

A rota do Estágio Profissional: Os bastidores de uma viagem entre a sala de aula e o mundo real

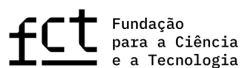
Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto e o Decreto-lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Rúben André Dias Coutinho Ferreira
Porto, setembro de 2023

Temática de investigação realizada no âmbito do projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) “*Empowering pre-service teachers as practitioner researchers toward PE inclusive practices*”, com a referência 2022.09013.PTDC.



Ficha de catalogação

Ferreira, R. (2023). A rota do Estágio Profissional: Os bastidores de uma viagem entre a sala de aula e o mundo real. Porto: R. Ferreira. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR, ANDEBOL INCLUSIVO, APTIDÃO FÍSICA.

Dedicatórias

A toda a minha família pelo apoio demonstrado durante todo este processo.

Agradecimentos

Se grande foi este processo de formação, maior ainda foi o apoio de todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso. Todo este relatório de estágio é um pouco vosso também.

À **FADEUP**, instituição de excelência onde tive o prazer de crescer.

À **Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Laranjeira**, pela arte do bem receber e acolhimento.

À **Professora Doutora Paula Batista**, pela experiência, conselhos e acompanhamento.

A todo o **Grupo de professores de Educação Física** da Escola Básica e Secundária Dr. Manuel Laranjeira. Todos eles foram meus cooperantes durante um ano de elevada dificuldade.

Aos meus **alunos**, que foram professores.

À minha **mãe e avó**, que são casa, segurança e conforto.

Aos meus irmãos, **Vanessa, Guilherme e Filipe**, os meus principais pilares, que acreditam e acreditarão sempre em mim.

À minha sobrinha **Luana** e o meu afilhado **Martim**, pois tudo o que está a ser construído por mim, é deles.

Ao **Miguel**, irmão de outra mãe.

À **Mariana**, a minha professora e revisora favorita.

Índice Geral

Dedicatórias	IV
Agradecimentos	V
Índice de anexos.....	VIII
Resumo	IX
Abstract.....	X
Lista de Abreviaturas	XI
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Biográfico	3
2.1 Quem sou?.....	3
2.2 Porquê professor de Educação Física?.....	4
3. Entre conceções e entendimentos.....	7
3.1 Acerca do bom Professor	7
3.2 Acerca da Escola	8
3.3 Acerca do ensino da Educação Física	10
4. Enquadramento da Prática	13
4.1 Arranque do Estágio Profissional	13
4.2 As dinâmicas do núcleo de Estágio.....	15
4.3 A Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira.....	17
4.4 O Aluno no seu todo.....	19
4.4.1 A turma residente - 11 ^º ano de escolaridade	20
4.4.2 O 5 ^º ano de escolaridade.....	22
4.5 Enquadramento do processo de Ensino-aprendizagem.....	22
4.5.1 Objetivos pedagógicos e planeamento inicial	22
4.5.2 O atletismo e o badminton	25
4.5.3 A dança e a ginástica.....	28

4.5.4 Os Jogos Desportivos Coletivos	30
4.5.5 O basquetebol.....	32
4.5.6 O andebol	33
4.5.7 Experiência pedagógica sobre a influência das bolas soft no Ensino da modalidade do andebol.....	34
4.5.8 Aptidão Física	39
4.5.9 Os primeiros problemas enfrentados	42
4.5.10 A particularidade das interações sociais	46
4.5.11 Avaliação diagnóstica	48
4.5.12 Avaliação Sumativa.....	49
4.5.13 Autoavaliação	51
4.6 A aprendizagem dos alunos	52
4.7 Participação na escola	54
5. Acerca das Aprendizagens Pessoais	57
6. Conclusão.....	61
Referências Bibliográficas	63
Anexos.....	XI

Índice de anexos

ANEXO 1 – Planificação anual 11º ano	XI
ANEXO 2 – Planeamento anual 11º ano	XIII
ANEXO 3 – Exemplo de Unidade didática.....	XIV
ANEXO 4 – Ficha de observação de ações em situação de jogo.....	XV

Resumo

O Estágio Profissional é o momento mandatário da etapa final na procura pela inserção na profissão de Professor, neste caso na disciplina de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, e apresentado no presente documento intitulado como Relatório de Estágio Profissional. O estágio representa uma viagem na descoberta de aprendizagens contextuais e tomadas de consciência sobre a profissão e os seus objetivos, juntamente com uma constante (re)edificação de uma identidade pessoal e profissional. Este documento pretende descrever as experiências vividas pelo estudante estagiário (o autor) no contexto escolar real, sediado numa escola cooperante da cidade de Espinho. Uma aglomeração de contratempos, reflexões, dificuldades e aprendizagens que resultaram do acompanhamento, durante um ano letivo, de uma turma do Ensino Secundário. O aprofundamento sobre a temática do andebol em concreto, surgiu da dificuldade em lecionar a modalidade e das limitações pessoais sentidas durante a prática, bem como da procura de alguns pressupostos sobre como lecionar uma matéria de ensino que aparenta ser de difícil leção nas escolas. O ano de Estágio Profissional é uma etapa marcante, quer pelos momentos negativos, quer pelas experiências positivas, dado que todos os momentos, conflitos e conquistas foram essenciais para potenciar o desenvolvimento pessoal, social e, acima de tudo, profissional do autor.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROFESSOR, ANDEBOL INCLUSIVO, APTIDÃO FÍSICA.

Abstract

The Professional Internship is the final stage in the search to enter the teaching profession, in this case in the subject of Physical Education in Primary and Secondary Education and is presented in this document entitled Professional Internship Report. The internship represents a journey in the discovery of contextual learning and awareness of the profession and its objectives, together with the constant (re)building of a personal and professional identity. This document aims to describe the experiences of the student trainee (the author) in the real school context, based in a co-operating school in the city of Espinho. An agglomeration of setbacks, reflections, difficulties, and learnings that resulted from accompanying a secondary school class for one school year. Delving deeper into the subject of handball arose from the difficulty of teaching the sport and the personal limitations felt during practice, as well as the search for some assumptions about how to teach a subject that seems difficult to teach in schools. The Professional Internship year is a remarkable stage, both for the negative moments and for the positive experiences, since all the moments, conflicts and achievements were essential to boost the author's personal, social, and professional development.

KEYWORDS: SHOOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION, TEACHER, INCLUSIVE HANDBALL, PHYSICAL FITNESS.

Lista de Abreviaturas

AEML – Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira

AF – Aptidão Física

DE – Desporto Escolar

EE – Estudantes Estagiários

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MCJI - Modelo de Competência para Jogos de Invasão

PC – Professora Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PF – Professora da Faculdade

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) surge como o encerrar de um ciclo de formação inicial, daquela que será a entrada na carreira de docente, com o término do 2º ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS). Para esta etapa final apelidada de Estágio Profissional (EP), cada aluno estagiário tem a oportunidade de realizar um ano de Prática de Ensino Supervisionada (PES), na instituição escolar para o qual foi destacado. A partir deste ponto, parte de cada estudante Estagiário (EE) iniciar o cultivo da sua própria identidade docente. O EP retrata uma fase de aprendizagem prática do que é ser professor, aliado a um trabalho metódico de pesquisa e enriquecimento de aporte teórico, que irá colmatar numa viagem entre descobertas, tanto pessoais como, principalmente, profissionais.

O presente RE é como um mapa que mostrará os caminhos percorridos nesta jornada que foi o meu EP, sempre acompanhado pela minha colega EE e duas profissionais de vasta experiência ao volante deste carro em constante movimento.

Esta viagem tem início nesta primeira paragem referente à “Introdução” com o esclarecimento do intuito, objetivo e a organização deste RE, e reparte-se ao longo de oito pontos centrais, cada um produto de uma aprendizagem ou vivência diferente.

A próxima paragem passa pelo “Enquadramento Biográfico”. Um breve trilha pela vida pessoal do autor, com referência a todo o seu percurso académico e desportivo, a sua vocação para o ensino e o colmatar da jornada neste MEEFEBS.

Seguimos viagem até à próxima paragem, “Entre concepções e entendimentos”, com as várias concepções *a priori* que rodeiam este EP, nomeadamente em relação à Educação e à Educação Física, ao Professor e à Escola.

Esta ponte de ligação permite que a jornada siga sem percalços pela estrada do “Enquadramento Prático”, observando o arranque do Estágio

Profissional, as dinâmicas do grupo de estágio e o aprofundar sobre a escola que tão bem recebeu estes simples viajantes.

O rumo traçado conduz o leitor a uma área que merece o seu destaque e uma paragem para apreciação, onde reside o foco sobre os alunos, eles que foram os grandes obreiros das mais atribuladas e prazerosas turbulências de uma estrada que parecia interminável.

A paragem relativa ao “Enquadramento do Processo de Ensino-Aprendizagem” expõe as matérias de ensino que deram forma a esta PES e remete para todas as aprendizagens adquiridas após os desvios, curvas e estradas interditas que tive de ultrapassar ao abraçar esta aventura repleta de adrenalina.

A reta final desta viagem remete a uma coletânea de momentos retirados deste processo, com uma “Conclusão”, onde as reflexões tomam uma posição de distanciamento e discorrem sobre os altos e baixos de uma jornada que muito ainda teria a acrescentar. Ao longo destas longas paragens, poderão surgir as mais variadas questões e críticas, cuja resposta e justificação poderá não ser fácil, mas todas elas foram, nada mais nada menos, que pequenas irregularidades no asfalto e encostas perigosas, com as quais foi necessário lidar e que me permitiram crescer, ao ultrapassar caminhos que, em várias alturas, me pareciam impossíveis.

2. Enquadramento Biográfico

2.1 Quem sou?

O meu nome é Rúben André Dias Coutinho Ferreira, nascido a 13/08/1995 numa pequena aldeia chamada Frende, no concelho de Baião, distrito do Porto. Sou o irmão do meio, com uma irmã mais velha e um irmão mais novo. Vivo com a minha mãe, o meu irmão e a minha avó e sempre fui um apaixonado pelo desporto desde pequeno, de tal forma que, embora não fosse uma tradição familiar, transmiti essa paixão ao meu irmão mais novo, que viu como um exemplo e também ele seguiu esta área. Numa breve retrospectiva, percebo que esta minha paixão pelo desporto foi despertada bem cedo. O meu amor pelo futebol, desde que me conheço como gente, fez com que sempre almejassemos chegar a patamares elevados nesta área e foi o que me motivou a envergar por estes meios.

Concluí a minha escolaridade na Escola Secundária de Mesão Frio, enquanto mantinha uma prática desportiva regular como atleta federado de futebol, primeiro no Grupo Desportivo de Resende e, posteriormente, nos campeonatos de futsal do desporto escolar. Após finalizar o ensino secundário, iniciei a minha vida profissional como empregado num café local e só aos 21 anos consegui, finalmente, iniciar o meu processo de formação no ensino superior na área que desejava, no Instituto Politécnico de Bragança. Terminei a minha licenciatura no ano de 2021 neste mesmo Instituto, uma instituição que tem e terá para sempre o meu maior respeito e a qual agradeço todos os momentos que lá passei desde o primeiro dia.

No mesmo ano, não tive dúvidas sobre qual o passo a seguir e ingressei nesta nobre instituição que é a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, para obter o grau de mestre no Ensino de Educação Física.

Durante todo este meu processo de formação, tenho-me mantido como trabalhador independente, de momento num ginásio local, algo que me tem levado a aprender e adquirir diferentes competências e que, essencialmente, me permite continuar a formação, pois venho de uma família muito humilde e que (feliz ou infelizmente) não me permite manter os estudos de outra forma. Não

vejo isto como um entrave pois fez com que a minha personalidade desenvolvesse e amadurecesse muito mais, nomeadamente, a nível de responsabilidade pessoal e financeira, priorização de objetivos e aproveitamento das oportunidades. Este ano foi-me também permitido completar o Nível I de treinador de Futebol e ingressar como treinador numa equipa de futebol de formação do Sport Comércio e Salgueiros, o que assumo e encaro como uma primeira experiência como profissional de ensino, pela área do treino desportivo, de forma autónoma.

Todo este percurso permitiu-me chegar ao presente momento e ao papel pelo qual trabalhei: professor estagiário no Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira. No entanto, apesar de sentir o gosto pelo ensino e a crescente vontade de aprofundar o mundo deste ramo, esta etapa não teve um arranque prazeroso para mim, com uma fase inicial que, devido a desentendimentos e dificuldades na comunicação e compreensão entre o núcleo de estágio, me fizeram desanimar semana após semana, tema sobre o qual me debruçarei mais à frente neste relatório pelo impacto que teve no decorrer da minha ação. No entanto, não me desviou do meu objetivo inicial: querer ser professor, querer ensinar e despertar a curiosidade nos alunos da mesma maneira que o fizeram comigo muitos anos antes, numa área que sempre vi como um momento repleto de aprendizagens mais significativas.

2.2 Porquê professor de Educação Física?

Numa visão pessoal, sinto que o papel do professor tem de passar por, efetivamente, mudar algo na vida do aluno com que contacta. O professor tem a oportunidade de direcionar alunos para o futuro mais promissor que estes ambicionarem.

A profissão docente está presente em todas as fases essenciais do desenvolvimento pessoal, desde a infância no ensino pré-escolar à saída para a "vida adulta" com o ensino secundário ou, posteriormente, o ensino superior. Ter a possibilidade de fazer parte deste caminho, de ajudar na formação pessoal e social do aluno, é de extrema responsabilidade e privilégio. O querer ser

professor surge na possibilidade de participar e apoiar na construção da identidade pessoal do aluno e na condução do seu percurso, para que cada um possa atingir aquilo que verdadeiramente ambiciona, principalmente jovens que possam não conseguir encontrar ajuda ou respostas em mais nenhum lugar. Como treinador, chego a atletas que escolheram trabalhar numa área pela qual tenho tanto carinho, atletas que escolheram estar naquele espaço, naquele momento de ensino-aprendizagem, enquanto numa escola, sou uma ponte para alunos que percorreram até ali, por escolha ou por obrigação, e quero estar presente e poder ajudar quando se debatem com a sua posição na escola e a sua importância futura. Na escola chegamos a todos, sejam ricos, pobres, com ou sem ideia do seu futuro, com ambições elevadas ou projetos mais simples.

Mas porquê o ensino de EF? Porquê ser professor num momento em que a docência parece estar a ser desvalorizada? Porquê querer uma profissão que vê a exigência e importância do seu papel questionada pelos próprios alunos? Precisamente porque é a EF, pelo seu carácter único de ensinar a mente através do desporto, de valorizar comportamentos sociais através do movimento, de consciencializar valores afetivos através do movimento, a única disciplina capaz de promover um conjunto de aprendizagens práticas e incutir nos novos alunos competências socioafetivas capazes de influenciar o futuro da sociedade. O Desporto tem o potencial de otimizar o “currículo oculto” dos alunos, promovendo uma educação integral, cívica e ética, com competências requeridas na vida em sociedade (Rosado, 2009). O espírito de cooperação e fair-play, o sentimento de conseguir pertencer a um grupo, a motivação para ajudar o outro, a frustração e a sensação de derrota e vitória. Tudo isto faz parte do suporte emocional com que o aluno é confrontado na prática desportiva, e este conjunto de ferramentas incorpora na disciplina uma oportunidade única de transmitir valores de uma forma significativa e contribuir para a própria construção da personalidade (Martinek & Pérez, 2005).

“A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

À parte do fator educacional, o inconformismo e a procura constante pela informação e conhecimento são aspetos que me atraíram desde cedo para a profissão. A estagnação e a sensação de conforto rotineiro é algo que me assusta e que procuro fortemente evitar. O facto desta profissão me permitir trabalhar com jovens em crescimento, exigir uma procura de saberes constante e uma contínua descoberta de novas formas de ensinar, mediante contextos diferentes e desafios novos, faz sobressair uma dimensão apelativa da profissão, a constante inovação e aprendizagem própria.

Sendo um apaixonado pelo ensino e pela aprendizagem, a ideia de acompanhar o desenvolvimento do aluno, a sua evolução e a construção da sua personalidade é algo que me motiva na sua plenitude. Ter a oportunidade de fazer parte do processo de desenvolvimento dos alunos, de alcançar um papel que pudesse ajudar os jovens adultos no seu caminho para o sucesso, para a sua melhor evolução física, psicológica e social, é um privilégio inigualável. O sentir que posso ajudar futuros alunos e influenciar a que estes sigam os melhores passos no seu processo de formação e, posteriormente, na sua vida profissional, faz com que esta área tenha levado a melhor dentro de todo um leque de opções que poderia seguir como carreira profissional.

