspetos a melhorar ou boas práticas a seguir, o professor cooperante tentou desenvolver connosco e em nós um sentido crítico na observação dos alunos e na análise dos comportamentos motores que eram demonstrados.

A observação constituiu uma poderosa ferramenta de aprendizagem e permite a recolha de diversas informações que podem (e devem) ser utilizadas para melhorar a prática letiva. E, aliada a uma pequena reflexão em grupo, pode permitir a descoberta de diferentes estratégias e soluções para problemas que tenham surgido ou possam ainda surgir.

Quando a nossa mente está focada no que está a acontecer durante a aula e na nossa atuação, muitas vezes existem pormenores que nos passam despercebidos. Nesse sentido, este aspeto revelou-se fundamental no que diz

respeito a analisar o que decorre durante uma aula tendo uma perspectiva diferente, fora da situação.

Portanto, baseando a minha opinião nas experiências vivenciadas durante o processo de estágio, estes momentos são fundamentais na construção de conhecimento para colocar em prática. Discutem-se problemas, encontram-se soluções, criam-se estratégias, defendem-se opiniões, alteram-se perspectivas, tudo para que no fim, a aula permita que os alunos atinjam todo o seu potencial. Além da aplicação prática nas aulas, são estes instantes de trabalho colaborativo que fomentam a construção da nossa identidade enquanto professores.

6. Conclusões e Perspetivas para o futuro

O que passou e o que está por vir

Este capítulo encerra o fim de um momento pelo qual esperava há muito tempo. Quando o primeiro ano de mestrado acabou, a ansiedade começou a instalar-se pela antecipação do que estava prestes a chegar. As experiências que iria ter, os alunos que iria encontrar, o finalmente ser professora.

Tal como esperava, esta foi uma viagem com alguns percalços, de sentimentos contraditórios: a satisfação quando tudo decorre como planeado e a frustração quando o mesmo não acontece; de momentos de confirmação que esta profissão era o meu destino e momentos em que duvidava das minhas capacidades. Contudo, posso afirmar que foi uma viagem repleta de aprendizagens. Aprendi com o que fiz bem e com o que fiz menos bem, com os alunos e com os restantes docentes. Aprendi também que não existe só um caminho, que em cada decisão tomada há uma consequência e que há sempre espaço para melhorar o que é feito. Penso que a evolução foi perceptível e que a busca por mais qualidade nas aulas foi uma constante. Foi um percurso longo, desde a insegurança nas primeiras aulas, à confiança na transmissão do que pretendia; desde a dúvida nas minhas capacidades enquanto futura professora a ver a evolução nos alunos.

Retiro deste ano importantes ilações para o futuro: a necessidade de mudar a norma e o que tem sido feito da mesma forma, a compreensão mais profunda do que é ensinar e as dificuldades inerentes ao processo, e, igualmente importante, a não desistir quando a viagem se torna mais turbulenta. Na minha opinião, é uma mensagem que deve ser passada aos nossos alunos, para que não se sintam limitados pelas dificuldades que sentem mas sim, para que invistam em superá-las.

Ainda assim, há muito para aprender...

Termino este ano com um sentimento agri-doce, de felicidade por ter conseguido chegar até aqui, mas de tristeza por me ter sido “roubada” a possibilidade de usufruir desta experiência até ao fim. Levo comigo todas as pessoas que tornaram esta experiência inesquecível, desde colegas, professores e funcionários.

Sei que as perspetivas futuras podem não ser risonhas, mas acredito que vou ter uma oportunidade para ter impacto na vida dos alunos que encontrarei no futuro. E quando a tiver, vou sentir tudo como se fosse a primeira vez.

Como diz a célebre música de Mariza Nunes, *“Sei que o melhor de mim está para chegar”...*

