



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Estágio Profissional: A importância do professor na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

André Filipe Pereira Alves

Porto, setembro de 2022

Ficha de Catalogação

Alves, A. (2022). Estágio Profissional: A importância do professor na aprendizagem e no desenvolvimento motor dos alunos. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Alves, A. Relatório de Estágio Profissional para 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; Professor; Aprendizagem; Reflexão; Andebol.

Agradecimentos

Agradeço à FADEUP, pela formação facultada ao longo dos últimos 5 anos e a todos os professores envolvidos na minha aprendizagem para me tornar num profissional melhor.

Agradeço à Professora Orientadora por ter sido uma enorme ajuda nesta reta final, disponibilizando-se para auxiliar nas correções do documento e na finalização do estudo.

Agradeço à Professora Doutora Luísa Estriga, pelo acompanhamento ao longo de todo este ano, demonstrando disponibilidade e gosto em ajudar em todas as ocasiões, sendo muito importante para o término do estudo.

Agradeço à Professora Cooperante, por todo o sacrifício ao longo do ano, pelos ensinamentos e pela ajuda recorrente. A sua presença foi fundamental na minha aprendizagem ao longo de todo o ano de estágio que, apesar de ser exaustivo, tornou-se mais agradável e acessível.

Agradeço ao Grupo Disciplinar, pela aceitação da minha pessoa e pelo sentimento de pertença como docente, por todas as dicas concedidas e pela disponibilização de espaços durante os dias de chuva.

Agradeço aos Funcionários da escola (do pavilhão, em especial), pela ajuda regular ao longo de todo o ano letivo. Foram pessoas que me auxiliaram e que estavam sempre presentes para tudo.

Índice Geral

ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTOS PESSOAL E INSTITUCIONAL.....	7
1.1 – ENQUADRAMENTO PESSOAL	9
1.1.1 - <i>Quem sou eu?</i>	9
1.1.2 - <i>As expectativas para o estágio</i>	13
1.2 – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	14
1.2.1 - <i>Enquadramento Legal e Institucional</i>	14
1.2.2 - <i>A Escola Cooperante (EC)</i>	15
1.2.3 - <i>Núcleo de estágio (NE), professora cooperante (PC) e professora orientadora (PO)</i>	18
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O PAPEL DO PROFESSOR.....	21
2.1 - CONCEÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	23
2.2 - EDUCAÇÃO FÍSICA DE QUALIDADE.....	26
2.3 - SER PROFESSOR	29
3. MARCOS IMPORTANTES NA AÇÃO COMO PROFESSOR.....	33
3.1 - CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS	35
3.2 – PLANEAMENTO ANUAL	38
3.3 – 1º PERÍODO	40
3.3.1 - <i>Impacto e desafios iniciais</i>	40

3.3.2 - Os primeiros passos como professor	42
3.3.3 - Novos desafios e novas dificuldades	46
3.3.4 - Grupos homogéneos versus grupos heterogéneos.....	49
3.3.5 – Passagem a uma nova etapa.....	52
3.3.6 - A área da condição física.....	54
3.3.7 - O processo de avaliações	57
3.3.8 - Balanço do 1º período.....	59
3.4 - 2º PERÍODO	62
3.4.1 - Andebol – um processo acompanhado	62
3.4.2 - Ginástica.....	72
3.4.3 – Badminton – Ensino sustentado no experienciado	76
3.5 - 3º PERÍODO	80
3.5.1 - Orientação	80
3.5.2 - Futebol.....	83
3.6 – PELOS OLHOS DA PROFESSORA ORIENTADORA	86
4. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	91
4.1 - DESPORTO ESCOLAR (DE).....	93
4.2 - AEMGA TEM PEDAL - ATIVIDADE DO PAA	97
5. O IMPACTO DO ENSINO DO ANDEBOL NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	101
5.1 - RESUMO.....	103
5.2 - INTRODUÇÃO	104
5.3 - OBJETIVOS	105
5.4 - METODOLOGIA	106
5.4.1 - Participantes	106

5.4.2 - Unidade didática	106
5.4.3 - Instrumento	107
5.4.4 - Recolha e análise dos dados	108
5.5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
5.5.1 - Forma de jogo 4x3	108
5.5.2 - Forma de jogo 4x4	111
5.5.3 - Formas de jogo 4x3 vs 4x4	113
5.6 - CONCLUSÕES	113
5.7 - LIMITAÇÕES	114
5.8 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

Índice de Figuras

Figura 1 – Pavilhão.....	17
Figura 2 – Campo futebol/andebol.....	17
Figura 3 - Questionário das matérias.....	39
Figura 4 - Parte do <i>dossier</i> de ginástica acrobática (construção do esquema) ..	73
Figura 5 - Parte do <i>dossier</i> de orientação (orientações para percursos).....	80
Figura 6 - Duração e nº de ataques na aula 2 (valores médios).....	109
Figura 7 - Duração e nº de ataques na aula 5 (valores médios).....	109
Figura 8 - Nº médio de passes, de receções e de ações de reposicionamento (concretizadas e não concretizadas) na aula 2.....	109
Figura 9 - Nº médio de passes, de receções e de ações de reposicionamento (concretizadas e não concretizadas) na aula 5.....	110
Figura 10 - Nº de remates na aula 2 (valores médios).....	110
Figura 11 - Nº de remates na aula 5 (valores médios).....	110
Figura 12 - Duração e nº de ataques na aula 5 (valores médios).....	111
Figura 13 - Duração e nº de ataques na aula 9 (valores médios).....	111
Figura 14 - Nº médio de passes, de receções e de ações de reposicionamento (concretizadas e não concretizadas) na aula 5.....	111
Figura 15 - Nº médio de passes, de receções e de ações de reposicionamento (concretizadas e não concretizadas) na aula 9.....	112

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Modalidades lecionadas e nº de aulas para cada uma.....	39
---	----

Resumo

O presente documento foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, realizado e integrado no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional decorreu ao longo de todo o ano letivo, na Escola Cooperante, sendo que o autor ficou encarregue de uma turma do 12º ano de escolaridade (turma residente) e, juntamente com os restantes Estudantes Estagiários, de uma turma do 5º ano de escolaridade (turma partilhada). O documento relata, principalmente, as vivências do autor durante este ano difícil mas afável, carregado de conhecimento e aprendizagens, conseguidos através da superação das adversidades encontradas. Não obstante, apresenta ainda informações relevantes sobre o autor, a escola onde o mesmo realizou o Estágio Profissional e sobre a Educação Física. O estudo de investigação elaborado reporta-se à modalidade de andebol, com o principal objetivo de analisar descritivamente a alteração do desempenho técnico-tático dos alunos nas formas de jogo 4x3 e 4x4. Os resultados obtidos permitem aferir que existiu evolução por parte dos alunos, quer a nível técnico, quer a nível tático.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Profissional; Educação Física; Professor; Aprendizagem; Reflexão; Andebol.

Abstract

This document was prepared within the context of the Professional Internship, carried out and integrated into the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sports of the University of Porto. The Professional Internship took place throughout the school year, at the Cooperating School, and the author was in charge of a class of the 12th year of schooling (resident class) and, together with the other Intern Students, of a class of the 5th year of schooling (shared class). The document reports, mainly, the author's experiences during this difficult but affable year, full of knowledge and learning, achieved through overcoming the adversities encountered. Nevertheless, it still presents relevant information about the author, the school where he performed the Professional Internship and about Physical Education. The research study elaborated refers to the handball modality, with the main objective of descriptively analyzing the change in the technical-tactical performance of the students in the 4x3 and 4x4 game forms. The results obtained allow us to verify that there was an evolution on the part of the students, both at a technical and tactical level.

KEYWORDS: Professional Internship; Physical Education; Teacher; Learning; Reflection; Handball.

Lista de Abreviaturas

AfL – Assessment for Learning

DE – Desporto Escolar

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PEA – Processo de Ensino Aprendizagem

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

REP – Relatório de Estágio Profissional

UD – Unidade Didática

Introdução

Todas as profissões necessitam de uma formação profissional, onde o indivíduo aprende e prepara-se para exercer a função pretendida. A formação profissional de professores apresenta duas tipologias: a formação inicial e a formação contínua. Uma formação inicial visa a preparação da pessoa para que esta possa exercer uma atividade profissional, ou seja, existe uma aquisição de conhecimentos e competências que lhe permitam estar minimamente apta para a profissão docente. A formação contínua, tal como o nome indica, é uma formação que decorre ao longo da carreira como professor, onde cada pessoa aprofunda os seus conhecimentos e melhora as suas competências, de modo a tornar-se num profissional melhor.

O REP é uma componente essencial da unidade curricular de EP, pertencente à formação inicial de professores, e corresponde a 50% da classificação da mesma. Por esta razão, é possível verificar o peso que esta componente escrita tem, para além de todo o ano prático experienciado na escola. Vejo o 1º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) como um ano de aprendizagem dos conhecimentos necessários enquanto professor e o 2º ano como uma mobilização desses conhecimentos e respetiva reflexão, mas que não é tão simples como se pensa.

A ideia da escrita do relatório foi, para mim, diferente do que realmente é. Assumi que o relatório era uma descrição do ano de estágio (dos erros cometidos, das metas alcançadas, dos sentimentos que me acompanharam ao longo do mesmo, dos obstáculos que foram surgindo, entre outras vivências, pesquisas e motivações). Contudo, o REP assume um papel diferente do relato, focando-se nas aprendizagens, isso é certo, mas recorrendo a uma vasta panóplia de autores distintos, como forma de apoiar as nossas decisões e crenças, no caminho para nos tornarmos professores. Desta forma, resolvi ser diferente, criativo, inovar...

A reflexão revela-se essencial para o professor pois é a partir dela que se cresce na profissão docente. Nem todas as ideias resultam, os alunos são todos diferentes, assim como os seus desempenhos e aptidões motoras e o erro

esteve e vai estar presente. É através dele que se reflete e procuram soluções para que o mesmo não aconteça novamente, transformando-se numa vitória quando este é ultrapassado e some. “O fato de o ensino superior priorizar a reprodução de conhecimentos já elaborados ao invés da busca e estruturação de novos conhecimentos resulta de uma inércia no exercício da crítica epistemológica, a mesma inércia que privilegia comportamentos reprodutivistas em detrimento da busca da reconstrução metodológica contínua.” (Júnior, 2010, p. 583)

Cada agrupamento de escolas difere entre si, cada escola difere entre si, cada aula é distinta. Tal como os alunos, os professores são diferentes e nenhum deles dá as aulas da mesma forma que os outros. Tal como cada ser humano é diferente, mesmo que tenha semelhanças físicas com alguém, tal como cada autor tem as suas próprias concepções e nem sempre todos carecem da mesma opinião, todos os professores têm a sua própria identidade. Deste modo, os problemas encontrados neste meu percurso podem ser semelhantes aos problemas encontrados por outros estudantes estagiários (EE), ou podem ser completamente diferentes. As soluções encontradas podem ser muito boas ou não serem as melhores. É assim necessário refletir e encontrar alternativas às nossas ações ou às ações de outros docentes, para que possamos evoluir ao longo da jornada. “Se considerarmos a educação numa perspectiva construtivista, a aprendizagem passa a ser entendida como uma construção realizada pelo próprio indivíduo através das relações que estabelece entre as informações que lhe são apresentadas; entre elas com seus conhecimentos prévios e com seu meio social. Tal construção implica a ação do indivíduo para a criação de algo novo por meio do próprio fazer.” (Júnior, 2010, p. 584)

Ao longo das sessões da FADEUP que decorreram periodicamente durante o período do EP, os professores foram incutindo que o REP deve ser um documento pessoal e distinto, que saliente as nossas dificuldades e vitórias. Deste modo, penso neste documento como um acrescento de informação sobre as dificuldades de um EE e as soluções encontradas, que não têm que ser as mesmas.

O presente REP encontra-se subdividido em cinco grandes capítulos: o primeiro refere-se aos enquadramentos (pessoal e institucional); o segundo é referente à EF e ao papel do professor na escola; o terceiro foca-se nas vivências ao longo do EP; no quarto, abordo a participação na escola durante o ano letivo; e, por fim, efetuo a análise da ação do professor no ensino do andebol na escola.

1. Enquadramentos Pessoal e Institucional

1.1 – Enquadramento pessoal

Nesta secção irei descrever um pouco (ou muito) da minha vida, o que me levou a ponto onde estou hoje e as escolhas feitas; as experiências que já tive (principalmente desportivas) e quais foram as minhas expectativas quando me candidatei a este percurso que decorre e que, talvez, continuará pelo futuro fora.

1.1.1 - Quem sou eu?

O meu nome é André Filipe Pereira Alves e tenho 22 anos de existência. Nasci a 18 de maio de 1999, em Santa Maria da Feira, no antigo Hospital de São Sebastião, agora denominado Centro Hospitalar de Entre Douro e Vouga. Durante toda a minha vida vivi numa “pequena” localidade denominada Santa Maria de Lamas, no concelho de Santa Maria da Feira e, enquanto bebé/criança, passei muito do meu tempo, ou melhor, do tempo dos meus pais, no hospital. Essas estadias deveram-se a complicações de saúde, nomeadamente causadas pela dimensão das amígdalas, que me foram posteriormente retiradas, devido aos problemas que traziam. Por causa disso fui sujeito a imensos tipos de medicação numa idade tão tenra e, principalmente, o meu pai, passou por maus momentos para cuidar de mim, sendo ele um jogador de futebol profissional.

Desde muito novo que demonstrei interesse pelo desporto, maioritariamente o futebol, porque era o desporto com o qual podia ter mais contacto devido à situação profissional do meu pai que, mesmo nos seus trintas e poucos anos, ainda praticava desporto competitivamente. Contudo, a minha aptidão para o futebol não estava lá, sendo essa a razão de os meus pais nunca me terem colocado num clube desportivo, em conjugação com a falta de tempo para isso.

Fui crescendo... Passei pela EB1 – 3 Lamas (que deixou de existir quando fui finalista) e pelo Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas (agora denominado Colégio de Lamas). Em todos os intervalos, em qualquer das escolas, o futebol era o “desporto rei” e praticava-o sempre. As aulas de educação física (EF) eram um espaço de aprendizagem e de relação com o desporto, ao mesmo tempo que

eram divertidas e uma forma de abstração das restantes disciplinas que, para mim, excetuando o inglês, não eram muito apelativas.

Não me considerava um aluno com um desempenho motor muito bom, mas também não o considerava fraco. No entanto, nem sempre os meus colegas me viam da mesma forma, tendo sido, muitas vezes, o último aluno a ser escolhido para as equipas que eram feitas. “(...) a competição, o desafio, a tensão são pouco cuidados pedagogicamente, são esvaziados de sentido, desvitalizados ou, quando ganham algum fulgor, são por via de regra monopolizados pelos alunos mais fortes, deixando para as sobras a maioria dos alunos, e pondo de lado uma minoria de rejeitados do sistema.” (Ennis, cit por Graça & Mesquita, 2013, p. 10). Enquanto professor, tentei que esse problema nunca acontecesse com os meus alunos, retirando-lhes a oportunidade de escolherem equipas. Ao invés disso, eu próprio fiz as equipas, tentando formar equipas homogéneas entre si, com equilíbrio dos níveis de desempenho motor dos alunos, nas diferentes modalidades – formação de grupos heterogéneos. Para que a opção de escolha não lhes fosse completamente retirada, na modalidade de dança, os alunos puderam escolher os elementos do grupo, após os mesmos fazerem uma introspeção do seu relacionamento com a dança, de modo que as equipas fossem mais equilibradas. Esta introspeção tinha três níveis distintos: elevada motivação e aptidão para a dança; motivação e aptidão moderadas; baixa motivação e aptidão. Com base nestas opções de escolha, os alunos dividiam-se e, no final, formavam os respetivos grupos com, pelo menos, um aluno do nível mais extremo e dois alunos de nível intermédio.

De entre os desportos incluídos no plano de estudos da disciplina, o basquetebol era o único desporto que não me cativava. Duas das razões para esse desgosto eram a destreza motora e as “lesões”, quando a bola batia nos dedos das mãos originava-me inchaços e dor. Gostava de aprender desporto, gostava de o praticar com os meus colegas, gostava dos desafios que o desporto me proporcionava, tentava ser sempre melhor e ultrapassar as minhas dificuldades para evoluir e mostrar aos meus colegas as minhas capacidades.

Quando cheguei ao secundário, tomei a decisão de integrar o curso de ciências e tecnologias porque era aquele curso que os meus amigos escolheram e o curso que proporcionava um leque mais abrangente de escolhas futuras. Foi quase como uma decisão “porque sim”. O mesmo aconteceu no final do 12º ano, com a decisão da progressão do ciclo de estudos, o ingresso numa licenciatura. Não tinha uma ideia concreta em mente... Como o meu melhor amigo optou por um curso em ciências do desporto, pensei que seria uma boa decisão acompanhá-lo nesse percurso, pois, associado ao meu gosto e interesse pelo desporto, era a “cereja no topo do bolo”. Quem sabe se, talvez, não encontraria um propósito, uma modalidade que me fascinasse. Deste modo, candidatei-me à melhor faculdade do país na área do desporto e fui feliz. Por sorte (ou não), fui o penúltimo colocado da lista dos estudantes que entraram. Enfrentei os 3 anos seguintes com a cabeça erguida e concluí a licenciatura em ciências de desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no entanto tinha chegado novamente uma nova decisão: qual o mestrado que mais me atrai? As minhas duas opções passavam pela educação das crianças e jovens, ou pelo treino de jogadores de uma determinada modalidade. Excluí a área dos treinadores, porque não me vejo como treinador de uma modalidade específica – gosto de desporto como um coletivo, não me querendo focar numa modalidade, por isso optei pelo MEEFEBS.

O meu percurso académico é marcado por decisões “porque sim”, uma vez que não tenho uma profissão de sonho, ou melhor, não sou “qualificado” para a profissão de sonho e já sou “velho demais para isso”. Se me dessem a escolher uma profissão, que pudesse exercer, diria que me via como jogador profissional. Contudo, e apesar de já ter praticado natação, ténis e badminton, nunca surgiram num sentido profissional ou competitivo, ou seja, não tenho as 10000 horas ou os 10 anos de prática necessários para alcançar o nível de elite, segundo o Modelo da Prática Deliberada, enunciado por Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993).

A escolha pelo MEEFEBS talvez reflita um pouco o facto de querer ajudar os jovens, a conseguirem encontrar uma vocação no desporto, principalmente quando não existe uma vocação definida, como foi o meu caso. Se me

perguntarem qual o meu prato de comida favorito, não sei. Gosto de alguns, não gosto de outros, porém não tenho uma escolha decisiva no meu preferido e o mesmo se aplica à minha profissão futura. Com base no que se sabe de cada profissão, existem algumas que me captam maior atenção e outras que nunca queria exercer. Não sou um caso único, pelo que esses problemas devem ser sentidos por outras pessoas, outros alunos e, se de alguma forma eu puder ajudar nessas escolhas, sinto que fiz um bom trabalho como docente. Afinal de contas, os professores formam os alunos para que sejam integrados na sociedade, sociedade essa que é regida pelas profissões, onde cada pessoa tem um papel a desempenhar.

O meu trajeto pela educação foi atribulado e posso até nem ter tomado as melhores decisões, decisões essas seguindo apenas uma ideia e amplificadas pelas escolhas das pessoas ao meu redor, mas foram essas escolhas que me transformaram naquilo que sou hoje. Aceitei e empenhei-me para concluir os meus estudos, apesar das dificuldades que foram surgindo. Estaria a mentir se dissesse que foi fácil, mas juntamente com os meus amigos e familiares, fui avançando, quer a favor, quer contra a corrente, encontrando-me neste momento na fase que considero ser mais desafiante na minha formação. O terminar de uma formação de 5 anos no ramo do desporto e, dos últimos 2 anos, no ensino do mesmo, recorrendo aos meus conhecimentos adquiridos nesse percurso.

Ainda me sinto “perdido”, por vezes, pensando “Porque estou aqui? Será que tomei a melhor decisão?”. Todas as ideologias que tinha, enquanto aluno, sobre a profissão de docente de EF estavam profundamente erradas ou incompletas. Todo o trabalho realizado para proporcionar a melhor formação possível aos alunos é, sem sobra de dúvidas, intangível aos olhos dos mesmos, que classificam a profissão como simples e que não requer esforço. Todas as profissões, tal como tudo na vida, requerem trabalho, e a escola é um local de preparação para a vida, de preparação para uma sociedade que, por vezes, não é justa para com algumas pessoas, mas que, com empenho e trabalho, as probabilidades de sucesso são elevadas. Que ser humano não quer alguém trabalhador, que dê o seu máximo para alcançar os objetivos delimitados? Uma

sociedade como a atual, regida pelo trabalho, sendo a escola o local de partida para o futuro das profissões e os alunos, os seres que terão um impacto nas sociedades futuras. Uma profissão vista como “simples”, que tem um papel fundamental no futuro e, talvez por isso, me tenha captado a atenção.

1.1.2 - As expectativas para o estágio

Ao entrar de cabeça erguida no estágio, levava comigo pensamentos simples, de que o estágio não seria muito complicado, porque era só aplicar os conhecimentos aprendidos no 1º ano do MEEFEBS. Contudo, não podia estar mais errado...

Com o início do estágio, vinha o contacto com os alunos, com os professores do grupo de EF, com os restantes professores da escola. Sendo a escola cooperante uma escola que nunca tinha frequentado e da qual não tinha nenhuma ideia, o receio de não ser bem aceite ou de a escola ter um mau ambiente era o sentimento mais presente na minha pessoa. Existia também o medo de não ter conhecimentos suficientes para lecionar as modalidades que fossem determinadas, principalmente a dança, modalidade essa com a qual nunca tive contacto, exceto no primeiro ano do mestrado. Para além de sentimentos negativos, existiam também sentimentos positivos. A ansiedade de me verem como professor, a vontade de aprender com os erros e evoluir enquanto docente, a curiosidade de conhecer alunos, professores e funcionários e, acima de tudo, a vontade de regressar à escola e voltar a reviver, de certa forma, alguns dos momentos que mais me marcaram para a vida. Assim, fui contactado pela professora cooperante e tiveram início os momentos iniciais decisivos desta etapa da minha vida.

Algumas semanas antes das aulas começarem, o planeamento da 1ª aula teve início. É nesta aula que conhecemos os alunos, eles conhecem-nos a nós, damos a conhecer o programa, as matérias e as regras das aulas e da escola e, no nosso caso, fizemos alguns jogos para averiguar os conhecimentos desportivos e começar a associar os nomes com as caras. Apesar de as ideias estarem lá, quase todas as reuniões com a professora cooperante incidiram

apenas nesta primeira aula. Afinal de contas, dizem que é a primeira impressão que conta, por isso o nosso foco foi direcionado para isso mesmo.

1.2 – Enquadramento Institucional

1.2.1 - Enquadramento Legal e Institucional

O estágio profissional (EP) insere-se como uma unidade curricular do 2º ano do MEEFEBS, pelo que se centra em duas componentes principais: a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o Relatório de Estágio Profissional (REP), cada uma com uma cotação de 50% na classificação final do EP.

Segundo as Normas Orientadoras do EP¹, a PES “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão” (p. 3) e contempla três áreas de desempenho:

- Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, englobando a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino;
- Área 2 – Participação na escola e relações com a comunidade, abrangendo todas as atividades não letivas que são realizadas pelo EE como forma de se integrar na comunidade escolar, adquirindo maior conhecimento entre a escola e o meio local;
- Área 3 – Desenvolvimento Profissional, onde estão inseridos o estudo de investigação e as vivências que contribuíram para o desenvolvimento do EE enquanto professor (identidade profissional), através da experiência, da reflexão e da investigação.