A educação e o ensino de educação física têm um papel fulcral no desenvolvimento de uma sociedade, que cada vez se mostra mais perdida e sem ideias. O docente tem a responsabilidade não só de manter um conhecimento aprofundado da matéria de ensino e de estratégias pedagógicas, mas também de os aliar de forma a otimizar o processo de aprendizagem do aluno para que este adquira uma educação integral. Nesta perspetiva, sempre ambicionei ser alguém que poderia contribuir para este tal ensino de qualidade.

Num futuro papel de docente, espero que os meus alunos vejam em mim alguém que poderá acrescentar conteúdo ao seu dia a dia, tanto a nível motor e cognitivo, como aspetos socioafetivos do seu quotidiano, que os ajude a tornarem-se adultos responsáveis e produtivos. Gostava de ser lembrado pelos alunos como um professor que contribuiu para uma melhoria da sua experiência durante o seu processo de aprendizagem assim como eu relembro carinhosamente alguns dos docentes que me acompanharam.

3. Entre concepções e entendimentos

3.1 Acerca do bom Professor

Antes de aprofundar no enquadramento prático em que se realizou a minha ação, faz sentido colocar a seguinte questão: porquê ser professor numa sociedade que cada vez mais entaves e dificuldades coloca na profissão? Muitos são os contras associados a uma profissão que, no decorrer do tempo tem sido cada vez mais desvalorizada. As sucessivas revoltas e greves académicas são provas do descontentamento crescente dos professores e da forma como o ensino perdeu o seu lugar de destaque.

O trabalho do professor continua, muitas vezes, fora da aula, e nem por isso há uma compensação financeira ou mesmo o reconhecimento social merecido. Mesmo a multiplicidade de papéis que os professores exercem, nomeadamente, de pai, de substituto de professor de outra disciplina, de médico, de orientador psicológico ou, até mesmo, de policial, devido à violência e à insegurança encontrada dentro e fora de alguns contextos escolares, são desvalorizados (Santini & Neto, 2005). E como tal, os novos professores têm a missão de dignificar a profissão e voltar a trazer o prestígio e motivação para os recintos escolares.

Ser professor foi, desde os primórdios da docência, uma tarefa de elevada complexidade. Uma difícil missão que visa conseguir formar comportamentos e atitudes, intervenientes numa sociedade em constante mudança e repleta de identidades cada vez mais próprias. Matos (2014, p. 173) afirma que “é pela educação que cada um pode alargar as suas potencialidades, os seus limites e possibilidades de ser humano”, pelo que não existe maior responsabilidade do que exercer o papel que conduz o aluno pela sua educação.

Neste sentido, a profissão docente apresenta duas especificidades que nos permitem diferenciá-la das demais. Se por um lado sobressai a especificidade académica, que trata do conhecimento e do saber fazer, que remete à transmissão de conhecimentos e técnicas, do outro lado há a especificidade pedagógica e humanística que nos remete à vocação do formar cidadãos pensantes e transformadores de realidades. Como refere Shulman

(1987) a competência do professor está relacionada com o seu conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a capacidade de organizar o conteúdo teórico em momentos de instrução, em situações de aprendizagem conscientes, e dessa forma, promover um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Por sua vez, também a transmissão de informação é uma das competências essenciais que um professor deve ter e procurar aprimorar (Rosado & Mesquita, 2009).

Um bom professor deve possuir uma combinação de características, habilidades e qualidades que o ajudem a ser eficaz na sala de aula e no desenvolvimento dos alunos, desde conhecimento, paixão pelo ensino, capacidade de comunicação, empatia, capacidade de motivação, flexibilidade, criatividade, ética, formação e atualização contínua de conteúdos. No entanto, é fundamental manter um olhar crítico e reflexivo de forma a garantir o crescimento da profissão e a capacidade para lidar com os novos desafios que surgem (Carabetta Júnior, 2010).

Alonso (1987) afirma que, no ensino, a competência é situacional, pela individualidade de cada cultura profissional. Seguindo esta linha de pensamento, não considero que exista um protótipo de “professor ideal” porque acredito que a ação de um professor será sempre contextual e fortemente marcada pelos sujeitos com quem se depara. O professor, para além de uma constante aprendizagem, está em constante adaptação. Certo que podemos reconhecer certas competências que são imprescindíveis à profissão, que descreverei de seguida, mas mesmo estas competências serão moldadas e aplicadas num meio envolvente específico e, por sua vez, desenvolvidas e (re)construídas com a evolução da profissão. E é precisamente esta constante remodelação, as sucessivas mudanças nos perfis dos alunos e nos seus objetivos que obrigam à evolução obrigatória da ação docente, de forma a dar resposta às necessidades educativas (Flores & Viana, 2007).

3.2 Acerca da Escola

A escola, um local de aprendizagem. Desde tenra idade que todos temos um lugar em comum. Um lugar de aprendizagem, de amizade e de cultivo

peçoal que faz parte de nós e cunha em nós uma identidade como se de uma moeda se tratasse. A escola é o espaço seguro onde todos sonhamos um dia ser alguém. O espaço onde todos ambicionamos aprender e onde muito do nosso futuro é decidido. Onde aprendemos a gostar de estudar, onde aprendemos que o ensino ocupa um enorme espaço no nosso mundo, que o torna em algo melhor e que o transforma nas mais diversificadas áreas.

A escola é espaço onde todos devem ser ouvidos, compreendidos e acompanhados. Esse espaço que, se para muitos ainda é visto como uma ocupação do seu tempo, para outros é onde almejam um dia poder ser astronautas ou médicos. Espaço de cultivo de amizades e de realização de sonhos. No entanto, ainda que cada vez se reforce mais a particularidade de cada ambiente escolar e a importância da sua cultura interna, ainda se constata que predomina uma visão homogénea e culturalmente globalizada, que, efetivamente, pode não ser realmente assumida por todos aqueles que interagem no ambiente escolar. Carvalho (2006) refere ainda que as práticas pedagógicas e exigências que podem ser resultantes desta cultura de homogeneidade tendem a centrar num aluno médio, e conduzir a fenómenos de exclusão ou dificuldades acrescidas pelos alunos que se encontrem abaixo ou acima deste patamar. “O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos é (...) obsoleta, padece de um défice de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa)” (Canário, 2005, p. 87). Torna-se necessário desenvolver um novo olhar, uma nova postura, uma nova capacidade de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue dos restantes espaços de socialização (Moreira & Candau, 2003).

Foi na escola que defini desde muito novo o que gostaria de ser no futuro: Professor de EF. Participei em saraus desportivos, em festas de agrupamento, no Desporto Escolar, torneios de várias modalidades, participei em visitas de estudo e clubes de teatro, concurso nacional de leitura e muitas mais atividades.

Sempre fui bastante participativo nas dinâmicas escolares, e, embora bastante arisco durante todo este percurso, sempre me esforcei por ter em conta todos os valores da boa educação que me foram passados pela minha família.

Dentro de todas estas atividades percebi que o meu futuro teria, inequivocamente, que passar por contribuir para a melhoria do futuro da escola. E que melhor maneira seria essa? Tornar-me professor da minha disciplina favorita.

3.3 Acerca do ensino da Educação Física

Na Educação Física (EF), não basta ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou, mesmo, as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno no âmbito da sua cultura corporal. As aprendizagens presentes na EF são únicas e ricas em valor educativo “porque contém códigos, imaginários, fitos, conflitos e contradições, que suscitam apego e afeição, ponderação e emoção, paixão e razão” (Bento, 2012, p. 6).

Atualmente, o sentimento que paira é que, como Graça (2015) refere, nem a sociedade nem a dinâmica escolar ajudam, geralmente, o professor de EF e os seus alunos, a levar a EF a sério. Por se tratar da única disciplina que, tal como o nome indica, “educa o físico”, o objetivo da EF ainda é confundido com um “momento de exercício físico” ou de entretenimento, e nem toda a oferta de estímulos educativos que a disciplina tem a capacidade de promover é enaltecida. Neste sentido, penso ser importante destacar o verdadeiro papel da EF e as suas potencialidades.

A EF é a única disciplina no currículo escolar que trata a corporalidade e a cultura motora, assim como a relação mente-corpo e a intelectualidade na ação. Embora continue a existir a tendência na prevalência de atividades focadas no exercício do físico ou em atividades de entretenimento em EF (Batista & Pereira, 2014), é essencial reforçar a contextualização da ação, a intencionalidade e a educação participada para os alunos atuais, tal como explica Crum (2017, p. 69), afirmando que “a realidade complexa e em contínua

mudança da EF exige professores que disponham não só de um repertório de técnicas de ensino, mas também de conhecimento de valores e objetivos educativos e competência para determinar quando é que estas técnicas devem ser aplicadas ou adaptadas”. Santos (2008) mostra no seu estudo que os professores, neste caso de EF, consideram sua função educar e contribuir para o crescimento integral do aluno, pelo que a ação educativa só deve ser desempenhada por quem acredite que não se limita a transmitir um conteúdo programático, mas vê sim a sua profissão como uma atividade mais ética do que técnica. Assim, como explica Burrows et al. (2020), é a posição filosófica sobre o que é importante aprender em EF e qual é o verdadeiro propósito que permite legitimar a disciplina no currículo escolar.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania explica que “os principais desafios para a educação se focam em desenvolver competências pessoais e sociais, promover o pensamento crítico, desenvolver competências de participação ativa e desenvolver conhecimentos em áreas não formais”. Apenas na EF são debatidas competências tanto motoras como atitudinais fulcrais na formação integral do aluno. A EF convoca a adesão voluntária a compromissos e princípios normativos, evoca valores atualmente escassos, promove o sacrifício e a disciplina (Bento, 2012). Valores como o trabalho de equipa, as reações à vitória e à derrota, a socialização, a responsabilidade e o respeito estão diariamente presentes nas aulas de EF e, perante tal, o aluno é confrontado com as suas próprias atitudes e preconceitos. O próprio desporto em si é uma atividade moral (Martinek & Pérez, 2005). O autor explica que, ao ser altamente interativo, facilmente observável e limitado pelas regras, o desporto muitas vezes revela comportamentos remetentes a valores pessoais. Fair play, liderança, segurança e trabalho de equipa são conceitos importantes no desporto e tornaram-se princípios essenciais ao currículo escolar.

A especificidade da sua matéria, e o seu contributo para a realização pessoal e melhoria da sociedade, mostram o valor educativo único da disciplina (Graça, 2015). O conteúdo formativo de uma matéria não é a matéria externamente dada, mas o poder que ela contém de fazer crescer em

possibilidades de pensamento e ação e de propiciar a construção da pessoa (Klafki, 1995).

O incremento da competitividade no mundo profissional ou social, a necessidade de trabalhar num momento de coletividade e o fator de adaptação constante são valências que o aluno aprende a dominar com uma prática desportiva correta e acompanhada. Crum (1993) afirma que a EF possui 3 vertentes principais, sendo eles a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor e a formação pessoal, cultural e social. De forma geral, são pressupostos que se mantêm inalterados nos currículos, mas a evolução da sociedade e a forma com que estas competências serão, futuramente, requisitadas aos alunos, obriga a uma constante redefinição e atualização, e é esta constante adaptação à atualidade e a prevalência do seu significado que continuam a legitimar a EF no currículo escolar.

4. Enquadramento da Prática

4.1 Arranque do Estágio Profissional

O Estágio Profissional (EP) caracteriza-se por ser uma experiência prática de ensino em contexto real e é reconhecida como uma das componentes mais importantes no processo de formação de professores (Batista & Queirós, 2013), pois é nesta prática real que consolidamos um conjunto de destrezas, atitudes e saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão (Flores, 1999).

Tal como descreve Queirós (2014b), a aprendizagem da profissão docente é um processo que se inicia desde a escolarização inicial, pela criação de crenças e conceções ao longo dos anos como estudante que, posteriormente, serão sujeitas a um processo de validação intrínseca e profissional. As experiências, culturas e métodos com que lidamos no período anterior à nossa formação inicial são, frequentemente, a base para as nossas primeiras práticas docentes (Pires et al., 2019).

Esta etapa em que nos vemos inseridos numa Escola, pela primeira vez, no papel de professor, retrata o primeiro momento em que, com uma nova perspetiva, com novas ideologias e novas posições éticas alicerçadas ao longo dos anos de formação inicial, transformamos a perceção de estudante para de docente, que colocamos em prática a nossa própria visão, num ambiente extremamente familiar. Contudo, o facto de lidarmos com a profissão ao longo de toda a nossa vida, ainda que no papel de aluno, pode causar uma errada perceção de conhecimento absoluto sobre a mesma e originar grande parte dos problemas do professor estagiário, na medida em que pensa que sabe tudo (Flores, 1999). Uma “superfamiliarização”, como lhe apelidam Siedentop e Tannehill (2000), com a profissão, que poderá causar uma falsa noção sobre os requisitos necessários para enveredar na área da educação. Esta socialização antecipatória com a profissão, é muitas vezes impessoal, informal e intencional, e adquire um papel de tal forma importante que tem responsabilidades no alargar das escolhas profissionais, influenciando as aprendizagens no decorrer de toda a formação (Gomes et al., 2014).

Assim, durante todo o período estudantil, formamos uma versão inicial da imagem do que é ser professor, mas o protótipo de identidade docente só será constituído a partir das relações, das atribuições vivenciadas nos atos de ensino e requeridas nos atos profissionais (Pires et al., 2019). Como tal, o EP surge como um primeiro momento de (re)construção desta identidade profissional.

Esta unidade curricular integra a PES e o Relatório de Estágio (RE) e, tal como descrito no Regulamento do Estágio Profissional, incorpora o espírito do ordenamento jurídico da formação de professores do ensino básico e secundário – Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, e as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio -, que afirma que a prática pedagógica constitui uma componente fundamental dos cursos de formação de professores conferentes de qualificação profissional.

Como afirmam Batista e Pereira (2014), a competência do professor não é algo maturado no processo de formação, mas sim uma capacidade que se manifesta na ação, algo situacional e de natureza relacional, construída pelo hábito da reflexão. Neste sentido, o EP oferece-nos o contexto, a situação, a possibilidade de uma ação inicial, para mostrar a competência exigida à profissão e trabalhar na mesma.

Esta etapa inicia-se antes do período formal do ano letivo, com a colocação na escola cooperante, local onde vamos desenvolver toda a nossa etapa final de formação específica e que nos levará à conclusão do Grau de Mestre em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário. Com esta mesma colocação, segue-se a apresentação na escola, primeiro momento em que envergamos a pele de “professores”. É neste momento inicial que contactamos com a escola que nos vai guiar durante todo um ano letivo. Como refere Nóvoa (1992), estar em processo de formação implica do professor estagiário um investimento pessoal, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. Por sua vez, esta identidade é construída num contexto muito próprio, influenciado pela Escola Cooperante, pelas interações dos professores experientes e orientadores, pelos alunos presentes e pelos problemas que surgem como resultado da ação. É nesta especificidade do

contexto e contacto inicial que o ano de EP se torna tão relevante e impactante para o arranque da profissão.

O estágio apresenta-se então como um momento final na formação de profissionais que sejam capazes de gerar novos conhecimentos e novas competências, com a capacidade de mobilizar os seu próprios conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar na profissão (Queirós, 2014a). E claro, uma etapa de tamanha importância, numa profissão que reside no trabalho com e para o outro, nunca poderia ser percorrida sozinho.

4.2 As dinâmicas do núcleo de Estágio

Apesar de pequeno, constituído por mim e pela minha colega Sara Neves, o núcleo de Estudantes Estagiários (EE) conseguiu realizar um trabalho e uma ligação de qualidade, embora não tenhamos mantido tantos momentos de cooperação como seria desejado. Foram vários os fatores que levaram a que nem sempre fosse possível trabalhar de forma mais próxima, mas houve sem dúvida companheirismo e entreajuda em vários momentos do ano, quando ambos passamos por altos e baixos, sempre tentamos motivar o outro a ser melhor e nunca desistir.

O acompanhamento da Professora Cooperante (PC) permitiu-me desenvolver as minhas capacidades enquanto docente, apesar de um início de ano letivo um pouco atribulado. Percebi que a minha entrega neste projeto não estava a ser a indicada, pois as restantes atividades externas ao estágio não me estavam a permitir gerir o meu tempo da melhor forma, pelo que, numa fase inicial senti uma sobrecarga enorme. Era notório que a minha preparação não era a melhor e isso levou a discordâncias com a PC.

Batista e Queirós (2013), explicam que o PC é quem, provavelmente, mais influencia tem na aprendizagem dos EE, durante as suas práticas de ensino. Numa fase inicial, foi gritante esta influência, mas infelizmente não pelas melhores razões. Sentia-me desmotivado, sentia que não era ouvido nem compreendido, que as minhas ações eram constantemente alvo de crítica tendo chegado a equacionar desistir deste que era o meu grande objetivo. Foi algo com

que me debati durante um período significativo deste EP e sinto que posso ter me retraído muito devido a este impasse.

