



A superação de barreiras de um estagiário em contexto de pandemia

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Pedro Daniel Sousa Pinto

Porto, setembro de 2022

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Pinto, P. D. (2022). *A superação de barreiras de um estagiário em contexto de pandemia*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: P. Pinto. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ANDEBOL; CONTEXTO PANDÉMICO; COVID-19; AULAS A DISTÂNCIA.

Agradecimentos

Um obrigado a todos que participaram nesta jornada e de alguma forma me ajudaram a lutar pelos meus objetivos.

À **Professora Orientadora**, Paula Batista pelo trabalho de excelência que desenvolveu com o meu núcleo de estágio e pela disponibilidade que sempre demonstrou.

Ao **Professor Cooperante**, Pedro Marques pelo enorme carácter e excelente profissionalismo. Que sempre criticou de forma construtiva e sempre teve ótimos conselhos a dar. Foi a pessoa mais próxima do meu percurso durante este estágio e que observou de perto todas as dificuldades sentidas, a sua ajuda foi essencial para o meu sucesso.

Ao **Núcleo de Estágio**, Ana e Gonçalo, que partilharam comigo as “dores” deste ano, que ultrapassaram comigo as adversidades, sempre com um sorriso na cara e pensamento positivo, todos nós com trabalhos em pós-laboral, mas ainda assim, lutamos juntos. Obrigado!

À **Comunidade Docente e Discente**, que direta ou indiretamente me possibilitou a realização deste estágio criando condições para a melhor formação possível.

À **Família**, por todos os dias de todos os anos da minha vida estarem ao meu lado, por me apoiarem de forma incondicional. Por, de forma voluntária, estarem presentes e dispostos a “mundos e fundos” pelo meu bem-estar e sucesso. E por serem quem eu mais amo neste mundo, obrigado do fundo do coração.

À **Minha Sara** por ter sido preponderante na realização deste relatório, obrigado pelo apoio e por não desistires de mim até à sua conclusão.

A **Todos** que contribuíram, deixo aqui registado o meu enorme **obrigado**.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
Índice de Anexos	IX
RESUMO	X
ABSTRACT	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	4
2.1. Quem sou eu?	5
2.2. A opção pelo ensino	6
2.3. Expectativas Iniciais	9
2.4. Ser professor	10
3. Enquadramento da Prática profissional	15
3.1. O Contexto de Intervenção	16
3.2. A Escola Cooperante	16
3.3. O departamento de EF	17
3.4. As “Minhas” Turmas	19
3.4.1. 10º Ano de animação e gestão desportiva – “A turma dos aplicados”	19
3.4.2. 12º ano de animação e gestão desportiva – “Os sociais”	20
3.4.3. 2º ciclo – “A beleza da inocência”	21
4. Realização da Prática Profissional	23
4.1. Ponto de Partida	24

4.2.	Início do ano letivo	24
4.3.	Planeamento e estruturação	25
4.3.1.	<i>Roulement</i>	26
4.3.2.	Planeamento Anual	27
4.3.3.	Unidades Didáticas	29
4.3.4.	Plano e preparação da aula	31
4.3.5.	Regras e rotinas	33
4.4.	A prática de ensino	34
4.4.1.	Avaliação	42
4.5.	Participação na escola	45
4.5.1.	Flash-move - dança	45
4.5.2.	Torneio de badminton	45
4.5.3.	Apresentação das PAPS	46
4.5.4.	Reuniões de professores	46
5.	Desenvolvimento Profissional	48
5.1.	O ensino do Andebol em contexto de pandemia	49
5.1.1.	Resumo	49
5.1.2.	Abstract	49
5.1.3.	Introdução	50
5.1.4.	Desportos Coletivos	52
5.1.5.	O Andebol	53
5.1.6.	Desporto e Covid-19	54

5.1.7.	Objetivos	54
5.1.8.	Metodologia	55
5.1.9.	Participantes	55
5.1.10.	Instrumentos	55
5.1.10.1.	Unidade Didática	55
5.1.10.2.	Gravação em Vídeo das Aulas	57
5.1.10.3.	Análise dos dados observacionais - Aluno – Aluno	57
5.1.10.4.	Heteroavaliação - Aluno – Aluno	58
5.1.10.5.	Grupo focal	59
5.1.10.6.	Tratamento dos dados	59
5.1.11.	Resultados e interpretação	59
5.1.12.	Considerações Finais	66
5.1.13.	Referências	67
6.	Conclusões e perspectivas para o futuro	69
7.	Referências	72
8.	Anexos	75

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - UD DE BADMINTON E DANÇA (1º PERÍODO).....	31
---	-----------

Índice de Anexos

ANEXO 1 - UNIDADE DIDÁTICA	76
ANEXO 2 - FOLHA DE REGISTO DE PRESENÇAS	76
ANEXO 3 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	77
ANEXO 4 - PLANO DE AULA	78
ANEXO 5 - EXEMPLO DE FICHA DE TRABALHO	79
ANEXO 6 - EXEMPLO DE PRIMEIRA PÁGINA DE TESTE TEÓRICO	80
ANEXO 7 - EXEMPLO DE GRELHA AVALIATIVA	81
ANEXO 8 - GRELHA AVALIAÇÃO SUMATIVA	82
ANEXO 9 - EXEMPLO DE FERRAMENTA UTILIZADA NO E@D	83
ANEXO 10 - REGISTO DE RESULTADOS	84
ANEXO 11 - AVALIAÇÃO ALUNO-ALUNO	85
ANEXO 12 - REGISTO ESTATÍSTICO ALUNO-ALUNO	85
ANEXO 13 - CARTAZ DE BADMINTON	86

RESUMO

O presente Relatório surge no seguimento da realização de um Estágio Profissional inserido no 2º ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio é um momento com vista à integração do estudante na realidade profissional, que permite com o apoio de um Professor experiente aplicar modelos e estratégias de ensino, assim como diferentes formas e dinâmicas de avaliação, sempre num contexto controlado. Este é um espaço onde o estudante estagiário tem a possibilidade de refletir sobre a sua atuação, assim como explorar novas formas de ensinar. É um ano pautado pela necessidade de estudar constantemente, promovendo um debate intrínseco ao estudante estagiário do que foi feito e poderá ser melhorado. É, portanto, o momento certo de perceber as dificuldades e procurar soluções adequadas. A realização de um planeamento a longo, médio e curto prazo, assim como o planeamento anual, as unidades didáticas e os planos de aula auxiliam na resolução de algumas destas dificuldades sendo também abordados neste documento. O presente relatório refere-se a um estágio que decorreu na cidade de Vila Nova de Gaia no ano letivo 2020/21, tendo como principais intervenientes, um núcleo de estágio, composto por três estudantes estagiários, um professor cooperante, uma professora orientadora e os alunos da instituição onde aconteceu. Todo o estágio decorreu durante uma situação pandémica, especificamente, o Covid-19, que condicionou significativamente o normal funcionamento do ano letivo. Ao longo do documento são explanadas as situações experienciadas, reflexões pessoais, eventos ocorridos, tais como flash-move e torneio de badminton assim como as diversas reuniões inerentes ao processo de ensino. O relatório termina com o aprofundamento da temática do ensino do andebol em contexto de pandemia, abordando as dificuldades e adaptações que foram necessárias à aprendizagem de um desporto coletivo com enorme contacto físico numa altura em que este era desaconselhado.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ANDEBOL; CONTEXTO PANDÉMICO; COVID-19; AULAS A DISTÂNCIA.

ABSTRACT

This Report follows the completion of a School Placement included in the 2nd year of the Master programme in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sports of the University of Porto. This is a moment with the objective of integrating the student in the professional reality, which allows, with the support of an experienced teacher, to apply teaching models and strategies, as well as evaluation, different forms, and dynamics, always in a controlled context. This is a place where the preservice teacher has the possibility to reflect on their performance, as well as explore new ways of teaching. It is a year guided by the need to study constantly, promoting a debate intrinsic to the preservice teacher of what has been done and can be improved. It is therefore the right time to understand the difficulties and look for safe solutions. The realization of a long-, medium- and short-term planning as well as the annual planning, the didactic units and lesson plans help in solving some of these difficulties and are also addressed in this document. The present report refers to a School Placement that took place in the city of Vila Nova de Gaia, in the academic year 2020/21 having as main participants, a school placement core, composed of three preservice students, a cooperating professor, a teacher advisor and the students of the institution where it took place. The entire school placement took place during a pandemic situation, specifically, Covid-19, which significantly conditioned the normal functioning of the school year. Throughout the document, the situations experienced, personal reflections, events that occurred, such as flash-move and badminton tournament, as well as the various meetings inherent to the teaching process are explained. The report ends with an in-depth look at the topic of teaching handball in the context of a pandemic, addressing the difficulties and adaptations that were necessary for learning a collective sport with enormous physical contact at a time when it was inadvisable.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; HANDBALL; PANDEMIC CONTEXT; COVID-19; DISTANCE TEACHING.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD- Avaliação Diagnóstica

AE- Aprendizagens Essenciais

AF- Avaliação Formativa

AGD- Animação e Gestão Desportiva

AS- Avaliação Sumativa

E@D- Ensino à distância

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade De Desporto da Universidade do Porto

MED- Modelo de Educação Desportiva

MID- Modelo de Instrução Direta

NE- Núcleo de Estágio

PA- Plano de Aula

PC- Professor Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PO- Professora Orientador

PPD- Princípios e Práticas de Desporto I e II

RE- Relatório de Estágio

UD- Unidade Didática

1. Introdução

O Relatório de Estágio Profissional constitui uma componente da Unidade Curricular Estágio Profissional (EP), integrada no plano do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)

Como referem Barros, Gomes, Pereira e Batista (2012) “quando alguém, neste caso o estudante-estagiário (EE), relata os factos vividos por ele mesmo, percebe-se que reconstrói a trajetória que percorreu, atribuindo-lhe novos significados” (p. 306). Desta forma, este relatório constitui um relato pessoal das experiências e vivências no contexto de estágio de um estudante estagiário (EE) (o autor), que passou por um processo de reconstrução da sua identidade profissional em resultado das vivências experienciadas. Caracterizando-se esta fase por um processo reflexivo, é essencial que haja uma análise final para compreensão de todo o percurso. De forma a existir uma constante melhoria pessoal e profissional, a manutenção desta reflexão ao longo da carreira é essencial.

O estágio decorreu no ano 2020/2021 caracterizando-se por uma vivência em contexto real de ensino, a Prática de Ensino Supervisionada (PES), no qual fui EE sob a supervisão do Professor Cooperante (PC). Concluído o estágio foi solicitada a realização de um relatório sendo este composto por diferentes pontos. O enquadramento pessoal e institucional, o planeamento e sucessiva ação, assim como, a realização de um estudo foram tópicos debatidos ao longo do relatório. Também a minha análise e reflexão sobre o que significa ser professor, de que forma me relaciono com a comunidade escolar e a metodologia de instituição da PES foram explanados.

A reflexão materializada neste relato apenas foi possível através dos conhecimentos que adquiri na instituição de formação que frequentei.

Como referido em vários estudos, as instituições de formação de professores caracterizam-se por serem locais especializados contendo profissionais habilitados no ensino e preparação de futuros professores no qual a Faculdade onde sou mestrando se insere. A formação de professores remete-nos para alguns problemas que têm vindo a ser identificados ao longo das décadas, não propriamente por serem um problema, mas por poderem ser parte da solução. No que concerne à Educação Física (EF) esta tem vindo a ser alvo de descredibilização tendo deixado de ter representação na atribuição da média nacional do ensino secundário durante alguns anos. Isto demonstra a urgência que existe em reformar velhas concepções e hábitos de ensino. Vários estudos (Crum, 1993; Nóvoa 1992) sugerem que a única forma de corrigir este tipo de problemas é diretamente na base uma vez que não é possível alterar o *modus operandi*

de todos os professores que se encontram a lecionar e que contribuem para a criação de concepções na mente dos jovens e crianças, que no futuro serão os professores de diferentes disciplinas, incluindo a EF.

A forma de ultrapassar estes constrangimentos é melhorar os cursos que formam professores, tentando desmistificar as crenças absorvidas ao longo das suas vidas de estudante potenciando a liberdade de pensamento e raciocínio “... estão dispostos e são capazes de refletir sobre as origens, propósitos e consequências das suas próprias ações” (Zeichner & Liston, 1987, p. 23).

Assim, torna-se necessário incentivar a uma profunda e assertiva reflexão sobre a melhor forma de ensinar e agir na atualidade, onde o objetivo será sempre a melhoria do processo ensino-aprendizagem com a centralização do aluno e não do professor. Tal como menciona Crum (1993) “O Ensino de Professores de EF deve estar focado em entregar professores de EF altamente comprometidos e motivados” (p. 343).

O presente relatório contém um enquadramento pessoal, onde são explicadas as razões pelas quais optei pela área de ensino nomeadamente, EF, expondo também a minha visão do que é ser professor. Após esta introdução mais pessoal é feito um enquadramento da instituição que acolheu a PES, assim como todas as informações relativas às turmas. No capítulo sobre a realização da prática profissional, abordam-se tópicos sobre as aprendizagens adquiridas, obstáculos superados, receios sentidos e todos os acontecimentos ocorridos ao longo do ano. O capítulo final integra um estudo que teve como objetivo analisar o ensino do Andebol, sendo relatados os cuidados a ter no momento de lecionar um desporto com inerente contacto físico durante um período de pandemia no qual imperava a necessidade de distância física.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Quem sou eu?

Chamo-me Pedro Daniel Sousa Pinto, nasci a 27 de abril de 1994, sou natural da Maia, mas toda a minha vida residi em Vila Nova de Gaia.

Desde cedo os meus pais incutiram-me a cultura desportiva algo que predomina até aos dias de hoje. Com seis anos de idade já praticava natação e também futebol no clube da freguesia onde habitava. Com cerca de sete anos deparei-me com a necessidade de mudar de residência verificando-se ser uma mudança extremamente difícil. Com esta nova realidade e com todas as alterações inerentes à mudança tive de passar por um processo de grande adaptação. Uma vez que o desporto me proporcionava tranquilidade e bem-estar procurei, no sítio onde agora residia, um novo clube para continuar a praticar futebol. Foi nessa altura que me juntei ao Futebol Clube de Perosinho, onde permaneci até aos 17 anos.

Relativamente ao meu percurso académico, no quinto ano fui estudar para um Colégio próximo de casa, completando neste local todos os níveis de educação escolar. É, por isso, uma instituição pela qual guardo um enorme carinho, pois sempre fui bem acolhido, aconselhado e guiado no meu trajeto. Por se tratar de um colégio com características muito próprias, tive a oportunidade de ter no décimo primeiro e décimo segundo ano muita proximidade ao desporto pois era possível, nesta Instituição, optar por um curso de Desporto. O nome do curso em questão era Animação Sócio Desportiva, com uma grande componente prática tendo acesso a um pequeno estágio no último ano. Neste estágio, lecionamos pequenas aulas de animação desportiva, a alunos de diferentes realidades, fosse no “jumbo” que era o infantário mais próximo do colégio, o lar juvenil ou o lar de idosos também próximos. Considerei esta experiência única na minha vida tendo sido este o momento em que compreendi que a educação teria de fazer parte do meu futuro. Poder observar, principalmente nos idosos, a felicidade de nos receber, pondo fim à monotonia dos seus dias foi, para mim, uma experiência muito enriquecedora.

Foi este o estágio que me fez acreditar que deveria seguir desporto, levando-me a ingressar na Licenciatura na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Terminei este capítulo da minha vida com uma candidatura a Erasmus, sendo colocado na Polónia, em Wroclaw, onde, durante cinco meses, aprendi uma cultura diferente, explorei um país, conheci a sua língua e deparei-me com uma abordagem distinta no que diz respeito às Ciências do Desporto. Um ensino orientado essencialmente para a prática, com disciplinas cujo foco passava por aplicar técnicas

de recuperação como o uso de electroestimulação, ensino e treino de massagem, entre outras.

Regressado a Portugal e terminada esta etapa, percebi que ambicionava mais do que o conquistado até então. Desta forma, decidi candidatar-me ao mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado pela FADEUP.

O ingresso neste mestrado permitiu-me adquirir novos conhecimentos, ao ensinar, por exemplo, o que eram pré-concepções e como as desconstruir com o objetivo de melhorar o modo como interpretava o ensino e a minha lecionação essencialmente, nos papéis atribuídos aos alunos. Também o ensino e identificação do currículo formal, real e oculto me forneceu ferramentas para o futuro, nomeadamente na criação de uma unidade didática (UD), planos de aula e na preparação de um processo ensino/treino. Este conhecimento e capacitação obtido no decurso do mestrado potenciou um convite por parte de um clube de voleibol para me juntar à sua equipa técnica. Para isso, realizei um curso de treinador nessa modalidade, tendo sido ao longo de duas épocas treinador dos escalões Minis B, Juvenis, Juniores (com um título de Campeão Nacional) e Seniores com participação no campeonato nacional da 1ª divisão.

2.2. A opção pelo ensino

A decisão de ser professor, deriva de múltiplas razões que vão surgindo ao longo da vida, de uma forma natural e muitas vezes inconsciente, influenciadas por elementos externos, por gostos, hábitos ou pela forma como cada indivíduo analisa os acontecimentos ao longo da sua vida.

Cabe a cada um analisar e explorar os motivos que levaram à escolha desta área de atuação e tentar averiguar quais as verdadeiras razões que conduziram à escolha final.

No que concerne à área de Ensino em EF, estas motivações prendem-se geralmente com o gosto ou a prática de desporto. Apesar desta realidade, e tal como reportam Gomes, Queirós e Batista (2014), os estudantes de EF só posteriormente, em resultado de algumas experiências marcantes e da vivência social, passaram a considerar a opção de se tornarem professores de EF. Assim, é possível depreender que, o gosto pelo Desporto não é o suficiente para enveredar pela área da docência. A escolha é também influenciada pelos motivos, as experiências e os acontecimentos que decorrem ao longo da vida até à entrada do aluno no curso superior na área da EF, podendo estes ser classificados como socialização antecipatória.

O fenômeno de socialização antecipatória prossegue durante a formação superior e continua durante toda a docência, sofrendo alterações permanentemente. É fortemente influenciado pelas características pessoais e sociais de cada indivíduo, levando a uma contínua negociação das suas concepções e ideias tendo consequências nas suas atitudes e escolhas. Quando se está perante uma escolha é inevitável pensar sobre o motivo pela qual a realizamos.

Como referem Gomes et al. (2014) no seu estudo com estudantes do 1º ano do mestrado em ensino, existem essencialmente três fontes de motivação: razões altruístas, razões intrínsecas e razões extrínsecas. As razões altruístas estão associadas a uma noção da importância do ensino para a sociedade, como meio de a influenciar positivamente. As razões intrínsecas relacionam-se com o sentimento de “vocação” pelo ensino, acreditando ser capaz de utilizar as capacidades e os conhecimentos base para lecionar. No que diz respeito às razões extrínsecas, estas associam-se a motivos inerentes a condições que a profissão apresenta e que podem ser apelativas.

Embora a decisão de ser professor seja influenciada pelas vivências passadas, esta não finda na escolha do curso, neste caso da docência em EF. Durante o curso superior ocorre a redefinição de preconcepções que podem, muitas vezes, não ser as mais adequadas a utilizar durante a prática de ensino. A forma mais acertada de não cometer erros passa por identificar estes pequenos problemas que podem afetar significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Nem sempre a melhoria de atuação ocorre através da tentativa/ erro, pelo que é importante ter capacidade de evoluir através da noção do que é correto aplicar e do que se deve evitar.

Ao longo da vida pessoal e também académica somos confrontados com concepções e ideias previamente impostas, muitas vezes desajustadas para com a realidade. O mesmo acontece no ensino, em específico com a disciplina de EF.

Quando nos referimos a concepções no ensino da EF, é importante referir Crum (1993), que menciona a prevalência de duas concepções. Tais ideologias são bastante exploradas após a perceção do problema que é a descredibilização da EF. Esta problemática veio demonstrar a urgência em compreender onde se inserem as fragilidades da disciplina, identificando como principal problema as Instituições de Ensino para Professores de EF. Estas são também a principal solução pois são determinantes na alteração de determinadas perspetivas. Crum (1993) refere que o ensino da EF sustentado numa lógica de “não ensino” pode levar os alunos a optar por uma carreira nessa área sustentados em concepções erradas, indicando ainda que é um

erro as instituições de professores de EF se denominarem “faculdades de desporto” contrariamente a “faculdades do ensino da EF”. Acrescenta que, mesmo que a instituição tenha sucesso, nada garante que o professor estudante não “sucumba” às ideologias estabelecidas na escola. Assim, com o objetivo de identificar as concepções erradamente aplicadas na atuação dos professores surgem duas ideologias, mais concretamente a ideologia biológica e a ideologia pedagógica.