Para que seja possível acontecer a PES, a FADEUP estabelece um protocolo com escolas ou agrupamentos de escolas para que os EE sejam colocados nas mesmas, exercendo o seu EP.

¹ Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP

“É na ação que o professor demonstra suas capacidades, exercita suas possibilidades e atualiza suas potencialidades, revelando, no fazer, o domínio dos saberes e o compromisso com o que é realmente necessário.” (Júnior, 2010)

O REP engloba toda a experiência do EE, de uma forma redigida. É um documento que, não só permite expor as vivências, dificuldades e reflexões, como também transmitir o conhecimento que foi adquirido e moldado no sujeito final que terminou o EP e que continuará a evoluir ao longo da vida. Deste modo, e sendo o REP um documento muito próprio, pessoal, dividi o mesmo em quatro partes: enquadramento pessoal e institucional; prática profissional; atividades escolares e relações com os seus intervenientes; desenvolvimento profissional.

1.2.2 - A Escola Cooperante (EC)

A EC foi a minha primeira opção de escolha das escolas legíveis para a realização do EP. Não por estar familiarizado com a mesma, porque não a conhecia de todo, mas porque era a escola mais acessível para o estágio, aquela que mais próxima ficava da minha residência atual.

O tipo de alunos que a frequentava, na altura, era para mim desconhecido. Conforme fui permanecendo na escola, lecionando as minhas aulas e atentando nas restantes, pude formular que os alunos procuravam aprender e eram sociáveis e que os mais novos eram mais travessos do que os mais velhos. Todos os contactos que tive com outros professores foram ótimos e sempre procuravam ajudar no que fosse necessário. Eram bondosos e atenciosos, mas ficavam sempre admirados por ser um professor, ainda que estagiário. O que disse para os professores é transversal aos funcionários da escola, sendo que, pela minha experiência, considero que os funcionários do pavilhão tiveram um papel mais relevante comparativamente aos restantes professores da escola. Os funcionários estiveram sempre disponíveis para me ajudar com o material e na montagem das redes, mas acima de tudo para realizar a limpeza dos espaços de EF.

A EC tem como lema “A educar para o século XXI”, o qual não podia estar mais interligado com o que referi em relação à sociedade atual. Esta escola visualiza a formação de alunos através de aprendizagens de qualidade (promoção do sucesso) e da existência de uma cidadania ativa (promoção de atitudes e valores), em colaboração com o contexto envolvente (escola aberta ao mundo). Os princípios e valores preconizados pela escola baseiam-se na consecução de resultados de excelência, no desenvolvimento de condutas cívicas ativas exemplares e na interação contínua com a comunidade envolvente, sendo que a confiança, a flexibilidade e adaptabilidade a novos contextos e desafios, o respeito e a solidariedade para com a comunidade, a igualdade e a inclusão de todos os alunos são as competências que mais me chamam a atenção. Para que seja possível evoluir, atentar numa educação de qualidade, a escola definiu algumas medidas de promoção do sucesso educativo, de entre as quais destaco as atividades de preparação para os exames, as tutorias desempenhadas pelos próprios alunos (ao abrigo do artigo 12.º do Despacho normativo n.º 4- A/2016, de 16 de junho) e a coadjuvação nas expressões artísticas ou físico-motoras do 1º ciclo do ensino básico, medida esta na qual participei.

A EC ocupa um grande espaço e tem boas e modernas instalações que, para a disciplina de EF, tem disponíveis os seguintes espaços:

- Um pavilhão – podendo ser abordadas, principalmente, as modalidades de voleibol e badminton;
- Um ginásio (figura 1) – podendo ser abordadas, principalmente, as modalidades de dança e ginástica;
- Um campo de futebol/andebol exterior (figura 2) – podendo ser abordadas, principalmente, as modalidades de futebol e andebol;
- Um campo de basquetebol exterior – podendo ser abordada, principalmente, a modalidade de basquetebol;
- Um espaço alternativo exterior – podendo ser abordadas, principalmente, as modalidades de atletismo, orientação e jogos tradicionais;

- Uma piscina (não pertencente à escola, mas que é utilizada através de uma parceria com a Câmara) – podendo ser abordada a modalidade de natação.



Figura 1 – Pavilhão.



Figura 2 – Campo futebol/andebol.

Com base na variedade de espaços, é possível lecionar qualquer uma das modalidades englobadas pelas aprendizagens essenciais do 12º ano (à exceção da patinagem, por exemplo, mas existem alternativas disponíveis, como raquetas).

As rotações por todos os espaços seguem uma determinada organização, complicada ao início, mas que tem a sua lógica. Basicamente, cada turma tem duas aulas por semana (salvo exceções), sendo que uma delas é num espaço exterior e outra é num espaço interior, ou seja, são lecionadas duas modalidades na mesma semana. A meio do período, os espaços rodam numa determinada ordem, ou seja, quando a aula era no exterior, passa a ser no interior, e quando a aula era no interior, passa a ser no exterior. Desta forma, é possível lecionar quatro modalidades distintas em apenas 3 meses, equivalentes a um período.

Considero que as vantagens de ser organizado desta forma são:

1. Abordagem a um maior número de modalidades, permitindo uma maior variedade de aprendizagem, possibilitando também o *transfer* de competências entre modalidades;
2. Caso as condições climatéricas não sejam favoráveis numa semana, não são “perdidas” todas as aulas dessa mesma semana;

3. Sendo um primeiro contacto com a profissão, ao serem abordadas muitas modalidades, podemos aprender com os nossos erros e aprender com as informações que os professores cooperantes nos dão, existindo uma melhor preparação para a profissão futura.

No entanto, também visualizo desvantagens para uma organização distribuída desta forma:

1. O número de aulas disponível para cada modalidade é mais reduzido, o que pode não ser suficiente para se aprofundarem as matérias (apesar de poderem ser estendidas ou abordadas novamente noutro período);
2. Associado ao número reduzido de aulas para cada modalidade, caso exista um feriado ou as condições climatéricas não sejam favoráveis, o número de aulas será ainda menor;
3. Sendo apenas o primeiro contacto com a profissão, lecionar duas modalidades diferentes, ao mesmo tempo, e até quatro num período, é complicado e exige uma quantidade elevada de trabalho.

1.2.3 - Núcleo de estágio (NE), professora cooperante (PC) e professora orientadora (PO)

Todos os EE são inseridos num núcleo de estágio, ao serem colocados na escola. Se olharmos para o núcleo com uma perspetiva hierárquica, o PC encontra-se no topo e funciona como um “ pilar”, um mediador de todo o processo formativo dos EE inseridos nesse mesmo núcleo. Para além de mim, mais dois EE pertencem a este NE, gerido pela PC.

Para que um NE funcione, é necessário que exista cooperação e diálogo constante entre todos os envolventes, o que não foi uma tarefa fácil. Inicialmente, existia uma certa inibição dos presentes, que foi desaparecendo conforme o tempo que estávamos juntos. A PC, assim como todos os professores do grupo disciplinar, fizeram-nos sentir tranquilos e bem-vindos, como se efetivamente já tivéssemos sido colocados como professores principais naquela escola. Essa atitude foi uma das razões que “quebrou o gelo” e que nos permitiu avançar até

ao término do estágio. Contudo, nem sempre foi fácil... O acumular de trabalho, de conhecimento, de experiências, de frustrações desencadeou algumas desavenças no NE e a PC teve um comportamento e atitude exemplares para lidar com esses problemas. Assim, considero que a PC foi uma peça chave para me levar até onde agora estou, de me encaminhar pela estrada correta, que nem sempre era reta e de me segurar quando tropeçava no caminho que seguia. Os restantes EE do NE onde me insiro também desempenharam funções importantes na minha aprendizagem e evolução enquanto pessoa. Nem tudo foi um “mar de rosas”, mas foi possível contornar as diferenças, com o esforço e a perseverança demonstrados.

Para além da PC, existia ainda uma PO que, tal como o nome indica, orientava o NE. Era quase como uma marionetista, que colocava o NE no local correto, que nos fazia olhar para o ensino com outros olhos, com outras perspetivas, sempre com o intuito de nos aprimorarmos e nos aproximarmos cada vez mais de um ensino de EF de qualidade. Recordo-me de uma ideia importante dita pela PO, sobre colocar os alunos no centro da aprendizagem, envolvê-los nessa aprendizagem, potencializando todas as suas capacidades como indivíduos e como comunidade.

Finalizo este tema com uma opinião relativamente às reuniões do NE: durante cada semana, existiam duas reuniões, com a duração total de cerca de duas horas. No meu entender e pela experiência que tive, esta duração é muito reduzida numa etapa inicial do EP. As dúvidas, os planeamentos, todo o trabalho necessário vai acumulando-se com apenas estas duas horas; achei insuficiente para que todos os assuntos pudessem ser tratados.

Conforme o EP ia avançando, as reuniões iam sendo cada vez mais desnecessárias, por isso deixo a sugestão de que o tempo destinado a estas reuniões poderia ser ajustado em função da situação: no 1º período poderiam existir três a quatro horas destinadas para o efeito, no 2º período poderiam existir apenas duas horas e no 3º período, esse tempo podia ser apenas de uma hora, para dúvidas essenciais ou urgentes.

2. A Educação Física e o Papel do Professor

2.1 - Concepções acerca da Educação Física

O que é uma concepção de educação física (EF)? A palavra concepção, segundo o dicionário de língua portuguesa² está associada ao ato de criar, conceber, compreender. Deste modo, podemos dizer que uma concepção de EF é uma idealização, uma percepção da EF, ou seja, um conjunto de crenças e valores que atribuímos à EF, sobre como ensinar e o que ensinar (Catunda & Marques, 2021). Cada ser humano é diferente e, por isso, cada um tem uma ideia distinta do que é e para que serve a EF, no contexto curricular. Por essa razão, não existe um ideal correto ou errado, apenas existem opiniões diferentes e que não são unânimes entre autores, investigadores, professores.

Os mesmos autores, baseando-se em Crum (1994), atribuem quatro questões que devem ser respondidas para que haja uma concepção: Porque deve a educação física ser parte integrante do currículo escolar? (justificação); Que objetivos devem ser alcançados pela educação física escolar? (objetivos); De que modo devem ser organizadas as aulas de educação física de forma a alcançar os objetivos definidos? (planeamento); Como deve ser avaliada a qualidade das aulas de educação física? (avaliação). A junção das respostas dadas às questões referidas, estando as respostas interligadas entre si, é considerada uma concepção.

Crum é um autor com grande impacto nas questões da EF e, em 2004, reportou cinco concepções de EF: biológica, pedagoga, personalista, socialização acrítica para o desporto e sócio crítica. De entre estas concepções, foco-me nas duas primeiras, pois são as concepções que mais semelhanças têm com o ensino da EF atual, embora as concepções tenham evoluído e/ou modificado o seu significado até aos dias de hoje.

A concepção biológica destina-se ao desenvolvimento do corpo humano, ou seja, ao desenvolvimento e treino das capacidades físicas. Durante o meu percurso na escola, enquanto aluno, esta era uma ideia presente em todos ou quase todos os professores e, atualmente, é também um valor que prevalece,

² Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, disponível em <https://dicionario.priberam.org/>

nomeadamente por causa do combate à obesidade e ao sedentarismo, dois problemas muito comuns numa sociedade onde a tecnologia impera. O foco não é tão ligado ao treino intensivo, propriamente dito, mas sim à mobilização de todo o corpo e seus constituintes (músculos, tendões, ligamentos), impedindo o sedentarismo e o aparecimento ou agravamento de problemas de saúde, principalmente cardiovasculares e musculares. Ao longo das aulas como professor, o trabalho de condição física é regular e, por esta razão, a ideia de melhorar o estado físico está presente pois, sem o corpo, nada se consegue na EF. Por exemplo, se eu quiser lançar uma bola de basquetebol de trás da linha dos três pontos, mas não tiver força para o fazer, a bola nunca chegará ao cesto e não marcarei ponto.

Quanto à conceção pedagógica, esta baseia-se na aprendizagem através do movimento, ou seja, “mover-se para aprender” e não “aprender a mover-se” (Catunda & Marques, 2017, p.34). Na minha prática, a ideia de recorrer ao movimento para a aprendizagem aplica-se fundamentalmente em idades mais jovens, em que a descoberta e aprendizagem a partir do movimento, do contacto com os objetos, nas brincadeiras e nas experiências marca presença. Acima de tudo, na EF, aprende-se com a prática, através da utilização do corpo para alcançar determinados objetivos, uma disciplina “corporalizada”.

Com base nas ideias acima mencionadas, a existência ou utilização de mais do que uma delas é perfeitamente viável. Depende dos objetivos, dos métodos de ensino, das dificuldades que os alunos apresentam e, acima de tudo, da vivência do próprio professor, que deve conseguir incorporar as suas crenças no ensino da EF e que se refletirão na elaboração das unidades didáticas e das aulas.

Os meus ideais de EF rondam à volta da EF para todos, independentemente das suas capacidades, aprendendo através das experiências com o movimento do seu corpo e dos colegas, melhorando o seu desempenho e focando-se tanto em si mesmo, como em ajudar os colegas. A EF é um meio de incutir hábitos de vida saudáveis nos jovens, por forma a combater o sedentarismo e a obesidade. Deste modo, as duas ideias referidas

estão presentes na minha ideia de ensinar, nos meus planeamentos e também na avaliação dos alunos. Um aspeto importante da avaliação refere-se ao processo, à evolução que os alunos demonstram e que está sempre presente na parte avaliativa.

Ao mencionar as cinco conceções de EF definidas por Crum (1994), referi que, de certa forma, me identificava com as conceções biológica e pedagoga. Contudo, aquela que considero mais importante, depois de experienciar o papel de professor no estágio profissional, é a conceção sócio crítica, que está relacionada com a cultura do movimento, ou seja, “procura um equilíbrio entre as perspetivas socioculturais e individuais da educação, promovendo a responsabilidade individual pela adoção de estilos de vida saudáveis” (Catunda & Marques, 2017, p.38). Como referem estes autores, a escola é vista como um contexto de inovação e transformação que dá resposta aos problemas da sociedade. O professor encaminha os alunos, orientando-os na resolução de problemas, sendo que os alunos participam no processo de ensino-aprendizagem e aferem, aceitam e melhoram as suas dificuldades em conjunto com os colegas (de acordo com as suas necessidades), passando por toda a parte cultural existente no desporto.

Posso afirmar que será sempre assim, e nada mudará? Não, não posso. O ser humano é uma espécie em constante desenvolvimento, em constante aprendizagem, em constante evolução. Por essa razão, não consigo afirmar que as minhas conceções não sofrerão alterações. A sociedade altera-se e a escola, a EF deve refletir, de certa forma, essa sociedade. A EF dá resposta às dificuldades proporcionadas pela sociedade em geral e um exemplo disso é a obesidade. Caso os adultos tivessem estilos de vida fisicamente ativos e saudáveis, as crianças não sofreriam de obesidade infantil que, em 2019, rondava os 11,9% (29,7% apresentavam excesso de peso), segundo um estudo

dirigido em Portugal³. Assim, acredito que as concepções sofrerão alterações ao longo dos anos, devido à modificação das ideias dos profissionais desta área.

2.2 - Educação Física de Qualidade

Uma EF de qualidade está associada à qualidade de aprendizagem dos alunos e, uma vez que o professor é o responsável por ensinar os alunos ou encaminhá-los para que os mesmos aprendam, uma EF de qualidade prende-se à capacidade que o professor tem de dominar os conceitos pedagógicos e os conceitos específicos da EF. A EF deve estar disponível a todas as crianças e adolescentes, permitindo que estas se desenvolvam física e mentalmente, retendo hábitos fisicamente ativos e saudáveis ao longo da vida. Como apresenta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a EF de qualidade “oferece diferentes oportunidades para a aquisição dessas habilidades, as quais definem cidadãos autoconfiantes e socialmente responsáveis.” (UNESCO, 2015, p. 14)

Com a implementação da nota da disciplina de EF para a média de acesso ao ensino superior, de certo modo, foi como se a importância da EF se fizesse novamente sentir: “a par com a disciplina de língua portuguesa, apenas EF acompanha os alunos durante os 12 anos de escolaridade obrigatória” (Sousa, 2021, p. 23). Para muitos alunos, as aulas de EF são o único momento de prática de exercício físico (intensidade moderada a vigorosa) que têm numa semana, ou seja, menos de 3 horas semanais (duas aulas de 90 minutos), o que está muito aquém dos 60 minutos diários definidos pela OMS⁴.

Para além de promover conhecimentos e competências necessárias à manutenção de um estilo de vida ativo, uma EF de qualidade deve também focar-se no desenvolvimento do aluno enquanto ser humano e no desenvolvimento das suas competências físicas e motoras, reconhecendo o valor da atividade

³ Estudo realizado pelo Sistema de Vigilância Nutricional Infantil – COSI Portugal, referente a crianças do 1º Ciclo de Ensino Básico residentes em Portugal em 2019, dos 6 aos 8 anos de idade, disponível em <https://www.insa.min-saude.pt/infografico-insa-obesidade-infantil/>

⁴ Diretrizes OMS para crianças e adolescentes entre os 5 e os 17 anos, disponível em <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337001/9789240014886-por.pdf>

física e respeitando-se a si mesmo e aos outros. “É por meio dessas experiências de aprendizagem que a EFQ oferece exposição a valores claros e consistentes, e reforça o comportamento pró-social por meio da participação e do desempenho.” (UNESCO, 2015, p. 14)

Para melhor exemplificar uma EF de qualidade, apresento um caso de um adolescente que tenha duas aulas de 90 minutos da disciplina de EF, numa semana. Com a exclusão de 10 minutos iniciais para equipar, fazer a chamada e começar a aula, mais 10 minutos finais para higiene pessoal, restam apenas 70 minutos de tempo útil de aula, uma vez que 20 minutos foram destinados ao tempo logístico. Retirado o tempo de instrução das tarefas e o tempo de transição, a aula passa a ter 60 minutos de tempo disponível para a prática. Deste modo, uma aula de 90 minutos passou a ter apenas 60 minutos. Com aquecimento e tempo de espera, os 60 minutos transformam-se em 40 minutos de aula, ou seja, tempo que os alunos têm de prática efetiva (tempo de empenhamento motor). Ainda dentro desse tempo, existe o tempo potencial de aprendizagem, tempo esse que é um fator fulcral numa EF de qualidade, uma vez que é o intervalo de tempo que os alunos passam nas tarefas, empenhados e atentos, investindo numa prática de qualidade.

O tempo potencial de aprendizagem deve ser o maior possível em cada aula. Neste sentido, o professor deve contribuir para o aumento desse tempo, começando a aula a horas, limitando a instrução ao que for estritamente necessário e organizando a aula de modo a despender o menor tempo possível na mesma. Todo o tempo que o professor consiga diminuir para que os alunos estejam em atividade, contribui para um maior tempo de prática que, por sua vez, permite uma melhor aprendizagem dos alunos, tanto na sua aula, como nas restantes disciplinas pois, como mencionado pela UNESCO, “o desempenho académico é influenciado por outros fatores, mas as evidências mostram a pressuposição de que se os jovens conseguem atingir pelo menos a quantidade diária recomendada de atividade física, há ganhos sociais e académicos potencialmente amplos.” (UNESCO, 2015, p. 14).

O feedback dado aos alunos é também outro fator que promove uma aprendizagem de qualidade, incutindo alterações essenciais aos comportamentos motores dos alunos. A educação deve ser vista tendo como centro o aluno e não o professor sendo, para isso, necessário flexibilização curricular de modo a se ajustar às diferentes necessidades dos alunos.

“(...) é necessário que se tenha uma abordagem flexível para a organização da escola e para a avaliação dos alunos. Essa flexibilidade permite o desenvolvimento de uma pedagogia mais inclusiva, mudando do foco centrado no professor para o centrado na criança, além de incluir estilos de aprendizagem mais diversificados.”
(UNESCO, 2015, p. 32)

Por fim, a relação que o professor tem com os seus alunos é outro fator que possibilita uma EF de qualidade. Afinal, quem gosta do que faz tem mais sucesso e o mesmo acontece com as aulas de EF. Se o professor é motivador e entusiasmado nas aulas, os alunos contagiam-se e empenham-se mais, tem maior predisposição para as tarefas e para o desporto e, ao mesmo tempo que permite melhorias motoras, permite melhorias cognitivas e sociais nos alunos, contribuindo para um todo, uma EF de qualidade.

Em suma, “um ensino de qualidade em EF está associado à promoção, junto de cada aluno e através de experiências de aprendizagem agradáveis, dos conhecimentos, das atitudes e das competências necessárias para adotar e manter um estilo de vida ativo, assim como da responsabilidade pessoal e social. A variável de eficácia no ensino da EF que contribui de forma direta para a aprendizagem dos alunos é o tempo potencial de aprendizagem. Esta variável é influenciada pela técnicas de ensino relativas à organização, feedback pedagógico, clima emocional e clima motivacional” (Catunda & Marques, 2017, p.58). Um ensino de qualidade na EF é aquele que dá resposta a todos os alunos, à sua diversidade, independentemente das suas capacidades ou níveis de desempenho. Depende da capacidade que o professor tem de dar resposta ao que encontra, à flexibilidade, adaptação das tarefas da aula e à sua organização, dominando técnicas de ensino e a experiência é uma parte essencial para

potencializar a aprendizagem dos alunos, sendo que o EP nos permite começar a entrar na profissão e começar a ganhar estas competências.

2.3 - Ser professor

Então, o que é essa profissão de ser professor? Pelo dicionário de língua portuguesa⁵, professor tem várias definições: 1 - Aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua, etc.; aquele que transmite conhecimentos ou ensinamentos a outrem; 2 – Pessoa que ensina em escola, universidade ou noutro estabelecimento de ensino = docente; 3 – Que ensina (adjetivo).

Considero que todas estas definições se enquadram na profissão, uma vez que um professor ensina, num local de ensino, uma determinada disciplina, ou seja, um misto dos três conceitos. Contudo, as definições ficam muito aquém do que, na verdade, é ser professor.

A escola é um local onde as crianças e adolescentes passam grande parte da sua vida, até chegarem à idade adulta. É, se não falta muito, o local onde estas faixas etárias passam a maior parte do seu tempo, sem ser em casa (grande parte do tempo, a dormir). Logo, pode-se dizer que os professores são como segundos pais, que são responsáveis por educar, ensinar, preparar os alunos para a entrada na sociedade.

Na teoria, é simples. Mas depois lembrámo-nos que não existe um professor que ensina tudo, cada professor centra-se numa disciplina e é assim que tem que ser. Ao se especializar numa disciplina, sabe aprofundadamente sobre a mesma, enquanto, se ensinasse disciplinas múltiplas, não existiria um conhecimento tão grande sobre cada uma delas. É aí que entra o professor de EF, especializado na área desportiva em conjugação com o ensino da mesma.

Mas, por exemplo, o que define um professor de EF de um atleta profissional? Um professor de EF pode até nem ter tantos conhecimentos como o atleta, porém, para além de ter mais conhecimentos sobre outras modalidades,

⁵ Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, disponível em <https://dicionario.priberam.org/>

consegue também aplicar esses conhecimentos na aprendizagem dos alunos. Um jogador, ao competir ao alto nível, não consegue decompor habilidades e tarefas para que um aluno com baixos níveis de proficiência possa aprender e enfrentar as dificuldades. O mesmo acontece com um treinador de uma modalidade, que tem vários jogadores e trabalha os mesmos conteúdos com todos. Cada jogador tem níveis de aprendizagem diferentes, mas espera-se que evoluam todos ao mesmo ritmo e, na escola, estes diferentes ritmos de aprendizagem são essenciais para saber o que ensinar e como ensinar. Aqui está uma diferença simples, mas importantíssima entre um professor de EF e um atleta/treinador profissional.