Gomes et al. (2019) referem mesmo que, as vivências dos EE no seu estágio caracterizam-se predominantemente por emoções negativas, principalmente durante a primeira etapa do EP, derivadas das dificuldades sentidas no confronto com o contexto real. Após este choque, aprendi a gerir melhor o meu tempo, a dar uma maior importância ao estágio e percebi que realmente teria de o definir como uma prioridade, pois, definitivamente, tratava-se de um marco decisivo na minha carreira profissional. Resolvi então não me deixar levar por vencido, revi a minha ação, comecei a assumir a responsabilidade das minhas escolhas, investi no meu futuro e dei o meu melhor no restante tempo em que estive envolvido neste Estágio Profissional (EP).

No que concerne à Professora Orientadora (PO), resta deixar palavras de agradecimento por todas as palavras, conselhos e ensinamentos transmitidos, quer no terreno prático, em aulas observadas, como nas reuniões de reflexão e de discussão de temáticas. A compreensão que mostrou em vários momentos sobre a minha situação profissional foi notória, no entanto, nunca deixou de me elucidar e encaminhar de forma que compreendesse que o meu percurso enquanto EE era essencial e necessário para a minha formação académica e desenvolvimento da minha identidade profissional, na área que sempre deixei claro ser a minha paixão. Tal como Neves (2007) refere, a PO tem o papel de fazer a ponte entre a instituição de formação e a escola e PC e, essencialmente, de incentivar a reflexão e incutir no EE uma postura crítica da sua própria prática, e é nesta constante reflexão que a nossa ação é formada e reforçada.

Terminei o ano letivo com o sentimento de dever cumprido e com a certeza de que uma enorme bagagem tinha sido construída em volta desta experiência extremamente enriquecedora.

4.3 A Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira

Nascida em 1967-68 como Secção Liceal do Liceu Nacional de Vila Nova de Gaia e instalada no Palacete Rosa Pena em Espinho, a Escola Dr. Manuel Laranjeira autonomizou-se no ano de 1971 com o nome de Liceu Nacional de Espinho, tendo em 1978 adotado a denominação de Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira. Em 2012, pela agregação do agrupamento Sá Couto e da Escola Dr. Manuel Laranjeira, surgiu o Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Laranjeira (AEML), pelo que tem ainda uma história recente.

Atualmente, o AEML é composto por seis escolas, situadas na cidade de Espinho, que suportam a oferta educativa desde o Ensino Pré-escolar ao Ensino Secundário, assegurando às cerca de 3100 crianças, adolescentes e jovens dos diferentes níveis de educação e ensino, uma variedade de estruturas que possuem excelentes e renovados espaços físicos e equipamentos, bem como, uma oferta educativa e formativa diversificada, que inclui cursos científico-humanísticos e cursos profissionais, e uma pedagogia inclusiva promotora do sucesso educativo dos seus alunos e da realização pessoal e profissional dos seus corpos docente e não docente.

Relativamente às infraestruturas, a escola contava com dois pavilhões de salas de aula, área de cafetaria e cantina, Pavilhão gimnodesportivo, onde figurava também o espaço designado para a prática de ginástica, campo de jogos exterior e sala de expressões. O principal problema em relação às infraestruturas passava pela gestão dos espaços em si, que, pela elevada quantidade de turmas a ter aulas ao mesmo tempo, acabava por obrigar a uma rotação de espaços excessiva, nunca permitindo lecionar toda a unidade didática de forma contínua, sofrendo sucessivas interrupções, o que provocava também algum desconforto, não só nos alunos como a nós, EE, pelas constantes alterações na preparação para as aulas.

A nível de material para a prática da EF, a escola estava muito bem fornecida e inclusivamente chegou material novo a meio do ano. Foi, sem dúvida, uma escola que deixou uma boa impressão das condições escolares e que permitiu aplicar um ensino de qualidade. Por outro lado, sinto também como uma

experiência enganadora pois mantenho a plena noção que estes tipos de condições não correspondem à realidade de muitas escolas portuguesas.

A cultura própria da escola constitui um conjunto de práticas, valores e crenças partilhados por todos aqueles que a integram (Carvalho, 2006). Segundo o Regulamento Interno, o AEML orienta-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência, pelo que, como o próprio Projeto Educativo refere, salienta a importância da Educação incutir não só conhecimentos e procedimentos (saber e saber fazer) mas também valores, ética, civismo e cidadania (saber estar, saber ser), e reconhece-se que o exemplo, o testemunho são também formas de ensinar e de se aprender nessa perspetiva de formação integral e integrada.

Tal como descrito no Projeto Educativo do AEML, “qualquer organização assente no fator relacional e humano, procura privilegiar o bem-estar de todos os que a integram, fator que, a par de outros, também contribui para a melhoria de processos e resultados escolares, bem como para a promoção do sucesso educativo, nomeadamente pela atenção especial à diversidade de respostas educativas favoráveis aos interesses, às necessidades, às adequações e às potencialidades dos diferentes atores sociais nela representados”, o que mostra o respeito pela individualidade de cada um dos alunos. Desta forma, o AEML procura sempre promover estratégias pedagógicas que respeitem a diferença e os ritmos de aprendizagem de cada um.

Um dos princípios orientadores do Projeto Educativo 2022-2025 passa por promover a cooperação entre a Escola, a Família e a Comunidade e nesse sentido, continua a estabelecer parcerias que reforçam o envolvimento da comunidade e que, com a colaboração das famílias, permitem desenvolver um conjunto diversificado de ações que conduzam à construção de um Agrupamento verdadeiramente inclusivo. Segundo o Regulamento Interno, o Agrupamento tem como objetivo central promover o sucesso educativo e melhorar os resultados escolares dos seus alunos, dando uma atenção especial aos apoios educativos, e promovendo também o seu desenvolvimento pessoal integral.

Numa breve retrospectiva, o meu primeiro impacto ao entrar na escola passou obviamente pelo nervosismo, afinal de contas era a primeira vez que o estava a fazer como “professor”. O sentimento de responsabilidade, o perceber como lidar no seio do ambiente escolar, com diferentes personalidades, numa posição diferente daquela que era hábito, fez com que percebesse que realmente, a minha vida estava prestes a dar um “restart”.

Prontamente, fui recebido, juntamente com a minha colega Sara, de uma forma muito calorosa por todos. O facto de nos últimos anos o agrupamento não ter recebido alunos estagiários acabou por trazer uma sensação de novidade a todos os intervenientes da escola. A PC fez questão de nos apresentar a escola assim como muitos colegas docentes e o próprio Diretor da escola, que, como um pai orgulhoso, nos falou brevemente do agrupamento e das suas visões, colocando-se à nossa disposição para nos ajudar em qualquer temática. Da mesma forma, os funcionários da escola, que carinhosamente nos chegaram a confundir com alunos da escola, foram sempre muito acessíveis e bastante cordeais, sempre com uma palavra de conforto e de amizade, percebendo também eles que esta nossa breve luta não seria um caminho fácil.

4.4 O Aluno no seu todo

O aluno é um indivíduo que poderá e deverá sempre procurar aprender. A busca por conhecimento e curiosidade pelas mais diversas áreas deverá ser sempre o mote para a construção de um currículo recheado de conteúdos que permitam o seu desenvolvimento pessoal. A escola tem o dever de promover alunos motivados e resilientes, com participação ativa em todas as matérias, sempre com sentido de responsabilidade.

Cada aluno é um sujeito único. Uma pessoa completa, com a sua personalidade vincada, as suas características, experiências e trajetórias. Não pode ser limitado a alguém que recebe uma classificação, mas sim a um ser que pode e deve tentar mudar o mundo. Todos os alunos trazem consigo conhecimentos, capacidades e disposições, expectativas e motivações diferentes que condicionam o que efetivamente se passa na aula, e, consequentemente, a

ação pedagógica e a qualidade da aula (Graça, 2015). E é este fator da individualidade que torna o papel da escola e do professor tão complexo e tão delicado.

Um dos principais objetivos de um professor é o compromisso social. É garantir a inclusão social, a harmonia na diversidade cultural. O professor deve ser um auxílio para que o aluno ultrapasse as fronteiras colocadas muitas vezes pela sociedade ou até mesmo a família (Nóvoa, 2009) e se torne num cidadão socialmente inserido e responsável.

4.4.1 A turma residente - 11º ano de escolaridade

A turma escolhida para eu acompanhar foi uma turma de 11º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Uma turma bastante peculiar na sua organização social.

A turma era composta por 23 alunos, dos quais nove eram rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Vários alunos estavam ligados a modalidades, como o futebol, o surf e o voleibol.

Uma questão que sobressaía nesta turma, desde a primeira aula, era a dificuldade que os alunos mostravam em interagir entre si. Fosse em situações de aula ou momentos sociais, os alunos pareciam não ter uma ligação amistosa. Personalidades muito distintas, idades, problemas familiares e pessoais foram alguns dos fatores que, ao conhecer melhor os alunos da turma, senti poderem ser causas para este afastamento entre eles. Foi um enorme desafio para mim, conseguir ligar com alguns elementos que, por si só, não eram muito recetivos.

Um caso bastante peculiar foi o de uma aluna, que devido a problemas de saúde, não lhe era permitido participar nas aulas práticas. Para conseguir envolver a aluna no processo de ensino-aprendizagem, foi necessário encontrar elementos e estratégias que possibilitassem a aprendizagem da aluna e assim melhorar o seu aproveitamento escolar. Outro caso, um pouco mais grave, era o de uma aluna que enfrentava um problema psicológico, e que chegou, efetivamente, a ter algumas recaídas e ter de faltar a várias aulas. Tentei ao máximo incluir a aluna em grupos de trabalho e promover a interação social, no

entanto, este, assim como a situação da aluna anterior, foram obstáculos sobre os quais aprofundarei mais à frente no presente relatório, dada a sua importância na minha prática.

Relativamente ao desenvolvimento motor e aptidão física (AF), inicialmente, a turma estava num nível bastante baixo no seu geral, com apenas alguns elementos que aparentavam bons níveis de condição física. Estas mesmas limitações foram visíveis aquando da primeira aplicação dos testes FIT Escola. Mesmo a nível técnico e coordenativo, as dificuldades da turma eram fortemente perceptíveis.

A cultura desportiva da turma era bastante pobre ou inexistente. Os alunos não se interessavam pela prática de exercício físico, tão pouco pelo consumo de informações e curiosidades relacionadas com o mundo desportivo. A questão do sobrepeso em grande parte dos alunos da turma espelhava, infelizmente, de uma forma muito real o pouco valor que estes entregavam ao desporto e a tudo que o mesmo representa na nossa saúde, tanto como diminuir riscos de doença, como melhorias nos sistemas imunitário e cardiovascular, na saúde mental, na gestão de energia e do stress e na qualidade de sono.

Quanto às suas perspetivas futuras, a grande maioria dos alunos mostrava interesse em ingressar no ensino superior. Direito, jornalismo e psicologia foram as áreas mais citadas pelos alunos ao longo do ano. Outros preferiam ingressar nas forças armadas, como Exército e GNR, pelo que posso afirmar que se tratava de uma turma bastante motivada e ambiciosa nas suas escolhas futuras.

Foi uma turma muito especial, que me desafiou do início ao fim a melhorar as minhas qualidades enquanto professor estagiário. Desafiou-me a inovar, a apresentar diferentes dinâmicas e a aprender a lidar com jovens adulto muito distintos. Sinto que além de uma bela relação entre professor e alunos, criei também uma relação de amizade com todos eles, afinal de contas, foram o meu primeiro desafio dentro deste mundo do ensino.

4.4.2 O 5º ano de escolaridade

Na parte final do meu ano de EP, lecionei uma unidade didática de dança a uma turma de 5º ano, composta por 28 alunos. Entrei um pouco a medo nesta unidade pois estava completamente fora da minha zona de conforto, não pelas suas idades pois o treino de futebol já me tinha dado uma apresentação dessa realidade, mas devido à unidade em questão. Embora já tivesse lecionado Dança na turma residente, o estilo a abordar com esta turma era diferente e não estava muito familiarizado com as Danças tradicionais portuguesas, que agora teria de ensinar.

Analisei, através de vídeos, a coreografia da música “O Regadinho”, observei colegas docentes do grupo de EF a lecionar a mesma unidade e retirei ideias, adequando as mesmas à minha realidade e estilo pedagógico. Foi, sem dúvida, uma experiência bastante enriquecedora e os alunos adoraram a dinâmica das aulas, pois tentei incluir sempre uma componente lúdica para que pudessem desfrutar da melhor forma e se sentissem motivados a participar ao longo de toda esta unidade.

4.5 Enquadramento do processo de Ensino-aprendizagem

4.5.1 Objetivos pedagógicos e planeamento inicial

Crum (2017) considera como funções do professor o planeamento, a condução e a avaliação das situações de ensino-aprendizagem, enquanto mantém o enquadramento da escola como organização e como comunidade e as suas funções de ligação e comunicação com instituições ligadas ao desporto. Neste sentido, incorporando o papel de professor, iniciei a minha ação com o planeamento do processo de ensino-aprendizagem, juntamente com o grupo de professores de EF, nomeadamente, a PC. Se o ato de planear e projetar o que será o ano letivo que se avizinha é essencial, também o é a intencionalidade com que se o faz, pois esta ferramenta, sem retratar uma projeção de intenções e

visto apenas como um procedimento formal obrigatório, pode colocar em causa todo o processo de ensino-aprendizagem (Penney et al., 2009).

O planeamento anual, com o enquadramento das diferentes áreas (atividades físicas, AF e conhecimentos) foi elaborado pelo grupo de professores de EF, em reunião de departamento. Só depois de finalizado é que tive acesso ao documento que, embora sendo flexível, descrevia quais as matérias de ensino a ser abordadas, ao longo do ano letivo (ANEXO 1), pelo que tive pouco ou nenhum contributo nas tomadas de decisão acerca do mesmo.

Segundo o Programa Nacional de EF, para o 11º ano, propõe-se que escolham duas matérias de Desportos Coletivos, outra de Ginástica ou de Atletismo, uma de Dança e duas das restantes. Neste caso, na área das atividades físicas, foram incluídos o andebol e o basquetebol, na subárea de jogos desportivos coletivos (JDC), o atletismo, a ginástica, a dança e o badminton, como subárea opcional.

Se por um lado não tive oportunidade de contribuir na decisão das matérias a incluir, por outro tive liberdade total para decidir de que forma este planeamento seria operacionalizado, ou seja, qual o modelo de planeamento iria utilizar e em que momento do ano letivo iria abordar as diferentes matérias, mediante a rotação de espaços que me foi entregue.

Tendo em conta estas condições, inicialmente optei por um modelo de planeamento por blocos, talvez por alguma familiaridade com o mesmo, mas também pela praticidade de concentrar os conteúdos sobre cada modalidade, pois como explica (Schmidt et al., 2018) esta prática permite aos alunos concentrarem-se numa tarefa específica de cada vez, corrigindo-a e refinando-a antes de passarem à tarefa seguinte. Esta distribuição das matérias de ensino resultou na construção do primeiro documento pedagógico formal, o planeamento anual (ANEXO 2).

Após as primeiras reuniões com a PC, percebi o primeiro desafio logístico que iria condicionar o meu planeamento. A metodologia de ensino aplicada nesta escola era ligeiramente diferente daquilo que esperava, daquilo a que tinha sido acostumado durante os meus anos de estudante, e as políticas internas também destabilizaram um pouco o meu arranque inicial. Apesar do Roulement ter sido

elaborado e entregue antes de realizar a distribuição das matérias, com o iniciar das aulas constatei que a realidade seria bastante diferente do que estava estipulado teoricamente, e que teria, frequentemente, que alterar o local onde daria a aula seguinte.

Face a este contratempo, tive necessidade de ajustar o modelo de planeamento para um mais adequado, redefinir a divisão das modalidades, e ainda mais difícil, conciliar as modalidades a lecionar com a rotação de espaços, algo que até os docentes “com vários anos de casa” relatavam ser uma tarefa complicada. Então, optei por alterar o modelo de planeamento da prática em blocos para um modelo distribuído.

Em seguimento ao planeamento anual, foi necessário elaborar as unidades didáticas. Como a primeira modalidade lecionada foi o basquetebol, foi precisamente com a construção da sua unidade didática (UD) que elaborei a ferramenta base a utilizar para as restantes (ANEXO 3). Para todas as UD, o primeiro passo foi a avaliação diagnóstica. Para cada modalidade, delineamos os objetivos de aprendizagem, consoante o plano curricular e as ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos, tendo em conta o nível detetado nas avaliações diagnósticas. A partir do planeamento, a construção das aulas é realizada para atingir o objetivo estipulado. Como afirma Nóvoa (1995), a concordância entre a aplicação da matéria curricular e a aprendizagem eficaz do aluno, é uma fenda entre a visão idealizada e realidade concreta do ensino. Desta forma, os exercícios planeados e o formato de apresentação são pensados de modo ao aluno alcançar a aprendizagem prevista.