A primeira identifica a EF como um meio para a melhoria das capacidades físicas e raramente para ensinar. Estes docentes olham para o corpo como uma “máquina”, muitas vezes sustentados na ideia de compensar a falta de atividade física no dia-a-dia da criança. Utilizam uma lógica baseada em tarefas de treino em detrimento de tarefas de ensino-aprendizagem. No que diz respeito à ideologia pedagógica, esta caracteriza-se pela constante definição de tarefas sem que haja uma consciencialização das componentes necessárias à sua correta execução. Esta ideologia orienta as aulas para uma lógica de recreio ou entretenimento supervisionado, sem existir um foco no processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente e contrariamente ao que seria de esperar, com a reformulação das instituições formadoras de professores, estas concepções teimam em prevalecer no ensino tal como expõe Crum (1993) “As duas ideologias ainda são amplamente proliferadas na nossa profissão. Elas têm um grande impacto em muitos documentos curriculares oficiais” (p. 345).

Verifica-se que uma percentagem significativa de professores de EF tem perspetivas não docentes sobre o seu trabalho fazendo com que as atividades nas aulas de EF, muitas vezes, não apresentem um caráter de ensino-aprendizagem conduzindo a maus resultados no que concerne à aprendizagem (Crum, 1993).

Logicamente a prevalência destas situações advindas de concepções têm consequências, designadamente a sua transmissão aos futuros profissionais, que são atualmente alunos da disciplina de EF, dando-lhes uma visão errada acerca da profissão e de um ensino da EF assente em premissas erradas. Considerando esta situação, é necessário quebrar o ciclo do qual a sociedade educativa é alvo sendo necessária uma inovação curricular e transformação das práticas escolares. É igualmente importante que haja uma reestruturação das instituições formadoras de professores, através de um recrutamento seletivo e cuidado. De forma que isto aconteça, é fundamental que os professores e supervisores de ensino destas instituições cheguem a um acordo conceitual sobre a EF como atividade de ensino-aprendizagem, e que haja coerência

no programa de ensino a futuros professores utilizando como princípio aprender a refletir (Crum, 1993).

2.3. Expectativas Iniciais

Com o aproximar do final do primeiro ano do mestrado, aguardava ansiosamente a possibilidade de lecionar em contexto real. Considerava esta etapa formativa uma altura importante no que diz respeito à adaptação e confronto entre a expectativa e a realidade. Seria, para mim, um momento de reflexão que iria proporcionar um ajuste e consequente melhoria no meu comportamento enquanto professor. Devido à presença da COVID-19 estes momentos foram substituídos pela execução de trabalhos e pelo microensino (simulação de ensino-aprendizagem entre colegas de turma). Deparando-me com esta nova realidade, foi necessário adaptar e reajustar toda a expectativa que tinha sobre a situação, podendo dizer que estava muito menos entusiasmado e mais nervoso, pois desconhecia a minha capacidade para gerir o tempo, turma e todas as variáveis adjacentes.

Com a aproximação do ano de estágio, começaram a surgir as dúvidas e incertezas relativamente ao local onde iria realizar a minha prática. Idealizei encontrar uma escola mais organizada, mas provavelmente devido ao covid, muitos professores estavam à espera de saber como agir até ao último minuto, prevalecendo, numa fase inicial, alguma desorganização e até mesmo um certo caos controlado. Relativamente aos alunos, esperava um grupo mais difícil de controlar, com comportamentos desviantes, principalmente por serem EE e claramente menos experientes que os professores a que estavam habituados. No entanto, as turmas com que me deparei tinham comportamentos muito bons, eram aplicadas e compreensíveis connosco enquanto os EE. No que diz respeito à comunidade escolar, foi ao encontro ao que esperava, salientando apenas a surpresa positiva que demonstrou ser o PC e os restantes professores do departamento de EF, pela sua disponibilidade e vontade de ajudar. Quanto ao meu desempenho, perspetivei enormes dificuldades no que concerne à gestão de tempo assim como à gestão da turma e domínio dos conteúdos. No entanto, por ter existido uma adequação gradual às situações, considero que o meu desempenho se revelou bastante positivo. Confesso que no início do estágio senti algum receio principalmente por se tratar de uma situação desconhecida tendo este desvanecido ao longo do tempo principalmente até à minha primeira visita à escola. Nesse momento

senti-me no dever de dar o meu melhor e enfrentar aquele desafio que se aproximava tendo a certeza que iria valer a pena fazer parte daquela instituição. Percebi a responsabilidade de ser professor e a importância de dominar os meus pensamentos e atitudes permitindo-me construir um caminho de evolução. Assim, entre tarefas, unidades didáticas e preparação das aulas, abracei o facto de ser EE de uma turma do 10º e do 12º ano nesta escola que me acolheu e integrou de forma tão amistosa.

2.4. Ser professor

O que é ser um bom professor? Esta é uma questão pesquisa que me irá acompanhar ao longo do meu ano de estagiário e que irá moldar os meus primeiros anos a lecionar. Possivelmente será também uma questão que deverei manter presente ao longo de toda a minha carreira.

(Diário de Bordo, 05 de janeiro de 2021)

Ser professor não enquadra apenas a componente de ensino-aprendizagem, existem inúmeras situações que o docente tem de estar preparado para resolver.

No desempenho da sua ação educativa, o professor não se limita à transmissão de conteúdos ou de um saber-fazer, ele age junto dos alunos para que adquiram hábitos, reproduzam comportamentos socialmente aceites, assumam e formem valores, contribuindo, assim, para a integração do aluno na sociedade e para a formação do seu carácter (Patrício, 1993).

O professor está constantemente em contacto com novas formas de pensar e de analisar o mundo que o rodeia, tendo um processo crucial na vida dos seus estudantes pois assume muitas vezes uma posição de “condutor” nas escolhas que os alunos fazem. Não é papel do professor decidir imperativamente qual a opção correta para o aluno, mas sim utilizar metodologias e fornecer ferramentas para que ele consiga, de forma crítica, chegar ao melhor resultado possível. Segundo Veiga (2005) devemos evitar “que o aluno ou educando formem juízos pela simples razão de assim ter dito o professor – ou qualquer outra autoridade” (p. 101). Mais do que dar as respostas é extremamente gratificante e torna-se uma aprendizagem muito mais enriquecedora, quando o aluno consegue entender os resultados da sua ação e é capaz de optar pelo caminho mais acertado a seguir.

O ano de estágio permitiu-me entender que ser professor é também estar preparado para atuar em diversas situações, sob diversas condições. A atividade de um professor

é muito mais do que o processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se este, por si só, já um desafio. É necessário ter capacidade de lidar com alunos com diferentes necessidades, situações sensíveis e imprevisíveis. É vital ouvir e compreender os encarregados de educação, assim como os educandos de forma a perceber as suas motivações. Também a relação interpessoal com os colegas deve ser trabalhada com vista à obtenção de um bom ambiente laboral e um eficiente trabalho em equipa. O professor deve também ser pró-ativo, promovendo eventos, participando e potenciando o desporto escolar (no caos do professor de EF) e ser parte integrante das atividades escolares. Estas situações são apenas possíveis se o profissional conseguir melhorar as suas aptidões sendo algumas destas mais preponderantes para a sua correta atuação.

Segundo Perrenoud (2000), a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem, remete-se não só para o planeamento e organização, mas também para a capacidade de imaginar ou criar situações e momentos ricos em conteúdo, que potenciem a aquisição das aprendizagens por parte do aluno. Deste modo, “pressupõe que o professor domine não só os saberes, ou seja os conteúdos a serem ensinados, mas também os conceitos com suficiente fluência” assim como “ser capaz de os mobilizar” (Conceição & Sousa, 2012, p. 85). Quando o professor domina os conteúdos a que se propõe lecionar, este tem uma maior capacidade de visualização da situação, permitindo uma adaptação mais rápida e adequada à necessidade dos alunos.

Também a manutenção de um bom funcionamento da aula aquando de uma situação que obriga a uma atuação rápida é uma capacidade de grande importância num professor. Este, necessita, em simultâneo, da capacidade de antecipar acontecimentos, enquanto adequa o processo de ensino às necessidades de cada um dos seus alunos, como constata Conceição e Sousa (2012) “A competência é, pois, dupla, uma vez que ao mesmo tempo que o professor investe na conceção e na antecipação das situações – problemas, efetua os ajustes necessários ao nível e às possibilidades dos alunos.” (p. 85).

Outra competência que autores de estudos no âmbito das ciências da educação concordam, (Conceição e Sousa, 2012; Cunha, 2015; Nóvoa, 2009; Noel, 2016) é a importância que o trabalho em equipa representa atualmente na docência. Perrenoud (2000) diz que “Trabalhar em equipa, é, portanto, uma questão de competência e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (p. 81). Conceição e Sousa (2012) acrescentam que “as competências requeridas aos profissionais do ensino são aquelas que permitem ao grupo de trabalho enfrentar e analisar em conjunto situações complexas” (p. 86). Deste modo, o trabalho em equipa aparece como uma ferramenta eficaz na resolução de problemas complexos,

sustentado na partilha de ideias, nas diferentes experiências e na análise que os profissionais realizam em conjunto. Apesar de não ser apenas na presença de dificuldades que o trabalho em equipa se verifica acredito que é onde pode ter um maior impacto.

O trabalho em equipa e a consequente melhoria de competências e relações interpessoais pode potenciar a participação do professor na administração da escola. Para tal é necessário possuir determinadas características não fazendo estas, muitas vezes, parte da evolução do docente. Contudo, com dedicação qualquer profissional, inclusive o professor, pode desenvolvê-las como refere Conceição e Sousa (2012) “Um dos desafios da educação é proporcionar a todos, os meios essenciais para conceber e elaborar projetos. Esta tarefa requer uma identidade, meios, segurança para a qual nem todos os indivíduos estão à altura, pois essa confiança e garantia estão diretamente ligadas à origem social e à experiência de vida” (p. 86). É necessário que o professor demonstre interesse e vontade em se relacionar com a realidade escolar, potenciando as características positivas da mesma. Segundo Conceição e Sousa (2012), “a capacidade de expressão, de negociação, de planeamento, de orientação de reunião, saber escutar os outros são recursos essenciais para coordenar e dirigir uma escola nos tempos que correm” (p. 87). É certo que a função de diretor existe na escola também com o objetivo de facilitar o relacionamento e potenciar a cooperação entre todos os órgãos pertencentes à instituição. Esta atitude tem também como objetivo potenciar a proatividade devendo o professor aproveitá-la e promover a criação de novos projetos adquirindo novos conhecimentos. Pessoas mais qualificadas apresentam uma maior capacidade de relacionamento interpessoal, sendo essencial quando falamos de docentes, alunos e pais.

Existe por parte dos encarregados de educação a preocupação com o ambiente escolar vivido e com os estímulos a que os seus filhos estão sujeitos. Segundo Conceição e Sousa (2012) “Os pais temem pelo insucesso dos seus filhos, pelo seu desenvolvimento, a sua socialização, os seus amigos, a sala de aula, o que se passa nos pátios da escola, provocando uma certa angústia ou descontentamentos que pode despoletar no seio de qualquer reunião” (p. 87). Desta forma é necessário que o professor tenha sensibilidade para analisar as situações sendo capaz de comunicar de forma diferenciada e individualizada com os encarregados de educação, tal como indica Conceição e Sousa (2012) “dirigir reuniões de informação pressupõe que o professor tenha a competência de não efetuar reuniões gerais, quando os pais têm preocupações particulares” (p. 87). É importante saber distinguir problemas que devem ser resolvidos

de forma isolada de situações que devem ser faladas na generalidade. Este é apenas um exemplo da forma de atuação que o professor deve melhorar para obter o maior sucesso nos contactos que tenha com encarregados de educação.

Outro dos desafios impostos à docência foi a introdução das novas tecnologias no ensino. Com a evolução eletrónica e a criação de ferramentas exclusivas para a educação é importante utilizar estes recursos em nosso benefício uma vez que o seu intuito é melhorar o processo de ensino-aprendizagem pelo qual somos responsáveis. Tendo em consideração as circunstâncias vividas, no ano letivo em que foi realizado este estágio, existiu a necessidade de lecionar via ensino à distância (E@D) tendo este método consistido na utilização de um computador por parte de todos os alunos e professores. Uma vez que o computador foi algo que sempre acompanhou o meu percurso académico e que utilizo frequentemente não senti nenhuma dificuldade na sua utilização durante as aulas.

Excetuando a situação pandémica, o docente deverá procurar manter um equilíbrio na adequação de novas estratégias e novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem procurando tirar o maior benefício delas, tal como refere Conceição e Sousa (2012) “assim, o professor deverá conciliar o seu trabalho com as ferramentas que tem ao seu dispor para facilitar as aprendizagens dos alunos” (p.88).

O professor é muitas vezes sujeito a situações difíceis e complicadas principalmente quando falamos do relacionamento entre alunos. É por norma, a primeira pessoa a perceber que existe um problema na turma, sendo por isso um elemento essencial na resolução do problema. Enquanto mediador de relações interpessoais e muitas vezes solucionador de problemas é fundamental que o professor seja capaz de estimular nos seus alunos o ganho de competências que lhes permitam viver em sociedade tal como referem Conceição e Sousa (2012):

Outra competência específica fundamental ao professor é conseguir a adesão dos alunos contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. Não basta o professor ser contra estes preconceitos e discriminações, há que incutir esses valores, através de uma prática reflexiva, de modo a tornar o presente tolerável ao mesmo tempo que se prepara o futuro. (p. 89)

É de extrema importância que professor se mantenha em evolução pessoal, livre de preconceitos tendo consciência do que significa enquanto exemplo para os alunos, seja como professor ou como pessoa como cita Perrenoud (2000) “o professor aberto a

negociações não abandona nem seu status, nem as suas responsabilidades de adulto e de mestre” (p. 150).

A última competência essencial para o professor recai sobre a necessidade de “não só conservar as competências já adquiridas, através de um exercício constante, como também adquirir novas competências”. É neste ponto que as “práticas reflexivas podem consolidar estratégias ou desenvolver métodos que permitam aos professores melhorar certas competências falhadas” (Conceição & Sousa, 2012, p. 90). É fácil compreender a importância de renovar os saberes existentes, quando o próprio desporto está constantemente a sofrer alterações e as certezas de hoje poderão não ser as de amanhã. O mesmo se verifica quando falamos de práticas e modelos de ensino. O professor deve sempre estar atento e manter-se atualizado, não só no conteúdo que leciona, mas também nas informações que rodeiam a profissão e que podem direta ou indiretamente influenciar a sua atuação. Neste âmbito, a prática reflexiva permite que as concepções que se formaram ao longo do tempo, não permaneçam estanques e inalteradas. Deste modo, é importante analisar a situação para se optar pela via mais eficiente, tal como refere Perrenoud (2000) “a lucidez profissional consiste em saber igualmente quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo) e quando é mais económico e rápido apelar para novos recursos de autoformação” (p. 90).

3. Enquadramento da Prática profissional

3.1. O Contexto de Intervenção

Em resultado do ano fortemente marcado pela doença altamente contagiosa que abalou a era moderna, o vírus Sars-cov2 (Covid 19) o cenário que encontrei no meu momento de estágio foi pouco motivador. A referência a esta doença não é com o objetivo de falar dela, mas sim das consequências provocadas pela mesma no ensino em Portugal. Mais concretamente, na minha experiência enquanto EE que em muitos fatores diferiu da experiência de EE's em anos anteriores ou posteriores à pandemia.

Durante o ano letivo 2020/2021 foi-nos apresentado o “Ensino a distância”, algo muito comum numa época onde o trabalho a partir de casa se tornou a principal solução. Por se tratar de uma instituição onde a taxa de propagação do vírus é altíssima, devido às características inerentes à presença física (socialização e interação), a escola não foi exceção à regra. Devido a estas condicionantes, o contexto de ensino supervisionado a que estive sujeito, esteve limitado desde o início por esta dura realidade. Foi exigida, como em qualquer nova situação e desafio (nunca antes vivido), uma imensa capacidade de atuação e adaptação tornando-se, apesar de difícil, uma experiência riquíssima e carregada de ensinamentos na transição de estudante para professor.

3.2. A Escola Cooperante

A instituição que acolheu a realização do meu EP, é um colégio católico com mais de 85 anos dedicados ao ensino, estando situado em Vila Nova de Gaia. Este é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, fundado na década de 1930. O colégio tem autonomia pedagógica e autorização de funcionamento nos diferentes níveis de ensino, desde a pré-escola, passando por todos os ciclos do ensino básico e finalizando no ensino secundário, onde a oferta passa por cursos com planos próprios, orientados para a prática e preparação profissional nas diferentes áreas. Os alunos podem deste modo optar por seguir os estudos para instituições de ensino superior ou utilizar as aprendizagens obtidas nestes cursos para ingressar no mundo de trabalho como profissionais competentes e dotados de boas capacidades. Esta realidade deve-se a um longo percurso, tendo a formação qualificante sido iniciada a meio dos anos 80, mais precisamente no ano letivo 84/85, sempre com uma forte, efetiva e vincada componente tecnológica sem que este fator colocasse em causa a possibilidade de prosseguir estudos nos mais altos níveis de ensino, dando assim a escolher ao aluno o seu trajeto até ao último ano do secundário. Este cariz técnico é de tal forma uma

característica vincada nos cursos do colégio que quando finalizado o secundário, o indivíduo poderá ingressar na vida profissional como técnico de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), em conformidade com a Portaria nº 272/2019, de 27 de agosto.

Esta escola distingue-se pelas seguintes qualidades: uma educação de excelência, inovadora e motivadora que tem como base modelos educacionais e pedagógicos inclusivos. É potenciada uma boa ligação com a família e encarregados de educação, com vista a criar um ambiente escolar estimulante, que promova a cooperação entre a comunidade colegial. Um dos seus objetivos é a concretização de projetos, impulsionadores e inovadores, fruto de um trabalho sistemático e incansável realizado pelo pessoal docente e não docente diariamente.

Os principais valores que a Instituição defende e dos quais se orgulha são: a aprendizagem permanente sustentada na avaliação, a reflexão nas aprendizagens contínuas, a responsabilidade em alcançar melhores resultados, o respeito e igualdade, a atitude proativa, a integridade e lealdade, a aplicação de um processo de ensino-aprendizagem transparente com toda a comunidade estudantil associada, a fraternidade e o espírito de equipa. Na instituição, prima-se ainda pelo predomínio de uma cultura de aprendizagem, de crescimento e inovação.

Em termos de infraestruturas, o colégio está dividido em diferentes áreas, contendo uma zona específica para o ensino pré-escolar, um bloco destinado ao ensino básico e três blocos destinados ao ensino secundário.

Relativamente aos espaços desportivos, este colégio tem uma oferta muito interessante, com um mini complexo de atletismo, uma pista de velocidade, saltos e lançamentos, um polidesportivo em betuminoso (com campo de basquetebol, andebol e futebol), um campo de futebol sintético, uma piscina e dois pavilhões multidessportivos equipados com balneários e bastante material para a prática dos mais variadíssimos desportos e atividades físicas. Verifica-se desta forma, a importância atribuída por parte da instituição à prática desportiva.

3.3.O departamento de EF

O colégio tem um projeto educativo próprio, pelo que todo o departamento de EF está envolvido na gestão e organização do curso de AGD (Animação e Gestão Desportiva) que se caracteriza por ser uma formação fortemente ligada ao desporto.

O grupo de docentes com os quais me deparei é constituído por um conjunto de professores dedicados, vocacionados e habilitados ao ensino da EF. Fazem parte deste departamento sete professores, dos quais três exercem funções no ensino básico e também no ensino secundário, enquanto os restantes quatro se dedicam apenas às funções inerentes a lecionar e gestão (funções adjacentes) do ensino secundário.

Dois professores acumulam ainda a função de PC, tendo sido um atribuído ao meu núcleo de estágio (NE) proveniente da FADEUP e outro a um segundo NE proveniente do ISMAI (Instituto Universitário da Maia).

Relativamente ao NE, onde estive inserido, este era constituído por dois colegas que não conhecia previamente, uma rapariga e um rapaz. Considero ter existido alguma dificuldade em trabalhar em grupo ao longo do ano devido, em grande parte, ao facto de todos sermos treinadores, condição que nos ocupava muito tempo. Apesar desta incompatibilidade de horários nos ter criado algumas dificuldades percebemos, ao longo do ano, a importância de nos ajudarmos mutuamente e crescermos não só com a autorreflexão, mas também com a reflexão de terceiros. Quando começamos a trabalhar em equipa, as tarefas tornaram-se mais leves, o processo fica mais fluido e conseguimos aprimorar competências. Esta experiência demonstrou-me que ser professor tem uma grande componente de trabalho de equipa e que esta não deve nem pode ser desconsiderada o que corrobora com Nóvoa (2009) que refere que os novos modos na atuação docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa e da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola.