O professor é responsável por guiar o aluno na construção da sua própria aprendizagem. Pegando no exemplo anterior, o professor consegue aferir as dificuldades que o aluno apresenta e ajudá-lo a ultrapassá-las, dando-lhe um feedback de modo que o mesmo perceba o que está errado, reflita o que tem que fazer para melhorar e proceda à aprendizagem do conteúdo (Ex.: Um aluno remata constantemente uma bola de futebol sem conseguir fazê-la subir. O professor diz que, para algo subir, tem que existir uma força por baixo da bola, com uma direção ascendente. O aluno pensa no que lhe foi dito, pratica e aprende sozinho). Pelo contrário, um treinador, é específico no erro que o atleta está a cometer e diz-lhe que deve rematar a bola mais abaixo, próximo do solo. À primeira vista, foram feedbacks semelhantes, mas na realidade suscitaram comportamentos distintos. Enquanto, no caso do treinador, disse exatamente o que o atleta tinha que fazer, ou seja, o mesmo não pensou o que estava errado e o que fazer para melhorar, o professor orientou o aluno na direção da solução para o seu erro, levando a que este pensasse e refletisse o que podia fazer para melhorar.

A escola é um meio de preparação dos jovens para a entrada na fase adulta e, neste sentido, a entrada na sociedade e no mundo do trabalho, uma vez que o mundo gira em torno do dinheiro. Para exercerem uma profissão, o trabalho de equipa e a entreaajuda, a resolução de conflitos, o trabalho árduo e a concentração, entre outras capacidades, são necessárias para que sejam bem-sucedidos em qualquer profissão que escolham. Os professores, estando

encarregues de ensinar na escola, são responsáveis, juntamente com os pais, desta lista de competências a ser trabalhadas pelos alunos.

Professor é saber lidar com os alunos, mesmo que nem sempre os mesmos o respeitem ou se comportem de forma correta. É saber ensinar, adaptar e ajudar os alunos a aprenderem. É saber gerir a sua sala de aula, de modo a rentabilizar todo o tempo de aprendizagem dos alunos. É saber motivar, sorrir, conversar, chamar à atenção. Um vasto leque de competências que são requeridas na profissão, para além dos conhecimentos específicos da profissão porque, acima de tudo, um professor também é um ser humano.

Em suma, “o professor é aquele que tem de ajustar os seus conhecimentos ao contexto, às capacidades e a fatores como a idade, materiais, instalações desportivas e ao meio onde estamos inseridos” (Gonçalves, 2021, p.15), porque “os professores mais eficazes que promovem a aprendizagem dos alunos, garantem uma planificação cuidadosa, usam materiais e estratégias apropriadas, clarificam os objetivos, mantêm um bom clima, ensinam e aproveitam o tempo de aula” (Gonçalves, 2021, p.16), ao mesmo tempo que mantêm os alunos motivados e mantêm uma boa relação entre aluno e professor.

Estou de acordo com este ponto de vista, uma vez que a educação deve ser centrada no aluno e não no professor. Para isso, o professor tem que arranjar soluções para proporcionar a melhor aprendizagem aos seus alunos, planeando e organizando melhor as suas aulas e adaptando os objetivos e os exercícios a cada turma e/ou grupo de alunos.

3. Marcos Importantes na Ação como Professor

Para realmente alcançar o diploma para me tornar docente, o estágio foi um dos pontos fulcrais que permitiram a preparação para o mundo do trabalho nesta área específica do desporto.

A estrada nem sempre estava alcatroada e lisa, pelo que se encontravam lombas, buracos e até mesmo bifurcações e cruzamentos ao longo do percurso. Para realmente conhecer a profissão e a podermos exercer, ultrapassámos muitas dificuldades, tivemos que fazer várias alterações, lidar com vários problemas. E deste modo, fazer com que os alunos não se perdessem pelo caminho, ao mesmo tempo que se ajudavam e melhoravam, mesmo que as trajetórias nem sempre fossem lineares.

É essa ideia que prevalecerá neste capítulo. As dificuldades, as adaptações, os erros, as conquistas ou simplesmente acontecimentos relevantes. Todos os marcos que, para mim, me permitiram evoluir enquanto estudante de ensino e também transmitir os meus conhecimentos aos alunos porque é esse o principal objetivo de um professor – ensinar.

Assim, para facilitar a organização das minhas ideias, acerca dos acontecimentos relevantes, irei subdividir esses marcos pelos três períodos escolares, sendo que as dificuldades sentidas num período foram sempre ou quase sempre distintas das dos restantes períodos.

3.1 - Caracterização das turmas

Turma residente

A turma residente pela qual fiquei encarregue era do 12º ano, pertencia ao curso de ciências e tecnologias da escola e era composta, maioritariamente, por alunos do género feminino. Dos 21 alunos da turma, apenas 4 eram rapazes (cerca de 19%) e 17 raparigas (cerca de 81%).

Através de um questionário realizado pelos alunos no início do ano letivo, foi possível identificar aspetos socioeconómicos, sendo que 10 alunos não beneficiam de qualquer subsídio escolar, enquanto 4 beneficiam do escalão A e 7 beneficiam do escalão B, ou seja, o estatuto socioeconómico é diversificado.

O questionário realizado permitiu também aferir alguns hábitos que os alunos tinham no dia a dia. Relativamente à prática de exercício físico, 9 alunos praticavam quatro ou mais vezes por semana, 7 alunos praticavam apenas uma vez por semana e os restantes dividiam a prática de exercício físico entre duas a três vezes por semana. Uma informação importante, talvez um equívoco, é que os alunos podem ter compreendido a pergunta de duas formas diferentes: incluindo as aulas de EF ou excluindo-as, porque existem duas aulas de EF semanais, que podem ou não ter entrado nas contas dos alunos, principalmente naqueles que revelaram só praticar exercício físico uma vez por semana.

No que se refere às patologias, quase todos os alunos eram saudáveis, excetuando-se 6 alunos: 3 tinham asma, sendo que um deles apresentava também rinite e pele atópica; 1 tinha anemia; 1 apresentava problemas de ansiedade, hérnias discais e escoliose, que lhe impossibilitavam a prática de EF; 1 tinha dificuldades motoras e cognitivas, que dificultavam a sua aprendizagem. Ao contrário das doenças, a maior parte dos alunos já tinha sofrido alguma lesão no seu tempo de vida (12 contra 9), desde “simples” distensões musculares, até problemas mais graves como roturas de músculos e ligamentos ou lesão na cervical.

O tempo diário de descanso dos alunos situava-se entre as 6 e as 9 horas, com uma média de 7,24 horas dormidas. Com base na *National Sleep Foundation*⁶, que afirma que adolescentes (14 – 17 anos) devem dormir 8 a 10 horas por noite e que adultos (18 – 25 anos) devem dormir entre 7 e 9 horas por noite, o tempo de descanso médio dos alunos pode ser considerado normal ou ligeiramente reduzido.

Em termos de alimentação, apenas 4 alunos não tomavam o pequeno-almoço e todos os alunos comiam frutas e legumes diariamente (exceto 5, que o faziam duas a três vezes por semana). Quando se trata da ingestão de água diariamente, 3 bebiam menos de um litro, 12 bebiam um litro e 6 bebiam mais de um litro.

⁶ Durações de sono recomendadas pela *National Sleep Foundation*, disponível em <https://www.sleepfoundation.org/how-sleep-works/how-much-sleep-do-we-really-need>

O consumo de bebidas alcoólicas na turma era ocasional para 8 alunos, enquanto os restantes 13 alunos não o faziam. Pelas informações obtidas, o consumo de estupefacientes e de tabaco eram inexistentes.

No geral, tratava-se de uma turma muito unida, que se ajudava mutuamente nas aulas e nas suas respetivas tarefas, mas verificava-se a existência de dois grupos, ainda que fosse uma perceção relativamente superficial. Existiam vários alunos que efetivamente se empenhavam durante toda a duração das aulas, contudo existiam alguns alunos que não se aplicavam tanto nas aulas, sobretudo na parte inicial, o aquecimento. Em termos motores, a turma apresentava níveis de condição física relativamente bons, com base nos testes FITescola realizados. Contudo, no teste “vaivém”, estavam distanciados da média nacional, não alcançando a zona saudável do espectro. Nos testes “velocidade 40 metros” e “flexibilidade de membros inferiores”, apesar de se encontrarem acima da média nacional, apenas 50% ou menos dos alunos se encontravam na zona saudável, pelo que os resultados podiam ser melhorados.

Dentro das preferências dos alunos nas matérias da EF presentes no currículo: o voleibol e o basquetebol foram as opções na subárea dos jogos desportivos coletivos, a ginástica sobressaiu-se em comparação com o atletismo na sua respetiva subárea (jogos individuais), a dança foi escolhida na subárea das atividades rítmicas expressivas e, por fim, nos subdomínios de opção, foram escolhidos os jogos de raquetes (badminton) e as atividades de exploração da natureza (orientação).

Para finalizar, relato um pouco dos seus desempenhos motores e da cultura desportiva, nas modalidades lecionadas no 1º período (voleibol, basquetebol, dança). No geral, os alunos da turma não apresentavam dificuldades motoras ou cognitivas nestas modalidades, mas existem sempre alunos melhores e alunos não tão bons, em qualquer modalidade. As classificações finais dos alunos são prova do elevado nível da turma, sendo que a média do 1º período se situou nos 18 valores. Esta classificação aborda, não só o desempenho motor dos alunos, como o seu conhecimento (cultura desportiva) e os seus comportamentos nas aulas (conceitos psicossociais).

Turma partilhada

A turma partilhada pertencia ao 5º ano de escolaridade e era composta por 28 alunos, de entre os quais 11 rapazes e 17 raparigas. A nível motor, eram uma turma com bons desempenhos, existindo um aluno com muitas dificuldades motoras, mas que não tinha qualquer necessidade educativa especial. As dificuldades advinham, possivelmente, da falta de contacto com o desporto e brincadeiras enquanto criança, originando um grande défice das capacidades motoras condicionais e coordenativas. A nível comportamental, não eram alunos excelentes, mas tinham comportamentos adequados, quando realizavam os exercícios, embora, por vezes, fossem conversadores quando o professor explicava. A nível relacional, davam-se todos bem uns com os outros, pelo menos nas aulas de EF, existindo apenas alguns desentendimentos entre dois alunos, numa ou noutra aula.

Turmas do 1º ciclo

Para além da turma residente e da turma partilhada, estive ainda encarregue, conjuntamente com os dois EE, de duas turmas do 4º ano de escolaridade e de uma turma do 2º ano de escolaridade. Estas três turmas tiveram apenas uma aula semanal de 45 minutos, que surgiu de uma coadjuvação entre a escola secundária e a escola básica. No geral, também eram turmas com alunos com bom desempenho motor, excetuando alguns alunos, principalmente o aluno com autismo. Em termos comportamentais, são crianças, querem divertir-se e brincar, por isso eram irrequietos. Apesar disso, eram respeitadores, cumprindo com as ordens dos professores e tinham um bom relacionamento entre si e com as suas respetivas professoras titulares.

3.2 – Planeamento Anual

Apesar da lecionação nas várias turmas, a turma residente foi o foco de todo o estágio, pelo que vou discorrer principalmente sobre a mesma. Contudo, não significa que as restantes turmas não marquem presença no discurso.

O planeamento anual apenas foi elaborado depois da realização de um pequeno questionário aos alunos, contendo as modalidades possíveis, presentes no documento das aprendizagens essenciais da Direção Geral da Educação. Dentro de cada área - jogos desportivos coletivos, ginástica/atletismo, subdomínios de opção - os alunos escolhiam duas pertencentes aos jogos desportivos coletivos, uma entre ginástica e atletismo e duas entre as modalidades de opção (figura 3).

Nome: _____ Turma: ____ Número: _____

Quais são as modalidades que preferes? (Escolher duas opções)

Futebol ☐ Voleibol ☐ Andebol ☐ Basquetebol ☐

Coloca uma cruz na opção que preferes:

Ginástica ☐ Atletismo ☐

Quais são as modalidades que preferes? (Escolher duas opções)

Badminton ☐ Ténis ☐ Natação ☐ Orientação ☐

Desportos de Combate ☐ Jogos Tradicionais e Populares ☐

Nota: as escolhas são meras orientações uma vez que a seleção das matérias está dependente dos espaços e das condicionantes da pandemia.

Figura 3 – Questionário das matérias.

Após a verificação dos resultados, as modalidades mais escolhidas pelos alunos foram definidas para serem lecionadas e o planeamento teve início, sendo que deveria ser conjugada uma modalidade a praticar no exterior com uma modalidade a praticar no interior, como referido na caracterização da escola. Deste modo, ficaram definidas as modalidades que constam na tabela 1, com o número respetivo de aulas lecionadas.

Tabela 1 – Modalidades lecionadas e nº de aulas para cada uma.

	1º Período			2º Período			3º Período	
Modalidade	Voleibol	Basquetebol	Dança	Ginástica Acrobática	Andebol	Badminton	Futebol	Orientação
Nº Aulas	6	12	6	6	12	6	6	7

Ao nível da condição física, foram realizados testes FITescola nas aulas iniciais, para se aferir se os alunos se encontravam na zona saudável ou abaixo desta. Como foi referido na caracterização da turma, os alunos, no geral,

apresentavam valores na zona saudável em todos os testes, com exceção do teste de aptidão aeróbia “vaivém”, em que o desempenho se encontrava abaixo da zona saudável, pelo que se tornou o foco em todas, ou quase todas, as aulas. Face ao facto de os alunos nas restantes capacidades motoras condicionais se encontrarem na zona saudável, optei, juntamente com a PC, por não incluir aquecimento ou trabalho específico de outras capacidades motoras para além da resistência aeróbia. Essas capacidades seriam melhoradas ao longo das aulas, através dos exercícios propostos, sem ênfase na condição física.

No que se refere aos conhecimentos, estariam presentes em todas as aulas, na explicação dos objetivos e dos exercícios. Os conceitos psicossociais eram demonstrados pelas atitudes entre os alunos e para com o professor, sendo alvo de avaliação constante ao longo das aulas, como será possível aferir adiante, no decorrer do 1º período.

3.3 – 1º Período

3.3.1 - Impacto e desafios iniciais

Sendo o 1º período um grande momento de impacto com o estágio, onde, do contacto com o desconhecido, impera o surgimento de problemas, tentando-se encontrar resposta para os mesmos, optei por não subdividir este subtítulo pelas modalidades abordadas. Muitas das dificuldades sentidas neste 1º período foram transversais a todas as modalidades e, por isso, seguem uma ordem mais cronológica de acontecimentos.

Uma das primeiras dificuldades que enfrentei não está diretamente relacionada com as aulas e com os alunos, mas com sentimentos experienciados quando me deparei com uma nova escola, desconhecida e com pessoas também desconhecidas.

“Com o começar desta nova etapa, o Estágio Profissional (EP), o nervosismo e a preocupação são as sensações mais salientes. O conhecer dos novos docentes e não docentes da escola, o conhecer

dos alunos, o planeamento do ano letivo, são todos fatores que favorecem esses sentimentos.” (Reflexão 1 – 08/09)

Após a presença na primeira reunião do departamento de expressões, os sentimentos negativos começaram a desvanecer aos poucos, principalmente devido à boa receção por parte dos professores presentes.

“Enquanto professor estagiário fui bem acolhido por todos, pelo que me senti mais tranquilo aquando da reunião, no entanto, o elevado número de elementos pertencentes ao departamento de expressões, causa algum receio.” (Reflexão 1 – 07/09)

Estes aspetos podem influenciar a nossa atuação enquanto professores estagiários, pois uma boa relação com os professores da escola são uma mais-valia para que haja entreaajuda e um bom ambiente entre todos. Principalmente devido ao nosso recente contacto com a profissão, docentes com vários anos de atividade são de grande ajuda para nos darem dicas, testemunhos ou até mesmo nos ajudarem a planear as aulas. Neste sentido, essa ajuda deve ser procurada, uma vez que mais conhecimento nunca é prejudicial.

A 1ª aula é o primeiro momento de apresentação, quer de nós mesmos, quer dos alunos. Desta forma, teve que existir uma planificação cuidada desta aula inicial, para que o impacto fosse muito positivo e onde também fosse possível conhecer minimamente alguns comportamentos da turma.

“Não se conhecem os alunos (...), pelo que é necessário pensar em formas de os conhecer minimamente e observar aspetos como comportamento, atitudes e formas de interação entre os mesmos. Pensar em atividades que não impliquem grande esforço, mas que sejam divertidas e apelativas, sendo possível obter as conclusões necessárias.” (Reflexão 2 – 08/09)

Decerto que a 1ª aula foi a prioridade, mas não quer dizer que as restantes aulas ficassem excluídas, já que o planeamento é algo contínuo e que deve ser pensado com antecedência. Foi opção da PC, juntamente com o NE, atrasar a

elaboração das próximas aulas, mas, visto que as mesmas consistiam na aplicação dos testes FITescola, resultou bem.

“Com o aproximar da 1ª aula, o nervosismo começa a ser maior, assim como o trabalho a realizar para ter tudo pronto. Não só é necessário finalizar essa aula, como também começar a preparar as próximas, onde serão realizados os testes FITescola.” (Reflexão 6 – 15/09)

Um dia antes de começarem as aulas, existiu a última reunião, onde o planeamento estava praticamente concluído para ser aplicado. No entanto, no dia seguinte ainda surgiam dúvidas, maioritariamente causadas pelo receio de falhar à frente dos alunos, logo na 1ª aula. A presença das restantes EE e da PC foi muito importante para me sentir mais seguro e pronto a enfrentar a turma de frente, sendo que favoreceram o decorrer da aula.

“Contudo, conforme a reunião foi acontecendo, vi que eram apenas pequenos pormenores e que o essencial estava feito. Agora o que resta é colocar todo o trabalho que fizemos até agora, em prática.” (Reflexão 7 – 16/09)

“Já sabia que não estaria muito nervoso, mas o receio de falhar esteve presente. Receio de esquecer algo importante, receio de não me respeitarem enquanto professor (uma vez que as nossas idades não diferem em muitos anos), receio de algo na aula correr mal. Contudo, as minhas colegas estiveram lá para me ajudar com as tarefas, e principalmente a professora, a intervir em momentos oportunos, explicando melhor as regras e o exercício. Foram fatores muito importantes para dar um bom seguimento à aula.” (Reflexão 8 – 17/09)

3.3.2 - Os primeiros passos como professor

Iniciado o ano letivo e após se terem definido as modalidades a lecionar no 1º período, era necessário existir a AD e a planificação da UD dessa modalidade. A organização que a escola tinha incorporada para as aulas de EF

era a existência de um espaço exterior e outro interior, numa mesma semana, para cada turma, como referido na caracterização da escola, ou seja, eram lecionadas duas modalidades numa mesma semana, o que acarretava mais trabalho.

No entanto, a maior dificuldade não advinha da quantidade de trabalho, mas sim da qualidade do trabalho. Quero, com isto, dizer que a elaboração das UD's foi mais difícil do que as realizadas na faculdade, porque o modo como estas eram feitas diferia do modo a que estava habituado. Para dificultar ainda mais, a PC salientava o foco do ensino na tática, o que excluía exercícios mais individualizados com enfoque na parte técnica.

“As UD's criadas nas disciplinas da faculdade e as criadas no estágio diferem muito no seu formato, pelo que ainda é difícil construí-las de forma correta. Na minha opinião, se tivéssemos um documento base de uma UD com o formato pretendido, iria facilitar imenso a nossa perceção e entendimento do que é pedido, não nos causando tanta confusão.” (Reflexão 24 – 19/10)

“Estávamos com dificuldades em perceber como fazer as UD's no formato pedido pela professora, uma vez que todas as realizadas anteriormente, na faculdade, eram muito diferentes (com exceção da modalidade de Andebol, mas que não percebemos muito bem o que fizemos) e também não sabíamos o que faltava para completar as mesmas.” (Reflexão 32 – 02/11)

“O que se trabalha nas aulas gira muito em torno das partes táticas da modalidade, sendo que a técnica é trabalhada como um meio para alcançar/melhorar a tática. Raramente é individualizada.” (Reflexão 9 – 21/09)

Não concordo totalmente com o ensino através da tática, mas sou a favor de que isso aconteça em turmas com alunos de nível mais avançado, ou seja, como geralmente alunos do secundário têm um extenso histórico de contacto

com as modalidades mais conhecidas e praticadas, a técnica já foi praticada e já se encontram numa fase de consolidação. No entanto, podem existir turmas com alunos em que isso não aconteça, necessitando de exercícios mais analíticos e específicos das componentes técnicas pois, no meu entender, a parte técnica tem que existir para se poder praticar a tática, com sucesso. Utilizando o futebol como exemplo, se um aluno domina a tática, mas tem muitas dificuldades técnicas (controlo de bola, drible, passe e receção, principalmente), o jogo da equipa desse aluno nunca terá continuidade, uma vez que o aluno perderá a posse de bola constantemente. Se a parte técnica estiver mais desenvolvida do que a tática, a continuidade de jogo será maior, mas o jogo pode tornar-se mais individualizado. Existem prós e contras, mas considero que a técnica tem um papel fundamental na tática, não existindo tática sem técnica e, desse modo, acredito que se deva priorizar a parte técnica em prol da tática, quando ambas são parcas.

As AD foram filmadas por duas grandes razões: permitia a que o professor principal da turma se focasse na aula e nos alunos, enquanto os outros EE estavam a realizar gravações; permitia uma visão mais detalhada dos alunos e, sendo inexperiente neste parâmetro, era uma grande ajuda para conhecer as dificuldades dos alunos e quais os que tinham melhores desempenhos motores para poder organizar equipas futuramente.

“No que se refere à avaliação, e visto ainda não termos experiência no assunto, a professora sugeriu filmar os alunos. (...) Assim, com a filmagem, irá facilitar a nossa análise da AD, possibilitando uma maior atenção na aula em si, em vez de estarmos muito focados a tirar apontamentos. Temos ainda oportunidade de dar feedback aos alunos para que os mesmos possam ter mais sucesso.” (Reflexão 11 – 23/09)

A ajuda das colegas estagiárias foi, mais uma vez, um fator definitivo no bem decorrer da aula, tendo existido uma boa organização na aula de AD.

“Relativamente à aula de AD, foi a primeira vez que aplicámos o nosso plano e respetivas idealizações dos locais e exercícios a utilizar. Sendo três professores, um deles o principal, optámos por permanecer num local cada um. O professor da turma circulava pelos três espaços utilizados, uma pessoa filmava e a outra compensava algum dos espaços, de modo a ter sempre alguém a observar e a dar indicações ao grupo que se encontrava em cada espaço.” (Reflexão 13 – 28/09)

Ajudámo-nos uns aos outros, dentro de cada uma das turmas, sempre com o professor estagiário titular a ficar responsável pela sua turma e a PC a auxiliar na gestão da aula e dos exercícios propostos. Todo o trabalho conjunto do NE estava a dar frutos e a tornar as aulas mais fáceis, o que, para uma fase inicial do estágio, retirava peso das costas do professor estagiário responsável.