Em paralelo ao trabalho realizado na turma residente, iniciei o meu contributo na organização de atividades internas do Agrupamento. Na escola em questão, o Desporto Escolar (DE) tem a mais variada oferta no que toca a modalidades, mas o facto de aliar o estágio ao meu horário de trabalho, não me foi permitida a participação nas mesmas, infelizmente. No entanto, para compensar esta perda e enriquecer o meu EP, tive a oportunidade de participar em outras atividades dinamizadas pelo grupo de EF, que descreverei num capítulo mais à frente.

4.5.2 O atletismo e o badminton

Com o início do ano letivo, como não poderia deixar de acontecer, surgem os primeiros desafios. A primeira modalidade abordada foi o Atletismo e com ela começou também a primeira luta. Era uma modalidade em que os alunos demonstravam claro desinteresse e senti desde o início a necessidade de alterar os planos de aula para tornar as tarefas mais desafiantes. Na minha visão metodológica para esta modalidade, propus vários momentos de trabalho autónomo e de competição para que estes se mantivessem motivados, com a formação de equipas e trabalho coletivo. No entanto, nesta fase inicial, todos os momentos em que os alunos tiveram de trabalhar em grupo, sem uma ordem direta minha, não resultaram bem e ainda me senti um pouco desafiado pelos próprios em certos momentos.

“Iniciamos hoje a modalidade de atletismo. Reparei logo pelas caras dos alunos que não era uma modalidade que eles tivessem gostado de abordar nos anos anteriores e que, antes sequer de perceberem as tarefas, já as estavam a descartar.”

(Diário de bordo, 11 de outubro 2022)

Ao iniciar a modalidade da corrida de barreiras, percebi o enorme desafio que tinha pela frente. Como mencionado anteriormente, o nível técnico e coordenativo dos alunos era, de uma forma geral, bastante limitado e percebi que teria de começar esta matéria de ensino praticamente do zero, projetando-a como se fosse a primeira vez que os alunos a estavam a abordar.

“O facto da corrida de barreiras não ter sido lecionada em anos anteriores devido à situação pandémica da COVID-19, fez com que o grupo de professores de EF decidisse colocá-la no planeamento anual. Este atraso na aprendizagem dos alunos fez-se notar no seu nível técnico. Os alunos continuam a mostrar muitas dificuldades e até medo a ultrapassar as barreiras.”

(Diário de bordo, 18 de outubro de 2022)

Iniciei a modalidade pelas técnicas de corrida e qual o meu espanto em perceber que os alunos nunca tinham experienciado algum tipo de atividade neste âmbito. Para as dificuldades encontradas, os exercícios de técnica e coordenação foram os meus principais aliados para descolar com a modalidade e pouco a pouco conseguir introduzir barreiras de tamanho reduzido. O próprio medo era por si só uma barreira que, em alguns casos, foi extremamente difícil de ultrapassar.

Nos alunos tecnicamente mais desenvolvidos resolvi começar por introduzir barreiras mais altas, muito perto das medidas recomendadas para o ensino da modalidade.

Com o desenrolar da unidade didática, o foco na técnica de corrida e o encorajamento aos alunos a arriscar a passagem em barreiras deu os seus frutos. Terminei oitos tempos letivos de abordagem à modalidade, não com sentimento de dever cumprido, pois infelizmente não consegui que toda a turma alcançasse os requisitos propostos inicialmente, mas com uma sensação tremendamente satisfatória ao perceber a evolução na capacidade de superação dos alunos nesta que foi a primeira matéria de ensino abordada com a turma.

A segunda modalidade individual abordada foi o badminton. Inicialmente os alunos mostraram algum interesse em aprender mais sobre a modalidade, pelo que foi relativamente fácil motivar os alunos para iniciar a abordagem desta matéria. No entanto e decorrida a avaliação diagnóstica, percebi que os alunos acreditavam estar num nível que não correspondia à realidade. A partir de uma situação de jogo 1x1 para realizar o diagnóstico, observei que os alunos limitavam o “jogo” à sustentação do volante, sem critério regulamentar e sem intenção de atacar ou defender.

Dada esta primeira análise das dificuldades sentidas, resolvi introduzir exercícios nos quais os alunos eram obrigados a utilizar movimentos técnicos específicos e depois aplicá-los em situação de jogo formal. Com a introdução dos novos movimentos técnicos, senti que os alunos começaram a perceber as suas dificuldades técnicas e dedicaram-se a desenvolvê-las.

Com a introdução de algumas sequências de movimentos que aprendi durante o primeiro ano deste mestrado, resolvi criar situações de jogo para permitir aos alunos perceber quando e em que momentos deveriam utilizar os tais movimentos técnicos aprendidos.

“Os alunos limitam-se a manter o volante em suspensão, sempre com batimentos por cima, Não apresentam intenções de remate ou de colocar o volante em posições mais próximas ou afastadas da rede. Os alunos não se deslocam no campo, optando sempre pelo mesmo movimento confortável.”

(Diário de bordo, 25 de outubro de 2022)

Depois de algumas aulas e com a introdução de novas sequências, finalizei a modalidade com um breve torneio chamado “Campo Rei”. O torneio consistia na divisão do espaço de aula em 12 campos, onde decorreriam jogos 1x1 com a duração de dois minutos e 30 segundos. No extremo do pavilhão, encontrava-se o espaço denominado de “Campo Rei”, que acomodava o jogo dos alunos que venceriam mais partidas. A cada partida ganha os alunos avançavam um campo e a cada partida perdida os alunos recuavam um campo. Recorri a este torneio também como momento de avaliação, para conseguir observar se os alunos estavam capazes de aplicar, em contexto de jogo, os novos movimentos técnicos abordados.

“Hoje foi a melhor aula até agora. Os alunos mostraram-se empenhados e competitivos, incluíram batimentos diferentes no seu reportório e procuravam atacar para vencer o jogo. Pareciam, genuinamente, estar a disfrutar da prática, algo inédito até ao momento.”

(Diário de bordo, 26 de janeiro de 2023)

Acabei por prolongar esta modalidade por mais aulas do que as planeadas pois, também por dica da PC, achamos que seria necessário para que os alunos consolidassem as noções de jogo e aprendizagens técnicas, numa matéria que sempre mostraram motivação por melhorar.

4.5.3 A dança e a ginástica

A dança foi uma das modalidades em que me senti menos confortável de abordar, pois não era uma modalidade com a qual me tivesse esforçado por manter qualquer contacto próximo, tanto durante a minha escolaridade obrigatória como no período de formação inicial. De todo, não era a área desportiva com a qual mais me identificava nem que mais me motivava a lecionar. Contudo, sabia que, independentemente dos meus gostos pessoais, teria de ser uma modalidade a abordar com o mesmo empenho e profissionalismo que todas as outras. Assim, tentei abordar esta matéria de ensino de forma confiante e cativante, para que os alunos se mostrassem desta mesma forma em relação às tarefas que lhes iria propor. Comecei por fazer uma breve apresentação sobre o que era a dança, o estilo que seria abordado, mais concretamente o hip hop, tempos, compassos e condições a ter em conta para a elaboração duma coreografia final, que seria o principal alvo da avaliação sumativa desta matéria.

Nas primeiras aulas, demonstrei passos, formações, níveis e dinâmicas coreográficas que os alunos deveriam respeitar na criação das suas coreografias. De seguida, foi dada liberdade aos alunos para escolherem os seus grupos de trabalho, por conselho da PC, assim como para escolherem as músicas e os passos para a restante coreografia.

“Hoje, sendo já a segunda aula da modalidade, dei bastante liberdade aos alunos para criarem e explorarem. Tanto na escolha dos grupos, como nas músicas, nos passos e nas dinâmicas coreográficas. Foi nítido que as raparigas lideraram nos grupos e mostraram-se muito mais predispostas para a prática. De quatro grupos, três já mostraram progressos interessantes, o que mostrou o seu empenho.”

(Diário de bordo, 11 de maio de 2023)

Foram 6 tempos letivos de trabalho intenso, em que todos os alunos se mostraram empenhados e até mesmo divertidos a praticar. Finalizamos a

modalidade com a apresentação das coreografias perante os restantes elementos da turma. Tendo em conta o tamanho desconforto inicial que pressentia desta matéria, posso afirmar que fiquei satisfeito por a ter abordado e por me ter desafiado a vê-la, desde o início, como uma modalidade com um potencial diferente das lecionadas até ao momento, principalmente, pela quantidade de trabalho autónomo que poderia dar aos alunos e a consequente conotação pessoal que cada um poderia mostrar no resultado final. Acabou por ser uma modalidade em que, num ambiente mais descontraído, os alunos conseguiram obter uma avaliação final bastante positiva. Como Lourenço e Paiva (2010) afirmam, as tarefas que surgem interesse nos alunos, ou atendem à sua realidade, são, por sua vez, mais interessantes, conduzindo a uma participação mais motivada e, consequentemente, a uma aprendizagem efetiva.

"Os quatro grupos apresentaram o seu trabalho final hoje. Curiosamente, o grupo constituído só por rapazes apresentou uma coreografia mais teatral que, apesar de me ter parecido original, por terem encontrado uma forma de contornar as dificuldades técnicas com movimentações teatrais. Um exemplo, foi uma «simulação dançada» de uma falta num jogo de futebol. A PC considerou que a apresentação não estava de acordo com o pretendido e teceu várias críticas, no entanto, como não partilhava da mesma opinião fiquei reticente com a avaliação final do grupo."
(Diário de bordo, 30 de maio de 2023)

Quase no final do 2º semestre foi abordada a ginástica acrobática. Acabei por planear a abordagem da modalidade de forma semelhante à dança, daí considerar pertinente organizá-las e apresentá-las no mesmo tópico. Comecei por apresentar alguns cadernos de movimentos técnicos, previamente elaborados pelo grupo de EF da escola, o que me ajudou imenso a lecionar a disciplina. Ao contrário do que aconteceu na matéria anterior, os grupos de trabalho nesta modalidade foram escolhidos por mim, pois pareceu-me o mais adequado dada a necessidade de alunos com características corporais

diferentes na realização de vários movimentos e figuras a incluir nas coreografias.

Nas duas primeiras aulas optei por lecionar as pegadas e figuras mais básicos de cada estrutura, desde a pares até grupos. Depois desta breve apresentação, foi dada a liberdade a todos os grupos para criarem a sua coreografia e, mais uma vez, apliquei condições específicas a cada uma delas, nomeadamente, a obrigatoriedade de incluírem uma figura de pares, duas figuras de trios, uma figura de grupos, dois elementos acrobáticos, uma posição de equilíbrio e uma posição de flexibilidade. Chegando o momento de apresentação das coreografias, constavam na grelha de avaliação elementos gímnicos e movimentos de ligação, elementos de passagem, figuras acrobáticas, sequência lógica de movimentos, nível dificuldade, execução e os movimentos coreográficos.

4.5.4 Os Jogos Desportivos Coletivos

A abordagem aos jogos desportivos coletivos (JDC) foi bastante semelhante nas duas modalidades selecionadas, o basquetebol e o andebol. Os JDC têm vindo a ser vistos e ensinados de diferentes maneiras, transitando de perspetivas mais moleculares, as quais assentam na aprendizagem dos elementos técnicos, para abordagens mais holísticas, as quais dão relevo à compreensão do jogo e tomada de decisão tática (Mesquita, 2000). Desta forma, em ambos os casos, a primeira preocupação centrou-se no jogo e na capacidade dos alunos de se integrarem no mesmo, de forma a perceber a intenção ou ausência dela nas ações dos alunos.

Os JDC têm um enorme potencial na promoção de valores transversais ao desporto. Embora eu possa ser suspeito a abordar estas matérias, visto o significado que têm para mim, os jogos desportivos ocupam uma posição privilegiada na EF pelo seu potencial edificante do sujeito, como prática moral, cultural e social (Graça & Mesquita, 2015), e o seu potencial para enriquecer de significado e sentimento de realização quem está ligado à sua prática. No entanto, tal como os autores referem, nos métodos pedagógicos

recorrentemente utilizados para abordar estas modalidades continuam a prevalecer situações descontextualizadas e uma descontinuidade das matérias. Neste sentido, é importante que o objetivo das aprendizagens nos JDC se refira tanto à aquisição das habilidades técnicas necessárias à participação no jogo, como à oportunidade com que os alunos as executam de acordo com as regras e a leitura do jogo (Carvalho, 1994).

Depois de feita a avaliação diagnóstica em cada modalidade, percebi que os alunos estavam num nível abaixo do expectável, para o ano de escolaridade em questão, dado que o Programa Nacional de educação Física prevê, para o 11º ano, a abordagem do nível avançado das modalidades nucleares, neste caso, os JDC. O facto que serem a geração mais afetada pela pandemia da COVID-19, fez com que o desenvolvimento desta turma e a sua desenvoltura em contexto de jogo não fosse a melhor, pois viram o ensino das modalidades reduzido a aulas teóricas, sem qualquer contexto prático, durante um significativo período. Acrescentando ainda o facto de se tratar de duas modalidades com contacto físico eminente, ainda mais restrita foi a sua abordagem nos anos seguintes ao desconfinamento.

Ao iniciar estas modalidades, senti-me novamente posto à prova. O professor apresenta um papel determinante na gestão, organização e articulação dos diversos tipos de tarefas de aprendizagem. O sucesso dos alunos, assim como do desenrolar dos exercícios, depende muito da capacidade de observação dos problemas apresentados durante as situações de jogo, e da escolha das alterações a fazer para promover os comportamentos pretendidos. Neste sentido, o professor deve ter a capacidade de perceber o que está a acontecer no imediato e identificar formas parciais de jogo que possibilitem trabalhar as ações pretendidas, sobre os problemas encontrados. Tendo presente o Modelo de Competências para Jogos de Invasão (MCJI), utilizado nos JDC, o ensino deve orientar os alunos para melhorias na capacidade de jogar, para um maior entendimento do jogo, com vista à formação de cidadãos desportivamente cultos, competentes e entusiastas (Graça & Mesquita, 2017). Os modelos de instrução para o ensino do jogo desempenham um papel fundamental, pois oferecem uma estrutura que permite conjugar o conhecimento

teórico do conteúdo com uma perspectiva pedagógica de propósitos e processos de ensino-aprendizagem, papéis do professor e alunos, características das tarefas e das relações sociais na aula (Graça & Mesquita, 2009).

4.5.5 O basquetebol

A primeira matéria de ensino referente aos JDC abordada foi o basquetebol. Dado ter sido lecionada logo nas primeiras semanas do início do ano letivo, deduzi, na minha ótica inexperiente, que seria uma modalidade de fácil instrução e... não poderia estar mais errado. Todo o tipo de bases que estes alunos poderiam ter adquirido em anos anteriores pareciam ter desvanecido. Logo na primeira aula, ao explicar as tarefas pretendidas percebi que a minha instrução atingiu os alunos como uma injeção absurda de matéria, mantendo-os completamente fora do contexto.

Após uma avaliação diagnóstica do nível dos alunos, todo o planeamento pré-concebido para a unidade didática teve de sofrer alterações, de modo que o processo de ensino-aprendizagem comesçasse a partir da base. Iniciei então a abordagem ao basquetebol com situações de jogo reduzidas e tarefas baseadas no jogo. Algo que facilitasse e promovesse o êxito das ações individuais, mas permitisse aos alunos perceber e desenvolver a dinâmica do coletivo, no contexto de jogo em questão.

“Abrimos o ano letivo com a modalidade de basquetebol, uma modalidade cujas regras básicas e habilidades técnicas, neste ano de escolaridade, deviam estar, relativamente, enraizadas nos alunos. Com esta primeira aula pude desde logo constatar que não. Embora os alunos mostrassem algum gosto pela modalidade e um ligeiro esforço, o conhecimento das regras de jogo era nulo e as capacidades técnicas estavam muito pouco desenvolvidas.”

(Diário de bordo, 4 de outubro de 2022)

Algo que fiz questão de incorporar foi a abordagem ao jogo em todas as aulas, introduzindo regras facilitadoras à medida que pareciam necessárias, para que este decorresse da forma mais proveitosa possível.

Aquilo que era uma modalidade abstrata no currículo desportivo dos alunos começou a tornar-se um “jogo” que os alunos compreendiam. Regras, ações e movimentações que pareciam meros detalhes, começaram a entranhar-se nestes alunos, e começou a ser cultivado um interesse genuíno nos aspetos envolventes ao jogo.