Embora tenham existido algumas dificuldades, as tarefas foram sempre cumpridas com sucesso levando a um crescimento significativo de todos os envolvidos existindo um apoio constante por parte do PC que se demonstrou sempre disponível para ajudar no que fosse necessário e para agendamento de sessões de reflexão. No que diz respeito às relações interpessoais, considero que foram muito positivas, o que proporcionou um bom ambiente de trabalho demonstrando assim, a importância de existir uma relação saudável entre profissionais da mesma área. Este ambiente positivo ajudou a manter uma melhor comunicação, partilha de vivências e saberes, resultando numa aprendizagem mútua onde todos conseguiram crescer e melhorar enquanto profissionais.

3.4.As “Minhas” Turmas

3.4.1. 10º Ano de animação e gestão desportiva – “A turma dos aplicados”

Esta foi a turma onde a minha atuação enquanto docente foi mais preponderante. Durante todo o ano letivo fui o principal responsável por elaborar as dinâmicas de planeamento e condução da prática pedagógica, com o apoio do PC, da PO, de todo o departamento de EF e também do meu NE sempre que esta ajuda se demonstrou necessária.

A disciplina que lecionei foi Princípios e Práticas de Desportos I (PPD), focada na prática desportiva, muito semelhante à disciplina de EF. Em certos momentos, ao longo do ano, existiu o cuidado de articular e agilizar matéria junto do professor de EF da turma de forma a existir um complemento dos conteúdos abordados.

A disciplina em questão continha uma carga horária de quatro horas semanais, sendo 60 minutos à terça-feira, 120 minutos à quinta-feira e 60 minutos à sexta-feira. As aulas que decorriam à terça e sexta, dispunham de um tempo real de aula de apenas 30 minutos (mais tempo reservado à higiene pessoal devido à situação pandémica), sendo a aula de quinta geralmente destinada à introdução de matérias.

A turma era constituída por 28 alunos, 10 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Classifiquei o seu comportamento como muito bom, desde que estivessem em empenhamento motor, sendo que quando tal não acontecia tornavam-se bastante conversadores. Principalmente durante a introdução à aula, existiram momentos em que foi necessário recorrer a chamadas de atenção demonstrando que o silêncio era essencial para que todos ouvissem as explicações. No que diz respeito à prática desportiva, importa salientar que grande parte da turma praticava alguma modalidade extracurricular, sendo estas essencialmente futebol e basquetebol seguido de ginástica, andebol e ténis.

No que concerne à aptidão física em termos de desempenho motor, esta turma apresentava condições bastante boas tendo uma grande parte dos alunos demonstrado ter capacidade para executar os exercícios mais desafiantes do ponto de vista da coordenação, agilidade e velocidade. Relativamente à execução dos exercícios propostos, muitos alunos revelaram conhecimento, por já os terem feito nos seus clubes, ou em anos anteriores. Apesar de possuírem alguma cultura desportiva, conforme se conseguiu constatar através por exemplo do conhecimento das regras das modalidades, arbitragem ou mesmo acerca do fairplay, nem sempre se observou os comportamentos

mais adequados, existindo momentos em que os alunos não deram a devida importância a determinadas fases do treino como por exemplo ao aquecimento.

A realização de testes de avaliação das capacidades físicas dos alunos no início do ano, permitiram classificar o nível de desempenho motor de cada um, um pouco melhor. Assim, recorrendo ao teste FIT Escola “Vaivém”, podemos considerar quanto à capacidade aeróbia (resistência) que apenas uma aluna apresentava níveis inferiores ao valor considerado “saudável” para a sua idade. Um total de 27 alunos apresentaram valores acima do valor considerado “saudável”, sendo que sete exibiram valores situados no “perfil atlético”.

Relativamente à capacidade neuromuscular no mesmo conjunto de testes, no que diz respeito à força média, apenas dois alunos apresentaram níveis preocupantes, sendo que treze foram classificados como tendo um perfil atlético. Quanto às flexões de braços, dez apresentaram perfil atlético e oito níveis abaixo do mínimo aconselhado pelos autores do teste.

3.4.2. 12º ano de animação e gestão desportiva – “Os sociais”

Ao longo do ano foi lecionada a disciplina de PPD II (Princípios da Prática Desportiva II) à turma do 12º ano pertencente ao Curso de AGD. Caracteriza-se por ser uma disciplina que surge com traços semelhantes à EF e é orientada pelos programas nacionais de formação geral em cursos científico-humanísticos.

Por estar a lecionar esta turma em conjunto com os outros dois elementos do NE a forma de atuação diferenciou-se das restantes obrigando a existir um maior planeamento quer das unidades didáticas quer das aulas em conjunto.

Optou-se por dividir a aula em três momentos, sendo o primeiro totalmente da minha responsabilidade, na medida em que, por motivos pessoais os restantes estagiários definiram numa fase inicial do ano letivo que teriam dificuldades em lecionar as primeiras horas de aulas no período da manhã. Assim sendo, à quarta-feira a aula iniciava-se às 8 da manhã e tinha a duração de 60 minutos, já a aula de sexta iniciava às 9 da manhã e tinha a duração de 120 minutos, sendo lecionada pelos meus colegas do NE.

A turma era constituída por 28 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, estando as suas idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos de idade. Destes alunos, 22 praticavam modalidades federadas, das quais: futebol, futsal, voleibol, ginástica e andebol.

Esta turma surpreendeu-me pela facilidade em praticar diferentes modalidades, em se adaptar às dificuldades e em adquirir novas habilidades. Embora tivesse alguns conflitos sociais internos, o seu comportamento foi aceitável durante todo o ano letivo, demonstrando um bom sentido de cooperação e entreajuda. De salientar a propensão para conversas entre elementos da turma e pequenas brincadeiras em momentos inoportunos tendo sempre existido uma adequação do comportamento após alerta/chamada de atenção por parte de algum professor.

No que diz respeito à prática desportiva, considerando que este seria o 3º ano em que os alunos teriam bastantes aulas práticas desportivas, era expectável uma boa cultura desportiva, assim como uma boa capacidade de execução por parte destes alunos, o que se veio a comprovar. É importante referir que praticamente toda a turma praticava desporto extracurricular. Relativamente à aptidão física em termos de desempenho motor, os alunos desta turma apresentaram condições excelentes. Todos os alunos demonstraram capacidade de executar os exercícios mais desafiantes do ponto de vista da coordenação, força, agilidade e velocidade. Os alunos revelavam bons conhecimentos de uma forma geral compreendendo não só as condicionantes na prática desportiva, mas também o conceito de hábitos saudáveis.

Esta foi uma turma que revelou poucas melhorias ao longo do ano letivo, pelo facto de já evidenciarem capacidades gerais muito boas numa fase inicial.

Neste caso, é importante salientar que foram administradas aulas com o intuito de melhorar competências com vista a aprovação nos pré-requisitos de entrada à Universidade. Talvez por se tratar de um momento decisivo nas suas vidas, verificou-se um maior empenho por parte dos alunos e conseqüentemente uma pequena melhoria das suas capacidades.

3.4.3. 2º ciclo – “A beleza da inocência”

As aulas lecionadas ao 2º ciclo foram distribuídas pelos três elementos que constituíam o NE tendo ficado à minha responsabilidade as aulas que decorreram à terça e sexta, sendo que a aula de terça-feira tinha início às 15 horas e a aula de sexta-feira tinha início às 14 horas. A sua duração era de 55 minutos, estando previsto o tempo útil de aula de 40 a 45 minutos.

Relativamente à constituição das turmas, ambas tinham 24 alunos, estando as suas idades compreendidas entre os 11 e os 14. A primeira turma era constituída por 14

alunas do sexo feminino e 10 alunos do sexo masculino enquanto na segunda existiam 18 alunos do sexo masculino e 6 alunas do sexo feminino.

Na primeira turma, 10 alunos estavam identificados com algum problema de saúde sendo que, oito tinham problemas respiratórios, asma ou alergias, um tinha diabetes e outro tinha epilepsia. Considerando esta situação, tornou-se necessário ajustar o posicionamento e forma de estar com esta turma. Existiu de imediato uma preocupação em manter um estado de maior alerta, supervisionando mais cuidadosamente os alunos com estas condições, essencialmente quando o esforço físico era mais elevado. Existiu, também, um cuidado extra no planeamento com o intuito de adequar os esforços solicitados às condições dos alunos. Por último, durante a aula procedia-se, regularmente, à verificação dos níveis de glicemia da aluna com diabetes.

Dois alunos do grupo da segunda turma estavam identificados com asma e outros dois com hiperatividade. Estas condições de saúde obrigaram a uma pesquisa e estudo para poder estar melhor preparado para qualquer eventualidade. A professora que tinha acompanhado a turma até ao momento em que comecei a lecionar também disponibilizou algumas informações (ao NE) sobre como agir se determinada situação ocorresse. A docente esteve presente nas aulas, sendo que, com o decorrer do tempo e à medida que fomos conhecendo melhor os alunos da turma, começou a intervir menos e a estar presente apenas no caso de alguma ocorrência.

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Ponto de Partida

Após um primeiro ano de mestrado atribulado que tanta importância representava na preparação para o estágio, eis que chegou a altura de conhecer os resultados da candidatura às escolas onde iríamos dar os primeiros passos rumo ao objetivo que é ser professor. Felizmente consegui ficar na minha primeira opção, podendo realizar o meu estágio perto de casa, numa instituição com bastante prestígio.

Assim, foi no ano de 2020, no dia 2 de setembro que se iniciou aquele que viria a ser um dos processos mais ricos e complexos pelo qual já tinha passado.

Este processo iniciou-se com uma reunião marcada pelo PC, onde tive a oportunidade de o conhecer, assim como aos meus colegas do NE.

Nesta reunião foi-nos apresentado o modo de funcionamento da PES, os horários das aulas, tendo-nos sido dada também a oportunidade de conhecer os espaços físicos do colégio. No fim, o PC deu-nos a conhecer o projeto educativo e as linhas orientadoras pelas quais se pautava a instituição em que iríamos fazer estágio, aconselhando-nos a estudar o Programa Nacional de EF e a refletir acerca do mesmo.

4.2. Início do ano letivo

Durante a primeira semana, o ensino de todas as aulas ficou a cargo do PC, encarregando-se ele próprio de controlar o comportamento das turmas, assim como outras situações. Desta forma, durante este período foi apenas solicitado ao NE que assistisse a todas as aulas para podermos identificar diferenças comportamentais entre elas. Deste modo, apenas pequenas tarefas nos foram atribuídas, com o objetivo de sermos inseridos gradualmente nessa nova realidade.

Com a análise observacional realizada constatou-se que atendendo ao facto de se tratar de turmas do ensino secundário e pertencendo a cursos com planos próprios apresentavam características muito semelhantes, podendo ser considerado um grupo homogéneo. No entanto, verificaram-se algumas diferenças entre elas, por exemplo, a turma de administração e marketing apresentava pouca motivação para a prática de exercício físico, tendo demonstrado, de imediato, o seu desinteresse pela disciplina. Embora esta turma não me tenha sido atribuída consegui, através dela, constatar que diferentes turmas necessitam de atuações distintas, ou seja, diferentes formas de intervenção para obter os melhores resultados possíveis.

Entendi, de imediato, que iniciei o meu percurso prático enquanto professor, que era essencial conhecer melhor os alunos com quem iríamos contactar durante todo o ano de estágio. Deste modo, optou-se por aplicar um questionário através do google forms. Este documento incluía questões relacionadas com a caracterização do aluno, do encarregado de educação, agregado familiar, percurso escolar, hábitos de estudo, saúde, tempos livres, deslocações para a escola e historial desportivo. Esta estratégia utilizada para conhecimento dos estudantes permitiu que cada um dos EE elaborasse o seu próprio processo de ensino-aprendizagem de forma mais ajustada aos alunos.

4.3. Planeamento e estruturação

Planear é uma capacidade inerente ao ser humano, “na interação com a natureza e com os demais seres”. Desde tempos antigos que o ser humano é conhecido por planear ao “se organizar para sobreviver” ou “da necessidade de organização das primeiras civilizações” (Bossle, 2002, p. 32). Planear é uma capacidade necessária para existir uma correta cooperação entre os diversos membros de uma organização, instituição, escola, grupo, equipa ou qualquer conjunto de pessoas que tenham objetivos em comum.

No que refere ao ensino, a existência de planeamento torna-se premente sendo a atuação do professor tanto melhor quanto a sua metodologia e investimento prévio, quer ao nível do conhecimento quer do tempo. Segundo Nóvoa (2009) “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro (...) no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.” (p. 33).

Conforme refere Nóvoa (2009), a perspectiva enquanto docente, para obter o maior proveito, encontra-se na capacidade de planear sustentado em conhecimento teórico e metodológico. Bossle (2002) suporta esta afirmação dizendo que: “O planeamento de ensino (...) é uma construção orientadora da ação docente” (p. 31). Esta é uma dinâmica importante que valoriza o trabalho do docente. A utilização de forma sistemática destas práticas serão a rampa de lançamento do professor. Nóvoa (2009) enfatiza esta ideia dizendo que a “referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são “práticos”, mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos” (p. 34). Considerando estes pressupostos, iniciei o planeamento e estruturação do ano

letivo referente à minha PES, onde surgiram dúvidas constantes quanto à forma de organizar e estruturar a minha atuação. Inicialmente, a maior dúvida deparou-se com os conteúdos a lecionar, tendo sido minimizada com o recurso aos programas nacionais dos anos em apreço e das aprendizagens essenciais (AE). Estes dois documentos serviram como ponto de partida na estruturação do processo de planeamento da minha atuação na escola.

4.3.1. Roulement

O *roulement* é um documento importante uma vez que indica aos professores de EF quais os espaços disponíveis durante todo o ano letivo. É através desta informação que os professores escolhem as modalidades a lecionar para cada turma nos diferentes períodos.

Embora seja de uma importância determinante, durante este ano não se verificou a existência de um *roulement*. As indicações recebidas pelo NE onde estou inserido foi que iria lecionar as aulas do 1º período, de PPD I e II todas no pavilhão A. Este espaço era utilizado na sua totalidade ou dividido em dois quando partilhado com outra turma em horários coincidentes. Deste modo, foi exigido que nos adaptássemos e planeássemos de acordo com as necessidades do momento uma vez que estas estavam em constante alteração.

No segundo período, perspetivou-se utilizar mais espaço e lecionar várias modalidades, nomeadamente orientação, modalidade esta que carece do uso de muito espaço. No entanto, tal facto não se verificou obrigando a uma nova alteração do planeamento. Assim, é perceptível a importância do *roulement* verificando que a sua inexistência condicionou de forma significativa o planeamento, obrigando a uma constante alteração e adaptação. A meio do segundo período foi-nos informado que todas as aulas teriam de ser lecionadas dentro do pavilhão por uma questão relacionada com a logística de partilha de espaços e com a deslocação dos alunos da sala de aula para o local onde iria ser dada a aula de PPD.

4.3.2. Planeamento Anual

Num ano onde reinava a imprevisibilidade e com o objetivo de conseguir fazer um planeamento próximo da realidade, substituiu-se o planeamento anual pela realização de planeamentos a curto e médio prazo. Mais tarde, com o levantamento das condicionantes pandémicas optou-se pela elaboração de um planeamento por período, ficando aberta a possibilidade de o poder adaptar quando necessário. Ficou também definido com a ajuda do PC, durante a preparação das unidades didáticas e organização das matérias, que o planeamento por blocos seria o mais adequado, sendo que as limitações de material e a necessidade de permanecer no mesmo espaço tornavam difícil a escolha por outro tipo de organização. Para além destes fatores, existiu também a necessidade de partilhar o pavilhão com outra turma tendo sido a gestão do material facilitada uma vez que os outros professores optaram de igual forma por utilizar o ensino por blocos.

De forma a ilustrar o planeamento anual realizado, será utilizada a turma do 10º ano como exemplo. O primeiro período foi marcado maioritariamente por um ensino com uma grande componente teórica tendo ocorrido em contexto de sala de aula. Esta realidade exigiu uma revisão dos programas nacionais de EF, das AE e do *Roulement*, tendo sido esta informação comparada com vários livros a fim de entender qual poderia ser o melhor guia no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, optei por utilizar todas estas fontes, cruzando informação, com o objetivo de conseguir os dados mais acertados e atuais. Numa fase inicial, as primeiras três aulas decorridas durante a primeira semana, consistiram na apresentação e discussão de alguns temas de cultura geral. Foi-nos comunicado que teríamos de continuar com as aulas teóricas uma vez que as práticas tinham sido limitadas por decisão da direção da escola juntamente com as entidades competentes. Esta situação permaneceu durante cerca de 15 aulas tendo sido decidido que, atendendo à situação, iriam ser lecionados conteúdos teóricos relacionados com o desporto, o bem-estar e a saúde. No final de cada tema, com vista a avaliação da aquisição de conhecimentos dos alunos, foi solicitado o preenchimento de uma ficha com questões alusivas ao mesmo. Estes documentos eram corrigidos na aula seguinte em conjunto com toda a turma, com o objetivo de discutir e esclarecer as dúvidas que surgissem.

À medida que a ideia de manter as aulas teóricas ia diminuindo, sentíamos que estávamos mais perto de voltar à componente prática, reunimos em NE, voltando a rever os programas de EF com o objetivo de entender quais as modalidades mais viáveis para lecionar. Estas tinham de ser possíveis de ensinar em pavilhão e com o menor contacto

possível entre alunos, impedindo ajuntamentos e partilhas de material. Assim, com o apoio do departamento de EF e em concordância com a administração ficou decidido que seria possível dar início às aulas práticas com determinadas limitações. Relativamente ao *Roulement*, foi-nos indicado que todas as aulas práticas ao longo do ano letivo seriam no mesmo local (pavilhão) com o intuito de diminuir o cruzamento de turmas, utilizando de forma extremamente limitada e cuidada os balneários.

As primeiras aulas práticas focaram-se em modalidades ou matérias individuais, nomeadamente a condição física e a aplicação de testes FIT escola, tendo sido atribuídas a esta área, 15 aulas. Relativamente às restantes matérias, para o que restava do 1º período, definiram-se 11 aulas de atletismo e 7 aulas de badminton, que seriam retomadas no segundo período. A lógica aplicada foi a progressão de aulas de condição física nas quais a gestão e controlo da turma seria mais fácil evoluindo para modalidades individuais, e que o contacto entre os alunos é limitado e controlável. Como forma de avaliação dos alunos decidiu-se, em reunião com o PC e o NE, realizar um teste de avaliação escrito. É importante salientar que devido ao término abrupto e precoce do primeiro período por indicação da Direção-Geral da Educação a modalidade de badminton não foi completada.

Iniciado o segundo período, a principal limitação continuou a ser a situação pandémica vivida, pelo que começou com condições semelhantes ao término do primeiro. Assim, as aulas continuavam sob as mesmas linhas orientadoras, nomeadamente, a obrigação de lecionar modalidades individuais. Devido à impossibilidade de reunir elementos avaliativos suficientes no primeiro período, foi decidido em conjunto com o PC continuar o ensino de Badminton por mais 9 aulas. Após este tempo, a situação pandémica em Portugal piorou, obrigando, novamente, as escolas a recorrer ao ensino a distância. Face a este panorama, existiu a necessidade de ensinar por meios telemáticos, tendo sido escolhida e utilizada a plataforma Microsoft Teams, que permitia que as aulas decorressem de forma síncrona ou assíncrona. As aulas síncronas exigiam a presença em tempo real do aluno no computador à hora da aula, recorrendo à videochamada. Já as aulas assíncronas, consistiam em pequenas tarefas obrigatórias que os alunos deveriam realizar durante aquele horário, não sendo obrigatória a sua presença. Enquanto EE, eu estava sempre com uma chamada de vídeo iniciada durante o tempo da aula de forma a poder esclarecer dúvidas aos alunos. Durante este período, tendo por base o ensino a distância, o PC aconselhou-nos que deveríamos propor aos alunos várias tarefas individuais e coletivas parametrizadas tendo em vista a sua avaliação, sendo inclusive aplicado um teste de avaliação escrito.

Assim, as aulas a distância focaram o Voleibol, nos seus elementos teóricos e metodologias da modalidade, assim como algumas práticas individuais com bola tendo esta situação ocupado cerca de 18 aulas.