“Pensando nas aulas a que assisti até agora, ser professor principal e ser professor “auxiliar” são funções semelhantes, mas o peso que recai sobre o professor principal é muito maior do que o que recai sobre quem está apenas a ajudar. Muitas vezes o professor que comanda a turma não pensa e não vê o que os que estão de fora pensam e veem. Por isso, para mim, faz-me sentir mais seguro quando está alguém a ajudar-me, a dar-me algumas ideias e a auxiliar-me a dar indicações aos alunos.” (Reflexão 11 – 23/09)

No entanto, este auxílio, tanto da parte da PC quanto da parte das colegas estagiárias, é efémero. Um professor tem que depender apenas dele próprio para lecionar as suas próprias aulas, não existindo professores auxiliares para o ajudarem. Nesta fase inicial é uma mais-valia, mas é necessário começar a planear e a gerir a aula de modo que esta ajuda seja dispensável.

“Temos que começar a gerir as tarefas sozinhos, ou seja, encontrar soluções para conseguir dar a aula sozinhos, observando tudo o que se passa na aula.” (Reflexão 18 – 07/10)

Uma solução para colmatar esta dificuldade é o aproveitamento dos alunos dispensados da aula, atribuindo-lhes tarefas para que se envolvam na aula e aprendam, ao mesmo tempo que nos ajudam, podendo sempre colocar-nos dúvidas para melhorar o seu conhecimento.

3.3.3 - Novos desafios e novas dificuldades

Uma novidade na escola onde realizei o estágio foi a criação de uma folha de autoavaliações, para que, no final de cada aula, existisse uma conversa com os alunos e respetiva autoavaliação dos mesmos (de 1 a 5 valores). Cada aluno optava por uma classificação, tendo por base o seu desempenho motor e, acima de tudo, psicossocial na aula, sendo que o professor fazia uma breve apreciação quanto à classificação merecida.

“Para finalizar, um assunto que me chamou a atenção e que nunca conheci foi o facto de existir uma autoavaliação no final de cada aula. Seria construída uma grelha para esse fim e, no final de cada aula lecionada (...) os alunos discutiriam sobre a nota que merecem e o porquê, sendo que o professor daria a sua opinião e o que seria preciso melhorar.” (Reflexão 13 – 28/09)

A existência deste tipo de avaliação é benéfica para que os alunos tenham constantemente presente a ideia da avaliação contínua, uma vez que as classificações registadas na folha pertenciam à componente dos conceitos psicossociais, a qual entrava com uma certa percentagem na avaliação final do período.

Apesar disso, nem sempre este processo resultou da forma pretendida. Várias vezes existiram opiniões distintas entre a nota que eu lhes atribuía e a nota que eles ponderavam. Senti que alguns elementos da turma pela qual estive encarregue neste ano letivo se sobrevalorizavam em relação à classificação que mereciam e, por isso, esses acontecimentos e pensamentos foram alvo da minha atenção e reflexão durante grande parte do 1º período. Em comparação com as

turmas das minhas colegas estagiárias, senti que era benevolente e que tinha um certo receio de lhes atribuir notas reduzidas.

“Nesta turma, os alunos sobrevalorizam-se. Pedem sempre notas elevadas nas autoavaliações, mesmo não as merecendo. Nas outras turmas, os alunos são mais autoconscientes e sabem que nota merecem a partir do que fizeram durante a aula, pedindo, se necessário, uma nota inferior. Talvez por existir essa sobrevalorização dos meus alunos, e pelo modo como reagem ao terem uma diferença mínima na nota (que pedem vs que têm), eu tenho receio de lhes atribuir notas inferiores, quando a sua prestação é igual ou inferior à prestação dos alunos das outras turmas.” (Reflexão 27 – 22/10)

“As autoavaliações eram e são uma das formas de se avaliarem os conceitos psicossociais dos alunos nas aulas, o seu empenho e participação, entre outros, pelo que necessitava de existir mais rigor do que o rigor atual” (Reflexão 43 – 19/11)

“No que se refere às “autoavaliações”, talvez o nome mais apropriado seja “reflexões de prestação na aula” ou similar, porque a ideia que os alunos têm deste objeto de avaliação é diferente das autoavaliações propriamente ditas.” (Reflexão 50 – 03/12)

Um professor tem que ser interventivo e estar sempre presente e atento à aula para poder cumprir o seu papel, dando feedbacks constantemente para que os alunos cumpram os objetivos dos exercícios e da aula. A PC esteve sempre lá para nos apoiar e dar sugestões nos aspetos com mais lacunas.

O problema principal, no que se refere à minha atuação como professor, era a reduzida quantidade de intervenções e feedback nas aulas, quer durante o aquecimento, quer durante a realização dos exercícios propostos no plano.

“Tenho que melhorar a minha atuação enquanto professor, tentando dar feedback várias vezes durante os exercícios de aquecimento (uma vez que poucas vezes isso acontece) e durante os exercícios da

aula (apesar de o fazer, pode não ser o suficiente).” (Reflexão 14 – 29/09)

Assim sendo, comecei a focar-me mais neste aspeto, enquanto lecionava as aulas. Defini que começaria a intervir mais nos exercícios da aula, uma vez que era algo a que dedicava muito do meu tempo a planear, tentando encontrar falhas e adaptações que pudessem surgir no momento da realização desses exercícios. Contudo, essas ações não surgiram do nada. Comecei aos poucos a intervir mais, a dar mais feedback, a ajudar mais recorrendo à demonstração, de forma a ser mais fácil explicar e também mais fácil de os alunos perceberem, até porque “uma imagem vale mais do que mil palavras”.

“Relativamente à minha prestação, tenho que ser mais interventivo nas tarefas, principalmente no aquecimento, e instruir os alunos do que lhes pretendo ensinar através de palavras-chave, as componentes críticas. Caso os alunos não estejam a fazer o pretendido, tenho que intervir parando o jogo e exemplificando (por exemplo). Vou tentando sempre melhorar pouco a pouco e penso que vai ser algo mais “automático”, conforme o tempo vai passando.” (Reflexão 17 – 06/10)

Já referi que o professor auxiliar não tem tanta responsabilidade quanto o professor principal da turma, pelo que aproveitei para intervir nas outras turmas, onde a minha atenção não estava focada na lecionação da aula, mas sim na ajuda aos alunos sendo, por isso, mais fácil de intervir.

Lembro-me de ter intervindo numa aula de voleibol de uma das minhas colegas estagiárias, por causa das rotações num jogo de 4x4. Como as zonas do campo, no 4x4 e no 6x6 diferem, assumi que os alunos estavam erradamente a trocar de jogadores numa zona e resolvi intervir para os corrigir. No entanto, confundi as duas formas de jogo e dei indicações incorretas aos alunos, que me elucidaram sobre o assunto. Senti-me envergonhado com a situação, mas ao mesmo tempo aliviado por não ter acontecido na minha turma, uma vez que estaria a incutir os alunos no erro, podendo até nem me aperceber e, sendo eu

o professor, estaria a ensiná-los algo errado. Aproveitei a situação para não me equivocar quando for necessário ensinar a modalidade.

“Durante a aula, disse a um grupo para, quando existisse a rotação de jogadores, ser o jogador de uma determinada zona a sair. No entanto, os alunos reclamaram, e bem, pois não era o jogador dessa zona a ter que sair, mas sim o da zona adjacente.” (Reflexão 16 – 01/10)

Ser professor implica organizar a turma e refletir sobre a melhor forma de ensinar. Para isso, a formação de grupos de trabalho surge como uma solução para auxiliar o professor e colocar os alunos a auxiliarem-se entre si de forma a procurarem alcançar os objetivos propostos. Todos os alunos apresentam diversificadas potencialidades e dificuldades, por isso cabe ao professor decidir a forma de trabalho que mais adequa tendo em conta os alunos, a matéria e os objetivos.

3.3.4 - Grupos homogêneos versus grupos heterogêneos

Conforme o número de aulas foi aumentando, as minhas ideias foram evoluindo e surgiam comparações relativamente ao ensino na turma. Uma dessas ideias passava pela divisão da turma em grupos heterogêneos ou em grupos homogêneos, sendo esta uma controvérsia entre autores. “(...) são poucas as evidências empíricas que comprovam qual a forma que traz uma maior probabilidade de sucesso dos alunos.” (Gomes, 2021, p. 39).

Trabalhar recorrendo à formação de grupos homogêneos permite que os alunos desse grupo se desenvolvam ao mesmo ritmo. Neste sentido, Gomes (2021), baseando-se em Goodwin (1997), menciona que os alunos com melhor desempenho numa determinada modalidade têm expectativas mais elevadas de melhoria e maior motivação, quando comparados com os grupos heterogêneos. Porém, recorrendo a Secada (1994), o mesmo autor refere que os restantes alunos, menos capazes, são prejudicados nesta divisória, pelo que sou da mesma opinião.

Antes de confirmar as decisões, convêm ver “o outro lado da moeda”. Aquando da utilização de grupos heterogêneos numa turma, os alunos com maiores competências ajudam os colegas, com maiores dificuldades, sendo que, com a ajuda mútua, ambos aprendem. Esta entreajuda é uma competência muito significativa e que reflete a vida em sociedade, preparando os alunos para o mundo do trabalho. “O professor, enquanto agente de ensino, deve atuar no sentido de formar um Homem que simultaneamente ajude a transformar e contribua para a sociedade onde se insere” (Lopes, cit por Andrade et al, 2013, p. 361).

A desvantagem que encontro nesta organização é que os alunos com melhores capacidades não evoluem tanto como poderiam evoluir num grupo homogêneo e a sua motivação pode ser inferior. Todavia, não acho necessariamente que seja uma desvantagem na disciplina de EF, uma vez que considero que o ensino e a aprendizagem são mais importantes do que a performance desportiva. A ajuda que os alunos proporcionam aos seus semelhantes são também alvo de avaliação.

Pelas palavras de Andrade et al (2013), “Assim, a heterogeneidade deve ser perspectivada, nas aulas de Educação Física, como uma fonte de riqueza para que se possam produzir resultados em termos da evolução de todos os alunos, onde os “proficientes e não proficientes” atuam como parceiros um do outro (companheiros de formação), ou como adversários (competição formativa), em que cada um contribui para levar o outro a atuar nos seus limites.” (p. 361).

Cada perspetiva apresenta motivos válidos, mas também apresentam lacunas. Um professor deve olhar para cada uma das vantagens e desvantagens, ponderar no que resultaria na sua turma e se é capaz de lidar corretamente com as dificuldades provenientes das diferentes divisórias, podendo assim aplicar a conceção com que mais se identifica e a que teria maiores possibilidades de sucesso na turma. Afinal de contas, não existem duas turmas iguais e o mesmo método de ensino pode não resultar em ambas.

“Assim, é possível observar que existem prós e contras nas opções de ensinar. Para mim, podiam ser formados dois grupos na turma, de diferentes níveis, sendo que cada um realizava tarefas de complexidade diferente. No entanto, o foco do professor teria que ser em ambos os grupos, de forma constante, para possibilitar uma correta aprendizagem dos conteúdos. Se o professor optar por fazer grupos heterogêneos, os alunos com mais conhecimentos da modalidade e de nível superior na mesma, podem ajudar os alunos com maiores dificuldades, promovendo a aprendizagem destes.”
(Reflexão 19 – 08/10)

Face aos prós e contras da divisão dos alunos, optei por uma distribuição em grupos heterogêneos em todas as aulas e em todas as modalidades. Tomei esta decisão porque acredito na mesma ideia de Andrade et al (2013), referida nos parágrafos anteriores. Aqueles que já apresentavam bons desempenhos motores continuariam a fazê-lo e aqueles que tinham maiores dificuldades podiam evoluir com a ajuda dos restantes. Para além disso, era-me mais prático ter o mesmo exercício para todos, sendo que alguns alunos podiam ter o exercício dificultado e outros facilitado, de modo a corresponder ao seu nível de destreza motora.

“Esses alunos, que praticam ou já praticaram Voleibol (em clubes), disseram que era muito repetitivo, pois já faziam este tipo de exercícios desde o 5º ano. A resposta que dei foi que as capacidades de cada um são diferentes. Enquanto esses alunos tinham uma boa relação com a bola e já sabiam fazer bem as ações táticas, existem alunos que não estão nesse patamar, que têm dificuldades em realizar gestos técnicos ou ações táticas mais complexas.” (Reflexão 19 – 08/10)

“Todos somos diferentes, temos dificuldades diferentes e é necessário aceitar essas dificuldades, trabalhando para as melhorar.”
(Reflexão 75 – 09/02)

Para melhor ensinar os alunos e para que se pudessem ajudar uns aos outros, os mesmos foram divididos, quase sempre, em quatro grupos, grupos aleatórios e que variavam de aula para aula. Esta divisão trouxe muitas vantagens e poucas desvantagens, pelo que foi muito prática e benéfica para poder ensinar os conteúdos pretendidos aos alunos, enquanto me focava em grupos de alunos mais pequenos, podendo assim direcionar melhor o meu feedback a cada um dos alunos.

“A divisão das turmas por 4 grupos de trabalho funciona bem, em termos organizacionais e de densidade motora, permitindo também uma melhor passagem de informação aos alunos, devido a menores grupos. Algo que observo é que nem sempre os alunos percebem o que é pretendido na tarefa. Penso que não seja devido à explicação, mas porque os alunos não têm conhecimentos suficientes, ou não conseguem idealizar mentalmente o exercício.” (Reflexão 28 – 26/10)

Ao compartimentar os alunos, foi também mais vantajoso na medida em que estavam mais atentos à informação pretendida; o tempo de aula era mais bem aproveitado, uma vez que, ao parar um grupo, os restantes continuavam em atividade, diminuindo o tempo de espera; apesar de a atenção estar mais dividida, possibilitava uma melhor visão específica dos erros que os alunos cometiam. “Professores com maior autoeficácia ocupam menos tempo na instrução a grupos mais reduzidos e aplicam mais tempo na supervisão da atividade dos alunos (...)” (Gibson & Dembo, cit por Martins et al, 2015, p. 97).

3.3.5 – Passagem a uma nova etapa

À medida que as aulas avançavam, iam surgindo mais opiniões por parte da PC, relativamente ao nosso desempenho enquanto professores. Um grande problema que os três EE cometiam era a falta de apresentação dos objetivos da aula e dos exercícios. O nosso foco encontrava-se na apresentação e explicação do exercício, colocando de parte o objetivo do mesmo, sendo este fundamental para os alunos perceberem o que é pretendido trabalhar com aquele exercício em específico.

“(...) focámo-nos mais na apresentação dos exercícios que os alunos têm que realizar do que o que queremos que eles aprendam, os objetivos do exercício. Essa forma de apresentação dos conteúdos tem que ser mudada, para que os alunos percebam efetivamente o que queremos que aprendam e não estejam a cumprir a tarefa apenas porque têm que o fazer” (Reflexão 32 – 02/11)

“O tema dos objetivos é algo que temos que melhorar. Geralmente apenas apresentamos a tarefa, sem explicar quais são as ações que queremos que façam (...)” (Reflexão 35 – 05/11)

Quase a meio do 1º período, existiu a troca das modalidades a lecionar devido à rotação das turmas pelos espaços de EF, sendo que o basquetebol teve continuidade. Para, de alguma forma, conseguir mostrar aos alunos as falhas táticas que estavam a existir nos exercícios e nos jogos, lembrei-me de recorrer aos alunos que não faziam aula prática para me ajudar. Portanto, atribuí a uma aluna uma tarefa diferente, que consistia na análise dos erros cometidos pelos colegas nos exercícios, sendo essas incorreções posteriormente apresentadas. Este foi o pensamento que me surgiu para que os alunos tivessem consciência das opções que tomam no jogo, opções estas que, por serem tão rápidas, várias vezes não são recordadas por quem as tomou.

“Durante a aula, a aluna fará os registos, apresentando essas informações aos colegas, no final da mesma. Para quem está a observar “do lado de fora”, é mais fácil ter a noção dos erros cometidos por quem realiza a tarefa, do que para quem está “do lado de dentro” ter a perceção dos próprios erros que comete. Esta tarefa irá possibilitar algum conhecimento do que é que os alunos, no geral, fazem errado, para que possam aperceber-se desses erros, quando realizarem as próximas tarefas.” (Reflexão 41 – 17/11)

Ao mesmo tempo que o basquetebol continuou a ser lecionado, o voleibol foi substituído pela dança, modalidade esta com a qual não me relaciono nem tenho um vasto conhecimento. Não me sentia confiante o suficiente para lecionar

uma modalidade que praticamente desconhecia, cujo único contacto com a mesma tinha acontecido no ano anterior, na faculdade e que, para além disso, não tinha sido muito aprofundada.

O trabalho que tive que desenvolver e o tempo que investi foi muito maior do que para outra modalidade, tendo que treinar muitas vezes a coreografia a transmitir aos alunos, apesar desta não ter uma grande dificuldade.

“Ao longo da última semana preparei-me para transmitir a coreografia que criámos. Era apenas fazer o que já tinha feito várias vezes e a parte mais importante era a marcação da entrada da primeira frase musical, pois é a partir daí que começa toda a coreografia. Assim, ontem à noite estive a ouvir várias vezes o começo da música e a treinar o tempo de entrada, aproveitando para praticar algumas vezes as frases musicais previstas para ensinar (...)” (Reflexão 37 – 10/11)

Como mencionado no planeamento anual, apenas a aptidão aeróbia era alvo constante de treino, devido aos baixos resultados iniciais obtidos nos testes FITescola. Para verificar se o trabalho desenvolvido tinha o efeito esperado da melhoria da capacidade aeróbia, foram realizados, novamente, testes FITescola. Não só para aferir essa capacidade, mas para observar se os valores obtidos nos restantes testes não tinham decaído para a zona não saudável.

3.3.6 - A área da condição física

Com o aproximar do final do 1º período e os momentos de avaliação, acrescentando-se o facto de o número de aulas de dança ficar mais reduzido devido à existência de feriados, foi necessário planear antecipadamente as próximas aulas, incluindo-se também os testes FITescola como forma de avaliação da condição física dos alunos. A quantidade de tarefas a serem realizadas e o reduzido tempo para as fazer resultou numa quantidade de trabalho exorbitante, comparativamente ao que tinha sido a quantidade de trabalho até então.

“(...) precisamos de planejar onde podemos incluir os testes FITescola nas aulas, em que aulas filmar os alunos para proceder à sua avaliação e, no meu caso, organizar as aulas restantes (...)” (Reflexão 45 – 24/11)

Os testes FITescola baseiam-se muito nas capacidades motoras condicionais (força, resistência, velocidade e flexibilidade). Estes testes são apropriados quando se trata de modalidades que requerem, em grande parte, estas capacidades motoras. Todavia, o mesmo não se verifica na modalidade de dança. Esta modalidade é caracterizada pelas ações coordenativas do corpo e, por isso, os testes FITescola não são tão apropriados para avaliar a condição física na dança.

“Para mim, nenhum teste FITescola é versátil o suficiente para avaliar capacidades motoras da Dança, uma vez que são as capacidades coordenativas que mais impacto têm nesta modalidade e nenhum dos testes se foca nestas capacidades (como equilíbrio, controlo motor, coordenação e expressão motoras ou ritmo).” (Reflexão 44 – 23/11)

Não obstante, a condição física é transversal a todas as modalidades, pelo que não deve existir segmentação por cada modalidade. Deve sim, haver necessidade de serem utilizadas outras baterias de testes para se avaliar a condição física dos alunos, tema esse conversado numa aula de Tópicos II da FADEUP. As capacidades motoras coordenativas deviam também ser um foco de avaliação, porque não deixam de ser capacidades motoras e, por isso, podem estar em défice nos alunos, nomeadamente nos mais novos.

Para que seja possível obter um bom desempenho motor nas modalidades, não só as capacidades motoras condicionais são importantes, como também as capacidades motoras coordenativas têm um papel fundamental. Segundo Branco (2005), baseando-se em Silveira (2005) um bom desenvolvimento destas capacidades apresenta vários benefícios, dos quais se destacam: “repertório motor mais amplo, mais rico e variado”; menor tempo gasto na aquisição de um novo movimento, possibilitando um maior tempo para o seu

aperfeiçoamento; “maior adaptação e readaptação dos movimentos quando há modificações do ambiente ou de situações”. Ou seja, caso um sujeito tenha boas capacidades motoras coordenativas, tanto a sua aprendizagem como a sua performance vão ser relativamente melhores e mais eficazes do que um sujeito com dificuldades coordenativas. Deste modo, o trabalho a realizar nestas capacidades e a existência de testes que permitam avaliar as mesmas devem ser implementados nas escolas, de modo a desenvolver o corpo humano de forma mais homogênea.

Para ser possível introduzir e avaliar o desempenho dos alunos nos testes FITescola, enquanto existia ainda o trabalho nas modalidades, ocorreu-me uma ideia que achei excelente e que teve muito sucesso. Como o basquetebol já tinha sido abordado ao longo do período e os alunos já estavam a cumprir com os objetivos propostos, pensei em *“incorporar elementos das aulas de Dança nas aulas de Basquetebol (...)”* (Reflexão 45 – 24/11).

Visto que a turma era composta por 20 alunos e estava dividida em quatro grupos, dois dos grupos trabalhavam na dança, enquanto os outros dois realizavam basquetebol. Simultaneamente, os alunos que estavam em dança, realizavam os testes necessários e dedicavam o resto do tempo à prática das coreografias. Deste modo, o ensino do basquetebol podia acontecer num ambiente mais propício à aprendizagem, tratando-se de um grupo mais pequeno. Este processo permitiu que os objetivos pensados para ambas as modalidades fossem cumpridos, culminando no sucesso dos alunos.

“metade da turma (10 alunos) estaria com Basquetebol e outra metade estaria com a coreografia criativa, existindo também a realização de testes FITescola, que não consumiriam muito tempo. (...) A meio da aula, as tarefas dos grupos trocam, sendo que os que estavam em Basquetebol passam para Dança e os que estavam em Dança passam para Basquetebol.” (Reflexão 45 – 24/11)

3.3.7 - O processo de avaliações

Chegando às semanas finais do período, as avaliações eram as principais preocupações. Terminar as avaliações práticas das modalidades, existirem trocas de ideias com a PC sobre as classificações pensadas e as merecidas, ter tudo pronto atempadamente, foram momentos stressantes e exigentes, porque um erro podia afetar as classificações dos alunos.

Transformar as avaliações em dados estatísticos pode ser simples, mas acarreta muitas questões e percepções distintas por parte de outras pessoas. Como cada um de nós, professores estagiários, têm percepções diferentes para os mesmos parâmetros de avaliação, pode originar que seja atribuída uma classificação diferente ao mesmo aluno. Ou seja, eu podia atribuir um valor a um aluno, mas a professora ou outro EE ter uma percepção diferente e atribuir um valor diferente. Surge assim a necessidade de se compartilhar opiniões sobre as notas a atribuir a cada aluno, entre os EE, mas não foi tão possível como gostaria, pelo que a ajuda que a PC nos deu nesta fase de avaliações foi muito benéfica para garantir a legitimidade das notas atribuídas.

O professor, enquanto assume o seu papel nas aulas, consegue observar e distinguir os alunos que mais se destacam pela positiva ou pela negativa. No entanto, não foi o caso para aqueles alunos que se encontram num patamar intermédio. Tive dificuldades em conseguir encontrar uma classificação concreta e sem dúvidas para esses mesmos alunos.