A evolução foi de tal forma notória, que os alunos chegaram mesmo a inscrever-se no torneio de basquetebol inter-turmas, organizado pelo grupo de docentes de EF, aberto a toda a escola. Embora os resultados classificativos no torneio não tenham sido excelentes, notou-se o empenho dos alunos, jogaram com mais intensidade e mostraram um aumento no gosto pela modalidade que, tendo sido nutrida durante cerca de 21 tempos letivos lecionados, certamente, melhorou enriqueceu a cultura desportiva da turma.

“Hoje vi os meus alunos no torneio inter-turmas e fiquei bastante satisfeito por os ver empenhados. Mesmo não tendo ganho os jogos, participaram, lutaram e gostaram, o que, no fundo, é um alcançar do objetivo principal da disciplina.”

(Diário de bordo, 24 de novembro de 2022)

4.5.6 O andebol

É inevitável para mim não destacar o andebol como a modalidade rainha das minhas próprias aprendizagem, nesta que foi a minha PES. Uma modalidade que acabou por ser alvo de uma análise mais cuidada, devido à sugestão da PO de a abordar com vista à realização do meu projeto de investigação e da minha colega de estágio. Contamos com a ajuda de uma professora da faculdade (PF), especialista na modalidade, que, com algumas indicações facultadas, se tornou um grande acrescento à nossa prática.

Foi fácil perceber as limitações dos alunos nesta modalidade. Não existia qualquer tipo de organização coletiva, os alunos posicionavam-se em torno da bola, o ataque era realizado através de iniciativas individuais e, sempre que era procurado algum envolvimento coletivo, eram constantes os erros quer no passe, na receção e na tomada de decisão, raramente levando uma jogada a bom porto.

4.5.7 Experiência pedagógica sobre a influência das bolas soft no Ensino da modalidade do andebol

Como mencionado em títulos anteriores, um dos principais problemas da turma era o pouco, ou nenhum, trabalho de equipa. Os alunos com níveis de desempenho superiores faziam questão de resolver o jogo de forma autónoma, recorrendo ao drible e ao remate, e os restantes alunos acabavam por não ter contacto com a bola. Era necessário intervir para que este tipo de situações não fosse tão recorrente, melhorar a qualidade, quer do jogo, quer das habilidades técnicas, através de formas de jogo reduzidas. Como Graça e Mesquita (2015) referem, é necessário apresentar formas modificadas de jogo adequadas à idade e/ou ao nível dos alunos, de modo a reduzir barreiras à participação dos alunos e ao seu envolvimento no jogo.

Desta forma, incuti adaptações estruturais e regulamentares às situações de jogo, face as necessidades dos alunos. As adaptações regulamentares são de extrema importância para que o jogo se torne acessível a todos os jogadores inexperientes e menos hábeis (Rajovic et al., 2022). Dada a extrema dificuldade que os alunos apresentavam em passar a bola e receber, a professora da faculdade sugeriu alterar a bola de jogo para um modelo de bola “soft”, de modo a facilitar o seu manuseamento. Estriga e Moreira (2017) reportam que o ensino do andebol na escola é, muitas vezes, colocado de parte por se considerar de difícil leção. Os mesmos autores referem que a bola pode interferir na aquisição de habilidades básicas e influenciar a fluidez do jogo. Assim, são as adaptações que o professor inclui que determinam o sucesso da aprendizagem dos alunos, sendo assim necessário ter em atenção as variáveis que podem ser

manipuladas e os efeitos que irão provocar desempenho dos alunos (Clemente & Rocha, 2013). Como no andebol, as ações de manipulação da bola se fazem, principalmente, a uma mão, vários são os autores que apontam as características da bola como uma das principais modificações a priorizar (Estriga & Moreira, 2017; Rajovic et al., 2022).

Visto que as bolas soft não ressaltam tanto como as normais, dificultavam muito o drible dos alunos mais avançados e estes viam-se obrigados a recorrer ao passe e, conseqüentemente, trabalhar mais em equipa. Claro que esta alteração não foi tão bem recebida por todos os alunos, levando a algum descontentamento inicial, mas também estes encararam a “nova versão” como um desafio.

Em virtude do espaço disponível para a realização das aulas, fomos forçados a diminuir o campo de jogo, que apesar de não ser o ideal, foi o possível para lecionarmos a modalidade. Optei pela introdução de formas básicas de jogo, que são versões modificadas do jogo formal, apropriadas ao nível de jogo dos alunos (Graça & Mesquita, 2009)

A diminuição do espaço levou a uma conseqüente diminuição do número de jogadores, pelo que decidi começar por desenvolver a forma de jogo GR+3x3+GR. Esta forma básica de jogo, fornece o contexto para determinar as necessidades de aprendizagem, consolidar e aplicar as aprendizagens, facultar a passagem para uma nova forma básica de jogo mais complexa (Graça & Mesquita, 2009).

“O espaço reduzido está a ser o maior entrave no lecionar desta UD. Aconselhado pela professora da faculdade, alterei a dinâmica de exercícios de forma a aproveitar o espaço, reduzi o número de jogadores por jogo e o número de grupos a executar em simultâneo. Notei melhorias, mas acredito que com um pouco mais de espaço, o desenvolvimento dos alunos seria melhor.”

(Diário de bordo, 29 de maio de 2023)

Foram realizados 3 torneios de andebol durante as aulas da modalidade, sempre com equipas fixas de modo a colocar em contexto de jogo todos os conteúdos lecionados e promover a filiação às equipas. Nestes torneios, recorri à bola soft para a maioria dos jogos, deixando uma jornada por torneio para utilização de bola de jogo, de modo a perceber as diferenças que esta alteração causava.

Segundo Estriga (2019), é necessário ajustar as exigências motoras-técnicas, a complexidade tática às reais possibilidades dos aprendizes e estimular o raciocínio tático e a criatividade, ou seja, a inteligência de jogo. Nestes jogos notei que, para além das melhorias na manipulação da bola, o facto de os alunos serem obrigados a recorrer ao passe para progredirem no ataque levou a melhorias na deslocação e posicionamento dos mesmos, pois sentiam a necessidade de avançar sem bola, de se desmarcarem e procurarem espaços livres para receber. No entanto, as situações de igualdade numérica ainda se apresentavam como problemas complexos, dada a dificuldade nos gestos técnicos como o remate, pelo que percebemos que teríamos de optar por situações de superioridade numérica, que privilegiassem o ataque.

Começamos por implementar então o GR+3x3+GR, com guarda-redes avançado no ataque, tal como sugerem (Estriga & Moreira, 2017; Rajovic et al., 2022). Paralelamente à utilização desta forma de jogo, foi introduzida uma regra em que, o jogador que fizesse o remate, na jogada seguinte seria o guarda-redes. Isto permitiu não só uma maior rotatividade nas posições de jogo, como também uma maior participação de todos os alunos em todas as fases quer ofensivas e defensivas. Outro exemplo de adaptação regulamentar foi o toque obrigatório por todos os elementos da equipa antes da finalização, de modo a beneficiar a recuperação defensiva. Na minha perspetiva, foi com estas alterações que surgiram as primeiras noções técnico-táticas. Os alunos começaram a explorar o espaço de forma racional procurando, em equipa, resolver os problemas do jogo, de forma a progredirem no ataque.

“Foi necessária a introdução de regras no jogo de forma que todos os alunos se sentissem parte do mesmo. Hoje foi a primeira aula em que coloquei as mesmas em prática e não poderia estar mais contente com o resultado.

Senti, no entanto, algum descontentamento por parte dos alunos pois limitava as ações daqueles que eram mais desenvolvidos tecnicamente, mas acaba por ser esse mesmo um dos objetivos das regras, dificultar as ações de alunos mais desenvolvidos para que estes as vejam como um desafio e oportunidade de melhorar”

(Diário de bordo, 2 de maio de 2023)

Como Guilherme et al. (2015) explicam, existem habilidades cujo recurso em situação de jogo é insuficiente para se considerar uma melhoria consistente na respetiva proficiência. Exemplo disto mesmo foram o passe e a receção que, embora comesçassem a surgir de forma mais recorrente no jogo, a sua execução ainda não era tão regular como o desejado. O espaço de jogo também não ajudava neste aspeto, visto que, com pouquíssimos passes, os alunos conseguiam, facilmente, chegar à baliza adversária.

“Durante a aula de hoje dei mais ênfase ao passe e receção com o jogo da bola ao capitão. Além de lúdico e interessante para os alunos, desenvolvemos uma questão que se tornara preocupante, sem se tornar repetitivo e monótono aos olhos dos alunos.”

(Diário de bordo, 27 de abril de 2023)

À medida que as aulas foram fluindo, foi possível registar evolução no desempenho dos alunos. Por conselho da PF, adotei uma ficha de registo de dados (ANEXO 4), que consistia em registar todas as ações do jogo, de cada aluno. De modo a ser possível ver todos os alunos ao mesmo tempo, e novamente por conselho da PF, esta tarefa ficou a cargo dos alunos que não estavam a jogar no momento, ou seja, as outras equipas envolvidas no torneio que estavam à espera do seu jogo.

O objetivo com este registo passaria por realizar uma comparação de dados pré e pós alterações nas regras no jogo, mediante o tipo de bola utilizado, não obstante a recolha de dados efetuada acredito que não foram suficientes para fundamentar essa teoria de forma consistente. No entanto, a “olho nu”, sinto que posso afirmar que foram manifestadas melhorias na qualidade do jogo.

Nas últimas aulas da UD conseguimos chegar à situação de igualdade numérica que pretendíamos inicialmente, GR+3X3+GR, com um melhor aproveitamento e uma maior fluidez de jogo. A aglomeração na bola diminuiu e passou a notar-se uma maior preocupação para criar linhas de passe. De notar também o papel do guarda-redes, algo que por norma não é motivador para os alunos, neste caso, independentemente de serem rapazes ou raparigas, o medo da bola não existia, pelo que era uma função que os alunos assumiam facilmente.

A avaliação sumativa no andebol, assim como nos restantes JDC de invasão, deve ser realizada em contexto de jogo, tanto jogo formal como jogo reduzido e condicionado, sempre garantindo a validade ecológica do que é o JDC que se está a ensinar ou avaliar, através de um processo dinâmico e interativo baseado na compreensão do jogo e em que o professor, através de situações de jogo, crie oportunidades para promover, de forma ativa, as aprendizagens (Prudente, 2018).

Dado o destaque à modalidade, posso afirmar também que a retenção de aprendizagens não se limitou aos alunos. Esta matéria de ensino revelou-se um grande desafio pessoal e senti-me, claramente, “obrigado” a procurar soluções e alternativas para desenvolver competências. Com a ajuda da PF, experienciei a eficácia de ter implementado estratégias de ensino distintas, seguindo uma proposta pedagógica criteriosa. Destaco a importância das bolas soft na evolução dos alunos, pois além das vantagens reconhecidas na aprendizagem técnica e da influência que têm no jogo tático, na minha opinião, tornam o jogo muito mais inclusivo. Considero que a minha postura na procura de soluções foi incansável. A certo ponto as tarefas baseadas no jogo, com o objetivo de desenvolver o aporte técnico ao nível do passe e da receção, surtiram efeito e

deixaram uma sensação de dever cumprido e de satisfação ao ver todo esse trabalho recompensado.

Na última aula fizemos a experiência de voltar a trocar as bolas soft pelas bolas tradicionais, para observar o comportamento dos alunos, e as melhorias em relação à primeira avaliação foram exponenciais. Obviamente que o instinto do drible estava presente em todos os alunos pois a bola assim o permitia, no entanto, o recurso ao passe e ao trabalho de equipa estava bem mais presente em todos eles, pelo que considero que foi uma experiência pedagógica de sucesso.

Dado que o número de observações registadas de ações realizadas em jogo não foram as suficientes para poderem ser consideradas relevantes, este aprofundamento sobre o ensino da modalidade do andebol não poderá ser encarado com um estudo de investigação-ação formal, mas concluo a unidade didática, que se encontra para consulta no Anexo 3, com um maior aporte de recursos didático-pedagógicos sobre a lecionação desta matéria de ensino.

4.5.8 Aptidão Física

A AF está relacionada com a saúde e fornece importantes indicadores para o futuro dos jovens, nomeadamente em relação à aptidão cardiorrespiratória, à aptidão muscular e à sua composição corporal (Ortega et al., 2008). Assim apresentada, torna-se importante esclarecer o que cada uma representa e de que forma a EF pode influenciar na sua melhoria. A capacidade cardiorrespiratória é o indicador de saúde mais importante nos jovens (Tomkinson et al., 2016), pelo que algumas indicações apontam para a necessidade de, pelo menos, 50% do tempo de aula de EF ser realizada em níveis de atividade física moderada a vigorosa, de forma a potenciar o trabalho aeróbio (Sallis & Patrick, 1994).

Durante o decorrer do primeiro semestre senti que o tempo de aula dispensado para a AF não estava a ser claramente o suficiente para atingir objetivos neste cariz e apresentar melhorias concretas neste parâmetro. A prática na escola mostrava-se insuficiente no que toca às suas possibilidades de

responder às necessidades de prática desportiva, de gerar interesse e gosto pela prática, de formar o cidadão desportivamente culto, adepto de um estilo de vida ativo e saudável (Pinto & Graça, 2004). Este aspeto foi ressaltado pela PC logo após as primeiras semanas e foi algo que ao longo dos meses seguintes fomos batalhando.

“Os alunos apresentam baixos índices de AF. Fui chamado à atenção pela PC para intervir neste aspeto em específico nas próximas aulas e deixar um momento futuro dedicado apenas a melhorar este ponto. A ideia passa pela elaboração de um circuito de AF que deve ser realizado pelos alunos ou no final da aula, ou nos tempos em que os níveis de exercício na aula eram mais baixos, por exemplo jogos em que uma ou mais equipas ficavam de fora.”
(Diário de bordo, 11 de outubro de 2022)

Para enriquecer o meu percurso no EE, resolvi desenvolver uma pequena atividade com a minha turma, cujo objetivo passava por melhorar a capacidade física dos alunos através duma aplicação de telemóvel denominada AGIT, que me permitia construir circuitos de exercícios de condição física, partilhar com os alunos e acompanhar a sua realização e prestação nos desafios que lhes propunha. Era visível que grande parte da turma apresentava baixos níveis de condição física e pouca motivação para incrementar a sua atividade física diária.

Segundo Mayorga-Vega et al. (2013), se as recomendações forem respeitadas e se for mantida uma supervisão cuidada, é possível construir programas de treino da força em EF que melhorem a aptidão muscular. Para desenvolver um programa de intervenção, de forma ponderada e racional, é de extrema importância que este seja apelativo aos alunos, pois só assim colocarão a intenção necessária para desenvolver este domínio da AF. Durante todo o tempo de estágio, foi mencionado várias vezes pela PC a importância da AF e que “para desenvolver a AF é necessário trabalhar a mesma, diretamente”. Assim, uma das principais preocupações passava pela construção de um programa que, ao longo do ano letivo, procurasse sensibilizar os estudantes para uma prática regular de AF fora do contexto de aula, visto que não seria plausível

conseguir trabalhar tudo em simultâneo (a AF juntamente com as restantes matérias de ensino) no tempo disponível para a aula em si.

Foi então que surgiu a ideia de introduzir uma aplicação que fizesse com estes se tornassem mais ativos. Aliar as novas tecnologias ao exercício físico, nos dias que correm, pareceu-me uma forma interessante de cativar os alunos. A aplicação monitoriza o exercício físico em tempo real usando a câmara do telemóvel e conta as repetições dos exercícios de forma automática. O objetivo era então criar desafios curtos de alta intensidade usando o peso do corpo ou algum material de fácil acesso, de forma a aliar o treino a uma componente mais lúdica. Esta ferramenta apresentava ainda todos os resultados dos envolvidos nos desafios, o que permitia criar assim uma pequena competição entre os alunos numa tentativa de tentarem ser sempre melhores.

Se planeado de forma prudente, o recurso às tecnologias e aos dispositivos eletrónicos pode ser um aliado às aulas de EF e à captação dos alunos para a realização de certas tarefas. Segundo Armour et al. (2020), o envolvimento juvenil com a tecnologia digital pode ajudar a EF, uma vez que os jovens fazem um uso extensivo dos dispositivos eletrónicos para obter informações relevantes e personalizadas sobre a sua atividade física (AF) e saúde. Como explicam Partridge et al. (2011), essas mesmas tecnologias podem permitir ao professor avaliar e fornecer feedbacks aos alunos sobre a sua prestação nas atividades sugeridas, enquanto se mostram como uma ferramenta motivadora para os participantes.