Durante o terceiro período, uma vez que os conteúdos programados tinham sido cumpridos e com uma significativa diminuição das restrições impostas, ficou decidido, em conjunto com o PC e o NE, que parte do período seria destinado a uma modalidade à escolha dos alunos das turmas. Deste modo, foram definidas 15 aulas para o ensino do andebol, recorrendo ao Modelo de Educação Desportiva (MED). Uma vez que o tema do meu estudo se debruçou sobre esta modalidade, utilizei estes momentos para recolha de dados e posterior realização do mesmo que se encontra explicitado no capítulo seguinte deste RE.

4.3.3. Unidades Didáticas

A seguinte citação dá-nos um ponto de partida na definição de UD que irá ser explorado ao longo deste subcapítulo:

1. CONCEITO

Conjunto de objetivos do ensino (noções, habilidades, teorias, leis etc.) reunidos em torno de uma ideia central (eixo motivador), constituindo um pequeno todo integrado, a ser devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo, através dos seus esquemas de assimilação, (Leitão, 1976, p. 19).

Este conceito, refere uma base importante da UD quando nos referimos à sua criação. Essa base destaca-se pela reunião de um conjunto de objetivos do ensino, tendo uma ligação que o autor denomina como eixo motivador, referindo ainda que devemos ter em conta a capacidade de aquisição de conhecimento e de aprendizagem dos alunos.

Assim, a UD surge da necessidade de o professor orientar a sua atuação num período médio, estando este normalmente relacionado a um período escolar ou a um bloco de ensino.

Quando nos referimos a uma UD, temos como principal objetivo que esta seja de fácil análise e utilização para que o professor a consiga consultar ao longo do ano letivo, servindo de apoio na realização do plano de aula (PA).

Inicialmente, a criação deste documento revelou-se difícil, apresentando alguns desafios na sua construção pois implicava considerar diversos fatores.

Numa fase inicial da construção da UD, foi necessário ter em atenção os conteúdos a lecionar, assim como a sua complexidade. Ao cruzar estas informações com os planos nacionais de EF, com as AE e com o *Roulement* de espaços, foi possível constatar que era necessário reservar mais aulas (tempo) para os conteúdos mais complexos. Após o cálculo do número de aulas necessário para permitir a aprendizagem dos alunos, reuni com o PC e o NE para discutir acerca do tempo a disponibilizar a cada modalidade. Com toda a informação recolhida, era altura de iniciar a construção da UD num documento excel, sendo fundamental incluir neste ficheiro todas as informações necessárias para o planeamento de cada aula. Assim, o cabeçalho continha informação relativa ao nº da aula, a data, o espaço utilizado e respetiva duração. As primeiras colunas estão relacionadas com os aspetos a considerar na UD (habilidades motoras, fisiologia e condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais). Para se classificar como completo o documento relativo à UD é necessário preencher o que irá ser abordado em cada aula. Relativamente a estas decisões, foi muito difícil escolher em que aulas seriam lecionadas determinadas matérias, existindo um conjunto de fatores a ter em conta, tais como o tempo de aula, o exercício associado a determinada matéria, a complexidade, a dificuldade de aprendizagem, entre outros. Todos estes aspetos devem ser considerados quando se constrói uma UD com valor e de uso relevante ao longo do tempo conforme se pode verificar na figura seguinte na qual está representada uma UD de badminton e dança (figura 1).

12º AGD	Aula	26 / 27	28	29 / 30	31	32 / 33	34	35 / 36	37	38 / 39	40	41 / 42
	Data	13/11/2020	18/11/2020	20/11/2020	25/11/2020	27/11/2020	02/12/2020	04/12/2020	09/12/2020	11/12/2020	16/12/2020	18/12/2020
	Espaco	Pavilhão A	Pavilhão A	Pavilhão A	Pavilhão A	Pavilhão A	Pavilhão A	Pavilhão A	Pavilhão A	Pavilhão A	Pavilhão A	Pavilhão A
	Duração	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'	60'
Habilidades Motoras	Tática	Posição Base/Deslocamento			I/E	E	E	E	C	C	C	
		Ocupação do espaço			I/E	E	E	E	C	C	C	
		Pega de Direita			I/E	E	E	E	C	C	C	
		Serviço Curto			I/E	E	E	E	C	C	C	
		Serviço Longo			I/E	E	E	E	C	C	C	
		Lob				I/E	E	E	E	C	C	
		Clear				I/E	E	E	E	C	C	
		Amorti					I/E	E	E	E	C	
		Encosto					I/E	E	E	E	C	
		Remate						I/E	E	E	E/C	
		Bloqueio						I/E	E	E	E/C	
		Pega de Esquerda									I/E	
		Jogo de Pares									I/E	
		Noção de Corpo	I/E		E		E/C		E/C		C	
		Noção de Tempo	I/E		E		E/C		E/C		C	
		Noção de Espaço	I/E		E		E/C		E/C		C	
		Relação	I/E		E		E/C		E/C		C	
		Energia / Dinâmica do Movimento	I/E		E		E/C		E/C		C	
		Coreografia	I/E		E		E/C		E/C		C	
		Força										
		Resistência										
Fisiologia e Condição Física	Capacidades Motoras Condicionais	Velocidade										
		Flexibilidade										
	Capacidades Motoras Coordenativas	Orientação espacial										
		Coordenação óculo-manual										
Cultura Desportiva		Agilidade										
		Velocidade de Reação										
	Regulamento											
	Terminologia Específica											
Conceitos Psicosociais	Arbitragem											
	Autonomia											
	Empenho											
	Responsabilidade											
	Cooperação											
	Respeito/fair-play											

Figura 1 - UD de Badminton e Dança (1º período)

4.3.4. Plano e preparação da aula

Após o planeamento anual e da UD, é necessário preparar a aula através da criação de um PA tratando-se este de um planeamento ao nível micro.

No meu caso, o PA, cuja estrutura foi facultada pelo PC, foi revisto e atualizado ao longo do 1º período pela PO sempre que preciso, respondendo assim às necessidades existentes (anexo 4).

Durante a realização deste plano é importante que o professor seja capaz de visualizar todos os aspetos que possam ter impacto no momento da aula. Estes podem estar diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem ou não, por exemplo a organização dos alunos aquando da entrada no pavilhão ou a saída ordeira da sala de aula, são alguns dos momentos que não se encontram diretamente ligados ao processo de aprendizagem dos conteúdos previstos na disciplina, mas que estão relacionados com o saber ser e estar dos alunos. Estas são competências que um professor deve também estar atento e corrigir caso seja necessário.

Assim, “estudos realizados por Piéron (1985) e Carreiro da Costa (1984), que analisaram o ensino das atividades, indicaram que os professores mais eficazes foram os que proporcionaram maior tempo de

empenhamento motor aos alunos, criando um clima favorável e positivo, fornecendo frequentemente informações pertinentes sobre a qualidade da prestação dos seus alunos, o que é acompanhado por uma organização das tarefas que pretendem levar a cabo nas aulas. Estas são características do êxito pedagógico.” Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de EF em particular” (Cunha, 2010, p. 47)

(Diário de Bordo, 05 de janeiro de 2021)

Neste pequeno excerto é possível verificar uma das minhas principais preocupações ao longo deste ano letivo. Relaciona-se com a gestão de tempo durante a aula de forma a otimizar o tempo de prática por parte dos alunos. Depressa entendi que esta gestão poderia ser melhorada em proporção da melhoria do meu planeamento prévio da aula, assim como, da minha previsão de acontecimentos inerentes à mesma. É muito importante ter a capacidade de adaptação para qualquer imprevisto, contudo um cuidado planeamento permite reduzir a probabilidade dessas situações ocorrerem.

(...) o bom professor é aquele que consegue rentabilizar a sua aula para que os alunos consigam praticar o máximo de tempo possível a intensidades consideráveis. Desta forma, observo que a minha aula, embora tenha sido pensada para introduzir novos gestos, possa ter falhado nesta característica. O tempo de instrução foi demasiado grande e o encadeamento dos exercícios, não proporcionou uma dinâmica natural da prática de badminton. Nas próximas aulas vou procurar dar a instrução de forma mais concisa e procurando o maior tempo de empenhamento motor dos alunos que seja possível e desejável, através de um planeamento cuidado dos exercícios e da sua organização.

(Diário de Bordo, 05 de janeiro de 2021)

O objetivo de proporcionar aos alunos o maior tempo de empenhamento motor possível a uma intensidade considerável não significa que me baseie e concorde na perspetiva biologista de Crum (1993). Esta refere que os professores encaram a EF como um meio para a melhoria das capacidades físicas e raramente para ensinar.

O meu objetivo foi submeter o aluno ao maior número de estímulos e problemas, com o objetivo de aumentar em si o seu conhecimento sobre o padrão motor e permitir que entenda quais as dificuldades na aquisição do mesmo. Deste modo, o aluno adquire

novas competências, sentindo-se mais capaz e confiante para as aplicar no futuro, de forma autónoma.

4.3.5. Regras e rotinas

Com a situação pandémica instalada em Portugal tornou-se ainda mais importante a adoção de algumas regras e rotinas. Uma delas foi a obrigatoriedade, durante todo o ano, da utilização de máscaras por parte dos alunos.

Outra das regras instaladas prendia-se com transição entre a sala de aula e o pavilhão, a turma era acompanhada durante todo o trajeto pelo PC e por mim (EE), com o objetivo de efetuar este percurso de forma ordeira e controlada, mantendo a distância de segurança. No momento de chegada ao pavilhão era efetuada uma divisão dos alunos pelos balneários disponíveis, sendo que quando esta situação não se verificava entravam no pavilhão e permaneciam encostados à parede, enquanto esperavam pela sua vez. À medida que saíam do balneário, os alunos, posicionavam-se de imediato num dos sinalizadores previamente colocados, cumprindo a distância prevista, mantendo-se esta até ao final do 1º período.

Assim que todos os alunos estivessem equipados era iniciada a aula com o registo das presenças sendo esta realizada e registada por mim numa grelha seguindo-se a rotina de aquecimentos e alongamentos.

Após o aquecimento, começava a parte principal da aula, onde era exigido que os alunos cumprissem com as tarefas propostas. Com o término da aula existia novamente um cuidado acrescido no retorno ao balneário e à sua utilização. Este método foi mantido ao longo do primeiro período.

No segundo período, durante o E@D, os alunos foram sujeitos a aulas assíncronas e síncronas sendo lecionadas através da plataforma Microsoft Teams. No que concerne às aulas síncronas, estas eram lecionadas via videochamada com todos os alunos e professores presentes em simultâneo sendo a aula iniciada com uma confirmação das presenças dos alunos.

Relativamente às aulas assíncronas, estas eram realizadas sem que fosse necessário recorrer à chamada de vídeo, solicitando aos alunos a realização de pequenas tarefas sendo a sua presença registada consoante a entrega das mesmas.

No terceiro período houve um alívio das restrições, ainda assim, as rotinas de início de aula e final de aula, conforme mencionada anteriormente, mantiveram-se como medida preventiva.

4.4. A prática de ensino

Neste tópico procuro expor a forma como lecionei as diferentes modalidades, referindo conteúdos, estratégias, modelos de ensino, aprendizagens dos alunos e, por último, as principais dificuldades e consequentes conquistas da minha atuação enquanto EE.

Com o decorrer do ano letivo o meu foco de atuação foi-se alterando, centrando-se no início, nas minhas capacidades e limitações. Nesta primeira fase, a minha preocupação prendia-se com a exibição de uma imagem de competência e capacidade para o ensino. Permanecia focado nas minhas ações e como estas seriam percebidas por professores mais experientes ou pelos próprios alunos. No entanto, com o desenrolar do ano o meu foco direcionou-se para outras questões, tais como: O que ensinar? Como ensinar? Como planejar? Que estratégias se adequam melhor? Esta alteração era expectável corroborando com o que refere Barros et al. (2012) que alegam que “a planificação das aulas, as estratégias de ensino a utilizar, ou a preparação de materiais são exemplos das preocupações mais comuns” (p. 608) numa segunda fase do processo.

Mais tarde, quando já me sentia capaz de planejar e aplicar o que programava, as questões passaram a centrar-se mais no aluno e não na minha atuação, começando a questionar por exemplo: De que forma pode o aluno entender melhor determinado conteúdo? Será que esta é a melhor estratégia? Existiu, mais uma vez, uma alteração do foco, passando este a ser na aprendizagem do aluno indo ao encontro do que referem Barros et al. (2012) “Em uma terceira etapa, uma vez contornadas as preocupações anteriores, o estagiário tende a se focar nas aprendizagens dos alunos e no impacto que a sua atuação tem sobre elas” (p. 608).

Quando o tema é aprendizagem devemos considerar diferentes modelos de instrução no processo de lecionação, que nestas turmas, foram os Modelo de Instrução Direta (MID) e o MED.

A utilização do MID teve uma predominância superior durante os 1º e 2º períodos. Trata-se de um modelo que impera no ensino da EF em todo o mundo, por consistir num

processo centrado na atuação do professor. Caracteriza-se por ser autocrático, prescritivo e unidirecional, afiliado às teorias comportamentalistas da aprendizagem (Araújo, 2017). O MID revelou também ser o mais indicado para mim no início do ano letivo. Considerei importante iniciar com um processo centrado na minha atuação com o objetivo de entender as minhas capacidades e limitações. O mesmo não aconteceu ao longo do ano ao ter constatado que este modelo não é o que mais favorece os alunos na aquisição de conhecimento, assim como na sua motivação face à aula. Deste modo, no terceiro período procurei utilizar o MED, que me colocou bastantes dificuldades, nomeadamente em conseguir que os alunos desempenhassem as suas funções de forma autónoma. Por outro lado, senti que a motivação dos alunos era consideravelmente maior, assim como a dedicação às tarefas. Os alunos assumiram uma postura muito mais dinâmica e proativa na participação nas tarefas da aula, muito potenciada pelas funções de treinador e/ou capitão.

Segundo Soares e Antunes (2016) “O desporto para crianças e jovens pode ser entendido e planeado numa perspetiva de formação pessoal e de desenvolvimento social. Reconhece-se que desde que bem orientado, segundo princípios e valores socialmente aceites e partilhados, pode estimular várias competências sociais e desportivas.” (p. 136), o simples facto de o aluno ter uma função dinamizadora e crucial para o bom funcionamento de todo o processo, faz com que a envolvimento na aula aumente exponencialmente

(Diário de Bordo, 7 de maio de 2021)

Como referido anteriormente, o 1º período começou, devido às imposições consequentes da pandemia, com aulas teóricas. Nesta fase, deparei-me, de imediato, com dificuldades no que diz respeito ao domínio dos conteúdos teóricos, sentindo necessidade de estudar. Por este motivo, na elaboração dos planos de aula recorri a alguns livros de EF, aos programas de EF e às AE. obedecendo à estrutura planeada na UD. Neste contexto, de forma a melhor conseguir lecionar a aula optei por desenvolver algumas apresentações em PowerPoint, recorrendo também a documentos realizados previamente que serviram como orientadores para o meu discurso durante a aula.

Outras dificuldades que senti, relacionaram-se com a manutenção do interesse dos alunos pelos temas que lecionei. Utilizei inúmeras estratégias para que estes pudessem adquirir conhecimentos, nomeadamente: fichas de resolução, quizzes, questões orais e trabalhos de grupo. Estas estratégias permitiram-me, enquanto EE, perceber se os alunos estavam a adquirir o conhecimento pretendido.

Após algumas semanas de aulas teóricas reuni com o NE chegando à conclusão que poderia ser interessante e enriquecedor a visualização de curtas-metragens relativas à atuação de treinadores famosos. Geralmente, por a EF se tratar de uma disciplina muito prática, é difícil encontrar um momento para a visualização deste tipo de filme, embora, no meu parecer, sejam importantes pois permitem ao aluno conhecer outras realidades desportivas. No final debateu-se em conjunto sobre os temas mais importantes com o objetivo de criar um ambiente potenciador do processo reflexivo dos alunos.

Com o avançar do período e por isso com a possibilidade de colocar um término às aulas teóricas, reunimo-nos (NE) com o PC com o intuito de decidir qual a melhor forma de iniciar as aulas práticas sem prejuízo da saúde e segurança dos alunos e professores. Assim, optou-se por iniciar a prática pela área da condição física. Decidindo-se também aplicar os testes FIT escola com o objetivo de avaliar a aptidão aeróbia e neuromuscular dos alunos. Consoante os resultados atingidos estes poderiam ser considerados saudáveis, atléticos ou sedentários o que poderia influenciar a nossa intervenção.

As aulas práticas iniciaram-se com muitas condicionantes revelando, desde logo, alguns desafios na aplicação dos planos, nomeadamente ao nível do tempo de aula, uma vez que a previsão de 10 minutos para os alunos se equiparem revelou-se insuficiente. Com uma utilização de 15 minutos iniciais e finais destinados aos balneários as aulas de 60 minutos passam a ter um tempo útil de aproximadamente 30 minutos. Os cinco balneários eram muitas vezes partilhados por outra turma que estaria em simultâneo no pavilhão, revelando-se esta mais uma limitação nas dinâmicas de início e final de aula. Por todas estas condicionantes, era de extrema importância que o início das aulas fosse imperativamente à hora estipulada.

Nas aulas de aptidão física e de forma a cumprir as normas impostas, a turma era disposta em 4 colunas de 7 elementos com espaçamento entre si de aproximadamente 2 metros (demarcado por sinalizadores previamente colocados). Estas aulas consistiam em exercícios de treino, utilizando um método conhecido por “high intensity interval training” (HIIT) e “as many repetitions as possible” (AMRAP). Todas as aulas eram iniciadas com um aquecimento efetuado no local, dado por mim (EE). Mais tarde foi implementada uma estratégia para que fosse possível realizar corrida, em que 4 elementos corriam enquanto os restantes executavam um exercício no local. Este ciclo manteve-se até que toda a turma tivesse efetuado a corrida. Todos os exercícios lecionados neste âmbito foram realizados apenas com o peso corporal sem recurso a

materiais. Os alunos eram aconselhados a fazerem-se acompanhar de uma toalha e de uma garrafa de água para evitar deslocações e aglomerados.

Nesta fase comecei a sentir dificuldade em conseguir que os alunos agissem de acordo com as regras estipuladas, muitas vezes devido à minha instrução ser, demasiado extensa e pormenorizada.

Relativamente à instrução, esta ainda tem um longo percurso para melhoria, pois apesar de os alunos entenderem, falta uma organização mais aprofundada na forma de passar informação, assim como, um maior questionamento aos alunos sobre as dinâmicas de execução.

(Diário de Bordo, 12 de outubro de 2020)

Pela agitação da aula e movimento envolvido o uso da voz para correções técnicas não se mostrou suficiente, existindo momentos em que foi necessário desligar a música e pedir a todos os alunos que se sentassem no chão para garantir o máximo de silêncio possível com o intuito de corrigir a execução técnica.

Quanto à colocação de voz, penso que hoje, apesar de haver outra turma no pavilhão, funcionou bastante melhor, pois, utilizei a estratégia de sentar os alunos no chão, aproximar o máximo possível sempre mantendo o distanciamento social e desse modo fui capaz de explicar para que todos entendessem

(Diário de Bordo, 12 de outubro de 2020)

Recorri, por diversas ocasiões, ao feedback individual, corrigindo a postura ou execução do aluno quando o erro não era comum à restante turma.

Com o final do ensino da aptidão física, chegou o momento de lecionar outra modalidade.

O **Atletismo** foi a modalidade seguinte, especificamente a corrida de velocidade, estafetas e barreiras. As aulas iniciaram-se pela técnica de corrida e pela partida de blocos (simulando o que acontece numa prova oficial), introduzindo em simultâneo alguns conteúdos da história da modalidade. A introdução efetuada funcionou com recurso a vários exercícios simplificados no que diz respeito à técnica de corrida, existindo uma desconstrução do movimento e explicação faseada. Esta abordagem permitiu que fossem efetuadas correções ao longo da modalidade, recordando o que os alunos tinham aprendido inicialmente e qual o exercício responsável pelo ensino de determinada componente (do movimento ou da modalidade). É possível observar o uso dessa estratégia na seguinte descrição:

- Durante a corrida, o aluno está a apoiar a parte posterior do pé (erro);

- O pé deve “atacar” (contactar) o solo com o terço médio-anterior do pé – esta seria a forma correta de executar o movimento (na corrida de velocidade);
- É lembrado ao aluno um exercício de técnica de corrida em que tenha sido abordado esse movimento e pedida a sua repetição.

Esta estratégia permite ao aluno entender rapidamente qual o erro cometido, revelando uma forma (que já estava na posse do aluno) de o corrigir. Esta estratégia manteve-se continuando a ser utilizada nas restantes matérias e modalidades. Em seguida, foi iniciado o ensino da corrida de estafetas, tendo sido reservado mais aulas para o seu ensino por ser de grande complexidade no que diz respeito a coordenação e orientação espacial. No final desta modalidade foi abordada a corrida de barreiras com o objetivo principal de incluir a autoavaliação e heteroavaliação. Esta parte da matéria foi abordada progressivamente, tanto em conteúdo como em dificuldade, iniciando -se apenas com uma barreira e sem corrida progredindo até ao uso de quatro barreiras e corrida. No que diz respeito ao atletismo, no final de cada matéria existiu um momento de forma a avaliar os conhecimentos dos alunos.