7. Referências bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7ª Edição. São Paulo: Cortez.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). A supervisão Pedagógica em EF: a perspetiva do orientador de estágio. *Lisboa: Livros Horizonte*.
- Apple, M., & Jungck, S. (1990). No hay que ser maestro para la enseñanza esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, (291), 149-172.
- Arends, R. (1995). *Avaliação. Aprender a Ensinar*. Editora McGraw-Hill, Lisboa.
- Arruda, Â., Chrisóstomo, E., & Rios, S. (2010). Feedback em processos educativos e organizacionais. *Revista Razão Contábil & Finanças*, 1(1).
- Atkins, D., Kelly, K., & Morrison, G. (2001). Development of the child evaluation measure: An assessment of children's learning across disciplines and in multiple contexts. *Educational & Psychological Measurement*, 61(3), 505.
- Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseigner: essai de définition*. Paris: Anthropos, p.145-156.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: FADEUP*.
- Barreiros, J. (2016). Manual de Curso de Treinadores de Desporto: Desenvolvimento Motor e Aprendizagem. *Instituto Português do Desporto e Juventude*.
- Becerra-Fernández, C., Merino-Marban, R., & Mayorga-Vega, D. (2016). Effect of a physical education-based dynamic stretching program on hamstring extensibility in female high-school students. *Kinesiology: International journal of fundamental and applied kinesiology*, 48(2), 258-266.
- Bento, J. (1991). O.(1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA, 130-140.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bregolato, R. (2011). *Cultura corporal da ginástica: livro do professor e do aluno*.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.

- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto.
- Carrasco, J. (1989). Como avaliar a aprendizagem. Rio Tinto: Asa.
- Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*. Lisboa: P. Carrega. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação.
- Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da prática*.
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. (2016). Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática. Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Department for Education and Skills (2005). Excellence and enjoyment: social and emotional aspects of learning (guidance). Nottingham: DfES Publications.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2014). *Ensino do Andebol na Escola: Ensinar e aprender*. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education*, 52(1), 17-30.
- Fernandes, D. (1994). Avaliação das aprendizagens: Das prioridades de investigação e de formação às práticas na sala de aula. *Revista de Educação*, 8, pp. 15-20.
- Fernandes, D., Neves, A., Campos, C., & Lalanda, J. (1996). Das concepções, práticas e organização da avaliação das aprendizagens à formação de professores. (*Relatório do 1.º ano do Projecto PI/12/94 financiado pelo Instituto de Inovação Educacional*).
- Ferreira, L., & Reali, A. (2005). Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física.
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Revista Meta: Avaliação*, 3(8), 168-191.
- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor Skills: Theory into practice, Monograph*, 1, 51-62.
- Fontana, R. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, 20(50), 103-119.
- Fosnot, C. (1998). Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1991). A educação na cidade. São Paulo: Cortez.

- Freitas, H. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*.
- Gaio, R., Gois, A., & Batista, J. (2010). A ginástica em questão: corpo e movimento. *JCD F. Batista. São Paulo, Phorte*, 480.
- Garganta, J., & Oliveira, J. (1996). Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos. *Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos*, 7-23.
- Garganta, J., & Gréhaigne, J. (1999). Abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade?. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 5(10), 40-50.
- Graça, A. (2001). O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. *Educação Física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções. Porto: FCDEF-UP*, 107-120.
- Graça, A & Mesquita, I. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos: Conceções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH – UTL.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2011). Modelos de ensino dos jogos desportivos. *Pedagogia do desporto*, 131-163.
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(2), 143-150.
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em educação física orientada para a aprendizagem. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55-68). Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Guarnieri, M. (1996). Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. *São Carlos: Ufscar*.
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(2), 143-150.
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Hellison, D. (2003). Teaching personal and social responsibility through physical activity (2.^a ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Ilha, F., & Krug, H. (2008). O desafio de ser professor no estágio curricular supervisionado durante a formação inicial em Educação Física. *Lectura: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires*, 13, 123.

- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55-67.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. *Colecção Situações de Formação—Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- National Association for Sport and Physical Education. (2009b). *Appropriate instructional practices guidelines for high school physical education*. Reston, VA: Author.
- Marcelo García, C. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. *Porto: Porto Editora*, 135-145.
- Maxwell, T. (2003). The progressive games approach to teaching expertise in volleyball. *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport*, 00.
- Medina, F. S., García, P. R., de Baranda Andújar, P. S., & Miñarro, P. L. (2004). Papel del profesor de educación física ante las desalineaciones de la columna vertebral. *Selección*, 13(1), 5-17.
- Merino-Marban, R., Mayorga-Vega, D., Fernandez-Rodriguez, E., Estrada, F. V., & Viciano, J. (2015). Effect of a physical education-based stretching programme on sit-and-reach score and its posterior reduction in elementary schoolchildren. *European Physical Education Review*, 21(1), 83-92.
- Mesquita, I., Marques, A., & Maia, J. (2001). A relação entre a eficiência e a eficácia no domínio das habilidades técnicas em Voleibol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(3), 33-39.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. *Pedagogia do desporto*, 327-344.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models in physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.
- Monteiro, D. (1996). Caminhos para a reflexão do professor sobre sua prática.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2009). *Active start: A statement of physical activity guidelines for children birth to five years*, 2nd ed. Reston, VA: Author.

- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J., & Alaiz, V. (1994). Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (Vol. B/4). Lisboa: Instituto de Educação Educacional.
- Ortega, F., Ruiz, J., Castillo, M., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11.
- Pacheco, C. (2010). Aspetos teóricos da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.
- Paim, R., Cardoso, V., Caulliraux, H., & Clemente, R. (2009). *Gestão de processos: pensar, agir e aprender*. Bookman Editora.
- Pata, S. (2012). *Da formação inicial à inserção na profissão* (Doctoral dissertation).
- Pillsbury, L., Oria, M., & Pate, R. (Eds.). (2013). *Fitness measures and health outcomes in youth*. National Academies Press.
- Petrica, J. (2003). A formação de professores de educação física. *A formação de professores de educação física*.
- Pimenta, S., & Anastasiou, L. (2002). *Docência no ensino superior*. Cortez editora.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*, 67-83.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2ª Edição). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport and games. *Journal of teaching in physical education*, 15(4), 397.
- Rodríguez, P., Santonja, F., López-Miñarro, P., de Baranda, P., & Yuste, J. (2008). Effect of physical education stretching programme on sit-and-reach score in schoolchildren. *Science & Sports*, 23(3-4), 170-175.
- Rosado, A & Mesquita, I. (2015). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2017). A perspetiva do professor de educação física na implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1(40), 69-76.
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física - A necessidade de um quadro conceptual. Em H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves, & A. Correia, *Problemáticas da Educação Física I* (pp. 17-23). Funchal: Universidade da Madeira.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of educational psychology*, 88(4), 731.

- Ribeiro, M. (2014). *Andebol – Construir o Futuro*. Edição de Autor. Lisboa.
- Rink, J. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418.
- Rocha, L. (1999). A formação de professores de Educação Física em Portugal: algumas reflexões. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (34), 277-285.
- Rodrigues, Â., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*.
- Rolim, R., & Garcia, R. (2008). Atletismo Arquipélago de Técnicas, Cores e Sabores. O Atletismo em Idades Púberes e Pós-Púberes.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pianda, J. & Rúbio, M. (2004). Processos de autorregulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura* 8(1), 141-157.
- Rosário, P. (2004). Estudar o estudar: As (Des) venturas do Testas. *Porto: Porto Editora*.
- Sartre, Jean-Paul. (2000). O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes.
- Schalkoski-Dias, L., & Santo Nicola, R. (2017). A perspectiva pragmática na avaliação formativa: caminhos para a formação do professor mediador na revisão textual. *Diálogo da Letras*, 6(1), 199-222.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2ª Ed., Mayfield Publishing Company, Palo Alto, California.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. INDE Publicaciones, Barcelona.
- Soares, C. (1992). Lúcia e colaboradores. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo.
- Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. *Viver e construir a profissão docente*, 13(1), 51-80.
- Solmon, M. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of educational psychology*, 88(4), 731.
- Streck, D., Redin, E., & Zitzoski, J. (Eds.). (2015). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.
- Thompson, M., & Wiliam, D. (2007). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In *annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL.

- Ugrinowitsch, H., & Manoel, E. (1999). Interferência contextual: variação de programa e parâmetro na aquisição da habilidade motora saque do voleibol. *Revista Paulista de Educação Física*, 13(2), 197-216.
- Ugrinowitsch, H., & Manoel, E. (2005). Aprendizagem motora e a estrutura da prática: O papel da interferência contextual. TANI, G. *Comportamento Motor: Aprendizagem e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 208-222.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Vera, J., & Montilla, M. (2003). Practice schedule and acquisition, retention, and transfer of a throwing task in 6-yr.-old children. *Perceptual and motor skills*, 96(3), 1015-1024.
- Vereijken, B., & Whiting, H. (1990). In defence of discovery learning. *Canadian Journal of Sport Sciences*.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics Publishers, Inc.
- Villas Boas, Benigna. (2008). Virando a Escola do avesso por meio da avaliação. Campinas: Papirus.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Waiselfisz, J. (1998). Avaliação participativa. *Idéias*, 8, 58-66.
- Wang, J., & Odell, S. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of educational research*, 72(3), 481-546.
- Wegman, E. (1999). Contextual interference effects on the acquisition and retention of fundamental motor skills. *Perceptual and Motor Skills*, 88(1), 182-187.
- Zabalza, M. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 6.
- Zeferino, A., Domingues, R., & Amaral, E. (2007). Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(2), 176-179.