No entanto, apesar de parecer um plano apelativo, percebi que no início a ideia não foi muito bem recebida pelos alunos. Continuava presente a sensação de inércia e a pouca vontade de a alterar. Como Esmonde (2019) explica, não existem garantias que os alunos mostrem interesse neste tipo de práticas ou nos dados que os dispositivos eletrónicos possam fornecer, tendo o professor que se manter como principal transmissor dos objetivos de aprendizagem. Foi com o lançamento constante de diferentes desafios e com a perceção de um aumento de participações por alguns elementos da turma, que os restantes alunos se mostraram mais empenhados. Contudo, é importante que tanto os alunos como o professor mantenham presente qual a intenção na

utilização deste recurso, que compreendam a tecnologia pelo seu contributo didático e não desfoquem a finalidade seu uso, para que não se perca o objetivo pedagógico (Partridge et al., 2011).

Embora os resultados não tenham sido transformadores, a realidade é que os índices de AF dos alunos, registados no final do ano letivo, apresentaram melhorias relativamente aos observados nos primeiros testes de AF aplicados no início do ano letivo.

Os testes Fit escola foram aplicados em três momentos. Os primeiros testes foram registados numa fase inicial de regresso às aulas, depois de um longo período em que os alunos gozaram da pausa letiva, com o objetivo de avaliar a condição física e perceber quais os aspetos a priorizar. A segunda ocasião, ocorreu no final do primeiro semestre, com o objetivo de comparar os níveis de AF do momento com os registos iniciais, de forma a perceber o desenvolvimento dos alunos nesta área. Por fim, foram realizados os mesmos testes no final do segundo semestre, de maneira a avaliar as evoluções da AF de cada aluno.

Os alunos que apresentavam sobrepeso também tiveram breves melhorias na motivação para a prática desportiva, no entanto sinto que o trabalho realizado nas aulas não era o suficiente para que os mesmos sentissem melhorias corporais significativas, seja pela diminuta quantidade total de exercício semanal que praticavam ou pela falta de cuidado na sua alimentação, algo que os próprios fizeram questão de me confessar.

Acredito que parte destes alunos beneficiariam de um acompanhamento mais próximo em momentos futuros, seja a nível nutricional ou em atividades desportivas extracurriculares. As constantes faltas de vontade que os próprios mostravam em mudar o seu estilo de vida era preocupante e poderão agravar problemas de saúde num futuro não muito distante.

4.5.9 Os primeiros problemas enfrentados

Com o início da Prática de Ensino, rapidamente percebi que os meus primeiros problemas estavam a surgir da minha própria falta de preparação. Foi

uma queda abrupta num meio no qual nunca me tinha visto. A falta de preparação era óbvia. O desafio seguinte surgiu na pouca receptividade dos alunos a um novo professor estagiário, que mostraram alguma desconfiança.

Dada esta combinação, as primeiras aulas foram uma sucessão de altos e baixos. Não foi uma questão de falta de conhecimento das unidades a lecionar, mas sim uma falta de noção de como iniciar a sua abordagem. Os tempos mortos foram muito reduzidos, mas a gestão de tempo de aula, tempo em exercitação e gestão de conteúdo deixaram um pouco a desejar.

“A aula correu bem, no entanto é de salientar a dificuldade que senti na gestão de tempo de aula, deixando de aplicar um dos exercícios planeados devido à falta de tempo”

(Diário de bordo, 29 de setembro de 2022)

Os constantes atrasos dos alunos e a falta de controlo que sentia sobre o assunto também surgiram como um obstáculo, no decorrer do primeiro semestre. Aconselhado pela PC, alguns alunos foram repreendidos e começaram a ser penalizados com faltas de atraso pois foi uma situação constante durante algum tempo.

Em situações pontuais, senti claramente a falta de motivação dos alunos, algo que atribuo também a mim enquanto docente pois nem sempre consegui manter a postura motivadora que a função exige e colocar exercícios desafiantes em todas as situações.

“A aula não correu bem devido à minha falta de preparação. O planeamento da aula acabou por se mostrar irrealista, com muitos exercícios que dependiam da autonomia e da liberdade de movimento dos alunos. Estes começaram a aula desmotivados e pouco interessados, por falta de comando da minha parte.”

(Diário de Bordo, 21 de janeiro de 2023)

Importa reconhecer que, tal como Rosado e Mesquita (2009) realçam, entre aquilo que o professor pretende dizer e aquilo que efetivamente diz pode haver uma diferença, que aquilo que o aluno ouve não é, necessariamente, aquilo que compreende e, aquilo que compreende não é, muitas vezes, retido ou executado. Os autores reconhecem este facto como “afunilamento instrucional”. E foi com a perceção deste conflito e com a procura de meios para reduzir este afunilamento, nomeadamente alterar a minha linguagem e forma de exposição, que a fluidez das aulas melhorou, assim como o próprio processo de avaliação. Com a barreira da comunicação ultrapassada, os alunos mostravam compreender melhor os objetivos pretendidos.

Como já foi mencionado em capítulos anteriores, a nível de AF, havia uma enorme discrepância entre os vários alunos da turma. Desde alunos com uma enorme propensão física, que realizavam as tarefas pedidas com relativa facilidade, alunos que realizavam as mesmas de forma satisfatória, ainda que com alguma dificuldade, mas sem desmotivar, até ao grupo de alunos que não conseguia, de todo, realizar atividades com um grau de complexidade mais elevado. Senti, novamente, o meu papel de professor a ser testado, pois foi necessário intervir e adaptar cada exercício e cada situação aos mais variados alunos de forma que todos conseguissem participar e evoluir com uma prática adequada.

“Hoje lecionei a minha primeira aula e iniciamos com os testes físicos. Logo notei que o trabalho que vou ter de desenvolver no decorrer deste ano letivo não será fácil. Tenho na turma alunos com problemas de sobrepeso, o que obviamente faz com que a sua mobilidade, resistência e agilidade seja mais reduzida. Um dos aspetos que gostava de verificar é se, de algum modo será possível melhorar, por pouco que seja, a qualidade de vida destes alunos ou a vontade de os próprios mudarem certos hábitos negativos, como o sedentarismo e a má alimentação”

(Diário de bordo, 20 de setembro de 2022)

A nível de saúde, também mencionado anteriormente, tive alguns alunos que me desafiaram a contornar os critérios e formas de avaliação. A presença de doenças do foro psicológico foi algo que percebi perfeitamente que não me encontrava de todo preparado para lidar (e que sinto que também ficou um pouco aquém na minha formação inicial). O caso particular de uma aluna que sofria de depressão foi algo que me esforcei por acompanhar sempre de perto ao longo do EP. Senti a obrigação de contribuir para o bem-estar da aluna, tendo sempre em atenção a questão da formação de grupos de forma a garantir a sua inclusão e contribuição. Foi notória a evolução e participação da aluna nas aulas assim como na execução de atividades propostas. A aluna, que era bastante reservada e que comunicava apenas o que era estritamente necessário para o funcionamento da aula, conseguiu mostrar-se como alguém um pouco mais dinâmico, no final do ano letivo, travando conversas paralelas com alguns dos colegas de turma e participando mais ativamente nas atividades. Foi uma batalha que, com bastante satisfação, considero ganha depois de uma atenção redobrada.

O segundo caso remete a uma aluna que tinha uma hérnia discal que, inclusivamente, muitas vezes a impedia de conseguir sair da cama. Foi mais um caso que tive de procurar estratégias pedagógicas de prática e, posteriormente, de avaliação, de forma a não comprometer a sua saúde. Para tal, procurei atribuir-lhe funções que lhe permitissem uma participação ativa nas aulas, através da análise de jogos, papel de arbitragem, recolha de informações sobre a modalidade e trabalhos escritos, de forma a manter a aluna interessada nas aulas e conseguir fazer uma avaliação consciente da sua prática. Felizmente, a aluna conseguiu ser operada e, numa fase final do ano letivo já lhe foi possível retornar à atividade física. A aluna era muito esforçada e o retorno à atividade física era algo que queria há já muito tempo.

“O facto da “aluna X” ter sido operada não afetou de todo o seu empenho nas aulas. A aluna que faltou durante 2 semanas por aconselhamento médico, regressou motivada e com vontade de aprender e estima-se que possa iniciar a prática de atividade física dentro de alguns

meses. A própria tomou a iniciativa de me informar que queria muito regressar à parte prática das aulas, pois preferia a ter de ficar a assistir. No entanto, até autorização médica, manter-se-á a realizar tarefas com menor esforço físico, como arbitragem, mediações de resultados e pesquisas literárias para aprofundar o conhecimento teórico sobre as modalidades e no final poder ter mais argumentos a mostrar nos momentos de avaliação.”
(Diário de bordo, 6 de março de 2023)

Motivar os alunos tornou-se também um desafio. O facto de ser uma turma de jovens adultos com uma personalidade já muito vincada, o horário matinal das aulas e até as próprias modalidades que o programa contemplava demonstraram ser desafios interessantes que obrigaram a um constante repensamento na metodologia de ensino a utilizar em certas atividades. A competição constante em todas as aulas, por exemplo, foi, sem dúvida, uma estratégia que elevou a motivação e predisposição para a prática de atividade física nas aulas.

4.5.10 A particularidade das interações sociais

Apesar de todos os desafios que descrevi no ponto anterior, desde os primeiros contactos com a turma, senti que um dos fatores que mais afetava, negativamente, a dinâmica da aula e a minha ação com a turma era, efetivamente, a dificuldade que os alunos tinham em estabelecer um relacionamento harmonioso entre si.

“No decorrer da aula de hoje, fui obrigado a intervir num desentendimento entre alunos. Não passou de uma breve troca de palavras mais acesa, mas não deixa de ser algo a ter em atenção. Consegui acalmar os alunos e resolver a situação através do diálogo, mas é algo a ter em atenção pois existe uma grande probabilidade de acontecer em aulas futuras. As dinâmicas de equipa e a forma como é vista e proposta a competição é algo que deverei ter em conta, mas reforçar com a turma.”

(Diário de bordo – 15 de novembro de 2022)

Com grupos já muito vinculados e distintos dentro da turma, não foi fácil criar dinâmicas de trabalho coletivo numa fase inicial. Notei uma enorme divisão entre os alunos e foi visível, em situações recorrentes, que os alunos mal comunicavam entre si. Decidi, numa fase inicial do ano letivo, permitir que os alunos fizessem as suas próprias equipas para as situações de competição nas aulas. Foi evidente que este método não resultou da melhor forma, pois eram sempre os mesmos alunos a ficar para último nas escolhas. Decidi então começar a fazer eu próprio os grupos de trabalho e as equipas para os torneios das modalidades. Introduzi regras e limitações nos jogos de maneira a “obrigar” a uma maior interação entre os membros das equipas e uma maior entreaajuda entre os mesmos. Os alunos com maior capacidade atlética ficaram agrupados com alunos com mais dificuldades, para que ambos pudessem aprender a entreaajudar-se para atingirem um objetivo comum e assim evoluírem tanto nas suas competências físicas como sociais.

“Na aula de hoje, apliquei equipas formadas por mim. A aula correu bastante bem. O funcionamento dos exercícios, a dinâmica na aula e o comportamento dos alunos melhorou a olhos vistos. O facto de dividir os alunos mais competitivos, apesar do claro descontentamento inicial, fez com eles próprios tornassem as suas próprias equipas mais competitivas e com vontade de mostrar mais e melhor”

(Diário de bordo, 16 de fevereiro de 2023)

Foi a partir deste momento que constatei que consegui melhorar a dinâmica e fluidez da aula, os alunos mostraram-se mais competitivos o que resultava num maior empenho nos exercícios. Alguns comportamentos desviantes que surgiam esporadicamente também acabaram por diminuir com esta diferente formação de grupos, pois foi um “afastar” de alunos um pouco mais faladores e distraídos da sua zona de conforto habitual.

4.5.11 Avaliação diagnóstica

No início do ano letivo é necessário orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que pretendemos alcançar e de saber qual a direção que queremos seguir no percurso de desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994). O objetivo da mesma passava por perceber em que nível se encontravam os alunos, os seus conhecimentos e capacidades físicas nas diversas modalidades. Como Carvalho (1994, p. 138) afirma, “o Programa Nacional define um conjunto de objetivos (ideais) que nos servem de referência, mas que, como todos sabemos, dificilmente são concretizáveis no imediato, face à situação atual da EF escolar (insuficiência e desadequação dos recursos existentes, inexistência prática de atividade física educativa no 1ºCiclo, carências ao nível da Formação dos Professores, etc.)”. A autora explica então que o processo de avaliação diagnóstica surge com o objetivo de diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar quais as aprendizagens que poderão obter na aula de EF.

A primeira modalidade abordada foi o basquetebol e com ela veio a primeira avaliação. O processo de avaliação inicial tem, assim, por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, de forma a perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de EF (Carvalho, 1994).

Tudo isto foi uma estreia para mim enquanto EE, como seria expectável neste primeiro momento no terreno.

Comecei por realizar uma pequena ficha de avaliação diagnóstica na qual abordava os aspetos mais pertinentes do jogo, ficha essa que acabei por utilizar numa avaliação sumativa como termo de comparação, tema a abordar mais à frente neste RE.

Foi claro o desconforto dos alunos nesta modalidade. Uma turma de alunos que sofreu bastante com os anos de confinamento e a redução do número de aulas práticas que se sucedeu devido à pandemia de COVID-19. O nível dos alunos era bastante preocupante na sua maioria, dado o ano escolar em que

estavam, algo que se foi observando ao longo do primeiro semestre e foi o primeiro fator a ter em atenção na forma como poderia lecionar modalidades futuras. O método de avaliação diagnóstica manteve-se para as restantes modalidades, com alguns ajustes sobre os quais fui refletindo, sempre sob a alçada da PC. Ainda que o método de observação parecesse muito simples, não foi tarefa fácil retirar apontamentos e notas sobre todos os alunos enquanto realizavam os vários exercícios, mas com o tempo e prática, foi se tornando um processo um pouco mais exequível.

4.5.12 Avaliação Sumativa

Passada uma avaliação inicial, o processo de ensino pressupõe um contínuo controlo e avaliação do seu desenvolvimento, de modo a garantir uma evolução positiva das aprendizagens das matérias, num processo que é dinâmico e interativo, assim como uma avaliação final que permita aferir se os objetivos foram alcançados (Prudente, 2018). Desta forma, a avaliação, tanto diagnóstica, formativa como a sumativa, deve ser encarada como uma ferramenta de trabalho que permite ao professor controlar e avaliar a progressão e o desenvolvimento do aluno, consoante o seu processo de ensino-aprendizagem (Sousa & Gouveia, 2018).

Tendo em conta que a avaliação sumativa acaba por ser um apanhado de todo o processo de aprendizagem, reuni todos os pontos que achei pertinentes introduzir neste conjunto dados sobre o aluno, procedendo a diferentes tipos de avaliação para que, no final do período, possa atribuir uma nota, que se quer justa, indo ao encontro aos objetivos alcançados pelo aluno perante o trabalho realizado. A avaliação sumativa surge assim no final de cada unidade didática, como um “milestone”, com a particularidade de complementar a avaliação formativa, ao solidificar as observações e as informações retiradas durante a avaliação contínua (Sousa & Gouveia, 2018).

Graça (2018) justifica a necessidade da avaliação por duas vertentes: a necessidade de conferir racionalidade à ação pedagógica e a necessidade de controlar o funcionamento do sistema educativo. Neste sentido, a avaliação

mostra-se como uma importante ferramenta para que os próprios alunos aprendam e para traduzir aquilo que foram efetivamente as aprendizagens num sistema classificativo de ordenação.

Tal ferramenta parece então requerer um momento de ponderação e deliberação, tanto na sua construção como na sua atribuição, pelo que não deveria ser praticada de forma tão leviana. Como tal, esta foi sim uma tarefa bastante difícil de concluir. No entanto, não o foi pela sua aplicação como seria expectável, mas sim pelo facto de a EF ser uma disciplina claramente desvalorizada perante as restantes, que fez com que praticamente todas as notas lançadas, após reunião de Conselho de Turma, tivessem de ser alteradas de modo que as médias dos alunos não fossem “prejudicadas”. Fiquei bastante incomodado com esta situação. Senti que o meu trabalho enquanto avaliador foi bastante comprometido com esta situação. O sentimento de frustração de ver o meu trabalho alterado, não por demérito ou por falhas na minha observação, mas sim por fatores externos à própria disciplina, apresentou-me uma realidade do ensino que não queria conhecer. Uma realidade da qual ouvia rumores e, este ano, senti a castrar o meu trabalho. Percebo que o futuro dos alunos não deve ser posto em causa nem prejudicado por um professor, mas não consigo aceitar a falta de importância que entregam à EF e a facilidade com que descartam e alteram classificações finais baseadas em possíveis faltas de empenho ou de competências, por o mesmo não se observar em outras disciplinas. Considero, assim como afirmam alguns autores, que a avaliação nunca será absolutamente imaculada nem infalível (Graça et al., 2019), que terá sempre um cunho pessoal e imparcial inerente, que fracassará algures no erro humano, mas a sua alteração propositada e sem argumentação plausível não me parece de todo justa para a disciplina em si nem para a sua importância no currículo escolar.