Seguiu-se o ensino de **Badminton**, no qual o formato de jogo foi sempre individual (1x1), iniciando-se a sua prática pelo conhecimento das regras, do material utilizado e da pega da raqueta. Com o conhecimento teórico necessário para experimentarem a modalidade, foi permitido aos alunos que explorassem as suas capacidades, com recurso a poucas correções e a nenhuma prática prévia (no presente ano letivo). Após a abordagem inicial à prática foi pedido a alguns alunos para jogar com vista a observação dos mesmos por parte dos restantes. Decorridos uns minutos deste exercício, os estudantes conseguiram observar e detetar nos colegas erros que também eles realizavam. Neste momento, foi pedido que os alunos corrigissem os erros que tinham sido discutidos e se deslocassem para o campo recomeçando a jogar. A partir deste momento seria realizada, sem conhecimento dos alunos, uma avaliação diagnóstica. Relativamente à progressão pedagógica ao longo das aulas, o primeiro gesto técnico introduzido foi o serviço, permitindo aos alunos a possibilidade de começar o jogo com alguma qualidade. Após aprenderem a servir, foi introduzido o Lob e o Drive possibilitando a continuidade no jogo. As técnicas mais complexas, como o remate e o amorti não foram abordadas nesta fase devido a um número reduzido de aulas correndo o risco de consolidar erros técnicos por não poderem ser treinadas vezes suficientes. Ao longo destas aulas, foram aplicadas sequências unilaterais ou bilaterais com o objetivo de treinar as técnicas introduzidas. Nesta modalidade o feedback era

maioritariamente corretivo e individual, sendo que quando era detetado um erro geral a aula era interrompida e corrigida a situação verificando em seguida a alteração técnica. Todos os exercícios tinham por base a cooperação ou a competição.

O 1º período, como referido previamente, terminou precocemente devido às condições de pandemia que se vivia no final do ano de 2020. Assim, foi necessário retomar com a prática de badminton no 2º período, o que tornou possível completar o ensino desta modalidade, e ensino das técnicas de remate e amorti. Foi encerrada esta modalidade com uma avaliação prática das aprendizagens adquiridas pelos alunos. Inevitavelmente, seguiu-se um novo encerramento das escolas pelo ministério da educação. Como já mencionado, a única forma de contornar esta situação foi através do E@D, que substituiu as aulas presenciais. Durante este espaço de tempo foi introduzida a modalidade de **Voleibol**, naturalmente lecionada com um cariz muito teórico. Optei por iniciar esta modalidade com uma aula expositiva, seguida de um quizz para assim identificar os alunos mais atentos e aplicados (anexo 9). Durante este momento utilizaram-se as seguintes tarefas:

- Realização de um vídeo em grupo acerca de um gesto técnico;
- Visualização de jogos profissionais e posterior reflexão por escrito;
- Execução de posters em grupo, com conteúdo alusivo a um gesto técnico, assim como, uma progressão pedagógica;
- Análise estatística de um excerto de jogo;

Todas as tarefas propostas foram concluídas com sucesso adicionando valor ao processo de aprendizagem dos alunos. Nas aulas teóricas e vídeos consegui ensinar temas como as medidas do campo, as regras da modalidade e os gestos técnicos (com a execução dos mesmos por parte dos alunos em suas casas). Foi com a modalidade de voleibol que terminou o 2º período.

Com o recomeço das aulas, no 3º período e devido a um levantamento das restrições (covid), foi possível abordar duas modalidades coletivas, nomeadamente o **Andebol** e o **Futebol**, recorrendo ao MED.

Embora tenha praticado futebol o ensino desta modalidade revelou-se difícil devido à minha limitação de conhecimento em termos de variedade de exercícios. Os primeiros exercícios introduzidos na aula disseram respeito à relação dos alunos com a bola, exercícios de controlo, exercícios de passe e receção ou exercícios de manutenção da posse da bola, geralmente, integrados no aquecimento. Terminados estes iniciavam-se os jogos reduzidos, sem guarda-redes (que apenas surge nas últimas aulas), com jogos de 2x2 em campos reduzidos, progredindo em número de jogadores, alterando o

tamanho do campo e, dependendo do objetivo, modificando o número de balizas. Com o progresso da turma, foram ensinados alguns princípios da modalidade e aplicados exercícios para os identificar e aplicar, nomeadamente, princípios defensivos, como a contenção, a cobertura defensiva e o equilíbrio e princípios ofensivos como a penetração, a mobilidade e o espaço. Os alunos apreciaram o facto de praticarem modalidades coletivas, após um ano tão limitado naquela que era uma das suas disciplinas favoritas.

Este período, ficou também marcado por ter dado aulas a duas turmas do **2º ciclo**, especificamente do 6º ano. Nestas turmas a minha atuação incidia maioritariamente no controlo de comportamentos inapropriados, procurando encontrar estratégias que fizessem os alunos cooperarem comigo. A modalidade lecionada foi o voleibol utilizando o MID. Tratando-se de um público-alvo jovem (11 e 12 anos) comecei a pensar nos exercícios com um contexto mais lúdico, pois entendi que o empenho destes alunos estava diretamente relacionado com o interesse nos exercícios. A utilização de feedback positivo e a definição de patamares de sucesso que fossem realistas, foram algumas das estratégias aplicadas. Durante a instrução dos exercícios, era pedido aos alunos que ficassem sentados de forma a controlar o seu comportamento. Esta demonstrou ser uma estratégia essencial para que os alunos estivessem atentos à minha explicação. A exemplificação dos exercícios tendo os alunos como intervenientes foi outra das estratégias utilizadas para controlo comportamental, como é possível entender no seguinte excerto:

Inicialmente o exercício baseou-se na replicação do que ia sendo proposto por mim, utilizei a estratégia de chamar um aluno a exemplificar alguns exercícios, o que correu bem pois fui capaz de o corrigir, expondo erros comuns.

(Diário de Bordo, 4 de novembro de 2020)

As estratégias de gestão de turma revelaram-se muito importantes nas turmas do 6º ano, mas também nos 10º e 12º anos. Para além de determinar e aplicar as estratégias mais adequadas, entendi que a forma como projetamos a voz e comunicamos origina reações diferentes nos alunos. Esta, foi por isso, uma característica que procurei trabalhar ao longo de todo o ano letivo por se tratar para mim de uma preocupação conforme é possível verificar no seguinte excerto:

Quanto à minha forma de estar enquanto professor, a minha postura parece-me ser a mais adequada face à turma que tive, sendo que, em certos momentos falta alguma assertividade.

(Diário de Bordo, 12 de novembro de 2020)

Diferentes turmas exigem atuações distintas por se tratar de grupos com diferentes características, existindo por isso uma adequação de estratégias e de postura relativamente a mim face a cada turma. Por tentativa / erro, entendi e aprendi que nas mesmas circunstâncias os alunos atuavam de forma diferente, por exemplo, enquanto na turma do décimo ano momentos de silêncio não significavam momentos de conversa, no décimo segundo ano, talvez pelo facto de se conhecerem bem e terem confiança com os professores, aproveitavam estes momentos para ter comportamentos menos próprios e conversas inoportunas para o contexto de sala de aula.

A gestão comportamental das turmas do secundário, revelou ser um desafio constante, no entanto, com o decorrer do ano letivo, através do uso de estratégias, dinâmicas e rotinas foi possível controlar significativamente melhor estas turmas. Em determinados momentos, uma adequada utilização do feedback ajustando o tom de voz produzia uma mudança nos comportamentos dos alunos, tal como veicula Teixeira (2012) que foi objeto de reflexão: seguinte citação:

Os alunos com a competição não seguem as regras, a não ser que o professor consiga surgir como elemento controlador. É da competência do professor, ser capaz de utilizar a voz de acordo com os seus objetivos. É crucial que transmita confiança e assertividade. A intensidade e projeção da voz são outras características importantes (Teixeira, 2012)

(Diário de Bordo, 24 de novembro de 2020)

Com a finalização do estágio e durante a realização deste relatório constatei que os meus alunos adquiriram conhecimentos específicos acerca da disciplina, mas também relacionados com “saber ser e saber estar”. Tais conhecimentos capacita-os no sentido de serem capazes de se adequarem a diferentes situações do dia a dia mais facilmente.

Embora tenham sido diversas as dificuldades enfrentadas, sinto que fui capaz de as ultrapassar ou minimizar à medida que o estágio decorria, terminando com uma notória evolução no que diz respeito à gestão do tempo, da turma e adequação do PA. Também o meu posicionamento no momento das intervenções assim como a forma de comunicação sofreu uma melhoria. A minha assertividade e clareza no momento da instrução também foram características que evoluíram consideravelmente. Embora saiba que estas dificuldades se manterão presentes nos primeiros anos enquanto professor, considero ser capaz de recorrer às estratégias que aprendi ao longo do ano

de estágio, maximizando-as de forma a obter o maior sucesso possível no processo de ensino-aprendizagem.

4.4.1. Avaliação

A avaliação incorpora um conjunto de modalidades que se complementam entre si no processo de ensino-aprendizagem. Relativamente à etapa final do processo de avaliação, materializada na avaliação sumativa (AS), esta tem como principal objetivo reunir, analisar e interpretar dados, agrupados ao longo do tempo, relativos a um produto ou sistema de ensino (Gonçalves, 2012). No que concerne à educação está associada à obtenção de informações acerca do processo de ensino, mais especificamente sobre a eficiência dos métodos que o professor aplica, permitindo retirar ilações a partir desses dados (Gonçalves & Lima, 2018).

Conforme refere Gonçalves e Lima (2018) “a avaliação é fundamental ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem, cujo objetivo é a superação das dificuldades dos alunos, sem perder de vista o patamar do sucesso” (p. 118). Assim, o processo de avaliação aparece no ensino como uma ferramenta que indica ao professor o sucesso ou insucesso das estratégias utilizadas.

A avaliação abrange um espectro muito maior do que é possível entender com um olhar desatento. Ferreira (2005) refere que “A importância da avaliação (...) ocupa uma grande parte do tempo e esforço de alunos e professores” esta “vai influenciar não só os resultados escolares dos alunos, mas também a sua motivação, autoconceito, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem” (p. 27). Face ao referido por este autor é possível constatar que um processo avaliativo bem pensado e aplicado pode ter implicações, não só nos resultados dos alunos, mas também na sua atuação.

Com a fase inicial do ensino de uma modalidade surge a necessidade de compreender qual será a “mochila” de conhecimento teórico e prático, que o aluno traz consigo. Assim, em todos os blocos de matérias optei por realizar uma avaliação diagnóstica (AD) sendo através desta que o professor consegue compreender em que nível se situa cada aluno. Considerando Ferreira (2005), é na AD que o professor deve ser capaz de recolher as informações necessárias para planejar a sua intervenção, permitindo também identificar os alunos que têm mais dificuldades e vão, conseqüentemente, necessitar de um maior acompanhamento. Deverá ainda, decidir quais as matérias que merecem mais atenção tendo por base as capacidades motoras

da turma e de cada estudante. Resumindo, “o objetivo da AD é analisar o nível inicial do aluno, para assim definir as decisões didáticas a tomar no processo ensino e aprendizagem” (Gonçalves, et al. 2014, p. 94). Assim, baseando-se nesta primeira avaliação e com vista a atingir o maior sucesso no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve adotar estratégias que representem um maior impacto na progressão dos alunos e refletir sobre as que melhor ajudam a alcançar esse objetivo.

Na realização da AD comecei por cometer alguns erros especificamente na avaliação do badminton, o que me dificultou a realização da mesma. Outra dificuldade prendeu-se com o tempo de aula que era bastante reduzido não me permitindo analisar todos os alunos como se pode ver na seguinte reflexão:

A AD foi bastante complicada de efetuar, dado o pouco tempo para analisar todos os gestos técnicos em causa.

(Diário de Bordo, 20 de abril de 2021)

A escala que utilizei na avaliação variava entre 0 e 5 tendo-se revelado demasiado extensa. Para além destes problemas, os diferentes níveis de avaliação não tinham sido esclarecidos e por isso tornou-se difícil determinar em que valor se inseriam os alunos.

Mais tarde, no 3º período, voltou a ser necessário fazer a AD de Andebol. Nesse momento, o instrumento avaliativo já tinha sido alterado, encontrando-se adequado à situação. Os parâmetros que continha foram determinados cuidadosamente recorrendo-se também ao preenchimento de uma tabela previamente elaborada (anexo 3) enquanto os alunos efetuavam uma forma de jogo reduzida (3x2). O tempo de aula foi igualmente ajustado de forma a ser possível avaliar todos os alunos.

Assim, constato que o instrumento utilizado deve estar adequado e ajustado ao que se pretende avaliar sendo igualmente importante reservar tempo de aula para a sua execução. Apenas deste modo se consegue obter uma correta avaliação das competências do aluno, o que é essencial para a planificação do bloco programático. A recolha de dados não deve cessar com a AD devendo permanecer ao longo do tempo registos acerca do progresso do aluno. A estes registos dá-se o nome de avaliação formativa AF, sendo caracterizada, como refere Gonçalves e Lima (2018), por ser uma avaliação utilizada durante todo o processo não se focando unicamente no produto (nos resultados). A AF, quando utilizada de forma a informar o processo, ajuda a diagnosticar as fragilidades na aprendizagem do aluno, permitindo a adaptação e correção do processo de modo a obter melhores resultados.

Pode assim afirmar-se que a AF ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, funcionando como um duplo feedback (Humphries, Hebert, Daigle, & Martin, 2012). O professor deve, portanto, aproveitar estes momentos para compreender, no decorrer das suas funções, se as estratégias utilizadas cumprem com os objetivos estabelecidos. Se necessário, deve ser capaz de adequar e ajustar as estratégias, com vista à obtenção do melhor processo para o aluno tendo por base os dados recolhidos na AF. No decorrer do meu estágio, apliquei esta avaliação várias vezes, através da realização de fichas e trabalhos feitos durante as aulas teóricas, resultando numa cotação posteriormente partilhada com os alunos. Relativamente à avaliação prática, durante as modalidades procede-se à recolha de informação relativa ao desempenho dos alunos, recorrendo, por exemplo, aos testes FIT escola.

A AS surge como o momento avaliativo final sendo formalizada em reunião de conselho de turma no final do 1º, 2º e 3º período letivo. É realizada pelo professor no final do processo de ensino-aprendizagem, contrariamente ao que sucede na AF devendo ambas submeterem-se a processos rigorosos de recolha de informação. É importante que sejam definidos critérios avaliativos, para que haja uma aproximação maior da avaliação com a realidade. São estes critérios que mostram o que se deseja alcançar ao longo do processo e determinam qual o nível a atingir (Fernandes, 2019a).

É essencial perceber que: “A AS, ao contrário do que aconteceu durante décadas, não está mais exclusivamente associada à atribuição de classificações” (Fernandes, 2019b, p. 19). É neste sentido, que a atribuição de classificações cada vez mais representa uma importância residual na vida pedagógica das escolas (Fernandes, 2019b). Apesar de menor, esta atribuição de notas é ainda necessária, tendo-se revelado um desafio menor do que aquele que esperava enquanto EE. O processo de avaliação que iniciou na AD e prosseguiu na AF, tornou a AS menos complicada.

Para classificar e enquadrar o aluno quanto às suas capacidades foi importante juntar e analisar todos dados recolhidos ao longo do período. As observações e notas retiradas foram igualmente consideradas, assim como os comportamentos, atitudes e postura de cada aluno face à disciplina. Só assim a avaliação atribuída pode ser considerada justa.

4.5. Participação na escola

Os pontos seguintes, dizem respeito à minha participação, enquanto EE, em atividades extracurriculares tais como realização de torneios ou eventos que envolviam atividade física e reuniões diretamente relacionadas à PES.

O espaço temporal destes eventos remete-se ao ano letivo de 2020/2021.

4.5.1. Flash-move - dança

O flash-move tratou-se de um desafio lançado pelo diretor pedagógico e pelo PC ao meu NE. Consistia na criação de uma coreografia ao longo do 1º período, ocorrendo a sua atuação e demonstração no último dia de aulas a toda a comunidade da escola, no pátio central (entrada principal da escola). Devido às condicionantes impostas pelo Covid-19 e em reunião de NE, ficou decidido que neste evento apenas iria participar a turma do 12º ano.

A coreografia foi construída e praticada durante as aulas de sexta-feira. Embora muitos alunos tenham demonstrado pouca vontade de participar ou de se empenhar, com muito esforço e dedicação por parte do NE, conseguiu-se chegar a uma versão final. A apresentação à comunidade escolar foi muito apreciada e elogiada, obtendo-se um resultado bastante bonito e muito bem conseguido.

4.5.2. Torneio de badminton

Com o recomeço das aulas no 2º período, foi pedido pelo PC ao NE que elaborasse um torneio de badminton para o ensino secundário estando a sua realização agendada para a data de 21 de janeiro. A partilha do acontecimento seria efetuada através de um cartaz que seria elaborado, impresso e colado nos pavilhões da escola. Este foi realizado conforme se pode ver no anexo 13 nunca tendo sido impresso devido a nova entrada em confinamento por ordens da DGS. Embora o planeamento do torneio estivesse concretizado, este nunca ocorreu devido à pandemia.

4.5.3. Apresentação das PAPS

Foi solicitado a todos os estagiários pelo PC, a participação como membro do júri nas apresentações das PAPS (Prova de Aptidão Profissional) dos alunos do 12º ano que marcam o encerramento do ensino secundário, para estes alunos. Após um ano de estágio, os estudantes tiveram de realizar um documento escrito e defendê-lo perante um conjunto de jurados. Assim, todos os EE's da escola foram convidados a avaliar os trabalhos destes alunos, que prepararam uma apresentação oral. De forma a poder ler e analisar os trabalhos de cada um, o PC enviou-nos os mesmos para que melhor pudessemos avaliar e colocar questões pertinentes. No final da apresentação, juntamente com professores e estagiários foi atribuída uma nota compreendida entre 0 e 20 valores.

Considero ter sido especial participar do momento de conclusão do ensino secundário por parte de alunos que acompanhei durante todo o ano letivo.

4.5.4. Reuniões de professores

Ao longo do ano, existiram diversas reuniões com diferentes intervenientes, tais como o NE, o PC, a PO, o departamento de EF ou o conselho de turma tendo distintos propósitos. Todas elas eram consideradas importantes para a minha atuação.

A primeira reunião, permitiu-me conhecer os restantes professores pertencentes ao departamento de EF tendo ocorrido no início do ano letivo, com o objetivo de clarificar e partilhar de que forma as aulas de EF e outras disciplinas práticas iriam decorrer tendo em consideração as atuais normas da DGS e da direção da escola.

No que diz respeito às reuniões com o PC e com NE, estas aconteciam uma vez por semana, servindo para proceder à análise de todas as aulas lecionadas, avaliando os planos de aula, assim como, as condutas praticadas permitindo melhorias nas aulas seguintes.

As reuniões com o NE eram mais frequentes, diversas vezes por semana, com o intuito de ajustar o funcionamento da aula e consequente atuação, partilhar ideias, dúvidas e questões que pudessem ser resolvidas entre nós.

Por último, as reuniões do conselho de turma tinham lugar no final de cada período, com o objetivo de identificar dificuldades e/ou necessidades dos alunos, desenvolver

atividades educativas, atribuir notas e abordar outras situações de natureza pedagógica ou disciplinar.

Foi interessante perceber que nestas reuniões, onde estavam presentes todos os professores de cada turma, discutia-se a situação específica de cada aluno analisando individualmente a nota de cada disciplina demonstrando assim a importância que o aluno representa para os professores.

Todas as reuniões têm como objetivo comum potencializar o melhor funcionamento do ano letivo, assim como, garantir os interesses dos alunos.