“eu noto que a percepção das habilidades motoras daqueles alunos que não se salientam pela negativa ou pela positiva é mais reduzida e, portanto, mais difícil de avaliar. As dúvidas das classificações destes alunos são sempre mais pronunciadas do que dos restantes.”
(Reflexão 51 – 07/12)

Acredito que, com o aumentar dos anos de experiência como docente, esse aspeto irá ser cada vez menor, cada vez menos pronunciado. A existência das filmagens para se proceder à avaliação dos alunos foi uma mais-valia para

contrariar este impasse, pelo que considero que a filmagem para a avaliação deve ser uma estratégia a ser utilizada por todos os EE. Não só permite confirmar o nível de desempenho motor dos alunos, como também permite averiguar e avaliar com mais rigor os parâmetros de avaliação definidos, dando uma maior validade às classificações.

Com o tempo para lançar as notas dos alunos a esgotar-se e a ausência de reuniões de NE para que fosse possível debater sobre as classificações da minha turma, resolvi escrever os meus pensamentos sobre determinadas notas a atribuir e enviar para a PC.

“1 – Notas oscilam entre 16 e 17. Em comparações com os anos anteriores, pode conseguir manter o 17, pelo que seria a nota que lhe atribuiria; 2 – Notas oscilam entre 17 e 18. As habilidades motoras apresentam um nível elevado (uma das melhores da turma), mas em termos atitudinais fica muito aquém. Pode conseguir manter o 18, se melhorar os conceitos psicossociais, porém não acho que isso vá acontecer. Pelo que demonstra na parte inicial da aula (aquecimento), considero que o 17 seria a classificação mais apropriada; 3 – Notas oscilam entre 18 e 19. Pode ter dificuldade em manter o 19 no próximo período porque tem dificuldades a Ginástica. Contudo, é uma excelente aluna na modalidade de Andebol, sendo que Futebol e Badminton são desconhecidos. Pelo que conheço da aluna e pelo que demonstra em todas as aulas, arriscaria no 19 (...)” - (Reflexão 54 – 14/12)

Assim, quando a mesma tivesse oportunidade, poderia confirmar ou ajustar alguma classificação para que as notas fossem lançadas ainda no mesmo dia, em preparação para a reunião de conselho de turma, de modo a fechar as avaliações do 1º período.

3.3.8 - Balanço do 1º período

Ao longo do ano letivo, tive a sorte, se é que se pode dizer isso, de ser o último dos estagiários a lecionar uma determinada aula, semelhante nas três turmas do secundário. O aproveitamento das aulas foi muito importante neste 1º período, uma vez que as modalidades em curso foram iguais e os planos de aula eram muito semelhantes. Esta semelhança decorria da falta de confiança em inovar, uma vez que ainda estávamos numa fase inicial do estágio, optando por estratégias mais seguras e que resultavam.

Desta forma, ao presenciar as aulas dos EE, verificava pontos que não tinham estado tão bem na ação do professor, dificuldades no cumprimento dos objetivos dos exercícios propostos, ou simplesmente refletia e procurava novas ideias para tornar a aula melhor. Foi uma forma de melhorar os meus conhecimentos enquanto docente, de organizar melhor as aulas e de poder ensinar os meus alunos da melhor maneira.

“Na minha aula, irei optar por este método de organização porque vejo mais vantagens nele.” (Reflexão 40 – 16/11)

“Na minha aula, visto que já tinha observado as aulas da Joana e da Rita, tentei não cometer os mesmos erros que elas cometeram, a meu ver.” (Reflexão 41 – 17/11)

“Após a observação da aula da Rita, tentei encontrar soluções para que os erros que ocorreram nessa aula, de forma a clarificar melhor o objetivo da tarefa.” (Reflexão 47 – 26/11)

O ato reflexivo é muito importante em qualquer profissão, principalmente quando se trata da docência, uma vez que lidámos com seres humanos ainda em formação e as nossas ações podem ter repercussões no futuro dos mesmos.

“Neste sentido, um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança,

efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional.” (Júnior, 2010)

“(...) a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.” (Júnior, 2010)

Portanto, a existência de reflexões ao longo do estágio foi um elemento de constante aprendizagem e procura de soluções para aprendermos enquanto professores, até porque as cinquenta e sete reflexões que escrevi durante o 1º período (e as cento e vinte e seis reflexões durante o EP) não foram poucas. Inicialmente, as reflexões tinham um carácter muito descritivo que, apesar de ser importante, não passava disso mesmo, não era aprofundado na procura de alternativas e soluções.

Com base nos excertos apresentados até agora, talvez seja possível aferir isso mesmo, ou talvez não. Mas, com as apreciações da PC, fui conseguindo, aos poucos, tornar-me mais reflexivo, procurar soluções, pensar em novas ideias, tudo com o intuito de tornar a aprendizagem dos meus alunos ainda melhor, mais divertida e, acima de tudo, duradoura.

Por conseguinte, apresento três excertos das minhas reflexões mais finais, que considero que demonstram transformação na escrita e na forma de pensar, de um modo muito descritivo para um modo mais reflexivo e em busca de ideias ou soluções a aplicar para conseguir diminuir uma dificuldade específica:

“Cada pessoa é diferente e apresenta níveis de “à vontade” diferentes. Baseando-me em nós, estagiários, considero que a Rita está mais bem preparada para lidar com esta característica do que eu ou a Joana. A forma de estar dela e a sua atitude (na maior parte das vezes) conseguem motivar os alunos da própria turma e isso é

observável em Dança. (...) É uma questão de percebermos quais os pontos que precisam de melhoria (as nossas fraquezas) e quais os que são potencialidades, tentando melhorar aos poucos essas fraquezas e eliminá-las.” (Reflexão 46 – 25/11)

“O problema principal que vejo é que os alunos se focam em marcar pontos e chegar rapidamente ao cesto adversário. Acho que uma forma de “aliviar essa pressão” seria mostrar-lhes os parâmetros de avaliação da modalidade, que não estão direcionados para a concretização, mas sim para a realização das ações técnico-táticas do jogo (tanto ofensivas, como defensivas)” (Reflexão 47 – 26/11)

“encontro duas razões para essa falta de entendimento: a primeira tem a ver com a falta de conhecimento dos alunos em relação à modalidade de Basquetebol, (...) e a segunda tem a ver com as nossas instruções em relação à tarefa e não em relação aos objetivos, ao porquê e para quê daquela tarefa estar a ser feita.” (Reflexão 49 – 02/12)

Ao concluir esta primeira etapa do estágio, há que preparar a próxima. As férias não foram propriamente férias, mas sim uma ausência de aulas e de presenças na escola. É necessário começar a planejar o período que se avizinha.

“No entanto, é simplesmente uma forma de falar, porque o trabalho é denso, apesar de ser diferente. Em falta estão as UD's para o próximo período, o planeamento das primeiras aulas das duas modalidades seguintes (Futebol e Ginástica), a atualização constante do portefólio digital (...)” (Reflexão 57 – 17/12)

3.4 - 2º Período

3.4.1 - Andebol – um processo acompanhado

O andebol foi uma modalidade lecionada durante todo o período, existindo acompanhamento por parte da PO e de uma professora da FADEUP, especialista na didática do andebol (professora E).

Foi fascinante poder assistir à ação da professora E logo nas aulas iniciais da modalidade. A facilidade com que adaptava os exercícios para corresponder aos objetivos propostos, para contornar as dificuldades que iam surgindo ou para dificultar exercícios outrora fáceis, introduzindo condicionantes, alterando a organização, prova que a experiência é fulcral na prática da profissão. Coisas tão simples, mas que modificavam claramente o empenho e a densidade motora dos alunos. Decerto que já aplicou diferentes condicionantes nos mesmos exercícios, condicionantes essas que podem não ter tido a melhor eficácia, mas o erro levou-a onde está hoje e é prazeroso ver o quão facilmente ela adaptava.

“Durante as aulas, a professora E foi participando ativamente nas mesmas, modificando os exercícios, quer alterando a sua organização, quer introduzindo condicionantes. Esta capacidade de agir da forma que ela agiu é impressionante e vê coisas que não são visíveis para nós, estagiários. Consegue modificar a estrutura e o objetivo do exercício apenas com uma pequena alteração na sua realização.” (Reflexão 62 – 18/01)

3.4.1.1 - Encadeamento das aulas

Destas aulas iniciais, obtiveram-se as principais dificuldades que os alunos manifestaram e que se tornaram nos objetivos das aulas, para que pudessem ocorrer jogos fluidos e relativamente apelativos de ver jogar.

“Os problemas principais que se verificaram, tal como já tinham sido averiguados, são a ocupação racional do espaço, a finalização e a circulação de bola.” (Reflexão 62 – 18/01)

Num jogo de andebol, a posição mais lateral e quase sem ângulo de remate à baliza denomina-se posição de ponta e é uma posição muito aproveitada pelas equipas, quando a defesa comete erros e deixa algum espaço livre nesses locais. Para mim, e sendo que os alunos se focavam na zona central do campo, o aproveitamento dessas zonas possibilitava maiores oportunidades de finalização à baliza adversária, enquanto resolviam o problema da ocupação do espaço em largura.

No entanto, visto o ensino da modalidade ainda se encontrar numa fase inicial, optei por colocar de parte essa ideia, voltando à mesma quando os alunos tivessem uma qualidade de jogo superior. Uma vez que, como referi, o jogo era mais centralizado, os melhores jogadores colocavam-se nessa zona central, para terem constantemente a bola e, deste modo, jogar mais, enquanto os alunos com mais dificuldades eram aqueles que ficavam nas pontas, onde raramente existia jogo e ataque à baliza.

“Este problema deve ser resolvido e um exemplo de resposta é colocar os alunos com melhores habilidades nas pontas e alunos de nível mais baixo nas posições mais centrais, ou ainda, acrescentado a isso, colocar um aluno muito bom na zona central, sendo que este deve ter funções específicas de organizar e comunicar com a sua equipa em relação ao que devem fazer, ou seja, ajudar a organizar ofensivamente a equipa, sem recorrer a ações individuais (individualistas).” (Reflexão 58 – 11/01)

Conforme o tempo de prática foi aumentando e os alunos começavam a resolver situações reduzidas de jogo em vantagem numérica do ataque, começaram também a aproveitar melhor o espaço de jogo, procurando os locais mais livres.

Devido ao acompanhamento da professora E na modalidade, foram surgindo novidades, quer exercícios, quer componentes como fichas, que nunca tínhamos utilizado. Um desses casos foi a utilização de *Assessment for Learning*

(AfL) como forma de procura de informações sobre a percepção que os alunos tinham das suas dificuldades enquanto equipa.

“Nesta aula também foi aplicado o método do “assessment for learning”, ao serem preenchidas fichas sobre a forma de jogo $5x(4+GR)$ (...)” (Reflexão 66 – 25/01)

O AfL é um método caracterizado por uma avaliação orientada para a aprendizagem e integrada no Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA). Simplificando, é uma forma de conhecer as aprendizagens efetivas dos alunos, através do uso de questionários (por exemplo) ou, pelo menos, foi utilizado com esse intuito. Com a verificação dos questionários, foi possível assimilar quais as dificuldades sentidas pelos alunos e comparar com o ponto de vista do professor.

“(...) the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there (...).”
(Broadfoot et al., cit por Wiliam, 2011, p. 10)

Este mesmo autor refere ainda que os alunos não aprendem o que lhes é ensinado. Mesmo quando a instrução é planeada com cuidado e transmitida de forma eficaz, de maneira a envolver os alunos, os resultados da sua aprendizagem geralmente têm pouca ou nenhuma relação com o que era suposto aprenderem. Deste modo, torna-se importante conhecer o que efetivamente os alunos aprenderam e entendem do que lhes foi transmitido nas aulas. Estes princípios são ainda pouco utilizados pelos professores e devem ser incluídos no PEA dos alunos, porque são benéficos para professor e alunos. No entanto, Moura et. al (2021) afirmam que os professores de EF devem ser ajudados na implementação do AfL.

Para além deste método, foram utilizadas bolas “especiais”, de esponja, em duas das três turmas do secundário, sendo que, na minha turma, não houve o uso dessas bolas, que não permitiam o drible. Contudo, apesar de serem

utilizadas bolas normais da modalidade, o drible era praticamente inexistente. Os alunos jogavam em equipa, ao invés de jogarem individualmente.

“A turma quase não utiliza o drible, com exceção de um ou outro aluno, por vezes, (...) pelo que não achei necessário impedir o mesmo. Caso o drible fossem uma ação frequente, a regra de existir apenas um batimento seria implementada.” (Reflexão 67 – 26/01)

Um professor tem de conseguir aproveitar as condições que tem para proporcionar a melhor aprendizagem aos alunos e, se preciso, criar essas condições. Sendo assim, um aluno que praticava andebol foi uma “dádiva dos céus”. Conseguir transmitir as ideias pretendidas nas aulas, sendo ajudado por uma pessoa que pratica a modalidade é muito vantajoso para o professor e para os alunos. Por um lado, consegue ajudar o professor ao ensinar os colegas e, consequentemente, pode auxiliar os alunos que tenham dificuldades.

3.4.1.2 - Colhendo os frutos da árvore

Confesso que o facto de existir essa aluna na turma foi uma grande ajuda em todas as aulas e a própria aluna gostava de ajudar os colegas a melhorar, pelo que o aproveitamento dessa situação originou benefícios maiores do que o que estava à espera. Atribui-lhe sempre tarefas nas aulas que foram desde a montagem do material para o exercício, até à ajuda a alunos ou equipas, passando pela arbitragem e menção das regras.

“Uma vez que tenho uma aluna que pratica a modalidade, pensei em dar-lhe uma tarefa de demonstração das posições no campo, quando em ataque, ou a tarefa de explicar as dificuldades que os colegas apresentam, o porquê de existirem situações de jogo mais reduzidas e porque as praticámos, entre outros aspetos. Essas tarefas seriam uma boa forma de averiguar os conhecimentos da aluna, mas, pelo que já observei, a aluna gosta de ajudar os colegas na prática do Andebol, pelo que seria também um elemento motivador, visto que faria parte da aprendizagem da turma.” (Reflexão 67 – 26/01)

Em especial na modalidade de andebol, senti que tive maior liberdade para aplicar ideias de exercícios, maioritariamente porque a professora E nos incentivava a fazê-lo e estava sempre disponível para esclarecer dúvidas que pudessem surgir.

Fui experimentando exercícios que ela propunha, decidia se os mesmos resultavam ou não, os alunos foram experienciando as formas de jogo com condicionantes, mas apenas em vantagem numérica, uma vez que as habilidades demonstradas ainda não permitiam o jogo em igualdade numérica.

“Há que continuar a trabalhar para que os alunos possam resolver facilmente situações de vantagem numérica, para avançarem para situações de igualdade numérica.” (Reflexão 67 – 26/01)

Foi necessário inovar, ser diferente, pensar fora da caixa. Também porque as aulas, da forma que estavam a ser abordadas, tornavam-se muito monótonas, quando as situações de jogo eram sempre as mesmas.

“(...) um professor tem que proporcionar vários tipos de aprendizagem aos alunos e uma dessas formas pode ser pela passagem por várias formas de organização.” (Reflexão 92 – 11/03)

Com esta ideia em mente, foquei-me nos objetivos do plano e não tanto no plano em si e nos exercícios neste presentes. Não sou capaz de adaptar tal como a professora E ou a PC, mas tentei dar o meu melhor e implementar algumas ideias que tinha.

“Estas foram as melhores soluções que consegui improvisar na hora, mas não acho que tenham sido más. (...) Do plano, praticamente nada foi seguido concretamente, mas isso não significa que a aula tenha sido má. Os planos são apenas um modo de trabalhar o objetivo específico da aula, encontrando-se exercícios para conseguir alcançar esse ou esses objetivos.” (Reflexão 71 – 02/02)

“Na aula de amanhã, tenho pensado um exercício para que os alunos aprendam a avançar e recuar para receber a bola.” (Reflexão 78 – 15/02)

Passado pouco tempo, começava a ver que o trabalho desenvolvido com os alunos estava a dar frutos. Numa das aulas, fiquei pasmado. As dificuldades que existiam previamente, quase que tinham desaparecido por completo. Os alunos cumpriam com os objetivos e demonstraram capacidade para evoluir para o jogo em igualdade numérica, apesar do mesmo estar pensado para ser realizado nessa mesma aula, como uma forma de experiência e verificação da preparação dos alunos para a introdução da igualdade numérica.

“Fiquei surpreso com a aula lecionada hoje, uma vez que os problemas que sempre foram salientes no jogo, existiram em número reduzido, ou seja, parece que os alunos melhoraram de uma aula para a outra. Deste modo, o aumento da dificuldade de jogo, com a introdução da igualdade numérica, surgiu numa boa altura.” (Reflexão 75 – 09/02)

Contudo, o acrescento de mais um jogador na defesa, fazia levantar novamente dificuldades de aproveitamento do espaço livre, pelo que a ação dos pontas se tornava fulcral para poder criar esses espaços e nem sempre conseguiam cumprir com os objetivos.

“Os alunos têm consciência do que devem fazer para criar situações favoráveis à finalização, mas nem sempre o conseguem fazer em campo, revelando que, apesar do conhecimento dos objetivos, nem sempre os conseguem cumprir com sucesso.” (Reflexão 75 – 09/02)

Nem sempre as aulas foram as melhores, mas nem sempre foram más. É sempre assim...

“Life can't ever be all bad or all good. You know, eventually things have to come back to the middle” (Tyler Posey, as Scott McCall)⁷

Tem que existir um equilíbrio na vida. Nem sempre tudo é bom, nem sempre tudo é mau. A balança acaba sempre por equilibrar.

“Gostei muito do trabalho desempenhado por todos, recuando para trás do sinalizador quando passavam a bola e avançando quando a recebiam.” (Reflexão 85 – 25/02)

“Não posso dizer que a aula de hoje tenha corrido bem, porque estaria a mentir. Talvez para os alunos, essa visão seja diferente e tenha sido uma boa aula, mas eles não sabem o que acontece “por trás das cortinas”.” (Reflexão 92 – 11/03)

Uma vez que a modalidade de andebol foi muito relevante no estágio e que houve acompanhamento de uma professora especialista, acabei por focar o estudo de investigação na lecionação desta matéria, objeto de desenvolvimento num ponto subsequente.

3.4.1.3 – Segunda etapa da área da condição física

Com a necessidade de, não só ensinar conteúdos das modalidades aos alunos, como também prepará-los fisicamente, houve alteração no modo como organizava o trabalho de condição física, que começou a ser implementada no aquecimento, principalmente através de exercícios com bola no que concerne à aptidão aeróbia. Os aquecimentos com bola eram alternados com a corrida contínua, aula a aula, uma vez que começava a ficar muito monótono apenas correr à volta do campo. Já tendo passado por essa situação enquanto aluno, sei o quão desagradável é estar sempre a correr sem uma finalidade. Ou melhor, a finalidade existe e é apresentada, mas os alunos não a compreendem da mesma forma. Para além disso, nem sempre cumprem de forma rigorosa quando se trata da corrida contínua.

⁷ Citação retirada do episódio 1, temporada 5, de uma série denominada “Teen Wolf”

A ideia dos aquecimentos com bola passava pela inclusão do trabalho de aptidão muscular no exercício. Ou seja, quem perdia ou não cumpria com sucesso o exercício (apenas cerca de metade da turma), teria que fazer flexões, abdominais, saltos de canguru, agachamentos, ou qualquer outro tipo de trabalho físico semelhante. Um dos exercícios era semelhante ao jogo das “caçadinhas”, onde um aluno, com bola (dependendo da variante, podia ser a driblar, em passes com mais alunos, entre outros), apanhava o seu par (aluno A e aluno B, por exemplo). Encontrando-se a realizar passes com o colega até à existência do apito, ambos estavam a treinar os tipos de passes da modalidade. Após o apito, imaginando que o aluno A tinha a posse de bola, tinha como propósito apanhar o colega num intervalo de tempo determinado e, caso conseguisse, o colega realizava a condição física, caso não conseguisse, ele próprio realizava a condição física.

Todavia, após presenciar, quer na minha turma, quer na turma das EE, pude verificar que era uma ideia com muitas falhas e que não valia a pena ser incluída nas aulas, uma vez que os alunos não cumpriam com a vertente da condição física. Pelo menos era impossível que o professor controlasse a turma nesse sentido.

“Ao estar presente, pude verificar que não é possível controlar que alunos fazem a condição física.” (Reflexão 85 – 25/02)

“Já tem sido verificado nas aulas anteriores que não funciona nem vai funcionar porque os alunos (a grande maioria) não é responsável para admitir que perdeu e realizar a condição física.” (Reflexão 83 – 03/03)

Referi que o aquecimento era alternado entre corrida contínua e exercícios com bola, pelo que agora falo um pouco da corrida contínua. Era a maneira mais utilizada para os alunos treinarem a resistência aeróbia, para realizarem o teste da milha, sendo que a corrida foi realizada, ora por tempo, ora por número de voltas, para que os alunos pudessem aferir o patamar onde se encontravam, sendo que sabiam o número de voltas necessário para terminar a

prova e os tempos para obter a classificação máxima e uma classificação razoavelmente boa (20 e 14 valores, respetivamente).

“Para as raparigas, fazer 1 volta por cada minuto equivale a 13 valores na classificação da milha, ou seja, esse foi o objetivo do aquecimento desta aula. Assim, os alunos correram 7 minutos, tentando fazer, no mínimo, 7 voltas durante esse intervalo de tempo.” (Reflexão 94 – 16/03)

No dia do teste da milha, a aula que se sucedeu não foi das melhores, visto que os alunos estavam cansados. Devia ter sido algo pensado antes da aula, para que os objetivos fossem outros ou os exercícios fossem mais adaptados, onde os alunos podiam continuar a trabalhar, mesmo que não existisse uma elevada densidade motora.

“Após a milha, a turma não esteve muito presente na aula. A milha teve efeitos negativos no empenho e na capacidade de os alunos manterem um ritmo de aula elevado.” (Reflexão 96 – 18/03)

Esta imprevisibilidade condicionou a aprendizagem e a prática dos alunos, diminuindo exponencialmente a densidade motora. Apesar de a aula não ter sido a melhor, os alunos realizaram ações de reposicionamento, conforme definido para a aula. As ações de reposicionamento, como se constatará nos dados do estudo, são ações de recuo que os alunos fazem (tendo como referência a linha dos 9 metros), de modo a dar linha de passe aos companheiros de equipa.

3.4.1.4 - O cume das adversidades

Para finalizar esta modalidade de andebol, discorro sobre a grande dificuldade sentida, que me “assombrou” pelo percurso da modalidade: a inconsistência da presença dos alunos. Por si só, não é raro existirem faltas ou dispensas das aulas. O problema ficou sério quando a turma apenas tinha um máximo de 20 alunos a poder realizar aula prática e o objetivo era conseguir jogar uma forma de jogo em superioridade numérica do ataque 5x(4+GR), formando-se quatro equipas para o efeito. Com a inconstante presença dos

alunos, estas equipas nunca seguiram as mesmas, como era o plano definido pelo NE, a PO e a professora E. Exigiram trocas constantes dos alunos e as equipas previamente pensadas para incorporar alunos com diferentes níveis de desempenho motor foi-se desvanecendo.

“Associada a estas rotações e à falta de alunos, a ideia de os alunos trabalharem em 4 equipas para treinarem para os torneios, ajudando-se uns aos outros dentro da equipa, foi desaparecendo” (Reflexão 63 – 19/01)

“Às vezes pergunto-me se seria melhor fazer um plano organizado para um menor número de alunos, como por exemplo na realização de 3 equipas, em vez de 4 (contendo 6-7 alunos cada, ao invés de 5 alunos). Essa decisão vai ao encontro da existência de um número de alunos inferior a 20, necessário para que existam 4 equipas a jogar em simultâneo no jogo 5x(4+GR).” (Reflexão 66 – 25/01)

“O facto de faltar sempre alguém à aula, conjugado ao número de alunos da turma (20 alunos), faz com que seja muito difícil trabalhar com equipas fixas, como combinado com a professora Luísa, a PO e a PC (...). Esta é uma das minhas maiores dificuldades nas aulas dos desportos coletivos, não sendo possível existirem equipas fixas por completo com a falta de alunos.” (Reflexão 67 – 26/01)

Como é possível verificar, não conseguia idealizar muitas soluções viáveis para suprir este problema. Diversas vezes pensei em fazer menos equipas, mas isso ia condicionar a participação dos alunos, devido a um maior número de elementos de cada equipa, logo tinham de ficar “de fora” dos jogos. Para além disso, com o desfasamento do número de elementos nas equipas, a organização dos exercícios pensados nas aulas não era conveniente para as trocas.

“No entanto, esta divisão originou novos problemas, do tipo organizativo. A rotação dos alunos não funcionava (...)” (Reflexão 63 – 19/01)

“Esta aula tinha sido planeada para 17 alunos (...). Contudo, para fazer aula prática, apenas estiveram presentes 15 alunos (...) essa tarefa deu imenso trabalho, num curto espaço de tempo. Para meter mais lenha para a fogueira, precisei de encontrar alternativas para o funcionamento da aula porque o que estava pensado no plano de aula não iria resultar.” (Reflexão 71 – 02/02)

A modalidade de andebol foi a que mais dificuldades organizativas originou, estendendo-se também por todo o 2º período. Estas imprevisibilidades podiam ter sido atenuadas se os alunos fossem mais assíduos, mas a pandemia ainda condiciona as aulas. Fiz o melhor que consegui na altura e penso que tomei boas decisões para contrariar a falta de alunos.

3.4.2 - Ginástica

O tipo de ginástica a ser ensinado foi assunto de reunião de NE, na qual foi definido que a ginástica acrobática era a modalidade mais exequível e cativante, para os EE e, ao mesmo tempo, mais motivadora para os alunos, sendo que os mesmos trabalhavam em equipas. Já foquei a ideia de que trabalhar com grupos mais pequenos de alunos é melhor. Assim aconteceu o ensino da modalidade de ginástica. Os alunos foram divididos por quatro grupos, com base na quantidade de bases e volantes em cada um deles, sendo que cada grupo ficava situado num local do ginásio.

As pegas, os montes e os desmontes foram os conteúdos mais importantes a ensinar, sendo estes a base para que se construa uma boa figura gímnica, não se excluindo as regras de segurança. Para isso, os alunos tiveram acesso a um *dossier* com os conteúdos referidos anteriormente, bem como os objetivos da modalidade e vários exemplos de figuras para poderem treinar, classificadas em nível introdutório ou elementar, dependendo do nível de dificuldade. As aulas foram divididas em dois momentos: um momento de prática de figuras escolhidas pelo professor, ou seja, todos os grupos a realizar a mesma figura; um momento de elaboração de um esquema gímnico, esquema esse alvo

de avaliação no final da UD, sendo que cada grupo tinha uma tabela para preencher (figura 4).

6. Esquema

Neste campo devem preencher o esquema gímico, identificando os seguintes pontos: figuras realizadas, nível dessas figuras e ainda os intervenientes nessas figuras (participantes).

	Figuras	Nível (1 ou 2)	Participantes
Pares			
Trios			
Grupo			
Elementos de ligação			

Figura 4 – Parte do *dossier* de ginástica acrobática (construção do esquema).

A avaliação dos alunos dependia de todo o trabalho e progresso realizado nas aulas, mas também do esquema em si, como “obstáculo final”. Para deixar todos os alunos de um grupo em pé de igualdade, foram criados alguns critérios: a apresentação do esquema tinha de durar, no máximo, 2 minutos e 30 segundos; cada grupo tinha que apresentar, no mínimo, 5 figuras gímicas (independentemente do nível das mesmas) e 4 elementos de ligação (cada

aluno), sendo que, cada aluno, teria que ser parte de uma figura de pares, uma de trios e uma de grupo (5 elementos).

3.4.2.1 - Raciocínio imperfeito

O título deste subcapítulo pode ser impercetível, mas faz sentido quando penso no que quero dizer. Muito provavelmente a capacidade de ajustar e pensar “fora da caixa”, quando se fala em EF, é maior nos professores do que nos alunos, uma vez que tiveram ensino específico na área. Deste modo, torna-se quase automático olhar para uma figura gímnica e desconstruí-la em partes mais pequenas. Este aspeto faltava aos alunos. A capacidade de compartimentar as figuras em várias partes mais simples, treinando apenas essas partes, antes de praticarem a figura completa.

“Uma outra ideia que retirei, a partir da execução de outras figuras, foi o facto de os alunos quererem fazer logo a figura completa, ou seja, não pensavam em progressões para treinar certos elementos da figura, progredindo para situações mais complexas e difíceis. Assim, aproveitei para pensar em algumas dicas para dizer aos meus alunos para que não tentassem imediatamente alcançar a figura “perfeita”, mas que segmentassem a figura em diversas partes mais simples, praticando essas partes e juntando tudo no fim.” (Reflexão 60 – 13/01)

“Contudo, os alunos querem logo fazer a figura completa, que poucas vezes resulta. Têm que perceber que, se querem fazer uma figura e é difícil, têm que a “decompor” em situações mais fáceis.” (Reflexão 64 – 20/01)

Como os alunos queriam fazer logo a figura completa, as tentativas falhadas acumulavam-se e, mesmo aqueles que conseguiam, demonstravam sempre erros nos montes e desmontes e a qualidade da figura não era muito boa. Com a prática e o constante relembrar desta segmentação, o ponto de vista dos alunos começou a alterar-se, o que melhorou a experimentação das figuras, a procura de alternativas para conseguirem realizá-las, os ajustes necessários

de cada pessoa, ou até mesmo a modificação da própria figura para favorecer os pontos fortes dos elementos do grupo.

“Alguns grupos já demonstram a capacidade de fragmentar as figuras, praticando situações mais simples e mais reduzidas, para conseguirem chegar à figura final.” (Reflexão 69 – 28/01)

3.4.2.2 - A importância das decisões

A minha ação enquanto professor consistia no deslocamento pelos grupos para dar dicas, opiniões, esclarecer dúvidas que tinham, ajudar no que os grupos precisassem. Muito parecido ao que foi feito na modalidade de dança. Contudo, em diversos momentos, apercebi-me que esta forma de atuar tem repercussões.

“(...) refiro que, apesar da ação do professor grupo a grupo ser eficiente, pode ser prejudicial. Enquanto o foco do professor se centra num grupo, quase sempre a atenção aos restantes grupos não existe. Falando por experiência própria, se estou focado num grupo específico, seja a esclarecer dúvidas, seja a dar ideias, poucas vezes consigo dirigir a minha atenção para os outros grupos, principalmente os que estão mais distantes.” (Reflexão 68 – 27/01)

Quando me focava num determinado grupo, a minha atenção aos restantes diminuía significativamente, o que pode levar a diversos comportamentos desviantes ou, no pior dos casos, algum acidente ao qual não assistimos. Deste modo, a visão dos prós e contras é essencial e, independentemente da opção escolhida, devemos sempre ter em atenção as desvantagens dessa escolha, tentando minimizá-las ao máximo.

Devido à existência de uma aluna com problemas motores e cognitivos, foram ponderados ajustes nos critérios de avaliação da aluna, como forma de tornar mais fácil a obtenção de classificações mais elevadas. Esse pensamento passava pela diminuição do número de figuras e do número de elementos de ligação que a aluna tinha que fazer. Contudo, optei por deixar andar, observando o que o grupo fazia, se a ajudavam, se a própria aluna queria, conseguia e

gostava de participar. A aluna concentrava-se e tentava realizar o que lhe pediam, os elementos do grupo adaptavam as figuras para que ela pudesse conseguir fazê-las, a aluna tinha um empenho e um desempenho motor tão bons como os restantes alunos.

“A aluna, mesmo com as dificuldades motoras que apresenta, não deixa de tentar fazer as tarefas e deixei que encontrassem soluções em conjunto para que ela pudesse demonstrar um desempenho tão bom quanto os restantes alunos e elementos do grupo. Claro que a avaliação da aluna vai ter em conta as suas dificuldades, mas limitar o que ela pode fazer não me pareceu adequado (...)” (Reflexão 79 – 16/02)

Assim, resolvi não condicionar o que a aluna conseguia fazer, sendo também uma forma de a ajudar a alcançar o máximo que poderia fazer e não me arrependi. As suas classificações tiveram em conta as suas dificuldades, mas também todo o processo que a levou ao esquema final do grupo, sendo o grupo com a maior classificação do esquema.

3.4.3 – Badminton – Ensino sustentado no experienciado

Aquando da AD, a qualidade técnica e tática dos alunos deixava muito a desejar, ou seja, não era muito boa. Contudo, apenas significava que tinham maior capacidade de evoluir e melhorar o jogo. Para isso, considero que a parte técnica é fundamental nesta modalidade, uma vez que sem batimentos, não existe qualquer jogo, pelo que defini como objetivo que os alunos deviam praticar constantemente os batimentos na aula. Associada a esta prática da técnica, podia-se incorporar a parte tática nos exercícios (desconhecida inicialmente, como é possível verificar no próximo ponto) – a colocação do volante, a adequação do tipo de batimento à trajetória que o volante traz, os deslocamentos, entre outros. A ideia do que ensinar estava presente, mas faltavam formas de a colocar em prática e se ser diferente.

Para ensinar badminton, a única ideia que me ocorria centrava-se na utilização de sequências e de jogos de oposição. Deste modo, foi confuso saber quais os conteúdos a colocar na UD e como os praticar, para além das formas mencionadas anteriormente. Apenas mais tarde, com a ajuda da PC, a UD foi facilmente elaborada e, da interação com a PC, ainda surgiram ideias para que os alunos aprendessem os conteúdos.

“A ideia de dizerem, em voz alta, qual o batimento que vão ou estão a realizar é benéfica para a compreensão do tipo de batimento, quer para quem o realiza, quer para quem o vai receber. (...) Acho que é necessário investir nesta ideia, para que aprendam mais facilmente os tipos de batimento porque são o essencial da modalidade, estando associados à colocação do volante no campo adversário.” (Reflexão 82 – 22/02)

Os batimentos do volante são adequados ao tipo de trajetória do mesmo e, sem batimentos, não existe jogo, uma vez que a raquete é um meio para atingir o objetivo final de finalizar. A utilização deste método, juntamente com o método do questionamento, permitiu incutir nos alunos os conceitos da modalidade. Desta forma, a realização das sequências tornava-se mais simples e os alunos percebiam logo quais eram os batimentos que tinham de fazer e como os fazer.

“Utilizei o método de questionamento antes de expor corretamente os conteúdos, sendo que os alunos demonstraram um conhecimento positivo.” (Reflexão 90 – 09/03)

Outra ideia que me surgiu, e esta é proveniente das aulas de badminton na FADEUP, consistia na explicação da sequência ao seu par, ou seja, um aluno “comandava” o outro, mencionando-lhe qual era a sequência a praticar.

“(...) queria dar autonomia e responsabilidade aos alunos para que explicassem a tarefa ao seu par.” (Reflexão 83 – 23/02)

Para que fosse possível aplicar esta ideia de os pares de alunos se entrem ajudarem, as sequências eram escritas no quadro branco que existia no

pavilhão e apenas um dos elementos de cada par se dirigia ao quadro, decorava a sequência e dizia-a ao colega. Para facilitar a organização, todos os alunos de um dos lados da rede eram os que conheciam a sequência, alternando-se o par que ia ao quadro, sequência a sequência. Porém, a PC apresentou-me um argumento e uma sugestão em relação a esse recurso:

“(...) ter muitos alunos a ir ao quadro e o facto de o mesmo estar muito afastado de diversos campos, era um fator negativo para os alunos. Assim, deu-me a ideia de colocar dois ou três folhas com as sequências, nas paredes do pavilhão, para que os alunos as pudessem consultar quando necessário, sem precisarem de se dirigir ao quadro.” (Reflexão 83 – 23/02)

Por conseguinte, assumi que colocar as folhas na parede também não era a melhor solução e ponderei outras alternativas. Deparei-me com a solução de colocar as folhas na rede, com o auxílio de molas/pregas para as segurar, sendo que a direção para onde o texto das folhas apontava era alternada, campo a campo.

“Após as explicações, os alunos partiram para as sequências, que foram colocadas nas quatro redes do campo (...). Deste modo, todos tinham a responsabilidade de “ensinar” qual a sequência que deviam fazer.” (Reflexão 90 – 09/03)

Quem se encontrava do lado do texto tinha a tarefa de explicar ao seu colega quais os batimentos que eram para realizar. Com esta solução, os alunos não tinham de sair do seu espaço, logo não eram causadas aglomerações e a densidade motora tornava-se mais elevada. Simultaneamente com a existência de rotações de pares, nunca eram sempre os mesmos alunos a explicar as sequências ao colega. Esta idealização resultou muito bem, sendo posteriormente aplicada pelas minhas colegas estagiárias, nas suas respetivas turmas, obtendo um sucesso semelhante.

3.4.2 - Planeamento do período seguinte

Quase a chegar ao fim do 2º período, é tempo de se começar a preparar o 3º período, ainda por mais quando as férias apenas têm a duração de uma semana.

“Foi definido que a turma irá abordar Orientação e Futebol e, por isso, é necessário elaborar as UD’s, em formato de dossiê para fornecer aos alunos destas modalidades, durante as próximas semanas, nas “férias”. É a 1ª vez que estarei em contacto com a modalidade de Orientação propriamente dita, como foi o caso da Dança, mas não prevejo ser mais difícil, pelo contrário, penso ser mais fácil.” (Reflexão 105 – 05/04)

No que se refere às duas modalidades a lecionar no 3º período, o futebol é muito conhecido e praticado, pelo que seria fácil encontrar exercícios e fazer o planeamento para ser abordado, mas a orientação era uma história diferente. Tal como tinha acontecido com dança, nunca tive contacto com a modalidade de orientação, mas estava recetivo à experiência. Uma das razões para essa recetividade foi uma conversa com um professor de EF do agrupamento sobre a realização de orientação na escola, sendo que o mesmo me explicou como decorria em anos anteriores, deixando-me intrigado e descansado com o planeamento da modalidade.

Para variar e passarmos pela experiência, estas duas novas modalidades iriam ser introduzidas com a aplicação de dois novos modelos de ensino: MEC e AP. O MEC seria o método utilizado no futebol, enquanto a AP seria aplicada na orientação, sendo ambas as modalidades ensinadas em equipas.

“Como é possível aferir, o 3º período irá exigir esforço, responsabilidade e dedicação (dentro e fora das aulas) por parte dos alunos, o que vejo como um ponto positivo e como uma preparação para a faculdade e para a vida adulta.” (Reflexão 105 – 05/04)

A aplicação dos modelos de ensino mencionados acarretavam maiores facilidades para nós, professores, no que se refere à nossa atuação na aula e à disponibilidade para com os alunos, neste caso, para as equipas. Porém, o oposto também acontecia. Em prol das facilidades, exigia um trabalho prévio mais elevado, de forma a ser possível fornecer todos os materiais aos alunos, para que os mesmos pudessem aprender nas aulas, trabalhando em equipa.

3.5 - 3º Período

3.5.1 - Orientação

A modalidade de orientação consistiu, inicialmente, na transmissão de conteúdos para preparar os alunos para a realização dos percursos existentes na escola. Ou seja, introduzir e explicar a teoria aos alunos, para que depois avançassem para a prática, realizando os percursos. Cada grupo formado teve direito a um *dossier* com informações importantes da modalidade, regras a cumprir, objetivos a alcançar, sinalética específica da modalidade, e ainda as orientações para a avaliação (figura 5).

Orientações para a Construção do Percurso

- **Identificar e legendar** corretamente no mapa, 10 pontos de controlo (pelo menos 3 pontos de referência), distribuídos por toda a área da escola, exceto o interior de edifícios (duração entre 30 e 40 minutos);
- **Elaborar 10 questões** relativas à modalidade (escolha múltipla, com 4 opções de resposta), servindo como verificação da passagem pelos pontos de controlo;
- **Construir cartões de controlo** para os restantes grupos, contendo as seguintes informações:
 - Nome da escola;
 - Nome da equipa e dos seus respetivos elementos;
 - Tempos de partida e chegada;
 - Grelha de preenchimento dos pontos de controlo.
- **Entregar todo o material referido até à data definida pelo docente.**

Figura 5 – Parte do *dossier* de orientação (orientações para percursos).

O objetivo final da modalidade foi a criação de um percurso de orientação, pelos alunos nas suas respetivas equipas, e os objetivos centrais passavam pelo correto preenchimento dos cartões de controlo, pela orientação correta a partir da planta disponibilizada, pela regulação do seu esforço (resistência aeróbia) e pelo cálculo de distâncias, através da contagem dos passos.

Para alcançarem os objetivos, foram previamente divididos em equipas, sendo aplicado o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC). O MAC, é caracterizado por ser um modelo centrado no aluno, onde este pertence a uma equipa pequena e heterogénea, de forma a dominar a matéria de ensino pretendida (Dyson et al, cit por Dyson & Casey, 2016). Assim, os alunos têm a função de se entreajudarem, dentro da mesma equipa, para poderem aprender. O MAC e o MED são dois modelos que assumem a criação de equipas heterogéneas, onde os alunos aprendem uns com os outros, por isso as minhas ideias colidiram, levando-me a pensar que o MED era o modelo a ser utilizado, em vez do MAC.

“Na modalidade de orientação, posso dizer que o MED está a ser aplicado a 50%. Isto é, existe a criação e continuidade de equipas ao longo da UD, existe o sentido de pertença e entreaajuda nas equipas, existe a melhoria das habilidades e existe a compreensão de valores e regras. Contudo, a festividade associada à competição é um elemento pouco presente na modalidade.” (Reflexão 122 – 11/05)

Desde a apresentação do primeiro grupo, todas as aulas tiveram um tempo final restante, sendo que aproveitei esse tempo para deixar que as equipas trabalhassem na sua organização do percurso, disponibilizando-me para esclarecer qualquer questão que tivessem. Foi uma solução para ajudar os alunos, retirando-lhes a necessidade de reunirem fora da aula para organizarem as tarefas propostas.

“Penso reservar o tempo de aula restante (enquanto o grupo organizador corrige as questões das restantes equipas e arruma o material utilizado) para que os restantes grupos possam avançar com

o seu trabalho e colocar questões que tenham.” (Reflexão 114 – 27/04)

Gostei imenso do trabalho realizado por todos os grupos, mas existiram algumas falhas de organização dos percursos, principalmente direcionadas para o controlo das equipas em prova. Uma vez que a orientação passava pela procura de pontos espalhados pela escola, era necessário o controlo, tanto na vigilância dos pontos escolhidos pela equipa organizadora, como do cumprimento da ordem dos pontos pelos grupos participantes.

“a falta de pessoas do grupo em determinados pontos de controlo, principalmente naqueles em que o material possa ser extraviado foi a causa de uma das questões ter desaparecido.” (Reflexão 122 – 11/05)

Na sequência do que foi dito anteriormente, também não estive muito presente neste papel observador do que as equipas andavam a fazer e das ações que tomavam. Fiquei mais centrado na zona de partida, à espera de que os grupos chegassem, logo a minha ação não foi a melhor. Apesar disso, apercebi-me do erro e ainda fui a tempo de o remediar com as últimas equipas, sendo que fui observando o caminho que tomavam, “passeando” pela escola.

“Durante a realização dos percursos, tenho-me “desleixado” do controlo da turma, porque fico a aguardar o término dos percursos, nas bancadas, quando devia de andar a verificar se cumprem com a ordem do mapa e se seguem em equipa ou uns para cada lado.” (Reflexão 125 – 17/05 a 20/05)

Os alunos gostaram da experiência de praticarem a modalidade, também porque cada grupo tinha diversas questões sobre conteúdos de modalidades previamente abordadas e foi uma forma de relembrar conhecimentos.

Para mim, enquanto professor, foi a primeira experiência prática do MAC, pelo que pude presenciar os benefícios que traz e sou apologista do trabalho em grupo, uma vez que os alunos desenvolvem competências necessárias na vida

adulta, de cooperação, entendimento, entreajuda, raciocínio, entre outros aspetos, fundamentais na vida em sociedade.

3.5.2 - Futebol

Após se realizar a AD na modalidade, foi possível aferir que a turma tinha muitas dificuldades salientes, principalmente a nível técnico, sendo que a falta de contacto com a modalidade foi a principal razão para essas dificuldades encontradas. O objetivo final proposto foi a existência do jogo 5x5, com alguma qualidade técnica e tática. Para isso, seria necessário que os alunos trabalhassem as componentes técnicas, mas fundamentalmente as componentes táticas porque um jogo de futebol é muito dependente de ambas. Se a parte técnica está em falta, a perda de bola é constante, por isso não existe continuidade de jogo, se a parte tática tem lacunas, existem falhas no ataque e na defesa, pelo que a equipa fica em desvantagem.

Assim, os conteúdos táticos defensivos (contenção, cobertura defensiva, equilíbrio e concentração) e ofensivos (penetração, cobertura ofensiva, mobilidade, espaço) foram incluídos quando os exercícios eram propostos, sendo que a componente técnica era trabalhada em função da tática, tal como já tinha acontecido em modalidades anteriores (basquetebol, voleibol, andebol).

O futebol introduziu o MED na turma e na nossa prática, simultaneamente com a aplicação do MAC na orientação, permitindo e facilitando a organização das equipas, uma vez que eram iguais para as duas modalidades. Tanto era benéfico para o professor, que sabia sempre quais os alunos pertencentes a cada uma das quatro equipas, tanto para os alunos, porque podiam trabalhar com os mesmos colegas para as tarefas de ambas as modalidades, beneficiando ainda a sua aproximação entre grupo. A tarefa nesta modalidade foi a organização de torneios, um por equipa, para as restantes três equipas, que aconteciam na segunda metade da aula, uma vez que na primeira metade decorria o treino das equipas.

Esta aplicação do MED levou a que a PC informasse de que as reflexões que realizava deviam começar a retratar o processo de ensino-aprendizagem utilizado no MEC.

“Ao nível das reflexões, estas devem ser mais focadas no processo de ensino-aprendizagem e enquadradas com autores. Como utilizamos o MED neste período, encontrar informações sobre esse tipo de ensino e comparar com a nossa própria intervenção, ver o que falta e o que pode melhorar, entre outros aspetos, é algo que deve começar a ser feito daqui para a frente.” (Reflexão 117 – 03/05)

Assim o fiz. Ao contrário do MAC, já experienciei o MED em dois momentos, na FADEUP, sendo que um deles aconteceu na licenciatura e o outro no ano passado, ou seja, no primeiro ano do MEEFEBS. Por isso, o meu conhecimento do modelo não era tão parco, podendo recorrer às minhas memórias para encontrar as características de aplicação do MED, como a existência de um nome de equipa, uma mascote, um lema, um grito, um emblema, uma cor, entre outros.

Tendo elaborado uma reflexão praticamente apenas alusiva ao MED, deixo aqui essa pesquisa, conjugada com a resposta dos alunos e a ação do professor:

Na aplicação do MED, o ensino da modalidade passa de uma estrutura de UD para uma época desportiva. Como Siedentop (1994) formulou, existem seis características do MED: a época desportiva, a filiação a uma equipa, a competição formal entre as equipas e seus respetivos registos, a festividade e, por último, os eventos culminantes (Pereira, 2012). Na lecionação de uma modalidade, a época desportiva, segundo Jones e Ward (in Pereira, 2012), deve ter pelo menos 20 aulas, por forma a que o aluno tenha um maior tempo de prática dos conteúdos, com o objetivo de reter esses conteúdos futuramente. Contudo, na modalidade de futebol que decorre, o número máximo de aulas fica-se pelas 6 aulas, um valor quase quatro

vezes inferior. Este reduzido número de aulas acarreta diversos problemas e a falta de contacto com a modalidade, a aprendizagem dos conteúdos táticos e o treino dos conteúdos técnicos e táticos são afetados negativamente. Para agravar a situação, a turma não apresenta bons desempenhos no futebol (com exceção de um ou outro aluno), ou seja, o contacto com a modalidade já foi reduzido ao longo do seu percurso escolar e umas meras 6 aulas não são suficientes para que exista uma grande melhoria dos alunos. Apesar do baixo desempenho técnico e tático demonstrado pelos alunos, as características do MED estão presentes nas aulas. Decorre uma época desportiva (pequena, mas existe), os alunos estão divididos por 4 equipas, existem competições formais organizadas por cada uma das equipas, que também trata dos registos estatísticos (remates, golos, defesas, etc.). Para além disso, existe ainda festividade aquando da marcação dos golos, da existência das vitórias e da entrega dos prémios. Cada equipa tem uma identidade própria (nome de equipa, cor de camisola, mascote, lema, grito) e diversas funções a cumprir, envolvendo-se no seu processo de ensino-aprendizagem. O treinador/capitão é um elemento fundamental para o sucesso da equipa (...). O MED diferencia-se do MID pela atribuição de autonomia e responsabilidade aos alunos, sem que o professor deixe de fazer parte do ensino e esse é um aspeto que me tem falhado. Dou demasiada autonomia aos alunos, quando os devia encaminhar para uma direção e ajudá-los a prosseguir o “caminho correto”. Um desses exemplos acontece no início da aula de futebol, após o aquecimento, quando entrego os dossiers aos alunos, mas não os encaminho para os conteúdos que devem e podem trabalhar. Os exercícios estão lá, mas não há menção aos conteúdos específicos da modalidade, da minha parte. A existência dos jogos nas aulas confere motivação e desafio aos alunos, aumentando a predisposição e o interesse pelas mesmas e o trabalho que estão a realizar na organização dos torneios está a ser melhor do que o esperado e previsto. Ainda durante as

aulas, quer no treino ou nos jogos, sou direto na correção de erros e conteúdos táticos, pelo que devo tentar melhorar este aspeto, tentando dar instruções mais simples e que levem a que os alunos cheguem lá, por exemplo através do uso de exemplos ou do método de questionamento.

Reflexão 124 – 13/05

Através do feedback obtido a partir dos alunos, o MED foi muito bem conseguido, sendo divertido e motivante, beneficiando a predisposição dos alunos para as aulas e para a aprendizagem. Em especial na turma da minha colega estagiária, a reação dos alunos foi muito notória em comparação com os períodos anteriores, em que os alunos geralmente estavam pouco motivados, estavam passivos.

“Na turma da (...) em específico, existiu um maior sentido de pertença e uma maior motivação dos alunos para a aula, contrariamente ao que tem vindo a acontecer ao longo do ano letivo. O MED é um modelo de ensino que se adequa à turma e que lhes incute uma maior predisposição para as aulas, o que possibilita que a aprendizagem dos alunos seja mais eficaz e duradoura. Afinal, “trabalhar com gosto não cansa”.” (Reflexão 123 – 12/05)

3.6 – Pelos olhos da professora orientadora

Para facilitar a perceção das nossas dificuldades enquanto docentes, existiram observações de aulas, que me incutiram um parecer diferente do propósito dessas mesmas observações. Pensava que serviam como um momento de avaliação do nosso trabalho até então, por parte da PO. Contudo, tanto entre o NE como na presença da PO, as aulas observadas tinham o intuito de analisar o docente na prática e encontrar pontos positivos e pontos a melhorar na ação do professor, na perspetiva de nos ajudarmos mutuamente a evoluir e nos tornarmos melhores profissionais.

“Ao contrário do que pensava, as observações não são um ato de nos avaliarem, mas sim uma forma de nos ajudar a ver quais são os nossos pontos mais fracos e como esses pontos podem ser melhorados, em relação à lecionação das aulas. A nossa postura, o feedback que damos aos alunos, o ritmo da aula, os próprios exercícios, o desempenho, atenção e comportamento dos alunos, entre outros, são fatores que podem servir de observação. Cada um de nós tem que definir as dificuldades que sente e tem, para que possam ser observadas e trabalhadas.” (Reflexão 20 – 12/10)

As observações ocorridas no 1º período foram um ponto de partida para nós, EE, percebermos o que podíamos e devíamos melhorar. Foi através das opiniões recebidas que pudemos perceber que estávamos muito aquém do trabalho a desempenhar pelo docente e que cometíamos muitos erros, dos quais nem nos apercebíamos.

As aulas de observação também existiram no 2º período mas, desta vez, estávamos mais preparados. Preparados para observar as aulas com outro olhar, preparados para refletir e admitir erros, preparados para encontrar soluções diferentes. Essas observações representam a nossa capacidade de ver o que importa, analisar o professor e a sua ação na aula, os pontos positivos e negativos, sendo que a PC também realiza uma apreciação do seu ponto de vista.

“Após uma visão das aulas pelos professores estagiários, a PC mencionou aspetos que devemos melhorar, porque uma observação serve para isso mesmo - para verificar aspetos que não estão tão bem, aprender com os erros, dar sugestões para tentar corrigi-los e melhorá-los.” (Reflexão 70 – 01/02)

“De entre os aspetos referidos por nós, professores estagiários, a parte negativa é muito mais acentuada do que a parte positiva, ou seja, aferimos mais aspetos negativos do que positivos. Talvez seja porque é mais fácil (são mais salientes) encontrar dimensões

negativas (falhas e erros em conteúdos, maioritariamente) do que observar aspetos positivos nas aulas.” (Reflexão 70 – 01/02)

Apesar da aula ser a mesma, apesar da ação do professor ser a mesma, é notória a diferença das nossas observações, em comparação às da PC. Conseguimos facilmente captar aspetos negativos da aula, mas os aspetos positivos não são tão evidentes. Assim, as perceções da PC tornam-se muito relevantes para complementar a parte negativa da aula, mas também para nos dar uma visão mais ampla para os pontos positivos, aquilo em que estivemos bem. Com base nisso, apresento dois comportamentos que precisaram de ser trabalhados: a menção dos objetivos e o entusiasmo.

Este aspeto já foi referido no 1º período, onde a falta de apresentação dos objetivos e o foco na tarefa eram um problema. Neste 2º período, apesar de surgirem algumas melhorias, a apresentação dos objetivos ainda era inconstante, existindo apenas em algumas aulas ou em alguns exercícios. Essa foi uma das razões da maior utilização do método de questionamento, para entender se os alunos tinham noção dos objetivos do exercício. Desta forma, fomos melhorando o vocabulário, implementando termos específicos das modalidades e incluindo os objetivos do exercício, ou seja, para que é que estamos a fazer aquilo. Fundamentalmente, complementávamos as tarefas com os objetivos, embora não fosse o mais correto.

“Damos mais foco à tarefa do que ao objetivo, sendo que os alunos entendem a tarefa e não o que é suposto estarem a trabalhar. O uso do questionamento pode ser uma boa solução para saber se os alunos percebem qual o objetivo e não a tarefa, mas é necessário que esses objetivos sejam passados” (Reflexão 70 – 01/02)

O 2º comportamento a ser trabalhado era o entusiasmo. Entusiasmo? Mas porquê e de que forma? Parte de nós, professores, “dar ambiente” à aula, isto é, o professor deve transmitir confiança, alegria, motivação, empenho, entre outros, aos seus alunos. Para que isso possa acontecer, o professor tem que o demonstrar com a sua atitude, a sua postura. Tal como o professor demonstra

uma determinada tarefa, o professor tem de demonstrar um comportamento aos alunos, de modo que eles o reproduzam.

“O entusiasmo tem que estar presente. Tal como a colocação de voz é essencial para a perceção das razões que levam às ações dos alunos, o entusiasmo é imprescindível para que os alunos trabalhem ativamente nas tarefas e que tenham gosto de as fazer. É uma forma de motivar os alunos, ajudando-os a atingir os objetivos.” (Reflexão 70 – 01/02)

Como assunto final, a observação do 3º período aconteceu na penúltima semana de aulas. Tendo existido a atividade do PAA na semana anterior, a inexistência da aula da turma obrigou a que duas equipas realizassem o seu torneio nesta aula de observação, acrescentando-se ainda o teste do vaivém.

Após a realização do teste, já com atrasos prévios, o primeiro grupo do dia a montar o seu torneio para a turma não se estava a organizar. Já deviam ter tudo pronto, principalmente porque esse mesmo grupo teve uma semana extra para preparar tudo ao pormenor, mas não estavam a demonstrar preparação alguma.

“Ao pedir opinião às professoras, que me disseram que eu era o professor e eu é que “controlava a aula”, dei mais 2 minutos ao grupo “Power” para começar a competição, caso contrário, seria cancelada.” (Reflexão 126 – 24/05 a 27/05)

Foi possível começar o torneio brevemente depois dessa ação, mas toda a preocupação em acelerar o processo de cada torneio, o tempo a esgotar-se e ainda muitas tarefas por fazer, foram assoberbantes e tiveram em mim um peso enorme que praticamente não intervim e me cingi a observar. Assumi que, ao intervir, estaria a reduzir o tempo disponível, sendo que também precisava de conhecimentos do desempenho motor dos alunos para as avaliações.

“Durante os jogos, senti que não tive uma participação tão ativa (...). Uma das causas que encontro foi que a aula estava a ficar muito

“acelerada”, que tudo estava a ser feito à pressa e que quase não existia tempo para pensar, que tive que parar e observar.” (Reflexão 126 – 24/05 a 27/05)

Em suma, “penso que a aula escolhida para a observação não foi tão apropriada para verificar a nossa atuação como professores” (Reflexão 126 – 24/05 a 27/05), também porque era a última chance, o último cartucho do estágio.

4. Participação na escola

4.1 - Desporto Escolar (DE)

Uma das tarefas a ser realizada no decorrer do EP é o acompanhamento de uma modalidade do DE. Apesar das escolhas diversificadas e diferentes, como surf, xadrez e atividades de exploração da natureza, optei por frequentar a modalidade de badminton. É uma modalidade de que gosto e na qual apresento um desempenho motor elevado, mas nunca tive contacto com treinos da mesma. Deste modo, a curiosidade de entender como aconteciam os treinos, ainda por mais a alunos jovens e, muitos deles, sem experiência na modalidade, deixaram-me intrigado.

”O DE na escola é muito diversificado e complementa as ofertas da cidade da EC. Engloba modalidades não tão conhecidas ou praticadas, como Badminton, Exploração da Natureza, Natação, Dança ou Surf (estando localizada próximo ao mar, é possível existir DE de uma modalidade como o Surf).” (Reflexão 2 – 08/09)

Seria ainda uma aprendizagem para quando fosse ensinar os meus próprios alunos. Todavia, o contacto inicial não foi o tão desejado. Em primeiro lugar, a quantidade de alunos não era superior a 10. Em segundo lugar, o DE decorria numa escola do agrupamento da escola onde dava aulas, mas o pavilhão não tinha quaisquer marcações de campos, nem tinha rede.

“Torna-se difícil ensinar os alunos sem um espaço adequado. (...) O DE de badminton decorre no pavilhão da escola mencionada, pavilhão esse que nem tem rede de badminton, nem tem marcações de um único campo de badminton. Deste modo, os alunos não conhecem os campos oficiais, onde jogam nos torneios.” (Reflexão 83 – 23/02)

A rede era uma fita atada de um lado ao outro do pavilhão, as marcações dos campos eram feitas com sinalizadores, apenas a representar os vértices finais das linhas mais importantes e as dimensões, tanto da rede como das linhas do campo eram “a olho”.

O ensino, por si só, não é totalmente afetado por estas faltas de condições, mas quando existem torneios da modalidade, torneios esses onde os alunos participam, torna-se difícil competir. Os alunos apenas tiveram o primeiro contacto com marcações de um campo oficial na aula anterior ao primeiro torneio, depois de várias semanas desde o início do DE. Porém, o DE não é um clube. Entendo, de certa forma, que não se dê prioridade a esse tipo de condições, mas não era difícil concretizá-las para melhorar a participação da escola nos torneios com outras e destacar-se com vitórias.

“É o que temos, o que está disponível. Com as dificuldades que surgem devido à falta de campos de badminton, e sendo o próprio DE da modalidade numa escola onde não existem as marcações, este seria um aspeto a repensar pela direção da escola, após a divulgação destes problemas à mesma. Para além disso, nem sequer existe rede de badminton, sendo esta improvisada com uma fita.” (Reflexão 106 – 06/04)

Fomos lidando com as adversidades, participando nos torneios e praticamente não arrecadando prémios, mas avançando em frente. Foi observável que os alunos estavam contentes e motivados, com a melhoria em mente. Após o primeiro torneio, vários alunos começaram a aparecer frequentemente às aulas, pelo que fiquei contente por efetivamente se interessarem e quererem alcançar melhores resultados nos torneios posteriores.

“Colocando de parte os pensamentos negativos, a participação dos alunos no torneio anterior parece ter desencadeado uma vontade de praticar a modalidade, uma vez que alunos que não apareciam muitas vezes, agora comparecem aos “treinos”.” (Reflexão 83 – 23/02)

Destaco uma aluna em especial, que participava no DE de dança, mas que, a partir do primeiro torneio, começou constantemente a participar nas aulas de badminton. A aluna tinha um bom desempenho motor, sendo possivelmente a melhor jogadora inscrita no DE da modalidade de badminton da escola. Ainda tinha muito que evoluir, mas estava num bom caminho. Uma vez que ainda se

trata de alunos jovens, têm muito tempo de prática pela frente e, com certeza, irão jogar muito melhor daqui a uns anos, se continuarem na modalidade e a empenhar-se como fizeram enquanto estive presente.

“Perspetivando o futuro trabalho com a aluna, deve-se focar mais nos batimentos e no jogo próximo da rede, uma vez que apenas usa técnicas de profundidade (clear, drive, remate), devendo-se ainda focar no jogo em largura porque a aluna coloca o volante quase sempre no meio do campo, facilitando o trabalho do adversário.”
(Reflexão 94 – 16/03)

Enquanto alguns alunos começaram a aparecer mais frequentemente, outros raramente apareciam ou assistiam a pouco tempo de aula. A grande causa para essa falta de assiduidade e/ou pontualidade era a inscrição dos alunos em vários núcleos de DE, pelo que demonstro a minha opinião no excerto seguinte:

“A assiduidade inconstante por parte dos alunos não prejudica a aula em si, mas prejudica a preparação que eles têm para os torneios. Esta falta de assiduidade é consequência, em parte, da inscrição dos alunos em vários grupos de DE, que não devia ser permitido. Se se inscrevem num grupo, deviam de não poder inscrever-se noutro, ou pelo menos, só poder comparecer a competições a um dos grupos de DE.” (Reflexão 110 – 20/04)

Como referi, não devia ser permitido a inscrição em mais do que uma modalidade de DE, caso os horários sejam coincidentes. Como consequência, os alunos só têm duas opções: ou comparecem apenas a um grupo de DE, ou dividem o seu tempo pelos dois, implicando uma pior aprendizagem em ambos.

Menciono ainda uma curiosidade com a qual me deparei e que tenho plena consciência de que não é fácil. Uma professora, responsável pelo DE de dança numa escola do agrupamento, teve imensos problemas associados à

participação nas competições, porque as informações para as mesmas não lhe eram chegadas na íntegra.

“Pelo que aconteceu e está a acontecer com a professora (...), imagino a dificuldade que acarreta a organização do DE nas escolas, no fator competitivo com outras escolas.” (Reflexão 90 – 09/03)

Deste modo, é possível verificar que, durante o estágio, apenas conseguimos ter uma perceção de todo o trabalho exigido na profissão. Ainda só presenciámos a “ponta do iceberg”.

Para finalizar este capítulo sobre o DE, deixo um episódio vivido num torneio da modalidade, que pode, de certa forma, mostrar um vislumbre da opinião que existe sobre a idade na profissão docente:

“Por fim, quero deixar registado um acontecimento durante o torneio. Uma aluna de outra escola arbitrou todos (ou quase todos) os jogos do escalão de infantis. Quando terminou, disse-me que queria jogar e já estava cansada de só arbitrar, pelo que lhe perguntei se queria ir jogar comigo. Ela disse que me ganhava e perguntou-me posteriormente quando é que eu ia jogar. Quando lhe disse que não era da idade deles (e que tinha 22 anos), ficou admirada e perguntou-me se ainda andava na escola, ao que lhe respondi que era professor. Mais uma vez, a aluna ficou extremamente admirada e foi ter com os colegas. Estar na profissão a uma idade tão jovem é confuso para os outros alunos, por isso deve ser semelhante para os alunos das nossas turmas, que nos têm como professor. A única diferença é que acompanhámos os mesmos ao longo de todo o ano letivo e não só numa ocasião, por isso habitua-se (para não falar que já tiveram outros professores estagiários como seus professores, nos anos que passaram).” (Reflexão 75 – 09/02)

4.2 - AEMGA tem pedal - Atividade do PAA

A atividade do PAA foi pensada desde o 1º período, no entanto sempre esteve baça, ou seja, nunca tinha sido bem definida quanto aos objetivos e à estrutura da mesma.

Primeiramente tinham sido idealizadas jornadas, com a existência de duas ou três modalidades nas quais os alunos se podiam inscrever para participar. Contudo, conforme a data se ia aproximando, foi proposta, por um dos professores do agrupamento, uma atividade que envolvesse a sensibilização para a importância da atividade física.

Deste modo, surgiu a ideia de se aproveitar as ciclovias construídas recentemente na cidade para, não só se sensibilizarem as pessoas para a importância da atividade física e da utilização de meios de transportes não poluentes, como também para sensibilizar os condutores para a segurança de quem circula nas ciclovias.

O foco da atividade estava assim definido e faltava planejar e organizar tudo, o que envolvia segurança com a polícia, bombeiros, autorizações da câmara, definição do percurso, entre outros aspetos, com o tempo disponível a ficar cada vez mais reduzido.

“Faltando apenas um pouco mais de 3 semanas para a realização da atividade, considero que a organização da mesma ainda se encontra num estado efêmero e que tem que evoluir na próxima semana. Gostaria que existisse uma maior comunicação e definição de tarefas pois, por este andar, estou a ver-nos a não participar tão ativamente quanto devíamos na organização da atividade, sendo ela uma tarefa de estágio.” (Reflexão 93 – 15/03)

O NE não parecia tão envolvido no planeamento da atividade e, cada vez mais próximos, surgiu-me uma ideia interessante, fácil, mas que exigia muita coordenação, responsabilidade e disponibilidade.

“(...) conversei com o professor sobre a atividade em curso (...) e tive a ideia de o núcleo de estágio ficar com uma função mais administrativa das inscrições na atividade.” (Reflexão 97 – 22/03)

“Em si, esta tarefa não é difícil, mas exige disponibilidade, foco e empenho da nossa parte. Mais, necessita também da colaboração de todos os professores na gestão e apresentação das inscrições das suas turmas, para que seja possível aferir os dados” (Reflexão 97 – 22/03)

No final, tudo culminou no sucesso e a atividade foi mencionada na rádio e nos meios sociais, demonstrando o impacto que a mesma teve. Não é qualquer dia que perto de 200 pessoas circulam, ao mesmo tempo, de bicicleta pelas ciclovias da cidade. Para melhor passar a mensagem, apresento a reflexão realizada após a atividade. Foi uma experiência divertida, diferente e, acima de tudo, educativa para os alunos e para os automobilistas.

No passado dia 20 de maio realizou-se a atividade do PAA que já tinha sido adiada. Tratou-se de um passeio de bicicleta pelas ciclovias da cidade da EC e contou com a presença dos alunos do 8º ao 12º ano e professores, de um grupo de ciclistas de Espinho e da GNR, que acompanhou e assegurou todas as condições de segurança para que o passeio fosse possível. Foi uma atividade muito bem conseguida, contando com a presença de centenas de pessoas e com uma excelente organização. O percurso tinha mais ao menos 9km, mas pareceram muito poucos e tenho a certeza de que, se fosse maior, ninguém era contra. Toda a organização da atividade, incluindo a paragem na câmara para uma “aula de alongamentos” teve em vista a atividade física e a importância da mesma, demonstrando também a facilidade com que as ciclovias permitem a utilização de meios de transporte menos poluidores como é o caso das bicicletas e as trotinetes. Para além disso, foi também uma forma de sensibilizar os condutores de automóveis e veículos pesados para a existência destas ciclovias e a importância da atenção e da segurança a pessoas

que optem por as utilizar, uma vez que estas se encontram entre o passeio para peões e a estrada para os veículos a motor. A responsabilidade que todos demonstraram ao longo do percurso foi fulcral e tornou-o fantástico, divertido e, acima de tudo, um momento de exercício físico para todos os envolvidos.

Reflexão 125 – 17/05 a 20/05

5. O impacto do ensino do andebol na aprendizagem dos alunos

5.1 - Resumo

A Educação Física abrange o ensino de múltiplas modalidades, várias delas incorporadas no grupo dos jogos desportivos coletivos, como é o caso do andebol. Visto que os jogos desportivos coletivos permitem envolver todos os alunos na prática desportiva e possibilitar mais cooperação, o andebol foi a modalidade escolhida para realizar este estudo, associado ao facto de que o envolvimento de uma professora especialista da didática do andebol acompanhou o processo de ensino. O estudo tem como principal objetivo analisar a alteração do desempenho técnico-tático dos alunos nas formas de jogo 4x3 e 4x4, numa unidade de ensino do andebol. Adicionalmente, procurou-se analisar se os alunos melhoraram ao nível técnico, analisar se os alunos melhoraram no comportamento tático e ainda comparar os dados obtidos entre as formas de jogo 4x3 e 4x4, verificando se existiram alterações no número de ações técnico-táticas. Para isso, participaram no estudo dezanove alunos do décimo segundo ano de escolaridade, tendo existido gravações de três aulas distintas (aula dois, cinco e nove). As filmagens foram observadas e os dados transcritos para o *software Microsoft Excel*, sendo posteriormente sujeitos a análises de frequências relativas. Foi possível aferir que existiu evolução por parte dos alunos, quer a nível técnico, quer a nível tático.

Abstract

Physical Education encompasses the teaching of multiple modalities, several of which are incorporated into the group of collective sports games, such as handball. Since collective sports games allow all students to be involved in sports practice and enable more cooperation, handball was the modality chosen to conduct this study, associated with the fact that the involvement of a specialist teacher of handball didactics accompanied the teaching process. The main objective of the study is to analyze the change in the technical-tactical performance of students in 4x3 and 4x4 game forms, in a handball teaching unit. Additionally, we tried to analyze whether the students improved at the technical level, analyze whether the students improved in tactical behavior and also compare the data obtained between the 4x3 and 4x4 game forms, verifying if

there were changes in the number of technical-tactical actions. For this, nineteen students from the twelfth year of school participated in the study, with recordings of three different classes (class two, five and nine). The footage was observed, and the data transcribed into Microsoft Excel software, being later subjected to relative frequency analysis. It was possible to verify that there was evolution on the part of the students, both at a technical and tactical level.

5.2 - Introdução

A EF abrange o ensino de múltiplas modalidades, várias delas incorporadas no grupo dos jogos desportivos coletivos, muito praticados a nível mundial e que, além das componentes tático-técnicas, abrangem capacidades de relacionamento entre praticantes. Deste modo, torna-se essencial que exista cooperação, entreajuda e espírito de sacrifício pelo outro, quando a vitória e o sucesso não dependem apenas de nós mesmos, mas também dos nossos colegas de equipa. Por conseguinte, e visto que os jogos desportivos coletivos permitem envolver todos os alunos na prática desportiva e possibilitar mais cooperação, o andebol foi a modalidade escolhida para realizar este estudo. Para além disso, o envolvimento da professora E (professora especialista da didática do andebol) no ensino da modalidade às turmas residentes da escola foi uma oportunidade para avançar com um estudo diferente e mais específico de uma modalidade.

O andebol insere-se nos jogos desportivos coletivos, a par com outras modalidades como voleibol, basquetebol e futebol, e o seu ensino na escola é, muitas vezes, supérfluo. Isto acontece devido ao facto de existir o ensino de várias modalidades por cada período, encurtando o tempo disponível para cada uma delas. Deste modo, o processo de ensino aprendizagem será impactado, não se promovendo continuamente um elevado número de experiências motoras (Pestana et al., 2018). No ensino dos jogos desportivos coletivos, o MED e o ensino do jogo para a compreensão (Teaching Games for Understanding - TGfU) têm sido modelos muito usuais e “(...) têm vindo a gerar um interesse crescente (...) nos diversos campos de prática, nomeadamente, na formação de

professores e treinadores, nas escolas e nos clubes e demais instituições” (Graça & Mesquita, 2015, p. 13).

Para a leção do andebol na turma participante do estudo foi utilizado, maioritariamente, o TGfU, caracterizado por ser um modelo centrado no jogo e na resolução de problemas táticos que surgem no jogo, uma vez que o andebol é um desporto onde a imprevisibilidade de ações impera. Assim, foram definidas, ao longo da UD, situações de jogo distintas para os alunos resolverem, criarem oportunidades de ataque, passando por formas de jogo mais simples como o 2x1, até formas de jogo mais complexas como o 5x5. Conforme os alunos se deparavam com diferentes problemáticas, o modo como reagiam às adversidades alterava-se e tornava-se mais simples, sendo que a tomada de decisão era cada vez mais rápida e mais acertada. Deste modo, o estudo direciona-se para as componentes técnico-táticas demonstradas pelos alunos ao longo de determinadas aulas da UD.

5.3 - Objetivos

O presente estudo teve como propósito central analisar descritivamente a alteração do desempenho técnico-tático dos alunos nas formas de jogo 4x3 (superioridade numérica do ataque) e 4x4 (igualdade numérica), numa unidade de ensino do andebol.

De forma a responder ao objetivo central foram definidos três objetivos específicos:

1. Analisar se os alunos melhoraram ao nível técnico, especificamente no número de receções efetivas, número de passes efetuados com sucesso ou maus passes, número de remates com ou sem oposição);
2. Analisar se os alunos melhoraram no comportamento tático, especificamente no número de ataques realizados e no reposicionamento para dar linha de passe;
3. Comparar os dados obtidos entre as formas de jogo 4x3 e 4x4, verificando se existiram alterações no número de ações técnico-táticas.

5.4 - Metodologia

5.4.1 - Participantes

A turma na qual o estudo foi realizado foi a minha turma residente do estágio, pertencente ao 12º ano de escolaridade, composta por 21 alunos, 4 rapazes (19%) e 17 raparigas (81%), sendo que a média de idades era de 17,29 anos. Contudo, dos 21 alunos da turma, apenas participaram no estudo 19 alunos, uma vez que um deles nunca esteve presente nas filmagens e outro nunca realizou aulas práticas devido a problemas físicos. É de salientar que, dos 19 alunos da turma observados, apenas 11 alunos estiveram presentes em todas as aulas observadas.

5.4.2 - Unidade didática

Do ponto de vista operacional, embora o jogo de andebol decorra num campo inteiro (40m x 40m), as aulas objeto de análise observadas consistem no jogo 4x3 e 4x4 a meio-campo, sendo que existe progressão (por parte da equipa que defende) para o meio-campo, em jogo do “bola à linha”. Existiu também uma condicionante nas aulas, condicionante essa que obrigava a que o ataque só pudesse acontecer quando a bola tivesse circulado por todos os elementos da equipa. A defesa foi sempre em linha (ataque à baliza) e individual (ataque ao meio-campo).

Foram definidas quatro equipas no início da UD, cada uma composta por cinco elementos, com o objetivo de serem mantidas ao longo de toda a UD, independentemente da forma de jogo a realizar. Contudo, devido à ausência de vários alunos ao longo das aulas, quase nunca foi possível manter as equipas, tendo existido alterações. A UD foi composta por onze aulas efetivas, sendo que a forma de jogo 4x3 existiu da aula 2 à aula 5 e a forma de jogo 4x4 existiu da aula 5 à aula 9. Para além disso, as aulas 10 e 11 foram destinadas a um torneio de turma, recorrendo-se à forma de jogo 5x5 a campo inteiro.

5.4.3 - Instrumento

Para transformar o que se vê nas filmagens, em dados, foi necessário definir um instrumento e os respetivos parâmetros de observação. Assim, foi realizada uma observação sistemática, cujos parâmetros de observação eram os seguintes:

- Características do jogo – engloba a forma de jogo, o tipo de defesa, o tipo de bola, as dimensões do campo e a equipa com a posse de bola;
- Tempo da filmagem – apresenta o tempo de cada ataque, através da diferença entre o tempo final de ataque e o tempo inicial;
- Início da posse de bola – composto pela ação existente no ganho da posse de bola (início de jogo, reposição do guarda-redes (GR), roubo de bola, entre outros) e qual o aluno responsável pelo início da posse de bola (cada número representa um aluno, referindo-se à distribuição, por ordem alfabética da turma);
- Receção efetiva – número de receções efetivas de cada aluno, em cada ataque;
- Passe neutro e passe ofensivo – número de passes neutros (sem intenções ofensivas, apenas de manutenção da posse de bola) e de passes ofensivos (com intenção ofensiva, de encontrar espaços na defesa adversária);
- Ações de reposicionamento – divididas em concretizada (o aluno recua, para trás da linha dos nove metros, para dar linha de passe aos colegas de equipa) e não concretizada (o aluno não recua à linha dos nove metros para dar linha de passe);
- Remate – apresenta a ação do remate, explicitando se este foi realizado com oposição, ou se o mesmo foi realizado quando o aluno estava isolado, frontal ou lateralmente à baliza;
- Fim de posse de bola – tal como o início de posse de bola, este parâmetro refere-se à situação em que a posse de bola foi perdida e qual o aluno responsável (golo, defesa GR, mau passe, finalização no meio-campo, entre outros).

5.4.4 - Recolha e análise dos dados

Para ser possível realizar o estudo, foram efetuadas filmagens das aulas 2, 5 e 9 da UD de andebol, composta por 11 aulas efetivas. Na aula 2, foi apenas realizada a forma de jogo 4x3 e na aula 9 a forma de jogo 4x4, enquanto, na aula 5, foram realizadas ambas as formas de jogo.

Como não foi possível manter as equipas definidas em todas as aulas e face ao facto de que não estiveram todos em todas as aulas, decidi que uma análise aluno a aluno não seria apropriada (salvo algumas exceções). Desta forma, optei por analisar os dados com base no somatório de todas as ações específicas dos jogadores de cada equipa. Para cada aula e cada forma de jogo, existem duas gravações, ou seja, dois jogos a ocorrer em simultâneo, envolvendo as quatro equipas (exceção-se a aula 9, em que apenas foram envolvidas três equipas e, por isso, as duas gravações consistem em dois jogos que não ocorreram simultaneamente).

Deste modo, as comparações efetuadas foram entre a aula 2 e 5 e entre a aula 5 e 9, como forma de estudar o desempenho dos alunos nos parâmetros definidos para observação, nas formas de jogo 4x3 e 4x4, ou seja, cada forma de jogo tem dois momentos de observação, um inicial e um final.

Os dados foram analisados recorrendo à frequência relativa de cada parâmetro, dentro de um mesmo jogo, ou seja, os dados são provenientes da média dos valores obtidos por ambas as equipas (A e B), dentro de um mesmo jogo.

5.5 - Apresentação e discussão dos resultados

5.5.1 - Forma de jogo 4x3

Conjugando os dois jogos da aula 2, o tempo total de filmagem alcança os 6 minutos e 30 segundos, enquanto os jogos da aula 5 ultrapassam os 10 minutos e 30 segundos, logo afetam vários dos parâmetros a observar, aumentando a diferença entre as aulas.

Na aula 5 (figura 7) foram executados, em média, 7 ataques à baliza e 7 ataques ao meio-campo (bola à linha), com um intervalo de ataque médio de 12,9 segundos e de 11,4 segundos, respetivamente. No entanto, na aula 2 (figura 6), esses números apenas ficaram pelos 3 ataques à baliza e 2 ao meio-campo, com um intervalo médio de 9,4 segundos e 8,6 segundos. Como a duração do jogo não interfere diretamente no tempo médio de ataque, é possível observar que os alunos demoraram mais tempo a atacar, onde a hipótese de um ataque mais calmo e organizado é viável como causa para essa diferença. Contudo, o número de ataques é diretamente afetado pela duração do jogo, pelo que as diferenças são muito grandes, afetando negativamente os resultados.

Tempo Ataque (Aula 2)		Nº Ataques (Aula 2)	
Baliza	Bola Linha	Baliza	Bola Linha
00:09,4	00:08,6	3	2

Figura 6 – Duração e nº de ataques na aula 2 (valores médios).

Tempo Ataque (Aula 5)		Nº Ataques (Aula 5)	
Baliza	Bola Linha	Baliza	Bola Linha
00:12,9	00:11,4	7	6,5

Figura 7 – Duração e nº de ataques na aula 5 (valores médios).

O mesmo acontece com todas as outras variáveis do estudo que, sendo diretamente afetadas pela duração do jogo, os valores obtidos se distanciam muito uns dos outros. Não obstante, acredito ser possível afirmar que, pela duração média de cada ataque, o número de passes e de receções irá ser maior na aula 5 (figura 9) do que na aula 2 (figura 8), observando-se que esses valores alcançam quase o triplo – 71 passes e 68 receções na aula 5 contra 26 passes e 25 receções na aula 2.

Nº Passes	Nº Receções	Concretizadas (Ações de Reposicionamento)	Não Concretizadas (Ações de Reposicionamento)
26	25	5,5	7

Figura 8 – Nº médio de passes, de receções e de ações de reposicionamento (concretizadas e não concretizadas) na aula 2.

Nº Passes	Nº Receções	Concretizadas (Ações de Reposicionamento)	Não Concretizadas (Ações de Reposicionamento)
71	67,5	20	10,5

Figura 9 – Nº médio de passes, de receções e de ações de reposicionamento (concretizadas e não concretizadas) na aula 5.

O número de ações de reposicionamento concretizadas foi muito superior da aula 5 para a aula 2, verificando-se um valor superior a três vezes do obtido na aula 2 – 20 contra 6. Apesar dessa diferença, o número médio de ações de reposicionamento não concretizadas quase não sofreu alterações (tendo em conta que a duração dos jogos foi distinta), uma vez que na aula 5 os alunos não concretizaram ações de reposicionamento por 11 vezes e na aula 2 isso aconteceu 7 vezes. Deste modo, os dados apontam para melhorias neste parâmetro, em que os alunos deram mais vezes linhas de passe aos colegas de equipa.

Com a existência de um maior número de passes realizados, a probabilidade de que um deles seja intercetado é maior, pelo que não considero que os dados obtidos nesse parâmetro sejam relevantes.

Os remates com oposição aumentaram na aula 5 (figura 11) comparativamente à aula 2 (figura 10), passando de uma média de 0 para 3. Neste sentido, pondero duas razões para o sucedido: existiu uma regressão no ensino ou falta de atenção aos objetivos das aulas; existiu uma melhoria tática da defesa, tendo aprimorado o seu posicionamento e, desta forma, conseguiram reagir mais rapidamente aos ataques. Como observador dos vídeos, posso confirmar que existiram melhores ações defensivas por parte da equipa que defendia.

Remate C/ Oposição	Remate Isolado
0	3

Figura 10 – Nº de remates na aula 2 (valores médios).

Remate C/ Oposição	Remate Isolado
3	3,5

Figura 11 – Nº de remates na aula 5 (valores médios).

Neste conjunto de quatro jogos, quem rematou mais vezes foram os alunos 3 e 18, ambos rematando três vezes à baliza. Por sua vez, quem nunca rematou à baliza foram os alunos 9, 10, 12, 13 e 15, dos quais os alunos 9, 10 e 15 apenas realizaram uma das duas aulas. Quem mais vezes foi à baliza, com um total de cinco vezes, foi o aluno 18.

5.5.2 - Forma de jogo 4x4

Relativamente à duração das filmagens do 4x4 nas aulas 5 e 9, já se encontra muito próxima, rondando os 10 minutos em cada aula, pelo que as comparações já são mais viáveis. O tempo de ataque médio na aula 5 (figura 12) foi de 16,6 segundos (baliza) e 9,6 segundos (meio-campo), tendo existido 9 ataques, em média, para cada lado, comparativamente aos 9,5 (baliza) e 10 ataques (meio-campo) com duração média de 13,1 segundos e 10,3 segundos, respetivamente, na aula 9 (figura 13).

Tempo Ataque (Aula 5)		Nº Ataques (Aula 5)	
Baliza	Bola Linha	Baliza	Bola Linha
00:16,6	00:09,6	9	9

Figura 12 – Duração e nº de ataques na aula 5 (valores médios).

Tempo Ataque (Aula 9)		Nº Ataques (Aula 9)	
Baliza	Bola Linha	Baliza	Bola Linha
00:13,1	00:10,9	9,5	10

Figura 13 – Duração e nº de ataques na aula 9 (valores médios).

Os valores obtidos nos parâmetros pretendidos são também muito semelhantes de uma aula para a outra. Não existem muitas discrepâncias quando se compara a aula 5 (figura 14) à aula 9 (figura 15), sendo que os seguintes são os mais distintos: o número médio de passes situa-se nos 102 (na aula 5) e nos 94 (na aula 9), enquanto o número médio de receções se situa nos 99 e nos 86,5, respetivamente, notando-se que a aula 9 apresenta valores mais reduzidos do que a aula 5.

Nº Passes	Nº Receções	Concretizadas (Ações de Reposicionamento)	Não Concretizadas (Ações de Reposicionamento)
102	99	24	11

Figura 14 – Nº médio de passes, de receções e de ações de reposicionamento (concretizadas e não concretizadas) na aula 5.

Nº Passes	Nº Receções	Concretizadas (Ações de Reposicionamento)	Não Concretizadas (Ações de Reposicionamento)
94	86,5	26,5	9,5

Figura 15 – Nº médio de passes, de receções e de ações de reposicionamento (concretizadas e não concretizadas) na aula 9.

Os restantes parâmetros apresentam valores aproximados de 25 (ações de reposicionamento concretizadas), 10 (ações de reposicionamento não concretizadas), 2 (remates com oposição), 4 (remates isolados) e 7 (maus passes).

No geral, os alunos na aula 5 apresentam resultados ligeiramente melhores do que a aula 9, mas isso quer dizer que, na aula 5, os alunos eram melhores do que numa aula mais avançada? Não necessariamente...

O andebol é um desporto coletivo, onde existem muitas imprevisibilidades e muitos fatores podem condicionar ou favorecer a prática, o jogo. Por exemplo, os jogos de 4x4 realizados na aula 5 foram posteriores aos jogos de 4x3, ou seja, os alunos já estavam mais cansados, resultando em ataques mais lentos e organizados. Além disso, a introdução de um novo defensor altera os ataques, sendo necessário maior rigor ofensivo, tentando encontrar espaços para rematar, logo o tempo de ataque aumenta consideravelmente, quando comparados com o 4x3. Na aula 9, a habituação à forma de jogo do 4x4 faz com que o tempo de ataque diminua, porque os alunos conseguem desregular a defesa mais rapidamente.

Em relação ao número de remates efetuados, o aluno 16 foi quem rematou mais vezes, num total de 6 remates, seguido do aluno 3, que rematou 5 vezes. Pelo contrário, vários alunos (4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 20, 21) nunca efetuaram um remate à baliza, sendo que o aluno 8 participou em 3 dos 4 jogos e o aluno 10 apenas participou num.

5.5.3 - Formas de jogo 4x3 vs 4x4

Pela análise dos valores médios obtidos na forma de jogo 4x4, em comparação com o 4x3, é facilmente perceptível o aumento do número de ações em todos os parâmetros.

Aparentemente, a principal razão para o aumento do número de ataques, quer à baliza, quer ao meio-campo, foi a rapidez com que os alunos repunham a posse de bola. Nas aulas iniciais, existiam muitas quebras no jogo devido à demora em começar novamente o jogo que, com o avançar das aulas, foi sendo cada vez menor.

A duração dos ataques foi um parâmetro oscilante, mas é notório que foi superior na forma de jogo 4x4. O acrescento de um novo defensor dificulta a ação do ataque em encontrar espaços para tentar rematar e finalizar na baliza, pelo que assumo ser a principal razão desse aumento. Consequentemente, uma maior duração na organização ofensiva implica, geralmente, um maior número de passes e receções.

5.6 - Conclusões

O ensino do andebol, tal como de outra qualquer modalidade, nunca é igual. Quer seja de docente para docente, quer seja de turma para turma, os objetivos e a resposta dos alunos aos exercícios é muito diversificada. Deste modo, a progressão ou regressão que os alunos demonstram ao longo das aulas é um bom indicador para o professor perceber se os alunos estão a evoluir e se essa evolução segue a conceção do professor.

A partir dos resultados obtidos no estudo, é possível aferir que, independentemente de ter sido muita ou pouca, aparentemente existiu melhoria. O número de passes aumentou substancialmente da aula 2 para a aula 9, assim como as receções, estando estes parâmetros diretamente ligados.

As ações de reposicionamento foram um objetivo a que me propus a trabalhar com a turma e é possível verificar que esse objetivo foi cumprido. Apesar do número de ações de reposicionamento não concretizadas se manter

semelhante entre as aulas, na aula final as ações de reposicionamento efetivamente concretizadas aumentaram cerca de quatro vezes, confirmando o cumprimento do objetivo.

Por fim, importa enfatizar que nos parâmetros analisados os alunos melhoraram ao nível técnico e tático.

5.7 - Limitações

Todos os estudos têm as suas limitações e este não é exceção. Já foi referido que as equipas não puderam ser mantidas ao longo de toda a UD, sendo esta uma das limitações encontradas. A inconstante presença dos alunos nas aulas, quer devido a questões da pandemia, quer devido a outros fatores, foi a causa da troca de equipas constante, sendo que também afetou a qualidade dos dados obtidos, uma vez que nem todos os alunos estiveram presentes nas três aulas escolhidas para observação.

Outra limitação foi a filmagem dos vídeos. A área de filmagem que a câmara conseguia captar era limitada e existiam alguns ângulos mortos no espaço de jogo (meio-campo), tendo condicionado a qualidade e aquisição de dados em alguns dos ataques existentes nos vídeos.

5.8 – Referências bibliográficas

- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. *Jogos desportivos coletivos—ensinar a jogar*. Porto: Universidade do Porto, 9-54.
- Pestana, M., Quintal, T., Gaspar, M. A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2018). Abordagens alternativas ao ensino dos jogos desportivos coletivos de invasão na educação física. *Didática da educação física: perspectivas, interrogações e alternativas*, 231-243.

Conclusão e perspectivas futuras

O ano de estágio foi um ano repleto de novas experiências e novas informações, onde o trabalho é imenso e a aprendizagem também. Os alunos nem sempre conseguiam cumprir com os objetivos propostos para cada modalidade, mas todos ou quase todos aprenderam e melhoraram nas aulas.

Uma boa vivência do estágio está dependente da pessoa que o frequenta, mas outros fatores são também modificadores dessa experiência, como a escola e os alunos, os docentes e funcionários que a constituem, a PC e a PO. Todos estes aspetos são importantes e conciliam-se para tornar a experiência do EE em boa ou em má. Há que saber e conseguir ultrapassar as barreiras impostas no nosso caminho para podermos chegar ao fim do caminho sem arrependimentos e tendo plena consciência que mudámos, estamos mais perto do caminho da docência, mas que ainda agora começamos.

Perspetivo que a quantidade de trabalho existente na profissão é muito superior àquela que tivemos ao longo do EP, por isso cabe-nos a nós seguir em frente, ter interesse em avançar e em exercer a função. Será necessário uma boa relação com os professores e essas relações serão fulcrais para que a nossa carreira tenha sucesso, principalmente agora, no início, uma vez que o conhecimento daqueles que já exercem a profissão há vários anos, nos pode ajudar muito.

Termino esta jornada mais sábio e, acima de tudo, mais consciente da dificuldade que a profissão exige na nossa pessoa. Espero poder em breve voltar a dar aulas, para que o que aprendi não seja desaprendido com o passar do tempo.

Referências Bibliográficas

- Andrade, P., Pestana, L., Lopes, Â., & Lopes, H. *Heterogeneidade nas aulas de Educação Física: Um problema ou um meio? – Análise ao nível dos Desportos Coletivos*, 357-366.
- Branco, L. (2005). *Avaliação das capacidades coordenativas: Coincidência-Antecipação e Orientação Espacial, em jovens*. Coimbra: Luís Branco. Monografia de Licenciatura realizada no âmbito do Seminário de Avaliação das Capacidades Coordenativas em Crianças e Jovens, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). *Educação física escolar. Referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*: Routledge.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Gomes, L. G. (2021). *Necessidades psicológicas básicas e prática em grupos homogêneos e heterogêneos*. Coimbra: Leonardo Gomes. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, D. F. P. (2021). *Estágio Profissional: O papel do docente de Educação Física na construção da aprendizagem e motivação dos alunos*. Porto: Daniel Gonçalves. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). *Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. Jogos desportivos coletivos—ensinar a jogar. Porto: Universidade do Porto*, 9-54.
- Júnior, V. C. (2010). *Rever, pensar e (re) significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente*. *Revista brasileira de educação médica*, 34, 580-586.
- Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). *Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401. doi:10.1080/17408989.2020.1834528
- Oliveira, L. R., Flores, M. A., Moreira, M. A., Fernandes, E., Santos, P. R. C., Pereira, D. A. R., Pinheiro, C. (2015). *Atas do I Colóquio-Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores. Qualidade de ensino, autoeficácia e experiências de formação: Estudo de caso de uma estagiária de Educação Física*, 97-104.
- Pereira, C. H. d. A. B. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. Porto: Cristiana Pereira. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- Sousa, R. M. B. (2021). *Impasses no caminho de um estudante estagiário de Educação Física: o desafio de motivar os alunos*. Porto: Ricardo Sousa. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Wiliam, D. (2011). *What is assessment for learning? Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.