A meu entender, a avaliação não deve ser vista apenas como um cumprimento de tarefa formal de forma a manter uma ordenação nos alunos, mas sim perceber o que é realmente foi adquirido e melhorado durante toda a prática que antecedeu este momento e como se pode otimizar a aprendizagem e desenvolvimento do aluno a partir destas informações. No entanto, a realidade tende a mostrar uma face da moeda não tão “pedagogicamente correta” com um

processo mais focado na comparação de classificações, pois, como Cosme et al. (2020) explicam, é vulgar confundir e usar de modo indiferenciado os processos de avaliação e classificação, cuja intencionalidade deveria ser distinta. Segundo as autoras, “classificar” assume o propósito de selecionar e hierarquizar os desempenhos, enquanto “avaliar” envolve processos que promovem a motivação dos alunos para a aprendizagem e que lhes devolvem informação relevante sobre o seu progresso.

Como referido em capítulos anteriores, houve o caso de pelo menos uma aluna em específico que obrigou a uma alteração na forma de avaliação por impossibilidade de realizar as atividades propostas. Um desafio bastante interessante e que certamente não será um caso singular na minha carreira docente.

Como não poderia deixar de ser, todos estes casos e fatores acrescentaram imenso a esta minha PES.

4.5.13 Autoavaliação

O processo de autoavaliação foi toda uma confusão. As constantes correções por parte da PC na maneira que esta era colocada, deixaram-me um pouco à toa neste processo. Todas as ideias de autoavaliação que apresentava pareciam saídas de um filme de terror e eram alvos constantes de críticas como se de um relatório empresarial formal se tratasse. Tanto pela forma como as questões aos alunos eram colocadas, como pela forma como poderiam ser respondidas, tudo parecia estar errado aos olhos da PC. O caos tomava conta do que pretendia ser uma breve observação pessoal dos alunos em relação à sua prática.

Depois de várias tentativas-erro, acertei na formulação da tão aclamada ficha de autoavaliação e, quando tudo parecia correr da melhor forma, surgiu o feedback dos alunos. Avaliações completamente irrealistas de alguns alunos obrigaram, mais uma vez, uma intervenção da PC que, mais uma vez, apontou como uma falha da minha parte na sensibilização dos alunos para a correta avaliação das suas competências.

Intervim junto da turma, consciencializei os mesmos para que tivessem um espírito mais crítico sobre aquilo que eram as suas capacidades, empenho e qualidades dentro da disciplina.

Nos seguintes momentos de autoavaliação, houve ligeiras melhorias. Os alunos perceberam que exageraram um pouco naquilo que era a sua compreensão sobre o realizado e corrigiram as suas observações. Obviamente houve casos que precisaram de revisão e de uma intervenção mais próxima, mas nada comparado ao que tinha assistido anteriormente.

4.6 A aprendizagem dos alunos

Como referido anteriormente, inicialmente, a turma não foi de fácil abordagem pelas mais variadas razões, desde aceitação, a conflitos internos, passando por problemas de saúde e comportamentos desviantes. No entanto, sinto que pouco a pouco consegui conquistar a turma, com a crescente sensação da necessidade de me tornar um professor facilitador, deixando sempre a turma como o centro do processo de ensino. Percebi que seria assim que ia conquistar o meu próprio espaço dentro daquilo que a turma me apresentou como dificuldade, e que era necessário envolver afetivamente o aluno no processo de ensino e aprendizagem para que este retivesse os conhecimentos. No entanto, nunca deixei de ser firme e exigente no desempenho das minhas funções, pois quis sempre frisar a importância do respeito de ambos os lados, quer de mim para com os alunos como dos alunos para comigo. A posição de autoridade do professor é algo que vejo com extrema importância, pois é algo que cada vez mais se vê posta em causa, e é um facto que poderá comprometer o bom desempenho de todos, assim como o almejado sucesso, no processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, comecei por estipular os objetivos gerais que procurei focar durante a minha ação: desenvolver competências psicossociais e socioafetivas nos alunos e prevenir comportamentos desajustados ao desenvolver uma aprendizagem participativa e desafiante. Está provado que o clima relacional é um fator essencial do qual depende a aprendizagem dos alunos (Bento, 1987),

e como tal, perceber como manter um clima positivo durante as aulas era algo fulcral.

A partir desse momento, senti que a turma iria ter um melhor desempenho e que iria melhorar a qualidade da aprendizagem. Acredito, inclusivamente, que a minha maior conquista foi mesmo na evolução das interações entre os alunos e na sua capacidade de trabalhar em grupo.

O espírito crítico da turma sempre foi bastante vincado, todos eles de certa forma tinham sempre algo a acrescentar, tivessem ou não a sua razão. Sinto que também este foi um aspeto que melhorou dentro da turma. A abordagem crítica das temáticas era feita de uma forma muito mais pertinente, com dúvidas e questões a serem colocadas de forma que fossem acrescentadas informações de qualidade ao seu processo de ensino e não apenas uma sucessão de críticas e sugestões não fundamentadas. Num aspeto interessante, este envolvimento dos alunos obrigou, conseqüentemente, a uma melhor preparação da minha parte, de maneira a estar preparado para responder a todo o tipo de questões relacionadas com as temáticas em questão de forma sustentada.

No final, percebi também que a própria autoavaliação se tornou mais consciente, que aprenderam a saber ser críticos em relação a si mesmos e daquilo que era a participação dos mesmos nas aulas. A autoavaliação, por vezes, torna-se difícil para os alunos, pois rapidamente esquecem os diferentes desempenhos que obtiveram em todas as modalidades do semestre. Muitas vezes só atribuem nota à modalidade que se sentem mais confortáveis, ignorando um desempenho menos conseguido ou atitudes menos corretas ao longo das restantes aulas, o que levou, numa fase inicial, a autoavaliações bastante irrealistas. Com breves feedbacks ao longo das aulas e alterações nos próprios momentos de autoavaliação, no final do ano, os alunos mostraram uma capacidade de autocrítica mais ponderada e sustentada na avaliação das suas próprias performances.

Como defende o Projeto Educativo, a missão da escola consiste em formar jovens bem preparados em termos académicos, no domínio de diferentes formas de literacia, nas relações interpessoais e de cidadania, capacitando-os para papéis enquanto seres comunicantes, social e eticamente responsáveis,

reflexivos nos conhecimentos, procedimentos e valores. Neste âmbito, considero que as aulas de EF rumaram sempre por estes objetivos com aprendizagens bastantes interessantes e relevantes em relação à preparação do futuro destes alunos, tanto de integração a nível profissional, como pessoal e social. O que importa é, afinal, fazer com que as experiências vividas nas escolas constituam, de facto, como oportunidades capazes de proporcionar situações de desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos (Cosme et al., 2020).

4.7 Participação na escola

Infelizmente, o facto de ser trabalhador-estudante, não me permitiu passar tanto tempo na escola como gostaria, nomeadamente em atividades de DE. Ainda assim, participei ativamente na organização do corta-mato escolar. Com a ajuda de outro professor, consegui perceber como funciona a dinâmica na elaboração de um evento destes. Contribui na criação dos cartazes, medições e marcação de percursos, assim como na logística e organização durante a realização do evento.

O DE contribui no desenvolvimento e formação integral do aluno, tanto a nível pessoal, social, escolar como familiar (Carvalho, 2014). Como Pate et al. (2011) explica, a promoção de programas extracurriculares de atividade física, sejam modalidades coletivas ou individuais, é uma medida importante para desenvolver a atividade física no dia a dia. Para além da dose de atividade física que o DE agrega, estas atividades também estão provadas ser promotoras de momentos de convívio entre os alunos, criando e fortalecendo laços entre si, assim como estabelecendo melhores relações com a escola e a comunidade envolvente (Novais, 2007).

Do exterior para as salas de aula, são inúmeras as vantagens do desporto praticado fora do currículo escolar, que, inclusivamente, melhoram o desempenho académico. O raciocínio matemático, a diminuição de stress, a concentração redobrada e a disciplina são alguns dos benefícios identificados em qualquer prática desportiva. A Organização Mundial de Saúde recomenda cerca de 60 minutos diários de desporto por dia e em Portugal, continuamos

muito aquém dessa realidade. A inclusão deste tipo de atividades físicas nas escolas tem também influência direta no desenvolvimento social, pois permite aos alunos trabalhar em equipa, desenvolvendo capacidades comunicativas, de liderança e de resolução de conflitos.

A promoção de valores está também intrinsecamente ligada à prática de exercício físico nas escolas. O DE promove a inclusão e a diversidade, oferecendo oportunidades de participação a estudantes de várias origens sociais, culturais e económicas. Todas estas atividades podem ser ainda uma rede de descoberta de talentos, proporcionando oportunidades para jovens atletas progredirem para possíveis carreiras desportivas.

5. Acerca das Aprendizagens Pessoais

Concluída esta etapa, chegamos a uma questão que sumariza todo o processo: O que aprendi com este Estágio Profissional?

Embora assumo que no início do ano letivo não me tenha preparado da melhor forma para os desafios que me seriam apresentados, considero que a minha evolução foi visível, conseguindo perceber e preparar cada vez melhor os conteúdos lecionados. O termo “ensinar” é frequentemente usado de forma descuidada em EF. Muitas vezes não há um compromisso real para ensinar (Crum, 2017), e isso foi algo que, com o decorrer da minha prática procurei evitar. Procurei incutir nas aulas um objetivo concreto, um “porquê?” nos exercícios a abordar e uma intenção na prática. Creio que isso mesmo também foi notado por todos os alunos que acompanhei, conquistando a pouco e pouco o seu respeito enquanto docente.

“Acredito que o Rúben deveria ter iniciado o ano letivo com a mesma dinâmica que iniciou o segundo semestre”

Professora Orientadora (reflexão aula observada –21 de junho de 2023)

A importância deste estágio profissional é evidente. Todo este processo intenso e envolvente permite que as nossas capacidades sejam desenvolvidas e aplicadas, de forma guiada. É toda uma sucessão de experiências que nos leva a perceber qual o método de ensino que vamos adotar enquanto profissional. Obviamente que no decorrer dos anos de ensino a nossa identidade e os nossos métodos vão sendo atualizados, no entanto, foi aqui dado o mote para a criação de uma imagem docente que iremos adotar num futuro próximo e nos acompanhará sempre como parte de uma aprendizagem. Como Nóvoa (1992, p. 13) afirma, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Aprendi também que não podemos lidar com todas as crianças/adolescentes de forma igual. Embora a minha experiência como treinador de futebol já me permitisse ter algumas bases, percebi que o contexto escolar exige uma mudança radical na forma de comunicação, transmissão de conhecimentos, compreensão e de métodos pedagógicos que devo aplicar com os alunos, algo que percebi tanto na turma de 11º ano como na turma de 5º ano.

A aplicação de métodos onde os alunos se viam a eles mesmo como os principais intervenientes e agentes internos e a consequente motivação para a prática, e a perceção de que os próprios percebiam o significado nas aprendizagens foi algo que valorizou todo este processo. Como mencionei em capítulos anteriores, o bom professor é aquele que promove um ensino de qualidade, é aquele que se esforça por realmente produzir aprendizagem nos alunos, tem o papel de aliar um conhecimento aprofundado da matéria de ensino com as estratégias pedagógicas mais pertinentes para cada contexto, tendo em conta tanto o conteúdo como os seus recetores. Neste caso, aliar a matéria de ensino a estratégias pedagógicas para ensinar a minha turma, com toda a especificidade e individualidade que os alunos acartavam, e perceber uma evolução positiva nos alunos, tanto a nível de empenho como de capacidade técnicas, é algo que, numa fase de reflexão final, me deixa um sentimento de dever cumprido. Como expõe Perrenoud (2009), uma das satisfações na nossa profissão enquanto professores não consiste em expor conhecimentos de maneira discursiva, mas sim de sugerir e de fazer trabalhar as ligações entre conhecimentos e situações concretas. Sentir que através de situações de jogo ou outros exercícios lúdicos, os alunos mostraram que aprenderam novos conceitos, sejam a nível de regras da modalidade ou de valores relacionais, foi gratificante.

Senti também que um pouco da minha missão como professor passava por desenvolver a interação entre os alunos da turma e dar alguma autonomia no contexto de aula. Foi precisamente nesses momentos que senti uma maior evolução, entreajuda, comunicação e trabalho de equipa entre os mesmos, sempre com o maior cuidado na escolha dos grupos de trabalho. Algo que saliento de forma segura, foi a facilidade com que se revelou a comunicação com

os alunos. Ainda que se trate de uma experiência curta, e acredite que com o aumento de confiança dos alunos também aumenta a predisposição para comentários e comportamentos desadequados, os alunos mostraram-se interessados e cordialmente participativos, embora nem sempre com a energia e motivação que seria desejável.

Aprendi a realizar uma melhor gestão de tempo de aulas e dinâmicas de exercícios de modo a rentabilizar o tempo útil de aula. Dinamizar os mesmos exercícios em diferentes contextos de forma a acrescentar sempre qualidade e quantidade às suas aprendizagens e não alterando de forma brusca a dinâmica da aula e os processos de ensino.

Ainda nesta retrospeção da importância do ano de estágio e na bagagem com que o mesmo me apetrechou, chega o momento de salientar o papel dos restantes professores do grupo de EF, que foram, sem dúvida uma mais-valia durante todo este processo. A disponibilidade, entreaajuda, preocupação e interesse por toda a nossa etapa ajudou a perceber muito daquilo que era também o trabalho de equipa entre os professores envolvidos. Desde rotação de espaços, a conselhos sobre a maneira de lecionar, ideias de exercícios e esquemas de aula, passando até pela forma como, futuramente, nos devemos candidatar a concursos escolares, todo este grupo de docentes contribuiu para o aumento da minha motivação para continuar e propagar a profissão. Como Day (2001) afirma, a disposição e a capacidade dos professores em aprenderem uns com os outros no seu local de trabalho são elementos determinantes para o seu desenvolvimento profissional, e isto foi notório. Todos eles, sem exceções, tiveram sempre uma palavra de conforto, um conselho ou uma aprendizagem para mim, enquanto EE, que de certa forma contribuiu para o meu enriquecimento enquanto profissional, que vou sem sombra de dúvida reter para a vida profissional. Mostro-me de tal forma agradecido que dou por mim a querer seguir o exemplo e chegar ao dia em que ao cruzar-me com futuros estagiários os possa ajudar da mesma forma. Gosto de referir, carinhosamente, que não tive apenas uma PC, mas sim todo um grupo de PC's e que, saudosamente, levarei comigo no decorrer da minha vida enquanto docente. Tal como afirma Queirós

(2014a, p. 81) “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”, e não poderia ter pedido melhor forma de a aprender.

O sentimento de realização no final deste ano letivo foi uma breve lufada de ar fresco e uma introdução a toda uma carreira de docente que se seguirá. Os principais contribuintes das minhas aprendizagens foram, sem dúvida, os alunos com que privei durante este ano letivo e que vou levar para sempre enquanto professor. Durante a última aula, em breves momentos de descontração, surgiram trocas de ideias com os alunos da turma e foi gratificante receber feedbacks positivos da grande maioria dos alunos, falando com satisfação das aulas lecionadas, enquanto mostravam com clareza a percepção do seu próprio envolvimento nas modalidades, materiais e exercícios aplicados. Percebi também alguma tristeza quando me dirigi a todos dizendo que o ano letivo estava terminado e que não seria eu a acompanhar a turma no ano seguinte, o que, para minha surpresa, era uma informação que toda a turma desconhecia. Como Hargreaves (1998) confirma, o compromisso social dos professores com os seus alunos dinamiza e articula tudo o que fazem, incluindo a forma como lecionam, e esta criação de laços emocionais e compreensivos que se foi formando sem dúvida que influenciou muito a minha ação e a minha determinação para com a área.

6. Conclusão

Terminada esta viagem, que pareceu passar a alta velocidade, chego ao destino final com um sentimento positivo, embora marcado pelos altos e baixos inerentes a esta profissão e à própria vida. No meio de tanta turbulência, desafios e sentimentos contraditórios, fica sobretudo o sentimento de aprendizagem e de dever cumprido, embora com a sensação que conseguiria mais se mais longa fosse a viagem ou as circunstâncias fossem outras. Sei que poderia ter ambicionado mais, sei que poderia ter atingido outros patamares, mas daí vem a clareza da minha evolução a nível das competências emocionais.

Todos os percalços permitiram conhecer melhor os meus pontos fortes e, principalmente, os meus pontos fracos, e exponenciar o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional. Obviamente, tudo isto seria vago sem a ajuda de colegas, amigos e profissionais de excelência desta área que tanto apreço, e agradeço, acima de tudo, aos meus alunos, que apesar de tomarem o seu papel como obrigatório, de forma tão simples e inocente, foram também eles professores, que muito me fizeram crescer. Vão sempre existir novos alunos e são eles a única e absoluta razão para nós, professores, também existirmos. É por eles e para eles que trabalhamos diariamente, para oferecer as melhores aprendizagens, repletas de significado, e isto é algo que a profissão Professor não deve nunca esquecer.

Encerrado este capítulo, não o vejo como algo limitado, mas sim com o absorver sucessivo de situações que contribuíram para a formação de alguém que termina completamente diferente daquele que iniciou a jornada. Finalmente consegui perceber a essência de ser professor, de lidar com diferentes persnalidade e enfrentar dificuldades reais nunca sentidas. Acredito que foi o fim de uma viagem, no entanto foi dado o mote para iniciar tantas outras ao longo de toda uma vida ligada ao ensino. Viagens de enriquecimento profissional, aquisição de competências e de fortes emoções.

Palavra de apreço ainda dirigida à PO, que através de questionamentos constantes e desafios lançados, deu um forte impulso a este desenvolvimento.

Resta, desta forma, fechar este mapa que nos guia através deste RE. O sentimento de dever cumprido volta a tomar conta de mim e permite respirar uma lufada de ar fresco. Finalizei a viagem com a certeza de que não há um professor perfeito, mas que deverá existir sempre uma intensa vontade de melhorar, pela formação contínua e pela constante aprendizagem, de forma a garantir a melhor qualidade no processo de formação e educação do aluno.

Referências Bibliográficas

- Alonso, M. L. G. (1987). A avaliação do professor como instrumento de inovação: Um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. *O Ensino: revista galega de Sócio-Pedagogía e Sócio-Lingüística*(18).
- Armour, K., Goodyear, V., & Sandford, R. (2020). The digital age challenge: Preparing physical and health educators to understand and support “online” youth. In A. MacPhail & H. Lawson (Eds.), *School Physical Education and Teacher Education* (pp. 92-102). London: Routledge.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2012). Em defesa do estatuto da educação física: Enunciado de razões. *CNAPEF – EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO* Consult. 26/08/2023, disponível em <https://cnapef.wordpress.com/2012/06/21/carta-dirigida-ao-ministro-da-educacao-e-ciencia-olimpio-bento-diretor-da-fadeup/>
- Burrows, L., O'Sullivan, M., Halbert, G., & Scott, E. (2020). The aims and outcomes challenge: Preparing physical education teacher educators and teachers for twenty-first century redesign imperatives and accountability requirements. In A. MacPhail & H. Lawson (Eds.), *School Physical Education and Teacher Education - collaborative Redesign for the Twenty-first Century* (pp. 11-21). London: Routledge.

- Canário, R. (2005). A escola como construção histórica. In R. Canário (Ed.), *O que é a escola? Um olhar sociológico* (pp. 59-88). Porto: Editora Porto.
- Carabetta Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: A importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34.
- Carvalho, H. M. (2014). *Percepções acerca do impacto do Desporto Escolar na delinquência juvenil*. Porto: Dissertação de Mestre apresentada a Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Sociedade portuguesa de educação física*, 10(11), 135-151.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-9.
- Clemente, F., & Rocha, R. (2013). Jogos reduzidos no handebol: A influência do espaço de jogo na prática motora. *Revista Arquivos em Movimento*, 9(2), 19-33.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação* (1 ed.). Porto: Porto Editora.
- Crum, B. (1993). *A critical review of competing PE concepts*: Institute for Social Research, Tilburg University.
- Crum, B. (2017). Funções e competências dos professores de ef: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(23), 61-76.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Esmonde, K. (2019). Tracing the feedback loop: A foucauldian and actor-network-theory examination of heart rate monitors in a physical education classroom. *Sport, Education and Society*, 24(7), 689-701.
- Estriga, L. (2019). *Team handball: Teaching and learning step-by-step: an instructional guide*: Kindle Direct Publishing.

- Estriga, L., & Moreira, I. (2017). Proposta metodológica de ensino do andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a Jogar* (pp. 123-164). Porto: Editora FADEUP.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204.
- Flores, M. A., & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- 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.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: Um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24(27).
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2018). O papel do professor de educação física numa escola em mudança: Ensinar, aprender e avaliar em educação física – os desafios do presente. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves (Eds.), *Didática da educação física: Perspetivas, interrogações e alternativas* (pp. 200-211). Funchal: Universidade da Madeira.
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em Educação Física orientada para a aprendizagem. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento*. Lisboa: SPEF (Omniserviços).
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Ensino dos Jogos Desportivos: Concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: FADEUP.
- Guilherme, J., Garganta, J., Graça, A., & Seabra, A. (2015). Influence of non-preferred foot technical training in reducing lower limbs functional asymmetry among young football players. *Journal of Sports Sciences*, 33(17), 1790-1798.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Klafki, W. (1995). Didactic Analysis as the core of preparation of instruction (didaktische analyse als kern der unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30.
- Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Martinek, T., & Pérez, L. (2005). Promoting positive youth development through a values-based sport program. *International Journal of Sport Science*, 1(1), 1-13.
- Matos, Z. (2014). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 157-190). Porto: Editora FADEUP.
- Mayorga-Vega, D., Viciania, J., & Cocca, A. (2013). Effects of a circuit training program on muscular and cardiovascular endurance and their maintenance in schoolchildren. *Journal of Human Kinetics*, 37.
- Mesquita, I. (2000). Modelação do treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. In J. Garganta (Ed.), *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos* (pp. 73-90). Porto: FCDEF-UP.
- Moreira, A., & Candau, V. (2003). Educação escolar e cultura(s): Construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*(23), 156-168.

- Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) educar*, 12, 79-95.
- Novais, V. (2007). *Actividade física e sucesso escolar: Estudo em crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados*. Porto: Dissertação de 5º ano de licenciatura apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (Vol. 3, pp. 13-34): Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: A powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11.
- Partridge, J. A., King, K. M., & Ban, W. (2011). Perceptions of heart rate monitor use in high school physical education classes. *The Physical Educator*, 68(1), 30-43.
- Pate, R. R., Saunders, R., O'Neill, J. R., & Dowda, M. (2011). Overcoming barriers to physical activity: Helping youth be more active. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 15(1), 7-12.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.
- Perrenoud, P. (2009). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, M., & Graça, A. (2004). El deporte escolar en Portugal. In A. Fraile (Ed.), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea* (pp. 95-114). Barcelona: Editorial Graó.
- Pires, V., Farias, G. O., & Batista, P. M. F. (2019). Construção da identidade profissional docente de estagiários em educação física. *Educación Física y Ciencia*, 21(4).

- Prudente, J. (2018). A avaliação nos jogos desportivos coletivos de invasão. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves (Eds.), *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 87-110). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Queirós, P. (2014a). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Queirós, P. (2014b). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais [de educação física e desporto]. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-73). Porto: Editora FADEUP.
- Rajovic, R., Vock, A., Jelacic, B., Marczinka, Z., Fasold, F., Estriga, L., & Kekki, K. (2022). *Circle of a handball life*. Viena: EHF - European Handball Federation.
- Rosado, A. (2009). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. In *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Sallis, J. F., & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatric exercise science*, 6(4), 302-314.
- Santini, J., & Neto, V. M. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: Um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19(3), 209-222.
- Santos, J. (2008). Valores e deontologia docente: Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-14.
- Schmidt, R. A., Lee, T. D., Winstein, C., Wulf, G., & Zelaznik, H. N. (2018). *Motor Control and Learning: a behavioral emphasis* (6 ed.): Human Kinetics.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22.

- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in Physical Education*: McGraw-Hill Companies.
- Sousa, H., & Gouveia, É. R. (2018). Avaliação nos jogos desportivos coletivos. In H. Lopes, É. Gouveia, A. Rodrigues, A. L. Correia, J. Simões & R. Alves (Eds.), *Didática da Educação Física: perspectivas, interrogações e alternativas* (pp. 92-95). Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Tomkinson, G. R., Lang, J. J., Tremblay, M. S., Dale, M., LeBlanc, A. G., Belanger, K., Ortega, F. B., & Léger, L. (2016). International normative 20 m shuttle run values from 1 142 026 children and youth representing 50 countries. *British journal of sports Medicine*, 51(21), 1545-1554.

Anexos

ANEXO 1 – Planificação anual 11º ano

Educação Física 11º ano ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS

Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Andebol - I	Ações técnicas:	21
	Passe;	
	Receção;	
	Drible;	
	Remate em salto.	
	Ações Técnico-Táticas:	
	Interceção;	
	Desmarcação;	
	Atitude defensiva e enquadramento com a bola;	
	Passe-receção em corrida;	
	Receção-remate em salto;	
	Drible-remate em salto;	
	Posição de guarda-redes;	
	Enquadramento e início do contra-ataque.	
	Em situação de jogo de Andebol de 5 (4+1 x 4+1) num campo reduzido.	
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Basquetebol - E	Ações técnicas:	21
	Passe com 1 mão;	
	Receção e enquadramento;	
	Drible de progressão com mudanças de direção;	
	Drible de proteção;	
	Lançamento em salto.	
	Ações Técnico-Táticas:	
	Fintas de arranque em drible;	
	Passe e corte;	
	Ressaltos;	
	Aclaramento.	
	Em situação de jogo 5x5.	
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Atletismo Barreiras - I	Técnica de corrida;	8
	Definição da perna de ataque;	
	Definição da perna de passagem;	
	Passagem da barreira;	
	Corrida entre barreiras.	
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Badminton - E	Ações técnicas:	12
	Serviço;	
	Clear;	
	Lob;	
	Amorti;	
	Drive;	
	Remate.	
	Ações Técnico-Táticas:	

	Em situação de jogo de 1x1.	
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Ginástica - I	Realizar elementos/seqüências da Ginástica Acrobática.	8
	Elaborar e executar um esquema em grupo aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas.	
Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Dança - I	Realizar passos básicos de hip-hop	6
	Paragens e continuações repentinas de movimento	
	Realizar os passos em diferentes formações e utilização do espaço	
	Realização de seqüências de passos de hip hop.	

ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA

Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Aptidão Física	Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola®, para a sua idade e sexo;	12
	Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas;	
	Resistência;	
	Força e Flexibilidade;	
	Velocidade e Destreza;	

ÁREA DOS CONHECIMENTOS

Conteúdo programático	Sub-conteúdo programático	Tempos letivos
Conhecimentos	Conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras.	4
	Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança;	
	Dopagem e riscos de vida e/ou saúde;	
	Doenças e lesões;	
	C. Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.	

ANEXO 2 – Planeamento anual 11º ano

	Basquetebol		Atletismo		Badminton		Andebol		Ginástica		Dança		Teste Físicos	
Semanas	3ª feira	5ª feira	3ª feira	5ª feira	3ª feira	5ª feira	3ª feira	5ª feira	3ª feira	5ª feira	3ª feira	5ª feira	3ª feira	5ª feira
1														22/09 Pav III
2													27/09 Ext	29/09 Pav III
3	4/10 Pav III	6/10 Pav III												
4		13/10 Pav	11/10 ext											
5		20/10 Pav III	18/10 Ext											
6					25/10 Gin									
7					3/11 Ext.	8/11 Gin.								
8					10/11 Ext.									
9	15/11 Pav I					17/11 gin								
10	22/11 Pav I													
11	29/11 Pav I													
12	6/12 Pav I													
13	13/12 Pav II	15/12 Pav I												
14	20/12 Pav II	22/12 Pav I												
15	3/01 Pav II	5/01 Pav I												
16	10/01 Pav III	12/01 Pav II												
17					7/01 Pav III	19/01 Pav II								
18					24/01 Pav III	26/01 Pav II								
19						9/02 Pav III	7/02 Ext							
20							14/02 Ext	16/02 Pav III						
21								23/02 Pav III						
22									28/02 Gin					
23										1/03 Gin				
24								3/03 Ext						
25								9/03 Ext	7/03 Gin					
26								16/03 Ext	14/03 Gin					
27							21/03 Pav I			23/03 Gin				
28							28/03 Pav I			30/03 Gin				
29							4/04 Pav I							
30							18/04 Pav II	20/04 Pav I						
31								27/04 Pav I						
32							2/05 Pav II	4/05 Pav I						
33											9/05 Pav III	11/05 Pav II		
34											16/05 Pav III	18/05 Pav II		
35											23/05 Pav III	25/05 Pav II		
36											30/05 Ext	1/06 Pav III		
37											6/06 Ext			

ANEXO 3 – Exemplo de Unidade didática

		Aula (Nº)	1	2 e 3	4 e 5	6	7 e 8	9 e 10	11	12	13 e 14	15	16 e 17	18	19 e 20	21
Habilidades Motoras	Planeamento da Unidade Didática de Andebol															
	Caracterização															AS
	Técnica	Passe	AD	I	E	E	E	E	E	C/T	C	C/T	C/T	C/T	C/T	AS
		Receção	AD	I	E	E	E	E	E	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	AS
		Drible	AD				I	E	E	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	AS
		Remate	AD	I	E	E	E	E	C	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	AS
	Técnico-Tática	Interceção	AD	I	E	E	E	C	C	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	AS
		Desmarcação	AD	I	E	E	E	C	C	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	AS
		Enquadramento	AD			I	E	E	E	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	AS
	Ações de Jogo	GR+3X3+GR	AD	I	E	E	E	E	E	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	C/T	AS
Concietos Psicossociais		Autonomia	Contéudo Transversal													
		Responsabilidade														
		Respeito														
		Cooperação														
		Motivação														
		Fair- Play														
Cultura Desportiva		Regras de Segurança														
		Regras de Arbitragem														

ANEXO 4 – Ficha de observação de ações em situação de jogo

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AÇÕES EM SITUAÇÃO DE JOGO

Turma: _____ Data da observação: ____/____/____

Observador(a): _____

Aluno observado: _____ Tempo de jogo **total**

(mm:ss): _____

Forma de jogo (4x3+GR; GR+3x3+GR; GR+4x4+GR): _____

Campo (tamanho): _____ Tipo de Bola

(soft/normal): _____

Tipo de defesa (individual/zona/livre): _____

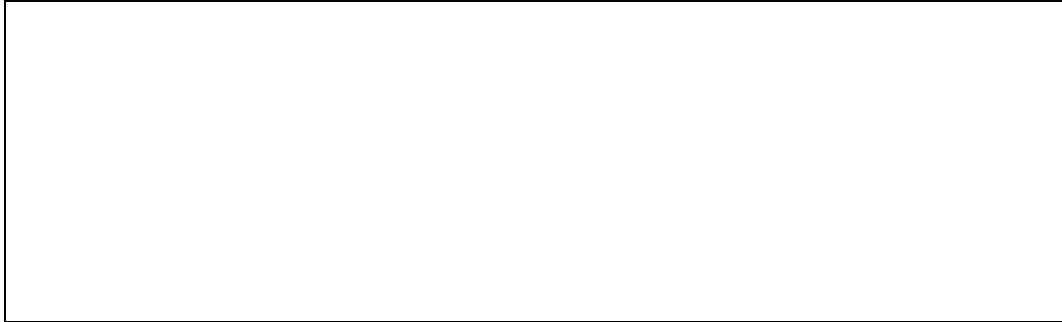
Outras

condicionantes/notas: _____

Cada registo é realizado com um traço (/)

Ações para ter POSSE DE BOLA			COMO JOGOU A BOLA:					
			Ações de continuidade/construção			Finalização		
CB "Conquista da bola"	RB "Recepção"	MR "Perde a bola"	PN "passe neutro"	PO "passe ofensivo)	MP "mau passe"	RNA Remate não apropriado	RA Remate apropriado	RS GOLO
Total:	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:
PB= CB+RB								
Total:								

ANÁLISE DE DADOS/PROSTA DE MELHORIA DE PERFORMANCE



LEGENDA:

Ações para conquistar a posse de bola:

CB: Conquista da posse de bola (ressaltos, interceções de bola)

RB: Receção de bola (recebe a bola com sucesso)

MR: Má receção de bola (perde a posse de bola)

Ações de continuidade/progressão/construção do ataque:

PN: Passe neutro (ação passiva, sem intenção tática)

PO: Passe ofensivo (ação ativa, passes com intenção tática, de continuidade das ações de ataque ou que coloquem um colega em posição de finalização)

PB: Perda de bola (passes errados, perda do controlo de bola em drible, falha técnica)

Ações de finalização

RA: Remate em situação apropriada

RNA: Remate em situação inapropriada

RS: Remate com sucesso - Golo

Modificado de Grehaigne and colleagues' (1997) "observation grid for collecting team sport performance data (Richard et al., 1998).