5. Desenvolvimento Profissional

5.1.O ensino do Andebol em contexto de pandemia

5.1.1. Resumo

O ensino das modalidades coletivas em Educação Física na situação pandémica ou foi colocada de parte ou exigiu um conjunto de adaptações, fruto das recomendações da DGS, que permitisse a prática em condições mínimas de segurança. Sendo a modalidade de andebol um desporto coletivo de contacto, e, face à necessidade de manter o distanciamento social obrigatório, era fundamental encontrar estratégias que permitisse a sua lecionação mantendo as regras estipuladas. Neste quadro, o objetivo deste estudo de investigação-ação foi identificar e utilizar estratégias de ensino da modalidade de andebol que permitissem realizar o processo ensino-aprendizagem com o menor risco possível de contágio entre os alunos e que potenciasssem a participação de todos. Neste estudo participaram 28 alunos de uma turma do 10º ano do ensino secundário. Na lecionação das aulas, recorreu-se à alteração de regras e modificação das dinâmicas e formas de jogo, respeitando as recomendações das instituições competentes. Os dados foram recolhidos por recurso a fichas de registo, de observação participante e posteriormente da análise de gravações das aulas. Inicialmente, efetuou-se uma análise observacional de diversos momentos da aula e depois foram comparados os momentos iniciais com os momentos finais. Os resultados evidenciaram que os alunos melhoraram substancialmente ao nível das suas capacidades técnicas individuais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: ANDEBOL; CONTEXTO PANDÉMICO; COVID-19; APRENDIZAGEM; INTERAÇÃO SOCIAL.

5.1.2. Abstract

The teaching of collective modalities in Physical Education, during the pandemic situation was either put aside or required a set of adaptations, as a result of the recommendations of the DGS, which allowed the practice in minimum safety conditions. As the handball modality is a collective contact sport, and, given the need to maintain mandatory social distance, it was essential to find strategies that would allow its teaching while maintaining the stipulated rules. In this context, the objective of this research-action study was to identify and use teaching strategies in the handball modality that would

allow the teaching-learning process to be carried out with the lowest possible risk of contagion among students and that would enhance the participation of all. In this study, 28 students from a class of the 10th year (Portuguese high school) participated. During the classes, the change of rules and modification of the dynamics and forms of the game were applied, respecting the recommendations of the competent institutions. Data were collected using registration forms, participant observation and later the analysis of class recordings. Initially, an observational analysis of several moments of the class was carried out and then the initial moments were compared with the final moments. The results showed that the students substantially improved in terms of their individual and social technical skills.

KEYWORDS: HANDBALL; PANDEMIC CONTEXT; COVID-19; LEARNING; SOCIAL INTERACTION

5.1.3. Introdução

A disciplina de Educação Física (EF) tem enfrentado diversos obstáculos que merecem uma especial atenção pelo impacto que têm tido na atuação dos seus profissionais e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem dos alunos. Pode considerar-se que, em 2012 a EF sofreu uma grande crise, pois existiu uma descredibilização da disciplina levando à exclusão da mesma, na média final de ano. Esta situação resultou numa perda de interesse por parte dos estudantes até porque “os alunos para quem a Educação Física ainda era ponderada para o cálculo da média final de ingresso ao ensino superior (12.º ano) se encontravam melhor motivados que os seus pares do 10º e 11º ano” (Ferro & Carraça, 2018, p. 23). Felizmente, esta lei, que era profundamente penalizadora para a disciplina de EF, foi anulada.

Recentemente, têm surgido críticas às atuações dos professores e conseqüentes alterações aos planos de estudos das instituições formadoras de professores. Desta forma, urge uma enorme necessidade de refletir acerca da formação inicial, tal como referem Santos et al. (2020) “em realidades como a portuguesa, é importante promover uma reflexão e debate sobre os processos de formação inicial, sem fundamentalismos, mas evidenciando princípios, abordagens e boas práticas na EF que possam contribuir para uma abordagem deliberada no ensino de life skills ao longo dos diversos ciclos de ensino” (p. 140).

Num ano atípico como o experienciado, em que a sociedade se viu obrigada a conviver com uma nova realidade, as mudanças de hábitos e rotinas rapidamente se tornaram necessárias e fundamentais. A Escola, a Educação Física, o Professor e o dia-a-dia escolar não escaparam a esta realidade. Numa altura em que os grandes aglomerados eram fortemente desaconselhados e conseqüentemente evitados, em que o contacto entre pessoas foi limitado, como se posiciona a EF? Como é encarado o ensino em EF? Face a estas questões e outras, a implementação da prática desportiva passou a ser, para os professores de EF, o seu foco de atenção, estendendo-se também a outros grupos de profissionais da área, que se mostraram preocupados com a manutenção de hábitos de vida saudáveis e estilos de vida ativos. A maioria dos professores de EF recorreram a variadas estratégias de atuação (como, por exemplo, a desportos individuais) nas quais tornaram possível a prática de atividade física de caráter individual, complicando-se um pouco nas modalidades desportivas coletivas. Nestas últimas, as aprendizagens essenciais do ano em estudo (10º ano), demonstram a sua importância no processo ensino-aprendizagem do aluno, uma vez que segundo Fernandes, Pereira e Almeida (2018) “a envolvimento em modalidades desportivas coletivas favorece o domínio do meio” (p. 19). Desta forma, deve ser dada a possibilidade aos alunos de praticarem num contexto de cooperação e competição tal como existe nos desportos coletivos, sustentado no binómio cooperação-oposição. Nas modalidades de grupo, surgem diversos desafios, levando os alunos a adquirir uma melhor capacidade de decisão e desenvolvimento das suas ações e atitudes face ao obstáculo (Fernandes et al., 2018).

O Andebol foi a modalidade coletiva escolhida para este estudo, por se tratar de uma modalidade de contacto físico, que promove aglomerados e na qual existe a partilha de material. Após a escolha da atividade desportiva a analisar foi fundamental encontrar as estratégias adequadas para concretizar o objetivo, independentemente das adversidades do momento e da especificidade da modalidade.

Apesar de se tratar de uma modalidade muito presente no ensino em Portugal, as dúvidas permaneciam. Uma vez que se tratava de uma realidade recente e nunca experienciada, os estudos existentes eram nulos o que tornou ainda mais urgente o processo de adaptação. O objetivo era comum a toda a comunidade docente, ou seja, minimizar o impacto desta pandemia, no processo ensino-aprendizagem e vivências dos alunos. A missão de ensinar e educar manteve-se, talvez ainda com mais afinho e dedicação em tempos de crise (Redinger, Cornia, & Albert, 2020).

Toda esta nova situação impactou significativamente as escolas e mais significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Por consequência das circunstâncias foram criados meios alternativos como o ensino online, através de plataformas como o “Zoom” e “Google Meet”. Apesar de potenciarem certas características na aprendizagem dos alunos, a EF continuava a ser fortemente condicionada, limitando-se a matérias como a condição física, manuseamento da bola e outras atividades que podiam ser efetuadas individualmente. Embora fosse possível trabalhar certas habilidades individuais inerentes ao andebol, existe uma grande componente prática da modalidade, que é impossível de pôr em prática.

Certas competências enunciadas por Crum (1993) tal como a competência técnica motora – ser capaz de realizar certas habilidades motoras necessárias para praticar, e a competência socio motora – ser capaz de lidar com o espectro social associado à cultura do movimento e a capacidade de adaptação – poderiam ser seriamente condicionadas se todo o ano letivo tivesse sido via ensino à distância pois todas elas remetem para situações que decorrem na prática conjunta de desporto.

O presente estudo foi realizado durante o terceiro período, momento em que as limitações impostas pela DGS eram significativamente menores comparativamente ao início do ano letivo. Foi neste cenário que surgiu a necessidade de observar, estudar e avaliar as práticas da docência, principalmente nas modalidades desportivas coletivas na procura de perceber quais os melhores métodos e estratégias de ensino a utilizar para diminuir o risco de propagação de Sars-CoV-2 sem prejuízo dos benefícios da realização de modalidades coletivas.

5.1.4. Desportos Coletivos

A disciplina de Educação Física, enquanto componente curricular obrigatória, deve estar adaptada à realidade dos alunos, em conformidade com a legislação em vigor.

A prática desportiva da EF na escola, permite aos alunos, não só acederem facilmente ao desporto em geral, como também, à melhoria da sua qualidade de vida, permitindo-lhes ainda, experimentar várias modalidades desportivas, que de outra forma não teriam hipótese (Ribeiro & Marinho, 2019).

A realização de exercício, especificamente de modalidades coletivas, apresenta-se como uma parte importante do plano curricular de EF, uma vez que potencia não só o

desenvolvimento da coordenação como também a relação interpessoal e relacional do ser humano.

Sendo o desporto coletivo mais imprevisível, a capacidade de reação do aluno é aprimorada, baseando-se assim num método de aprendizagem construtiva. Também o trabalho de equipa, o espírito de cooperação e responsabilidade são potenciados ajudando igualmente na melhoria da relação com os colegas de turma (Ribeiro & Marinho, 2019).

Assim sendo, os desportos coletivos devem ser encarados como fundamentais no processo ensino/aprendizagem. Mais do que um momento de diversão/motivação, devem ser entendidos, como essenciais no desenvolvimento motor e psicossocial do indivíduo, permitindo em diversas situações a integração de alunos com características físicas, psicológicas e culturais diferentes.

Neste sentido, o professor de EF, tem um papel fundamental na tentativa de inclusão, integração e construção/aumento do interesse por parte do aluno na prática de uma modalidade (Ribeiro & Marinho, 2019). O andebol não é exceção, e, com características de forte cooperação e competição, revela-se uma modalidade interessante no crescimento estrutural do aluno.

5.1.5. O Andebol

O andebol é considerado uma modalidade desportiva coletiva com reconhecimento internacional, tendo sido considerado uma modalidade Olímpica na cidade de Munique em 1972, para o género masculino e em 1976 para o feminino (Saavedra, 2018). Começou por ser uma modalidade com duas equipas contendo cada uma 11 jogadores jogando-se no exterior, em campos de futebol de 11. Com a evolução da modalidade passou de 11 para 7 o número de jogadores que compõem uma equipa (Saavedra, 2018). O Andebol é um desporto com características muito próprias e de alto contacto (Saavedra, 2018) sendo atualmente praticado e apreciado ao mais alto nível, no formato de sete contra sete jogadores efetivos mais 7 suplentes. Possui diversas estratégias competitivas determinantes ao desenvolvimento da modalidade, sendo estas a utilização de pivot, os diferentes sistemas defensivos, os diferentes sistemas ofensivos, as marcações individuais, entre outros. Naturalmente com o passar do tempo houve necessidade de fazer análises específicas no sentido de evoluir as técnicas, táticas e estratégias resultando na evolução do jogo.

A análise de jogo é realizada tendo por base sistemas observacionais medindo as performances individuais, coletivas, as opções táticas, a estratégia, entre outros. De igual forma, o número de ataques, contra-ataques, remates, golos, defesas, faltas técnicas, exclusões, etc ... são considerados no momento da avaliação de jogadores e equipas, variáveis fundamentais.

Sendo um desporto com alguma complexidade, o sucesso nesta modalidade depende de diferentes fatores, tais como medidas antropométricas, coordenação, nutrição, força, fatores táticos e sociais, cognição entre outros (Saavedra, 2018).

5.1.6. Desporto e Covid-19

O covid-19, enquanto pandemia, mostrou ter um impacto bastante negativo na área do desporto e atividade física. As competições desportivas foram suspensas de forma a minimizar o contacto pessoal e consequente transmissão do vírus (Lino Moura et al., 2020).

O isolamento social referenciado para controlo da evolução da pandemia, significou uma alteração de rotinas, com necessidade de adaptação imediata. Assim, considerando o período de ausência de desporto vivido, a condição física dos desportistas e da população em geral, naturalmente diminuiu.

No caso dos jogadores de andebol, verificou-se uma maior alteração e regressão, com a pausa obrigatória da competição.

5.1.7. Objetivos

O objetivo deste estudo de investigação-ação foi identificar e utilizar estratégias de ensino da modalidade de andebol que permitissem realizar o processo ensino-aprendizagem com o menor risco possível de contágio entre os alunos, potenciando a participação de todos.

Pretendeu-se também integrar todos os alunos, nomeadamente aqueles que apresentavam menor destreza motora, criando situações que lhes permitissem alcançar o sucesso.

5.1.8. Metodologia

Trata-se de um estudo de investigação-ação que decorreu ao longo de uma unidade de ensino de andebol com 15 aulas, em contexto de pandemia.

Procurou-se desenvolver e aplicar estratégias que visassem a segurança de todos, respeitando as diretrizes da escola, assim como, do ministério da educação e do ministério da saúde.

5.1.9. Participantes

No estudo participaram 28 alunos(as) de uma turma do 10º ano, sendo 18 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Em termos de características, classificavam-se como alunos com uma boa predisposição psicológica para a prática de desporto, havendo motivação intrínseca da maior parte dos alunos pela prática desportiva, acabando por contagiar os menos motivados. A razão pela qual a turma tem esta característica deve-se ao facto de grande parte dos alunos praticar desporto organizado/federado fora da escola.

No momento inicial foi entregue aos alunos um Consentimento Informado contendo todas as informações sobre o estudo, tendo sido dada a hipótese de esclarecimento se necessário. Após o retorno deste documento, assinado pelos encarregados de educação, procedeu-se ao início do estudo.

5.1.10. Instrumentos

Recorreu-se à gravação das aulas práticas, elaborando também uma unidade didática. Foi igualmente utilizada a análise dos dados observacionais entre alunos (aluno-aluno), heteroavaliação (aluno-aluno) e um grupo focal.

5.1.10.1. Unidade Didática

A unidade didática foi o principal instrumento de planeamento utilizado nas aulas referentes ao presente estudo, posteriormente aliado ao plano de aula e devida reflexão.

Durante a aplicação deste estudo, tive a oportunidade de ter a cooperação e avaliação por parte da professora Luísa Estriga, que acompanhou e orientou todo o processo.

A ação foi assente na construção de uma unidade didática, tendo sido essencial para um ensino estruturado respeitando uma lógica de progressão previamente preponderada, sofrendo ajustes e adaptações consoante as necessidades imediatas dos alunos. Numa primeira fase foi necessário entender os conhecimentos e as capacidades dos alunos relativamente à modalidade de andebol. De seguida, foram aplicadas estratégias baseadas em formas reduzidas do jogo real de acordo com as características dos estudantes, as suas necessidades e condições de prática. Todo o processo foi assente num ciclo. Deste ciclo fez parte a prática (ação), a reflexão do planeado (unidade didática, sessão e avaliação) e uma monitorização sistemática (através da gravação e posterior análise dos vídeos das aulas), resultando numa melhoria da aprendizagem por parte dos alunos assim como na motivação e dinâmica de aula.

A turma foi dividida em quatro equipas (constituídas por sete elementos), tendo sido decididas por mim, enquanto EE responsável pela gestão da turma. O principal cuidado foi garantir um equilíbrio entre todas, conseguindo conciliar o número de elementos femininos e masculinos, assim como, o equilíbrio no número de alunos de diferentes níveis e com diferentes capacidades físicas.

Durante todo o processo, procurou-se aplicar uma forma de jogo autêntica, acessível e inclusiva para todos os alunos com o manuseamento das regras, nomeadamente as regras de marcação de golo (por exemplo: a bola tem de passar por todos os elementos da equipa para o golo ser válido, ou então, se os elementos escolhidos por mim marcarem golo vale dois pontos, ou ainda, o mesmo elemento não pode marcar dois golos seguidos).

Foi apresentada uma proposta inicial relativamente à unidade didática que sofreu as devidas alterações ao longo da sua aplicação, devida à constante análise e avaliação efetuada aos alunos que muitas vezes revelaram uma capacidade de aplicação e mobilização de conteúdos de forma prática que não estaria em sintonia com o planeado. Assim, em todos os momentos que tal se verificou, procedeu-se ao ajuste e adaptação dos conteúdos e por consequência do plano de aula.

Nesta unidade didática estava registado o mês, dia, tempo de aula, espaço disponível (para a realização da aula), torneio (caso fosse dia de competição), avaliação (diagnóstico, formativa ou sumativa), qual a forma básica e parcial de jogo e quais as tarefas baseadas em si. Posteriormente acrescentei uma linha com os papéis

desempenhados pelos alunos (se havia utilização de árbitros ou treinadores) e assessment for learning, utilizando a autoavaliação e a heteroavaliação para ajudar na consolidação dos conteúdos promovendo uma aprendizagem mais duradoura.

O Modelo de Educação Desportiva (MED) foi o principal modelo utilizado no planeamento da UD, assim como, o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (Teaching Games for Understanding).

A aplicação de forma correta destes modelos foi possível com o apoio de filmagens das aulas para posterior análise, podendo assim, potenciar a reflexão e autorreflexão crítica relativamente à atuação enquanto EE, na tentativa, também, de entender o resultado do ajuste das estratégias aplicadas.

5.1.10.2. Gravação em Vídeo das Aulas

A gravação em vídeo das aulas surge da necessidade e importância de rever os acontecimentos da aula com o objetivo de analisar os comportamentos dos alunos, de forma a poder adequar as estratégias de ensino. Permitiram também partilhar as aulas com a professora responsável por orientar o estudo.

Os dispositivos utilizados foram: uma câmara com tripé facultada pela FADEUP e um telemóvel, que apenas era utilizado durante a aula em que tínhamos acesso ao campo completo, sendo, nesta situação necessários dois dispositivos para conseguir captar todo o comprimento e largura do campo de andebol. Ambos os dispositivos eram colocados no topo da bancada, com o cuidado de captar todo o meio-campo. Ambas as filmagens eram estáticas, não havendo movimento de nenhum dos aparelhos tecnológicos tendo sido colocados sempre no mesmo local ao longo das 15 aulas.

Foram retirados pequenos excertos dos vídeos das aulas, para que os alunos com função de treinador visualisassem e consequentemente orientassem o trabalho semanal das suas equipas. A função do treinador era analisar os excertos junto das equipas e escolher a metodologia mais adequada às necessidades da equipa.

5.1.10.3. Análise dos dados observacionais - Aluno – Aluno

Com o objetivo de utilizar estratégias mais ricas para a aprendizagem dos alunos recorreu-se a uma análise estatística cujo resultado foi posteriormente partilhado com a

turma. Nesta análise foram os próprios alunos que procederam a uma contagem do número de passes, receções e remates com e sem sucesso, registando os dados observados numa grelha previamente entregue em formato de papel. Relativamente à organização, os alunos foram divididos em grupos de dois elementos, ficando responsáveis pela avaliação do colega enquanto este executava o exercício proposto. Após o tempo definido, os dois elementos trocavam de funções, obtendo assim o registo de ambos os alunos.

Esta análise estatística apresentou algumas vantagens e desvantagens. Como ponto positivo, considero uma boa ferramenta pois permite entender se o aluno é participativo durante o exercício ou se a equipa que lhe foi atribuída evita jogar com ele. Possibilita também a cada aluno ter noção da quantidade de erros que está a cometer na execução das diversas técnicas permitindo compreender a taxa de sucesso e de participação de um determinado estudante, podendo este perceber em que aspetos necessita de melhorar. Esta ferramenta é ótima para orientar o trabalho a ser desempenhado pelos alunos. Embora tenha estas características, é necessário que o professor esteja constantemente a verificar se o registo é feito com seriedade e compromisso, pois facilmente os alunos desvalorizam este tipo de tarefas durante uma aula prática. O registo feito de forma incorreta conduz a valores que induzem o erro e comprometem o trabalho que deveria ser efetuado com base nestes valores.

5.1.10.4. Heteroavaliação - Aluno – Aluno

Relativamente à avaliação entre alunos, esta consistiu numa análise comportamental do colega. Foi solicitado aos alunos que observassem a prática do seu par enquanto executava determinadas ações que estavam descritas. Estas dizem respeito a situações que foram previamente praticadas, referente à defesa, ataque e à função específica de pivot.

Esta estratégia é referida em múltiplos estudos como avaliação para a aprendizagem (assessment for learning) e consiste numa mudança de posição do professor, numa tentativa de descentralizar o processo de ensino de si mesmo. Este professor altera a sua função de apresentador de conteúdo para líder de uma exploração e desenvolvimento de ideias na qual todos os alunos estão envolvidos, referindo ainda que esta estratégia está geralmente associada a ser assustadora, porque sentem que vão perder o controlo da sua turma. Mas ao longo do projeto, descreveram este mesmo

processo não como uma perda de controlo, mas como uma partilha de responsabilidade de aprendizagem da turma com ela mesma – exatamente o mesmo processo, mas visto de duas formas completamente diferentes. É verdade que esta forma de ensinar pode em certos momentos demonstrar-se difícil, ainda mais perante professores em início de carreira. É importante para que estas estratégias funcionem, que o professor promova uma mudança de postura dos alunos de serem meros recipientes passivos do conhecimento, para passarem a ser aprendizes ativos que podem assumir responsabilidade pela própria aprendizagem (Black & Wiliam, 2012).

Assim, enquanto participantes ativos, os alunos conseguiram entender através da avaliação que fizeram aos colegas, quais os erros mais comuns e de que forma poderiam, também eles, corrigir a própria prática.

5.1.10.5. Grupo focal

No final da unidade realizou-se um grupo focal com quatro alunos de menor nível de desempenho, com o objetivo de captar a experiência que tinham tido nas aulas de andebol. Procurou-se assim, perceber se as estratégias utilizadas que visavam a participação e sucesso de todos, tinham sido bem-sucedidas.

5.1.10.6. Tratamento dos dados

O tratamento de dados foi sustentado na observação participante e posterior análise de vídeos das aulas, utilizando a frequência absoluta com o intuito de comparar o número de vezes que cada ação acontecia.

Relativamente ao grupo focal, este momento de questões e respostas foi gravado sendo as respostas transcritas verbatim e analisadas com base nos pressupostos de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

5.1.11. Resultados e interpretação

Desafios e aprendizagens ao longo do processo de ensino

A unidade de ensino começou com a avaliação diagnóstica (AD), com o objetivo de situar a turma num determinado patamar, entendendo quais as suas capacidades e quais os conteúdos que mais se adequam, sempre com o objetivo de permitir a sua evolução e melhoria. Deste modo, é essencial existir uma AD cuidada e objetiva, com níveis bem definidos, ocorrendo uma posterior análise dos valores de forma a situar a turma no patamar que lhe possa ser mais benéfico.

Com a realização desta análise e sempre com a ajuda da professora responsável pela orientação durante este processo, chegou-se à conclusão de que a turma estava situada, com base em Estriga e Moreira (2017), no 2º nível de jogo, mas que rapidamente transitaria para o 3º nível podendo haver introdução do jogo com pivot (utilização de pivot é considerado um nível mais avançado do jogo por ter uma função estabilizadora da defesa). Naturalmente os níveis foram adaptados à realidade imposta pelo Covid-19, no entanto relativamente às capacidades da turma era nestes níveis que se deveria situar o processo de ensino. Assim, o principal foco consistiu em consolidar “as noções táticas básicas e desenvolver os recursos técnicos fundamentais”, introduzindo conceitos ofensivos táticos e defensivos relacionados com a responsabilidade defensiva ensinando a abordagem ao detentor da bola e posterior recuo para impedir a criação de espaços.

Ao longo de todo o processo recorreu-se à avaliação formativa com o objetivo de identificar as alterações comportamentais dos alunos, percecionando se existia uma evolução ou regressão nas aprendizagens individuais e coletivas. Foi através destes momentos de avaliação (podendo decorrer durante a aula ou através da análise das gravações) que foi possível compreender que a turma já estava preparada para a implementação da forma básica de jogo seguinte, passando do jogo em superioridade numérica, 3x2 para a forma básica de jogo em igualdade numérica 3x2+GR. Posteriormente, esta avaliação permitiu identificar o momento em que a implementação do pivot fazia sentido, sendo esta uma forma de jogo mais complexa. Para este efeito, foram utilizados os instrumentos ao dispor do EE, nomeadamente os instrumentos de registo efetuados pelos alunos, as auto e hetero avaliações e as análises estatísticas. Todos estes momentos foram incluídos nas reflexões posteriores a cada aula com o objetivo de preparar as aulas seguintes da forma mais adequada. A unidade era adaptada tendo em conta estas avaliações, que neste estudo se mostrou mutável adaptando-se com o objetivo de representar as necessidades dos alunos.

No que diz respeito à avaliação sumativa, esta aparece como um momento culminante na avaliação do bloco de andebol, não tendo sido necessário existir uma

situação em específico para avaliação, uma vez que esta era realizada ao longo das aulas.

Estes momentos avaliativos não se limitaram à observação imediata, mas sim à revisão das gravações efetuadas, pois todas as sessões foram filmadas.

Relativamente ao nível de jogo dos alunos, este foi analisado tendo por base ações específicas durante a prática em formas parciais de jogo (3v2, 3v2 + GR, 3v3 + GR, em $\frac{1}{4}$ de campo).

cheguei à conclusão de que o jogo reduzido, com transferência direta para o jogo de andebol, revela uma maior ativação motora e contacto com a bola. Estas duas condições são essenciais na aquisição de padrões motores relevantes para a prática de desportos coletivos onde a oposição direta de um adversário é uma constante. (...) a técnica, tomada de decisão, entre outras variáveis, não é afetada, conseguindo assim, que os alunos experienciem mais situações em menos tempo

(Diário de Bordo, 13 de maio de 2021)

A utilização do 3x2 ou 3x3 no andebol surge da necessidade de utilizar uma forma de jogo que fomente a importância de jogar com inteligência e estratégia, ainda que, de alguma forma os alunos apresentem limitações técnicas (Graça & Mesquita, 2017). Surge também da necessidade urgente de utilizar os menores grupos possíveis, pois “a transmissão do SARS-CoV-2 ocorre através de gotículas libertadas pela pessoa infetada quando esta tosse, espirra ou apenas fala” (Lino Moura et al., 2020, p.26). A utilização de formas reduzidas de jogo, permite uma menor interação de pessoas, mas ao mesmo tempo concede um maior contacto com a bola e consequente maior participação dos elementos envolvidos.

Com o objetivo de reduzir o contacto e proximidade física tanto quanto possível, manipularam-se as regras mais básicas do jogo de andebol, apresentando em seguida algumas das que foram alteradas:

- O aluno atacante faz falta quando promove uma proximidade menor a um braço de distância;
- O aluno defensor deve esticar um braço para impedir a progressão do atacante.

Esta regra permitiu reduzir significativamente o contacto físico entre os alunos, permitindo adaptar um desporto caracterizado por enorme contacto físico, num desporto onde esse contacto passa a ser mínimo.

Relativamente às regras utilizadas com o intuito de incluir os elementos com menor capacidade na prática da modalidade, foram aplicadas as seguintes regras:

- A bola tem de passar por todos os elementos da equipa para o golo ser válido;
- O mesmo elemento não pode marcar golos duas vezes seguidas;
- Todos os elementos têm de executar, de forma rotativa, a função de Guarda-Redes.;
- O drible é unitário, querendo isto dizer que só pode driblar uma vez consecutiva;

Ao longo desta unidade temática, foram exploradas variantes das regras acima enunciadas. Por exemplo, o aluno considerado mais capaz foi instruído no sentido de não poder marcar golo, obrigando este elemento a criar situações de finalização para os seus colegas. Adotou-se também a regra de eleger um elemento da equipa, excetuando o mais apto, para que, quando marcasse golo, valesse o dobro.

A aplicação destas regras, nem sempre resultou da melhor forma e por vezes foi necessário proceder a uma adaptação ou mesmo eliminação da mesma.

Relativamente à regra de impedir o ataque com um braço de distância, esta fez com que os alunos procurassem recorrer mais ao passe até que houvesse uma situação clara de progressão para a baliza. A maior parte das equipas sentiu, por isso, necessidade de aumentar a velocidade do jogo e consequentemente do gesto técnico de passe e de receção. Esta regra revelou-se um problema sobretudo quando os alunos estavam mais cansados, pois começavam a não querer cumprir e a tentar forçar o ataque corpo a corpo. Tratando-se o andebol de um desporto de tanto contacto esta situação era expectável (Saavedra, 2018).

Quanto às regras de inclusão de todos os alunos, estas funcionaram de forma satisfatória, na medida em que os alunos se esforçaram sempre pelo seu cumprimento. Não obstante, os dados do grupo focal revelam que, embora as regras tenham sido aplicadas e cumpridas, não obtiveram o resultado esperado na inclusão destes alunos. Tal facto resulta, em grande parte, da natureza competitiva dos estudantes da turma, assim como da falta de uma adequação das regras a este fator. Os alunos que participaram no grupo focal, relataram ainda, que apesar da aplicação das regras, os elementos com mais capacidades técnicas e/ou físicas não incluíam os restantes

colegas em prol de obter o melhor resultado. Referiram ainda que teria sido melhor praticar andebol sem as limitações impostas pelo covid.

A opção pela inclusão de um árbitro durante a maior parte do tempo, fez com que, não só os alunos experimentassem uma posição diferente face ao desporto, mas também aumentassem a responsabilidade, exigindo o cumprimento das regras. Por vezes, a inclusão de árbitros não foi compreendida por todos, levando à necessidade de intervir enquanto professor e orientador do processo.

Para além de árbitro foi utilizada a função de treinador/capitão, na qual o aluno escolhido para a função tinha de escolher os exercícios (de um conjunto de exercícios previamente escolhidos por mim para a aula) que queria aplicar com vista à melhoria das características da sua equipa. Em algumas aulas, foram preparados excertos da aula anterior, para cada equipa analisar a sua atuação e discutir, qual a componente de treino (deslocações no espaço, gesto técnico, superioridade/inferioridade numérica, cooperação defensiva, entre outros) que queriam trabalhar naquela aula.

Apesar de desafiante, todos os alunos conseguiram obter uma cotação positiva na avaliação do andebol, o que demonstra que o objetivo proposto foi atingido.

Conseguiu, também, constatar-se que apesar de toda a situação, inclusive da paragem obrigatória pela covid-19 e isso significar uma redução da capacidade física e consequente, empobrecimento dos gestos técnicos (Mon-López, de la Rubia Ríaza, Hontoria Galán, & Refoyo Roman, 2020) os alunos alcançaram bons resultados, demonstrando evolução ao longo da Unidade didática.

No que diz respeito ao manuseamento da bola, constatou-se, não só durante as aulas, mas também em resultado da comparação dos vídeos, uma melhoria substancial, assim como, um aumento da eficácia na concretização dos passes. Na recuperação defensiva o grupo apresentou, de forma geral, uma melhoria significativa, sendo que inicialmente a recuperação era realizada a passo, passando posteriormente a ser feita de forma rápida e dinâmica.

A análise das filmagens das aulas evidenciou também que os alunos faziam uma ocupação racional e harmoniosa do espaço, otimizando ao máximo o terreno de jogo.

Na fase inicial do processo ensino/aprendizagem, constatou-se que os alunos não sabiam jogar com o pivot, sentindo-se um certo desconforto nessa posição, contudo, com o desenrolar do processo, os alunos já utilizavam a posição de pivot como uma das formas de atacar verificando-se inclusive nestas movimentações alguns automatismos o que demonstra evolução neste capítulo.

No que concerne à finalização, verificou-se que os alunos evoluíram imenso, pois numa fase inicial os remates eram fracos e sem sucesso ao contrário da fase posterior, na qual se contabilizaram muitos golos e foram realizadas muitas finalizações com eficácia.

Esta situação também nos poderá alertar para uma possível fragilidade da defesa, não tendo a capacidade de se organizar sobretudo com a introdução de um elemento “destabilizador” como é o pivot (Cărbăș, 2014).

O ensino, embora adaptado, da modalidade foi alcançado tendo como bases os princípios e os valores inerentes a uma modalidade coletiva, como o trabalho de equipa, a empatia, a colaboração, a cooperação e a partilha. Não obstante, seria importante dispensar mais tempo de treino aos alunos de forma a melhorar a sua performance (Greco, Morales, & Aburachid, 2012) assim como, a possibilidade de experienciar a verdadeira realidade da modalidade.

Experiência dos alunos de menores níveis de desempenho

Pergunta 1: Como foi a experiência?

A1: "Eu gostei, acho que foi uma experiência interessante visto que nunca tinha tido muito andebol."

A2: "Com o covid foi mais complicado, embora eu já tenha tido andebol no nono ano, foi interessante poder praticar com as medidas do covid-19."

Na pergunta 1, ambos os alunos relatam pontos positivos de um modo geral, referem ainda que foi complicado praticar um desporto coletivo em situação pandémica.

A aplicação de regras com o objetivo de limitar o contacto físico, na modalidade em questão, revelaram-se necessárias e essenciais tendo em conta o contexto pandémico, por exemplo: "O atacante não pode rematar se o defesa estiver a menos de um braço de distância" ou então "Se a defesa contactar o atacante é falta (um braço esticado obriga o atacante a procurar outra opção", estas são adaptações que foram aplicadas logo no início do bloco de andebol, referidas pelo aluno 2 como "interessantes".

Pergunta 2: O que valorizaram mais?

A3: "Gostei muito de pertencer a uma equipa e evoluir com ela"

A4: "Ajudou-me a ultrapassar a timidez"

Na segunda pergunta é possível entender que valorizaram o facto de pertencer a uma equipa. É importante compreender que os alunos em questão nunca tinham

praticado desporto federado e por consequência nunca tinham participado numa prática organizada. Numa perspetiva mais pessoal o aluno A4 refere que ajudou a “ultrapassar a timidez” sendo sinal de que este trabalho em equipa favoreceu a sua aprendizagem pessoal e crescimento individual.

Pergunta 3: Relativamente ao trabalho de equipa, o que gostaste mais e menos?

A1: “O que gostei menos foi a competitividade que fazia com que fosse posta de parte, pois os melhores queriam jogar mais. O que eu mais gostei foi o facto de haver momentos em que acontecia o oposto e a competitividade não era exagerada, assim, nessas alturas eles ajudavam bastante e apoiavam.”

A4: “O que eu gostei mais, foi a ajuda constante. Não gostei que, em competição, os melhores jogadores passassem menos a bola aos menos hábeis, mesmo com as estratégias do professor”

Nas respostas à terceira questão, é visível que a atuação da turma, principalmente relativamente a estes alunos, varia consoante o objetivo do exercício. Se é fomentada uma realidade competitiva, mesmo com determinadas estratégias de inclusão, os alunos mais competitivos acabam por excluir os que têm mais dificuldade na prática. Ainda assim, quando a competição não estava intrínseca ao exercício, a atuação destes alunos era diferente, incluindo e cooperando sempre que possível.

As estratégias utilizadas foram, por exemplo: “Drible unitário”, sendo obrigado a passar para um colega após driblar e “A bola tem de passar por toda a equipa para que o golo seja válido”. Estes são alguns exemplos de regras que incluem todos os alunos durante a execução do exercício.

Pergunta 4: “O que gostarias que fosse diferente?”

A1: “Gostaria que não houvesse covid, pois poderíamos realizar a prática mais à vontade e poderia interagir mais com os meus colegas.”

A4: “Eu acho que por causa da pandemia houve algumas limitações, eventualmente sem covid poderíamos ter jogado a campo inteiro.”

Os alunos mencionam as limitações advindas da situação pandémica, que impediram a prática de andebol com equipas maiores. Uma realidade que obrigou a alterações substanciais durante o ano letivo.

Pergunta 5: “Em termos de aprendizagem o que destacas?”

A1: “As regras de andebol, consegui aprender muitas que não conhecia inicialmente. Também como executar o passe, senti uma melhoria na técnica.”

A3: “Eu aprendi mais o valor da cooperação e a jogar mais em equipa”

Nesta resposta, os alunos destacam que aprenderam regras de andebol, o valor da cooperação e aspetos de melhoria técnica.

Nesta entrevista, foi possível entender que as limitações impostas pela pandemia representam uma das principais preocupações dos alunos uma vez que a sua prática desportiva fica limitada com estas condições.

Outra grande preocupação está associada à competição. Devido às características da turma, houve momentos em que a competição foi difícil de gerir. O espírito competitivo de certos alunos proporcionou algumas discussões e originou a exclusão de outros com capacidades mais limitadas. Obviamente estas situações foram consideradas tendo sido postas em prática estratégias que as diminuíram consideravelmente, porém continuou a ser uma preocupação, principalmente para os alunos com mais dificuldades.

5.1.12. Considerações Finais

O estudo realizado permitiu perceber que é possível lecionar uma modalidade coletiva, num ambiente onde o contacto, típico do andebol, estava fortemente desaconselhado.

Devido à situação envolvente, decidiu-se optar por um método de análise observacional, recorrendo à visualização não só das situações no momento da aula, mas também posteriormente utilizando os vídeos gravados durante as mesmas. Este método verificou-se eficaz pois permitiu avaliar a melhoria da performance dos alunos, por exemplo, na concretização de passes, evolução tática do jogo, capacidade de finalização, entre outros, sem prejuízo da sua saúde/segurança (contacto próximo).

De igual forma, permitiu constatar, que num momento tão único e com uma realidade atroz, a capacidade do ser humano se reinventar e adaptar é imensa. Com as estratégias adequadas, a motivação apropriada e a capacidade de moldar, adaptar e ajustar, foi possível alterar a realidade (física) da modalidade de andebol, para uma, até então totalmente desconhecida, mas com um resultado bastante semelhante.

No que diz respeito ao objetivo deste estudo, considero ter sido cumprido pois os alunos conseguiram, apesar de todas as limitações, experienciar e sobretudo aprender

a jogar andebol. Relativamente às estratégias, um dos objetivos do estudo era garantir a diminuição da probabilidade de disseminação do vírus tendo sido este conseguido pela utilização de grupos reduzidos de trabalho e inalterados durante todo o processo. Esta estratégia demonstrou ser viável, não só por responder eficazmente às necessidades impostas pela pandemia, mas também, por impor a necessidade de trabalhar em equipa. O facto de manter os grupos inalterados ao longo de todo o bloco de andebol fez com que estes tivessem de ser cuidadosamente pensados e planeados, de forma que os elementos destabilizadores representem uma minoria, existindo um maior equilíbrio tático. A manutenção destes grupos potenciaram uma maior entreajuda e espírito de cooperação o que permitiu aos alunos com maiores dificuldades se sentirem integrados nas dinâmicas de aula. No entanto, nos momentos de competição isto não se verificou conforme foi relatado pelos alunos e descrito neste documento. O recurso a árbitros e treinadores demonstrou ser uma boa estratégia na medida em que os alunos que revelavam maiores dificuldades na prática da modalidade, demonstraram interesse em participar na aula assumindo estas funções. Desta forma, também o outro objetivo do estudo que visava a inclusão foi em parte atingido sendo necessário implementar futuramente novas e diferentes estratégias com vista o envolvimento ativo de todos os alunos.

Em síntese, posso dizer que se conseguiu não só dotar os alunos dos conhecimentos teóricos e práticos de andebol, mas também potenciar neles, através de determinadas ações, soft-skills como o espírito de trabalho de equipa, empatia e respeito pelo outro, que são tão importantes nos dias de hoje, contribuindo para serem indivíduos mais capazes e mais predispostos a aprender em situações adversas.

5.1.13. Referências

- Bardin, L. (2011). Content analysis. *São Paulo: Edições*, 70(279), 978-8562938047.
- Black, P., & Wiliam, D. (2012). Assessment for Learning in the Classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (2 ed., pp. 11-32): SAGE.
- Cărbăș, I. (2014). Aspects regarding the pivot player tasks in the handball game. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 7(13), 123-127.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.

- Estriga, L., & Moreira, I. (2017). Proposta metodológica do ensino do andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (pp. 123-198). Portugal: Editora FADEUP.
- Fernandes, H. M., Pereira, H. P., & Almeida, L. M. (2018). Efeitos de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de jovens estudantes do ensino profissional. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 15-21.
- Ferro, A., & Carraça, E. (2018). “EDUCAÇÃO FÍSICA, HOJE? VOU MENOS POR “QUERER” E MAIS PORQUE “TEM QUE SER” O Decreto-Lei n.º 139/2012, as necessidades psicológicas básicas e as motivações dos alunos do ensino secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (41), 9-25.
- 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.
- Greco, P. J., Morales, J. C. P., & Aburachid, L. M. C. (2012). Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental-ensino intencional. *Rev Min Educ Fís*, 20(1), 145-174.
- Moura, D. L., Dias, A., Torres, J. P., Farinha, P., Ribeiro, B., & Robalo-Cordeiro, C. (2020). Pandemia COVID-19 e impacto no desporto.
- Mon-López, D., de la Rubia Ríaza, A., Hontoria Galán, M., & Refoyo Roman, I. (2020). The impact of Covid-19 and the effect of psychological factors on training conditions of handball players. *International journal of environmental research and public health*, 17(18), 6471.
- Redinger, J. W., Cornia, P. B., & Albert, T. J. (2020). Teaching during a pandemic. *Journal of Graduate Medical Education*, 12(4), 403-405.
- Ribeiro, L. S., & Marinho, C. L. F. (2019). A IMPORTÂNCIA DOS ESPORTES COLETIVOS NO ÂMBITO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO SENSORIO MOTOR DE CRIANÇAS E JOVENS. *Revista Uningá*, 56(3), 170-175.
- Saavedra, J. M. (2018). Handball research: State of the art. *Journal of human kinetics*, 63(1), 5-8.
- Santos, F., Neves, R., Pereira, P., & Cardoso, A. (2020). O currículo de educação física e as life skills: Processos e estratégias de intervenção. *Motricidade*, 16(2), 135-143.

6. Conclusões e perspectivas para o futuro

A finalização do relatório de estágio (RE) simboliza um momento de enorme importância para o EE. Este é o momento de sistematizar e refletir acerca das dificuldades passadas e sentidas na minha atuação enquanto professor e como posso melhorar.

Segundo Larrivee (2008), o professor como praticante reflexivo deve atuar dentro de uma permanente espiral de aprendizagem na qual os dilemas surgem, iniciando constantemente um novo ciclo de atuação, observação, reflexão e adaptação.

Existem sempre pontos onde se pode melhorar, não só enquanto EE, mas também ao longo de toda a carreira de docente. Ser um praticante reflexivo significa crescer e evoluir, resultando este processo numa maior amplitude de escolhas e respostas possíveis (Larrivee, 2008) tratando-se de uma realidade que deve ser ambicionada por todos os profissionais. Na minha opinião, é fundamental que o professor esteja em constante busca pelo saber e melhoria das capacidades, pois estas influenciam a sua atuação enquanto docente.

Ao longo do ano letivo tive a possibilidade de observar e viver situações que não faziam parte do meu quotidiano, obrigando-me a sair da minha zona de conforto e interagindo com diversos alunos de características distintas.

Foi bastante interessante constatar que o que para mim representava uma nova e desafiante realidade, foi encarado pelos alunos com extrema normalidade, pois, para eles, era apenas “mais um” professor. Considero que esta postura fez com que tivesse sido muito mais fácil encarar esta dinâmica que até então não me era familiar. Experienciar situações como estas permitiu-me analisar e, conseqüentemente, explorar o profissional que quero ser. Como referem Barros, Pacheco e Batista (2019) “O EE, no confronto com a profissão, é obrigado a se perceber como professor, em termos do que gostaria de ser. É, pois, na interação com os outros que ele constrói a sua identidade profissional” (p. 628).

O estágio além de ser potenciador de melhorias foi um ano de enormes desafios, que acredito só terem sido possíveis de ultrapassar devido a uma grande capacidade de entrega e paixão pelo ensino. Foi esta paixão que me permitiu evoluir no processo reflexivo ao longo do ano, conseguindo corrigir e aprender a ser melhor professor.

Em suma, considero que a PES e a realização do RE me permitiu tornar melhor professor, detentor de mais conhecimentos. Sinto-me preparado para comunicar com alunos, professores, funcionários, encarregados de educação e outros elementos da escola. Sou neste momento alguém com uma maior capacidade de me adaptação a situações difíceis, de ajustar planeamentos e de adequação a diferentes contextos.

Tenho noção que estas características estarão em constante desenvolvimento, pois, tal como mencionei por diversas vezes neste relatório, o processo de desenvolvimento não deve ser encarado como tendo um término. Enquanto futuro docente, considero essencial que o investimento no desenvolvimento profissional perdure para além da formação inicial. É crucial continuar a renovar o conhecimento, seja relativamente a conteúdos programáticos ou a estratégias, modelos e métodos instrucionais.

Concluo referindo que o processo vivido, apesar de desafiante e por vezes difícil, me acrescentou enquanto ser humano de formas que não seriam possíveis em outros contextos. Permitiu-me conhecer e vivenciar a realidade do ensino em Portugal, constatar as dificuldades do mesmo, aprender estratégias para superar essas e outras dificuldades tendo-me permitido essencialmente evoluir enquanto pessoa e profissional. É recompensador ter a consciência que acrescentei, de alguma forma, valor à experiência desportiva dos alunos com quem privei, considerando que se tratou de um ganho bilateral. Aprendi muito com eles e com todo o processo, colocando em evidência que devo continuar no caminho da superação, diariamente, para me tornar um ser humano pessoal e profissionalmente mais apto e melhor.

7. Referências

- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Barros, I., Gomes, P., Pereira, A. L., & Batista, P. (2012). Experiências prévias na (re) configuração da identidade profissional: um estudo como estudantes estagiários de educação física.
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99, 605-632.
- Black, P., & Wiliam, D. (2012). Assessment for Learning in the Classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (2 ed., pp. 11-32): SAGE.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Cărăbaș, I. (2014). Aspects regarding the pivot player tasks in the handball game. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 7(13), 123-127.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em revista*, 11(2).
- Cunha, A. C. (2015). Ser professor: bases de uma sistematização teórica.
- Conceição, C., & de Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista lusófona de educação*, (20), 81-98.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2017). Proposta metodológica do ensino do andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (pp. 123-198). Portugal: Editora FADEUP.
- Fernandes, D. (2019a). Avaliação sumativa. Texto de Apoio projeto MAIA-Monitorização, Acompanhamento e.
- Fernandes, D. (2019b). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, 139-164.
- Ferreira, D. (2005). Construção de instrumentos de observação de práticas educativas: avaliação diagnóstica: construção de um instrumento comum a andebol e a basquetebol (Bachelor's thesis).

- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192.
- Gonçalves, F. (2012). Formative evaluation in Physical Education initial teacher training courses.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas da educação física I*, 89-95.
- Gonçalves, F. M., & Lima, R. F. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da Educação Física. *Revista Profissão Docente*, 18(38), 117-127.
- 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.
- Greco, P. J., Morales, J. C. P., & Aburachid, L. M. C. (2012). Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental-ensino intencional. *Rev Min Educ Fís*, 20(1), 145-174.
- Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(4), 284-299.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The New Educator*, 4(2), 87-106.
- Leitão, V. (1976). A unidade didática. *Curriculum*, 15(4), 19-26.
- Moura, D. L., Dias, A., Torres, J. P., Farinha, P., Ribeiro, B., & Robalo-Cordeiro, C. (2020). Pandemia COVID-19 e impacto no desporto.
- Mon-López, D., de la Rubia Ríaza, A., Hontoria Galán, M., & Refoyo Roman, I. (2020). The impact of Covid-19 and the effect of psychological factors on training conditions of handball players. *International journal of environmental research and public health*, 17(18), 6471.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente.
- Nóvoa, A. (2009). *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2015). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed editora.
- Redinger, J. W., Cornia, P. B., & Albert, T. J. (2020). Teaching during a pandemic. *Journal of Graduate Medical Education*, 12(4), 403-405.

- Ribeiro, L. S., & Marinho, C. L. F. (2019). A IMPORTÂNCIA DOS ESPORTES COLETIVOS NO ÂMBITO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO SENSORIO MOTOR DE CRIANÇAS E JOVENS. *Revista Uningá*, 56(3), 170-175.
- Saavedra, J. M. (2018). Handball research: State of the art. *Journal of human kinetics*, 63(1), 5-8.
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. *Problemáticas da educação física II*, 136-147.
- Veiga, M. A. D. (2005). Um perfil ético para educadores. Braga: Palimage Editores.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49

8. Anexos

Anexo 1 - Unidade Didática

Mês	Abril						Maio									
Dia	20	22	23	27	29	30	4	6	7	11	13	14	18	20	21	
Tempo Aula	30'	90'	30'	30'	90'	30'	30'	90'	30'	30'	90'	30'	30'	90'	30'	
Espaco Disponível	1/2	1/2	T	1/2	1/2	T	1/2	1/2	T	1/2	1/2	T	1/2	1/2	T	
Torneio						Torneio			Torneio			Torneio			Torneio	
Avaliação	Ava. Diag.	Ava. Diag.				Av. Rom.			Av. Rom.					Av. San.		
FBJ						5v4+CR			5v4+CR			5v4+CR			5v5+CR	
FPJ	3v2+CR1+3v3, 3v3+CR	3v2+CR1+3v3, 3v3+CR	Sem aula	3v2+CR1+3v3	3v2+CR1+3v3		3v2+CR1+3v3	3v2+CR1, 2v1+CR1, 3v3+CR		3v2+CR1+3v3	3v2+CR1+3v3, 3v3+CR		2x2 com apices e 3x3		3v2+CR1+3v3, 3v3+CR	
TBJ	A pares, pases e distribuição	Jogo pases 4v3, livre		Jogo pases 4v3, quadrado	Jogo pases 4v3, bola ao fundo, quadrado	Jogo de pases escolhido pelos treinadores	Jogo pases 4v3, derrubar cone, quadrado	Jogo dos 10 pases, e jogo de pases 4v3 quadrado, com movimentação idêntica ao pivot	Jogo de pases escolhido pelos treinadores	Jogo dos 10 pases	Jogo de pases à escolha da equipa	Jogo de pases escolhido pelos treinadores	Jogo de quadrado		Jogo pases 4v3, livre	Jogo de pases escolhido pelo treinadores
Papeis					Árbitros	Árbitros	Árbitros	Árbitros	Treinador	Treinador	Árbitros	Treinador	Árbitros	Treinador	Treinador	Árbitros
Ass. For Learning					Auto	Hetero		Auto	Hetero			Hetero			Hetero	
Legenda																
T	Campo Todo														20/20/2021	
1/2	Meio-Campo														Pedro Pinto	
FBJ	Forma Básica de Jogo															
FPJ	Formas Parciais de Jogo															

Anexo 2 - Folha de Registo de Presenças

1º Per.	Ano	2020																									
	Mês	Outubro						Novembro										Dezembro									
	Dia	20	22	23	27	29	30	3	5	6	10	12	13	17	19	20	24	26	27	3	4	10	11	15	17		18
10AGD	Nome																									 Professor Estagiário: Pedro Pinto	
1																											
2																											
3																											
4																											
5																											
6																											
7																											
8																											
9																											
10																											
11																											
12																											
13																											
14																											
15																											
16																											
17																											
18																											
19																											
20																											
21																											
22																											
23																											
24																											
25																											
26																											
27																											
28																											
		Anotações:																									
Legenda																											
F	Falta																										
P	Presente																										
Q	Quarentena																										
L	Lesionado																										
I	Indisposição																										

Anexo 3 - Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica

Nº	Aluno	COM BOLA			SEM BOLA
		Decisão	Remate	Passe	Apoiar
1		2	3	3	3
2		2	2	2	3
3		2	3	3	2
4		2	1	3	2
5		2	1	2	1
6		2	3	3	3
7		2	2	3	2
8		2	3	3	2
9		2	1	2	2
10		2	2	2	2
11		3	3	2	3
12		3	2	3	2
13		2	2	2	2
14		3	2	3	2
15		2	2	2	2
16					
17		2	2	3	2
18		3	3	3	3
19		3	2	3	3
20		3	3	3	2
21		3	2	2	2
22		1	1	1	1
23		3	2	3	3
24		2	2	3	2
25		2	2	2	2
26		2	3	3	2
27		2	2	3	2
28		2	1	1	3

Anexo 4 - Plano de Aula

PLANO DE AULA			
Professor: Pedro Pinto	Ano:	Data:	Aula nº:
Professor Cooperante:	Turma:	Nº de alunos:	Sessão:
Unidade Didática:	Local:	Hora:	Material:
Função Didática:	Espaço:	Duração:	

Objetivo da Aula:	
Habilidades motoras	
Fisiologia do Treino e Condição Física:	
Cultura Desportiva:	
Conceitos Psicossociais:	

Parte da Aula		Conteúdo	Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem	Organização Didático Metodológica/Esquema	Componentes Críticas

Nome:		Data:	
Turma:		Nota:	

Aeróbio vs. Anaeróbio

a)

- 1) A capacidade aeróbia, tem por base o _____ transportado no _____ pelos _____ vermelhos;
- 2) A capacidade anaeróbia, tem por base _____ para produção de energia. Este processo pode ter a consequência de gerar _____.
- 3) Ambos têm em comum a produção de _____.
- 4) A capacidade _____ é menos eficiente na produção de energia.
- 5) O lactato é um _____, que é armazenado nos músculos durante o exercício físico intenso.
- 6) O treino aeróbico permite-nos exercitar _____ tempo que o treino anaeróbico e com _____ intensidade.
- 7) O treino anaeróbico permite-nos exercitar com _____ intensidade que o treino aeróbico e _____ tempo.
- 8) Aeróbio tem _____ de oxigénio.
- 9) Anaeróbio tem _____ de oxigénio.
- 10) O órgão do nosso corpo que “alimenta” o sangue com oxigénio: _____.
- 11) O órgão do nosso corpo que permite o transporte do sangue _____.
- 12) O aumento do _____, permite um maior transporte de oxigénio.
- 13) Este transporte tem um limite denominado de (1) _____.
- 14) O (1) é testado em _____.

b) Quais as duas principais doenças que o treino aeróbico ajuda a prevenir?

c) Enumere alguns benefícios da prática de exercício físico:

Teste teórico de Princípios e práticas do desporto

º Ano de Escolaridade - Turma

Data: Dia

Nome: _____ Nº. _____

Classificação: _____ (_____) valores

Professor: _____

Encarregado de Educação: _____

Corrida de Velocidade (6 valores)

GRUPO I: Escolha múltipla (3 VALORES)

Este grupo é constituído por 4 questões de escolha múltipla cotadas com 3 valores (0,75 cada alínea). Mas, **ATENÇÃO**, por cada resposta errada desconta 0,1 pontos.

1 – Na partida do bloco:

- a) Durante a voz de “aos seus lugares” o atleta está em 5 apoios (2 pés no bloco, 1 joelho e as duas mãos no solo);
- b) Durante a voz de “prontos” o atleta sobe o joelho podendo ultrapassar ligeiramente a linha de partida com os ombros;
- c) Ao som de “partida” avança rapidamente o membro inferior do joelho que está atrás, realizando uma rápida e simultânea ação de extensão dos membros inferiores;
- d) Todas as respostas estão erradas.
- e) As respostas a), b) e c) estão corretas.

2 – A fase de aceleração deve ser realizada da seguinte forma:

- a) Corpo inclinado para a frente, passadas iniciais longas e rápidas;
- b) Corpo inclinado para a frente, passadas iniciais curtas e rápidas;
- c) Membros superiores coordenados com a passada;
- d) As respostas b) e c) estão corretas.
- e) As respostas a) e c) estão corretas.

3 – A fase de manutenção da velocidade máxima é resultado de dois fatores:

- a) A inclinação do corpo e a posição dos pés;

Anexo 7 - Exemplo de Grelha Avaliativa

		Avaliação da técnica de corrida de velocidade com barreiras								
		Corrida 30m	Técnica							
			1ª Tentativa	Sincronizar MS com MI (S/N)	PA em extensão (S/N)	PI lateralment e em 90º (S/N)	Pé de PA fletido (S/N)	Receção ao solo parte anterior do pe em PA (S/N)		Passada entre barreiras ritmada (S/N)
10AGD	Nome	Cotação:	3,33	3,33	3,33	3,33	3,33	3,33	Professor Estagiário:	
1									Pedro Pinto	
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
	Legenda:	PA	Perna de Ataque							
		PI	Perna de Impulsão							
		MS	Membro Superior							
		M	Membro Inferior							

Anexo 8 - Grelha Avaliação Sumativa

		25%					Total - Conhecimentos e Capacidades	25%				Total - Valores e Relacionament o Interpessoal	Total Nota Final	Autoavaliação	Nota Atribuída
		10% Trabalho de Grupo	20% Avaliação Velocidade	20% Avaliação Bareiras	20% Avaliação Estratégias	30% Teste Escrito		25% Assiduidade e Pontualidade	25% Exatidão e Exigência	25% Participação	25% Respeito				
1		16	18,5	16,67	20	11,77	16,17	20	15	18	18	17,75	16,56	17	16
2		20	16	16,67	16,67	11,44	15,30	20	16	17	20	18,25	16,04	14	16
3		12	18,5	16,67	13,34	11,96	14,49	20	16	16	20	18	15,37	17	15
4		16	14,5	13,34	20	11,86	14,73	20	16	16	20	18	15,54	15	15
5		16	16	10,01	10,01	9,21	11,57	20	16	16	20	18	13,18	14,34	13
6		16	20	16,67	20	14,50	17,28	20	18	18	20	19	17,71	17	17
7		20		11,5		15,34	13,50	20	16	18	20	18,5	14,75	17	14
8		20	20	20	13,34	11,18	16,02	20	14	18	20	18	16,52	16	15
9		20	14,5	13,34	16,67	16,40	15,82	18	15	16	20	17,25	16,18	16	16
10		12	18,5	13,34	20	8,91	14,54	20	15	16	20	17,75	15,34	14	14
11		12	18,5	13,34	16,67	13,39	14,92	20	18	20	20	19,5	16,06	16	16
12		12	17	13,34	20	13,16	15,22	20	18	18	20	19	16,16	17	16
13		12	18,5	13,34	16,67	12,94	14,78	20	16	16	20	18	15,59	16	15
14		12	13	13,34	16,67	13,97	13,99	20	16	16	20	18	14,99	17	15
15		16	0	16,67	16,67	13,56	12,34	20	16	16	20	18	13,75	17	16
16		12	20	10,01	16,67	14,15	14,78	20	18	18	20	19	15,94	17	16
17		16	19	13,34	20	16,41	15,79	20	18	16	20	18,5	16,47	17	16
18		16	18,5	10,01	0	8,11	9,74	19	15	15	18	16,25	11,49	12	13
19		0	18,5	16,67	13,34	15,31	14,30	18	16	15	18	16,75	14,91	14	16
20		12	18,5	16,67	20	15,01	16,74	20	18	18	20	19	17,30	17	17
21		16	15	13,34	10,01	16,40	14,19	20	16	16	18	17,5	15,02	16	16
22		16	17,5	0	0	15,87	9,86	20	16	16	20	18	11,30	17	16
23		16	19	20	20	16,51	18,35	20	20	20	20	20	18,76	17	18
24		16	17,5	13,34	16,67	14,93	15,58	20	16	16	20	18	16,19	16	16
25		14	14,5	10,01	12,34	12,08	12,39	20	14	16	20	17,5	13,67	11	14
26		14	0	16,67	16,67	12,26	11,75	19	16	16	20	17,25	13,25	14	16
27		14	15,5	16,67	13,34	10,24	13,57	20	16	16	20	18	14,68	15	15
28		14	18,5	10,01	6,66	11,42	11,86	20	14	16	18	17	13,19	13	13



Name _____

Date _____

Voleibol

Score _____

1.



Voleibol: "Invented by men, perfected by women"

- ☐ A Não concordo
- ☐ B Concordo
- ☐ C Não faço ideia

2.



No voleibol é possível:

- ☐ A Dar mais do que 3 toques na bola
- ☐ B O mesmo atleta tocar duas vezes seguidas na bola (sem bloco)
- ☐ C Segurar a bola, desde que, menos de 1 segundo

Jogo 1

1 () - () 2

3 () - () 4

Jogo 2

1 () - () 4

3 () - () 2

Jogo 3

1 () - () 3

2 () - () 4

Vitória – 3 pontos

Empate – 2 pontos

Derrota – 1 ponto

Regras:

- 5' cada jogo (2:30 cada parte);
- Bola tem de passar por todos os elementos para poder rematar;
- O golo de um jogador em cada equipa vale a dobrar;
- Ninguém pode rematar 2x seguida.
- Facultativo jogar com pivot, este muda a cada jogo.

2 árbitros por jogo

- Um ao lado da baliza – analisa faltas defensivas.
- Outro perto da linha de meio-campo – analisa faltas ofensivas.
- Ambos marcam faltas gerais.

1 Capitão por equipa – Organiza a equipa dentro de jogo.

1 Treinador por equipa – Organiza a equipa fora (gestão) e discute a tática com o capitão.

Anexo 11 - Avaliação Aluno-Aluno

Nome do observador :		Escola :		
Nome do Jogador :		Ano :		
Data :		Turma :		

Secção I	Defesa	Sim	Não	Às vezes
Quando se encontra a defender, o jogador...				
	... marca individualmente um adversário			
	... é capaz de interceptar a bola			
	... cobre eficazmente os espaços			
	... entende a intenção do adversário			
	... desloca-se tendo em conta os restantes defensores			
	... impede eficazmente o portador da bola de avançar para a baliza			
Secção II	Ataque	Sim	Não	Às vezes
Quando se encontra ao ataque, o jogador...				
	... consegue compreender rapidamente onde se encontram os colegas			
	... passa rapidamente			
	... tira proveito do drible unitário			
	... tira proveito dos 3 passos (antes ou após drible)			
	... cria linha de passe			
	... recua para receber a bola			
	... ataca a baliza quando tem espaço para o fazer			
	... remata quando as condições são favoráveis			
Secção III	Pivot	Sim	Não	Às vezes
Quando joga a pivot, o jogador...				
	... desloca-se entre a defesa			
	... cria linhas de passe favoráveis ao ataque			
	... consegue rematar após receção			
Secção IV	Pivot	Sim	Não	Às vezes
Quando joga com um pivot na equipa, o jogador....				
	... passa sempre a bola ao pivot			
	... utiliza a largura do campo			

Anexo 12 - Registo Estatístico Aluno-Aluno

Ficha do atleta: _____ Equipa: _____ Turma: 10AGD Data: 20/05/2021

Jogo: 3x2+GR Avançado

Observador: _____ Tempo de jogo **total:** _____

Cada registo é realizado com o traço (|)

Receção		Passe			Remate	
C/Sucesso	Perda de posse de bola	Neutro	Continuidade / assistência	Mau passe (erro)	Erro/Defesa	Golo
Total:	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:

