

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

**INSISTIR, PERSISTIR E NUNCA DESISTIR:
Da utopia ao sonho realizado**

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientadora: Professora Doutora Luísa Estriga

Paula Carina Calheiros Dantas

Porto, setembro de 2022

Ficha de catalogação

Dantas, P. (2022). Insistir, persistir e nunca desistir: da utopia ao sonho realizado. Relatório de Estágio Profissional. Porto: P. Dantas. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, ANDEBOL, BOLA *SOFT*.

DEDICATÓRIA

A mim, por ter decidido correr atrás dos meus sonhos!

A todas as pessoas e estrelas que me acompanharam e apoiaram
ao longo dos anos!

AGRADECIMENTOS

*“Aqueles que passam por nós,
não vão sós,
não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.”*
(Citação atribuída a Saint-Exupéry)

O término desta etapa é a concretização de um sonho que exigiu um enorme esforço não só individual como coletivo. Desta forma, resta-me agradecer a todos que contribuíram para o fecho desta porta.

À **FADEUP**, por ser uma grande instituição na área do Desporto, constituída por professores de excelência, onde cada um, à sua maneira, foi cultivando em mim várias perspetivas para exercer o ensino.

À Professora Orientadora, **Luísa Estriga**, pela orientação, disponibilidade e ensinamentos gerais e específicos, nomeadamente, na modalidade de andebol.

Ao Professor Cooperante, **Pedro Cunha**, por todo o suporte, sempre dedicado e disponível para partilhar conhecimento e ensinamentos.

Ao meu Colega Estagiário, **Luís Peixoto**, por toda a partilha, camaradagem e amizade neste ano de estágio.

À **Escola Secundária de Barcelos**, que voltou a ser a “minha” escola, pela amável receção por parte de todos que nela estão inseridos.

Aos “**meus**” **alunos** do 11^o ano, sem eles, o crescimento pessoal e profissional não seria possível. Serão, para sempre, a minha primeira turma ao nível do ensino secundário.

Ao **Grupo de Educação Física**, por auxiliarem sempre o NE quando este mais precisou. São colegas como vocês que se pretende ter no mundo do trabalho!

À minha **Mãe**, por estar sempre presente em todas as etapas da minha vida e por tudo o que sacrificou para que pudesse concluir, sobretudo, o primeiro ciclo de estudos.

Ao **Nélson**, por todo o amor, compreensão, desabaços, por me levantar o astral nos dias mais cinzentos e por todo o apoio incondicional nesta aventura que é a vida de professor.

A todos vocês,

MUITO OBRIGADA!

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros	XV
Índice de Anexos	XVII
Lista de Abreviaturas.....	XIX
Resumo	XXI
Abstract	XXIII
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. ESTUDANTE ESTAGIÁRIO	3
2.1.1. <i>Dantas, Paula Dantas</i>	3
2.1.2. <i>As Crianças nos Dias de Hoje</i>	5
2.1.3. <i>Em Direção à Profissionalização: ser docente</i>	7
2.1.4. <i>Ser Professora e Treinadora</i>	9
2.2. EXPETATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL	12
2.3. ENTENDIMENTO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL	16
3. Enquadramento Institucional	21
3.1. A ESCOLA E SER DOCENTE NOS TEMPOS QUE CORREM	21
3.2. ESCOLA COOPERANTE: BOM FILHO A CASA TORNA!	23
3.2.1. <i>Caracterização da Escola Cooperante</i>	24
3.2.2. <i>Núcleo de Estágio: o meu braço direito</i>	27
3.2.3. <i>Professor Cooperante: o alicerce</i>	29
3.2.4. <i>Professora Orientadora: ausente, mas sempre presente</i>	31
3.2.5. <i>Turma Residente: 11º ano – A “minha” turma!</i>	32
3.2.6. <i>Turma Partilhada: 6º ano – A “nossa” turma!</i>	37

4. Realização da Prática Profissional	39
4.1. ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	39
4.1.1. <i>Conceção de Educação Física</i>	39
4.1.1.1. Legitimação da Educação Física: A Luta Continua... ..	41
4.1.1.2. Da Dissociação à Unificação do Corpo-Mente	44
4.1.1.3. Pequenas Atitudes, Grandes Mudanças: Afetividade no Ensino- Aprendizagem	45
4.1.2. <i>Planeamento e a sua Operacionalização</i>	56
4.1.2.1. Planeamento Anual.....	57
4.1.2.2. Unidades Didáticas	58
4.1.2.3. Plano de Aula	61
4.1.3. <i>Realização</i>	63
4.1.3.1. Criação de Condições para a Prática Profissional	64
4.1.3.2. Programa Nacional de Educação Física – a Verdadeira Utopia Após a Pandemia	73
4.1.3.3. Modelos de ensino.....	75
4.1.4. <i>Observação: o Instrumento de Avaliação por Excelência</i>	87
4.2. ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	95
4.2.1. <i>Corta-Mato</i>	95
4.2.2. <i>Tetratlo</i>	96
4.2.3. <i>Escola Aberta</i>	98
4.2.4. <i>Dia do Patrono</i>	99
4.2.5. <i>Visita de Estudo</i>	100
4.2.6. <i>Olimpíadas do Desporto</i>	101
4.3. REFLEXÃO ACERCA DAS ATIVIDADES.....	102
4.4. ÁREA 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	104
4.4.1. <i>Resumo</i>	104
4.4.2. <i>Abstract</i>	105
4.4.3. <i>Introdução</i>	106
4.4.4. <i>Objetivos</i>	109

4.4.5. <i>Métodos e Procedimentos</i>	110
4.4.5.1. Desenho do Estudo.....	110
4.4.5.2. Participantes.....	110
4.4.5.3. Procedimentos	111
4.5.4.4. Procedimentos estatísticos.....	113
4.5.4.5. Instrumentos de coleta de dados	114
4.5.4.6. Materiais.....	115
4.4.6. <i>Apresentação de resultados e discussão</i>	116
4.4.7. <i>Conclusões</i>	126
4.4.8. <i>Limitações e Sugestões para Estudos Futuros</i>	127
5. <i>Conclusões e Perspetivas Futuras</i>	129
6. <i>Referências Bibliográficas</i>	133
Anexos	XXV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Tempo em minutos da utilização das bolas na UD de andebol.....	112
Quadro 2 – Ações de jogo e critérios de execução observados e contabilizados.....	115
Quadro 3 – Bolas utilizadas no estudo.....	116
Quadro 4 – Valores médios por jogo ($\bar{X} \pm SD$), em situação de jogo de passes (3x3)	117
Quadro 5 – Média e desvio-padrão, por jogo, das ações dos alunos de nível 1, 2 e 3, em situação de jogo de passes (3x3)	119
Quadro 6 – Valores absolutos das ações no jogo 4x3+GR.....	123
Quadro 7 – Valores absolutos das ações no jogo GR+4x4+GR.....	125

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Ficha de caracterização individual.....	XXV
Anexo B – Planeamentos semestrais	XXVII
Anexo C – Rotação de espaços.....	XXIX
Anexo D – Distribuição das matérias.....	XXX
Anexo E – Exemplo de UD segundo Vickers.....	XXXII
Anexo F – Exemplo de UD “ <i>on-going</i> ” ou “ <i>step by step</i> ”	XXXIII
Anexo G – Modelo de PdA.....	XXXIV
Anexo H – Exemplo de criação de equipas heterogéneas.....	XXXV
Anexo I – Exemplo de quadro competitivo do torneio.....	XXXVI
Anexo J – Grelha de observação com escala de Likert	XXXVII
Anexo K – Grelha de observação “ <i>Check List</i> ”	XXXVIII
Anexo L – Exemplo de avaliação de pares.....	XXXIX
Anexo M – Cartaz do Tetratlo.....	XL
Anexo N – Exemplo de ficha de presenças.....	XLI
Anexo O – Instrumento de observação	XLII
Anexo P – Declaração de consentimento informado	XLIII
Anexo Q – Declaração de autorização/cedência dos direitos de imagem.....	XLIV

LISTA DE ABREVIATURAS

- AD** – Avaliação Diagnóstica
- AEB** – Agrupamento de Escolas de Barcelos
- AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular
- AF** – Avaliação Formativa
- AfL** – *Assessment for Learning*
- AS** – Avaliação Sumativa
- DE** – Desporto Escolar
- EAV** – Escola Abel Varzim
- EC** – Escola Cooperante
- EE** – Estudante Estagiário
- EF** – Educação Física
- EP** – Estágio Profissional
- ESB** – Escola Secundária de Barcelos
- FADEUP** – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
- FB** – Feedback
- FBJ** – Forma Básica de Jogo
- FPJ** – Formas Parciais de Jogo
- GR** – Guarda-redes
- ID** – Identificação
- JDC** – Jogos Desportivos Coletivos
- MCJI** – Modelo de Competência nos Jogos de Invasão
- MEC** – Modelo de Estrutura de Conhecimentos

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano Anual

PC – Professor Cooperante

PdA – Plano de Aula

PE – Professor Estagiário

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professor Orientadora

RE – Relatório de Estágio

TBJ – Tarefa Baseada no Jogo

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

RESUMO

O Estágio Profissional, incluído no plano curricular do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, significa o auge de todos os anos de formação académica, que foram preenchidos por experiências e aprendizagens, concedendo ao estudante uma bagagem para o seu futuro. Representa, também, o embarque numa viagem de constante (re)descoberta, (re)construção pessoal e profissional e de procura incessante de capacidades para a criação de um profissional competente. Este documento, elaborado por uma professora-estagiária (a autora), busca relatar o início de um sonho que, por muitos anos, esteve apagado – daí o título: “Insistir, persistir e nunca desistir: da utopia ao sonho realizado”. Todas as experiências relatadas foram vividas na Escola Secundária de Barcelos – uma segunda casa durante quase uma década. No decurso deste relatório, encontram-se registados desafios, dificuldades e sucessos, que tornaram este percurso especial e único, auxiliando ao crescimento profissional e pessoal. Além de serem narradas vivências que permitiram o desenvolvimento da autora, como professora de Educação Física, também será incluído o impacto que a sua ação pedagógica teve nos alunos, a partir da qual estes foram levados à aquisição de aprendizagens significativas, colocando-os no centro da aprendizagem e atendendo sempre às suas necessidades. No âmbito do desenvolvimento profissional foi desenvolvido um estudo com o objetivo de explorar o efeito das características da bola e dos constrangimentos defensivos no processo de ensino-aprendizagem em andebol. O estudo evidencia que, com a utilização da bola *soft*, os alunos realizam mais passes e receções, dando mais continuidade às ações de jogo; na situação de jogo 4x3+GR não foram detetadas diferenças, com a utilização das duas bolas, nos indicadores de continuidade de jogo estudados; e, ainda, o uso da defesa zonal em linha possibilita aos alunos criar um jogo contínuo e fluido através de muitas ações de passe e receção com sucesso. Finalmente, é de referir que este ano letivo foi um ano muito marcante, em que todas as experiências possibilitaram aprendizagens e novas descobertas, todas essenciais para o desenvolvimento da identidade profissional da autora.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSORA-ESTAGIÁRIA; ANDEBOL; BOLA *SOFT*.

ABSTRACT

The Professional Internship, included in the curricular plan of the 2nd Cycle of Studies in Teaching Physical Education in Basic and Secondary School System, of the Faculty of Sports of the University of Porto, represents the culmination of all the years of academic training, which were filled with experiences and learning, providing students baggage for their future. It also represents embarking on a journey of constant (re)discovery, personal and professional (re)construction and the incessant search for skills to create a competent professional. This document, prepared by a trainee-teacher (the author), seeks to report the beginning of a dream that, for many years, was postponed – hence the title: “Insist, persist and never give up: from utopia to a dream come true”. All the experiences reported were lived at Escola Secundária de Barcelos – a second home for almost a decade. Throughout this report, challenges, difficulties, and successes are reported, which have made this path special and unique, allowing professional and personal growth. In addition to narrating experiences that enabled the author's development as a Physical Education teacher, the impact of the centre of learning and always meeting their needs, the students were led to the acquisition of significant learning. In the scope of professional development, a study was developed to explore the effect of ball characteristics and defensive constraints on the teaching-learning process in Handball. The results obtained allowed us to conclude that with the use of the soft ball students perform more passes and receptions, giving greater continuity to the game actions; in the 4x3+GR game situation, no differences were detected, with the use of the two balls, in the game continuity indicators studied; and, also, the use of zonal defence in line, allows students to create a continuous and fluid game through many successful passing and receiving actions. Finally, it should be noted that this school year was a very remarkable year, during which all the experiences made learning and new discoveries possible, all essential for the development of the author's professional identity.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; TRAINEE TEACHER; HANDBALL; SOFT BALL.

1. INTRODUÇÃO

Este documento, designado por Relatório de Estágio (RE), foi elaborado no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) do 2.º Ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de mestre em ensino de Educação Física (EF), nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP oferece, aos futuros professores, a oportunidade de mergulharem na cultura escolar, “desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade específica” (Queirós, 2014, p. 78). É neste contexto real que aprender a ensinar se torna um longo processo e de extrema complexidade, por englobar dimensões como o sentir, fazer, partilhar e decidir. A mesma autora refere que se deve “construir uma formação de professores dentro da profissão” (p. 81). Por este motivo, o estágio profissional foi, é e será sempre veículo para esse acontecimento.

O EP decorreu na Escola Secundária de Barcelos (ESB), situada no concelho de Barcelos, distrito de Braga. Durante o mesmo, houve um acompanhamento perseverante do núcleo de estágio (NE), constituído por mais um colega estagiário, o professor cooperante (PC) da escola e a professora orientadora (PO) da universidade, que foram os meus grandes pilares neste início de viagem. Dedicção, preocupação, partilha, superação, responsabilidade e cooperação, em prol de um objetivo comum são as palavras que caracterizam este NE, por intermédio do qual foi possível desenvolver competências pessoais e profissionais, sem nunca esquecer o desenvolvimento dos alunos.

Aqui serão narrados, na primeira pessoa, os obstáculos, as experiências, as aprendizagens e os momentos vividos ao longo do EP, que colocaram a estudante-estagiária em contexto real da prática pedagógica. Como refere Queirós (2014, p. 69), “a entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa” e o EP é, também ele, um marco

importante na vida do estudante estagiário (EE). Efetivamente, o EP coloca o EE em confronto com a realidade, diante de alunos reais, onde são perceptíveis os seus comportamentos, relações, conflitos e as suas necessidades. O EP facilita, assim, esta entrada na comunidade docente, dotando o EE de ferramentas que o auxiliem a desenvolver competências fundamentadas numa experiência refletida e com significado.

Este relatório, além desta introdução, onde se descreve o propósito e o objetivo deste relatório, está estruturado em quatro tópicos principais: (1) Enquadramento Pessoal, que se refere à apresentação da estagiária, o porquê de enveredar pela área do Desporto e ensino, como também as suas expectativas e entendimentos do EP; (2) Enquadramento Institucional, que expõe a EC, todos os envolvidos para uma prática sustentada, nomeadamente o NE PC e PO, bem como a turma residente (TR) e a turma partilhada (TR); (3) Realização da Prática Profissional, espelhando o núcleo deste documento, que engloba as três grandes áreas de desempenho, tais como (a) Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, onde estão evidenciadas as conceções, o planeamento, a realização e avaliação do processo de ensino, que se tornaram imprescindíveis na ação pedagógica; (b) Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar – como o próprio nome indica, descreve as participações e envolvimentos nas atividades escolares que auxiliaram o processo de integração na comunidade escolar; e, por último, (c) Desenvolvimento Profissional (DP), que expõe o estudo de investigação realizado na modalidade de andebol, que explora o efeito das características da bola e dos constrangimentos defensivos no processo de ensino-aprendizagem da modalidade; o último tópico – (4) Conclusões e Perspetivas Futuras – resume todas as vivências e experiências que este EP ofereceu, ao fim de um longo processo, acrescentando uma perspetiva sobre aquilo que será o futuro como professora de EF.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

2.1. ESTUDANTE ESTAGIÁRIO

Para perceber como os estudantes estagiários (EE) edificam a sua identidade profissional, é fundamental entender de que forma foram marcados pelo seu contexto pessoal e social (Gomes et al., 2014). Com efeito, como refere Dubar (1997, citado por Cardoso et al., 2016), a identidade profissional do indivíduo é contínua e influenciada por várias experiências ao longo da vida, sejam elas internas ou externas, na interação com o outro. Cardoso et al. (2016) defendem esta ideia afirmando que, quando os estudantes chegam à formação inicial, levam consigo uma bagagem de expectativas, que são resultado de várias interações passadas. Neste contexto, os EE começam a criar a sua própria identidade mesmo antes de iniciarem a sua profissionalização.

A aprendizagem para a docência é um caminho longo e complexo que cada sujeito constrói e reconstrói de uma forma individual, considerando os processos de socialização e as aprendizagens realizadas em contextos específicos (Cardoso et al., 2016).

O relato que se segue no próximo ponto diz respeito a mim e a todas as pessoas, situações e contextos com os quais tive a honra de contactar. Foram todas essas experiências que me levaram a onde estou hoje.

Na vida, há momentos bons e menos bons, a reflexão sobre muitos deles terá contribuído para escrever este relatório, ao mesmo tempo, também foi a partir deles que criei (e continuarei a construir) a minha própria identidade profissional.

2.1.1. *Dantas, Paula Dantas*

Eu sou a Paula Carina Calheiros Dantas, nascida a 2 de julho de 1992, tenho 30 anos e sou de nacionalidade portuguesa. Nasci em Barcelos, mais conhecida como a Cidade do Galo, símbolo de Portugal. É com muito orgulho

que resido nesta cidade do distrito de Braga, sendo o concelho com o maior número de freguesias em Portugal (89 freguesias). Tenho dois irmãos mais velhos, de 31 e 36 anos, portanto sou a (única) filha mais nova.

Desde muito nova era perceptível que a minha vida iria andar ao redor do Desporto. Sempre fui muito participativa em tudo o que envolvia Desporto, desde correr, saltar, jogar à bola, trepar árvores, quer fosse no recreio da escola, quer fosse nos tempos livres. Recordo-me sempre de um episódio, em que o meu falecido avô paterno me ofereceu uma boneca no dia de Natal e eu atirei-a pelos ares, pois o que eu mais queria era uma bola de futebol. Desde que me lembro de ser, era a bola de futebol que levava debaixo do braço para todo o lado que ia.

Durante o meu último ano de secundário, enquanto todos pensavam no que iriam escolher para seguir na licenciatura, eu já tinha a minha decisão tomada: “quero estudar Desporto!”. Embora, na altura, a minha mãe me alertasse para o facto de ser um “curso para o desemprego”, era o Desporto que me fazia mover e era essa direção que queria tomar. O Desporto está presente em mim desde sempre. A pessoa que sou hoje, a minha maneira de ser deve-se muito ao Desporto e fico muito agradecida por isso.

Sou praticante de futsal desde os dez anos de idade e foi pela prática do Desporto que aprendi a ser uma pessoa melhor. Aprendi a respeitar os outros, a aceitar as derrotas e a encarar cada vitória com humildade. Aprendi o significado da disciplina, do rigor e conheci o sacrifício necessário para se atingir a excelência. Aprendi a ultrapassar obstáculos e a saber liderar. Sempre fui a capitã das três equipas por onde passei, porque acreditavam que tinha perfil para liderar uma equipa. Posso, pois, assumir que é uma das qualidades que me distingue enquanto pessoa: a liderança. O Desporto mostrou-me que nada é impossível e que só temos de trabalhar para ultrapassarmos as adversidades.

Como referido anteriormente, na nossa vida há momentos bons e menos bons e é por meio deles que progredimos e aprendemos a ser fortes e a lutar

pelas coisas que queremos, por mais difíceis que sejam. Como refere o ditado popular “*cada um colhe aquilo que semeia*”, e eu acredito que um dia seremos recompensados. Cada dia que passa é sempre uma nova oportunidade de sermos melhores que o dia anterior.

Sempre tive um espírito rebelde, aventureiro e a minha infância e adolescência, até aos dias de hoje, foram muito marcadas pelo facto de ser vista com uma “maria-rapaz”, certamente influenciada pelas brincadeiras dos meus irmãos e primos.

O futebol e o futsal continuam a ser as minhas grandes paixões, as quais vou alimentado não apenas como apreciadora, adepta, mas também enquanto treinadora. Iniciei esta aventura em 2015 na Escola Academia Sporting de Barcelos e, atualmente, pela terceira época consecutiva, sou treinadora de dois escalões de formação no Futebol Clube de Roriz.

Embora tivesse concluído a minha licenciatura em 2015, apenas em 2020 decidi prosseguir na área do ensino. Durante este tempo lecionei Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ao 1º ciclo e deixei-me conformar com este estilo de vida com o discurso: “tiro o mestrado para o ano”. Após cinco anos a acumular experiência profissional no 1º ciclo, tomei a decisão de avançar para outros anos de escolaridade. Acredito que estes anos nas AEC, juntamente com a experiência do treino, são uma mais-valia para o estágio. Isso mesmo é confirmado por Martins et al. (2014), para quem essa prática é um espaço de aquisição e desenvolvimento de competências que possibilitarão à amenização do tal ‘choque com a realidade’.

2.1.2. As Crianças nos Dias de Hoje

Olhando para o que foi o meu desenvolvimento pessoal, social e motor, por intermédio de todas as brincadeiras, sinto necessidade de refletir acerca das crianças dos dias de hoje, comparando-as com as crianças do passado. Durante a minha infância e adolescência, por exemplo, não existiam telemóveis e *tablets*,

o que terá contribuído para um desenvolvimento mais autêntico e único. O que eu fazia com os meus amigos era brincar. Jogámos e brincávamos muito. Como afirmam Dallabona e Mendes (2004, p. 107), “a infância é a idade das brincadeiras”, possibilitando desenvolver capacidades ao nível afetivo, social, psicológico e motor. Por meio da brincadeira, a criança constrói os seus próprios conhecimentos, reinventando-se de forma constante, devido à estimulação visual, auditiva, cultural, da imaginação e criatividade.

Embora sejam reconhecidas várias potencialidades às vivências lúdicas, a realidade é que estamos a ir em direção a um mundo cada vez mais capitalista, onde as crianças brincam cada vez menos. Na escola, com o aumento das atividades exigidas, as crianças estão sobrecarregadas e, como consequência, acabam por ocupar o que resta do tempo livre em frente à televisão e rodeadas de objetos eletrónicos (Dallabona & Mendes, 2004).

Apesar de ter a noção das vantagens do desenvolvimento a que a nossa sociedade tem sido sujeita, acredito que faz falta a exploração natural do mundo, a espontaneidade e o movimento. O facto de não ter crescido com telemóvel e *tablet* na mão contribuiu para aumentar o meu repertório motor, uma vez que, por meio das brincadeiras que englobavam muitas habilidades motoras, foi possível desenvolver várias capacidades e competências motoras.

Não restam dúvidas de que tive uma infância feliz que contribuiu de uma forma muito positiva e direta para o meu desenvolvimento pessoal e para seguir esta área de estudos: o desporto.

“Necessitamos de renovar a maneira de o encarar, de voltar a despertar, nas crianças e jovens, o entusiasmo e a paixão por ele”.

(Bento, 2007, p. 144)

2.1.3. Em Direção à Profissionalização: ser docente

Como referido anteriormente, a decisão para realizar o Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) não foi imediata. Foram necessários alguns anos a lecionar AEC para perceber que necessitava de progredir na carreira docente. Confesso que me perturbava o facto de me dizerem que estaria a concorrer para o desemprego, no entanto acredito que “quem não arrisca não petisca” e, hoje em dia, sinto que tomei a decisão mais acertada.

Reconheço que o processo é enriquecedor e diversificado. Por meio da vivência das várias disciplinas e diferentes perspetivas dos professores tive acesso a múltiplos ensinamentos. Todos acabaram por contribuir para a construção da minha própria conceção de ensino.

O ensino transmissivo foi o que mais me marcou durante toda a minha escolaridade. Com a entrada no MEEFEBS, reconheço a panóplia de escolhas que temos para motivar e fomentar aprendizagens nos nossos alunos, adequando-as à realidade de cada um.

Olhando para trás, quando comecei a lecionar AEC, confesso que não sabia para o que ia. Era primeira vez que ia lecionar algo que não era apenas a minha área de especialização, o futebol. Após algum tempo de leção, percebi que gostava de partilhar o meu conhecimento com os alunos, de os ver a evoluir, de os tornar indivíduos saudáveis e ativos. Por todos estes aspetos, decidi progredir na carreira docente. Esta resolução foi, com efeito, muito importante, pois não cheguei a uma situação que me desagradasse ou em relação à qual me sentisse insatisfeita. Como lembram Dias e Soares (2012), o trabalho revela um papel importante na vida das pessoas e, muitas vezes, não é escolhido, o que tende a resultar em profissionais descontentes. Felizmente, tenho a oportunidade de não ser um desses profissionais que concedem à sua profissão pouco significado.

Deter uma boa capacidade de comunicação é uma característica fundamental para sermos bons profissionais, para captarmos a atenção do nosso recetor, para transmitirmos o essencial e até para demonstrarmos confiança só pelo modo de falar e pelo tom de voz. E eu considero que possuo todas estas características. Ter uma boa comunicação é muito importante na profissão docente. Além de proporcionar uma boa relação interpessoal com os alunos, permite que haja relações positivas com todos os que fazem parte da instituição de trabalho. Aliar liderança e comunicação permite ao professor resolver problemas com eficiência e pode, ainda, promover mudanças para a instituição (Pereira, 2007, citado por Sousa et al., 2019). Quanto mais objetiva for a comunicação, melhor será o entendimento e compreensão daquilo que o professor deseja. Segundo Motta (1991, citado por Sousa et al., 2019), a comunicação é um instrumento importante para o professor líder, pois a partir dela o professor pode conseguir a confiança dos seus alunos, por meio da partilha de ideias e opiniões, melhorar o desenvolvimento e compreensão e produzir ideias para o futuro. É pela comunicação que o professor conhece os perfis dos seus alunos, mantendo-os por perto, facilitando o seu trabalho e as suas relações.

Como é sabido e defendido, por exemplo, por Santos e Simões (2012), o Desporto tem a sua riqueza na melhoria da qualidade de vida do ser humano, em todos os domínios da sociedade. Um dos motivos que me levou a progredir nesta profissão foi o poder contribuir para a concretização desses significados, ou seja, poder estimular o desenvolvimento dos alunos e fazer parte de uma comunidade que se preocupa com a sociedade. Ser Professora inspira-me a querer fazer mais e melhor. A descobrir os meus próprios limites e a acreditar que os podemos superar. A minha forma de ser e de estar, influenciada pelas vivências e ensinamentos do Desporto, acaba por ser fundamental para o ensino, tal como se verificou ao longo do meu EP.

Considero-me uma pessoa alegre, positiva e resiliente, que acredita que nada é impossível. Quando não me sinto confortável com alguma matéria de

ensino, realizo pesquisas de forma a preparar melhor as aulas e a entender o porquê de ser de determinada forma. Não descanso até clarificar e deslindar o que não percebo tão bem. A exigência e a dedicação que sempre me foram inculcadas, quer como atleta, quer ao longo do meu percurso escolar, acabaram por impulsionar uma atitude perfeccionista que procuro ter no momento de planejar e organizar as aulas. Apesar de me dedicar com o mesmo empenho neste ano de estágio, nem tudo o que planeei resultou. Recordo-me da primeira aula de badminton: não correu como esperado. Saí da aula muito desiludida e triste. Mas a minha personalidade não me permite virar a cara à luta quando uma aula corre menos bem, ou quando não consigo a intervenção desejada.

“Saí desta aula, pela primeira vez, desiludida. Tive a noção de que não foi uma boa aula. Foi uma aula “secante” e com a sensação de que tenho, quero e posso fazer muito melhor.”

Diário de Bordo – novembro de 2021

2.1.4. Ser Professora e Treinadora

Na perspetiva de Rosado e Mesquita (2008), existem semelhanças entre a formação de treinadores e professores no que diz respeito à sua missão, serviço e populações a que se dirigem, considerando ambas “profissões do Desporto”. Os mesmos autores entendem o treinador como um sujeito facilitador da aprendizagem que mobiliza, perante cada situação real e concreta com que se defronta, um conjunto de saberes essenciais ao nível científico, pedagógico, organizacional, técnico-prático, entre outros. Esta descrição adequa-se também à função de um docente, o que confirma um possível transfere entre ambas as profissões.

A investigação acerca do conhecimento dos docentes, mais propriamente, dos docentes de EF, tem identificado um paralelismo com o treino, embora sejam ações distintas. Desta forma, tanto os professores como os treinadores devem ter a demonstração como base para o desenvolvimento das habilidades técnicas

dos seus atletas/alunos, ter normas de conduta que sejam adequadas às situações, tendo em conta os valores éticos da sua profissão, ter capacidade de planeamento, organização e liderança, assim como habilidades para avaliar todo o trabalho desenvolvido, para, conseqüentemente, poderem melhorar as ações futuras.

Torna-se óbvio que tanto o treinador, como o professor devem dominar o conteúdo de ensino (técnica, tática, conhecer o jogo). É fundamental que, do ponto de vista pedagógico, ambos tenham a capacidade de tornar a matéria de ensino exibível e suscetível de oferecer várias experiências de aprendizagem, que sejam válidas e significativas do ponto de vista da aprendizagem. Desse modo, os alunos terão como perceber melhor o jogo e desenvolver as devidas capacidades para nele participar (Graça, 1994, citado por Resende, 2011).

O conjunto de conhecimentos que o treinador/professor deve ter para poder dominar a matéria de ensino é objeto de estudo da didática e da pedagogia e está dividido em quatro categorias didáticas: clima, gestão, instrução e disciplina. Tanto o professor como o treinador, além de dominar a matéria de ensino, deverão ter em atenção estas categorias, sendo por intermédio das mesmas que desenvolvem a sua capacidade para oferecer uma aprendizagem efetiva aos seus atletas/alunos (Resende, 2011).

Ter aptidão para planificar, preparar, realizar, analisar e avaliar o ensino, bem como criar um clima de aprendizagem positivo, para incrementar os níveis de motivação dos alunos para aprender também caracteriza o professor eficaz. Além de ser eficiente e eficaz, um bom professor é, de acordo com Krug e Krug (2008, citados por Resende et al., 2014), aquele que tem uma boa prática pedagógica e um alto domínio do conteúdo a lecionar. Ter paixão e dedicação pela disciplina auxilia, e muito, a conseguir uma prática eficaz.

O professor e o treinador exercem um papel muito importante na formação dos jovens, podendo utilizar diferentes estratégias e métodos de ensino mediante as características de cada um. No entanto, existe, sem dúvida alguma,

um paralelismo entre ambas as profissões. Ambos têm de planear, organizar, orientar, dar feedbacks (FB), observar, refletir na ação, e após a mesma, para que possam, numa próxima sessão, melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

A experiência adquirida, como treinadora de formação, ajudou-me muito na forma como consigo ter em atenção os pormenores no momento de planear a tarefa: exercícios com a mesma organização, de forma a evitar perdas de tempo nas transições; definir as rotações, para que todos experienciem as tarefas; evitar situações que criem filas de espera; aumentar o tempo de aprendizagem motora; aumentar o tempo útil da aula, entre outras.

Tal como referi anteriormente, continuo ligada ao futebol, não apenas como admiradora, espetadora e seguidora, mas também enquanto treinadora. Acredito que ser treinadora pela terceira época consecutiva, treinando, ensinando e formando atletas num escalão de formação no FC Roriz, tem muito impacto no meu aperfeiçoamento profissional enquanto professora. Com efeito, a experiência ao nível do treino possibilita-me estar preparada com algumas estratégias que posso levar para as minhas aulas de EF. São estratégias que me permitem estar mais capacitada para gerir todos os aspetos intrínsecos à aula para, assim, potenciar ao máximo o seu tempo útil.

Os métodos tradicionais são importantes em alguns momentos e situações específicas, mas não são suficientes para preparar os alunos para a sociedade dos dias de hoje, nem para os propósitos que pretendemos atingir, muito menos para lhes inculcar qualquer entusiasmo e paixão pela prática e cultura desportiva. Já dizia Bento (2007, p. 144), referindo-se ao Desporto, que “necessitamos de renovar a maneira de o encarar, de voltar a despertar, nas crianças e jovens, o entusiasmo e a paixão por ele”. Dessa forma, a formação de professor torna-se imprescindível para a evolução destas duas profissões. De facto, a frequência do MEEFEBS permitiu-me obter outro olhar em relação ao contexto de treino.

2.2. EXPETATIVAS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO PROFISSIONAL

Ainda estava a terminar o primeiro ano no MEEFEBS e, como todos os futuros professores estagiários, já imaginava como seria o ano de estágio. Recordo-me que o único receio que tinha era o de saber como iria lidar com a indisciplina. Com alguns anos de experiência na lecionação de AEC, lecionar aulas não era, propriamente, novidade para mim. Planear, organizar exercícios ou impor regras já faziam parte da minha rotina como técnica de AEC e treinadora de futebol. No entanto, a indisciplina sempre foi um aspeto que me preocupou imenso, devido a algumas experiências no 1º ciclo. “Se um miúdo de 8/9 anos é muitas vezes mal-educado e desrespeitador como serão os alunos mais velhos?”, era o que eu pensava e temia muitas vezes.

Durante a formação de professores, normalmente, existe a possibilidade de enriquecer o nosso conhecimento e a nossa experiência relativamente ao ensino, lecionando a alunos de outras escolas. No entanto, devido à pandemia provocada pela Covid19, não nos foi possível ter essa experiência, à exceção da unidade curricular (UC) de natação. Desta forma, estas situações de prática pedagógica decorreram num contexto isolado e facilitado, uma vez que lecionámos aos nossos colegas de curso. Nestas aulas lecionávamos apenas a um grupo restrito, distanciando-nos da realidade escolar, ou seja, não tínhamos uma turma de 20/30 alunos durante o ano inteiro à nossa responsabilidade, nem o auxílio tão próximo e direto dos nossos colegas.

Queirós (2014) faz referência à dificuldade que o professor tem nos seus primeiros anos de carreira, não esquecendo que é submetido a um “choque com a realidade”. Todos nós, professores estagiários, fomos alertados para este choque. Alertados para os possíveis problemas que iríamos encontrar ou dificuldades que iríamos sentir. Estávamos cientes de que nem tudo seria ouro sobre azul e de que teríamos de encarar cada obstáculo como parte integrante e natural do processo. Mesmo ciente de tudo isto, contando com a prática no 1º ciclo, eu não sabia se estaria preparada.

O EP é, no meu entender, o culminar de todos os anos de formação académica. Embora não tenha realizado os ciclos de estudos de forma consecutiva, sabia que este era o caminho a percorrer. Depois de ter experienciado este ano de prática pedagógica em contexto real, penso que o EP é uma preparação para o futuro, sendo natural que, no início, todos, como estagiários, tenhamos medos, inseguranças e nos sintamos invadidos por um misto de emoções. Nunca sabemos se o que aprendemos em teoria será suficiente para lecionar com qualidade ou para lidar com os alunos na prática.

Mas, se por um lado existe o medo de falhar, de não saber lidar com a indisciplina, de lidar com os pequenos ou grandes incidentes, de não conseguir colocar em prática o que aprendi em teoria; por outro, sempre tive a expectativa de que sairia com uma maior bagagem de conhecimentos, de partilha, de aprendizagens que me ajudariam a crescer como pessoa e como professora.

No início deste ano letivo perspetivei um ano duro, muito trabalhoso, cheio de desafios e de muito crescimento, pessoal e profissional. De facto, sendo a docência uma profissão na qual se lida com vários tipos de pessoas, personalidades distintas, em que todos os jovens e crianças têm o seu ritmo de aprendizagem, sabia que seria um grande desafio conseguir chegar a todos alunos do ponto de vista individual.

Apesar de a maioria das pessoas não reconhecer a importância da disciplina de EF, esta é uma das disciplinas presentes em toda a formação do aluno, desde o primeiro até ao seu último ciclo de estudos. É a disciplina com mais relevância na formação dos jovens para a sua vida pessoal e profissional, o que se tornou um grande desafio, o de tentar chegar a cada um e conseguir mudar-lhes esta visão.

Durante o primeiro ano de mestrado, falámos acerca dos modelos de ensino, qual o melhor a utilizar, quais as estratégias a utilizar, o que fazer perante determinadas situações, bem como sobre unidades didáticas (UD) e planos de aula (PdA). Assim, apesar de o ensino transmissivo ter sido prevacente durante

toda a minha escolaridade, depois de aprender que existem outros modelos de ensino, prometi a mim mesma que não seria esse o caminho que iria trilhar. Eu não queria apenas transmitir conhecimentos ou ter os alunos na típica situação designada por Placek (1983, citado por Graça, 2014) de “*funny, busy and good*”, nas quais o professor apenas supervisiona e não se preocupa nem tem como objetivo a aprendizagem dos seus alunos. Eu tencionava criar conexões, espreitar comportamentos, atitudes positivas e de aprendizagem significativa para os meus alunos. No fundo, não queria que a disciplina fosse “apenas mais uma” ou “mais do mesmo”. Perspetivava que todas as aulas tivessem valor pedagógico, com aprendizagem significativa, em que ao estimular o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, os ajudaria a desenvolverem-se enquanto jovens-adultos mais maduros e conscientes.

Apesar de todas estas expectativas e anseios, sentia outra grande expectativa, que passava por imaginar que tipo de alunos iria encontrar na minha turma: Cooperantes ou resistentes? Com necessidades educativas especiais? Motivados para a disciplina? Amantes do Desporto? Recetivos à liderança de uma professora estagiária? Curiosa por finalmente estar tão próxima da profissão noutra ciclo de estudos, o receio de fracassar e de não ser boa o suficiente também me fazia sentir insegura quando pensava seriamente no que o futuro me reservava.

Sentia-me ansiosa e prestes a viver uma experiência autêntica relativamente à realidade da educação: preparar uma aula mais complexa, de a lecionar, de lidar com os alunos mais velhos em comparação com o que estou habituada. Apesar de ter desenvolvido algumas competências profissionais no campo da docência, com a experiência na lecionação ao 1º ciclo, estas ainda se encontravam numa fase precoce, o que me fez sentir algo inexperiente.

Em relação ao PC, embora tivesse sido meu professor, desejava que fosse realmente cooperante comigo. Que me acompanhasse ao longo do processo, que supervisionasse as minhas falhas e a minha evolução. Que fosse honesto e direto nas suas críticas construtivas em benefício do meu

desenvolvimento humano e profissional. Que me guiasse com a sua vasta experiência, o seu conhecimento, conselhos e opiniões. A verdade é que não podia ter tido melhor sorte. Sempre próximo, o professor Pedro Cunha mostrou-se muito dedicado, procurando atualizar sempre o núcleo de estágio (NE) com as várias tarefas a desenvolver ao longo do ano. É de realçar, também, o otimismo que nos foi passando com a sua postura exemplar, tranquila e paciente.

No que diz respeito à PO, confesso que tinha poucas expectativas acerca da mesma. A tarefa de acompanhar cada estagiário não era, de todo, fácil, por sermos um grupo numeroso. Assim, dentro das suas possibilidades, esperava a sua disponibilidade e acompanhamento para qualquer problema ou dúvidas que fossem surgindo.

À semelhança do meu contentamento com o PC, também a PO superou as minhas expectativas. Procurou estar presente, observando algumas aulas, reunindo com os núcleos, mostrando preocupação individual e geral. A sua orientação também foi importante para a realização das nossas tarefas. Fez-nos sustentar melhor a nossa prática pedagógica, fazendo-a evoluir com métodos e estratégias inovadoras.

No que toca à comunidade educativa, as minhas expectativas passavam por conseguir conhecer e compreender o seu funcionamento, partindo de uma posição privilegiada, que é a de docente. Conseguir compreender como os professores se relacionam, como é que os funcionários contribuem para a missão educativa, que processos existem, como se organizam e relacionam os diferentes departamentos e grupos disciplinares. Afinal de contas, o meu conhecimento acerca da realidade educativa era muito reduzido e eu tinha curiosidade em entender toda a sua dimensão e impacto.

Por último, mas não menos importante, o meu NE. Eu já conhecia o meu colega, Luís Peixoto, por isso estava confiante de que iríamos funcionar enquanto grupo. Auxiliarmo-nos mutuamente nas nossas áreas mais fortes e

menos fortes, trocando ideias, experiências e conselhos, era o que eu esperaria deste núcleo. Não me equivoquei. A união foi sempre a prioridade e conseguimos realmente fazer deste grupo uma mais-valia, que serviu de apoio para as batalhas com que fomos confrontados.

Considerarei, no início do ano, que outro dos grandes desafios deste EP seria a construção e aplicação dos modelos e planos. Propus-me a não recorrer ao ensino transmissivo, para que os alunos se sentissem motivados e envolvidos na tarefa – algo que para mim seria um desafio enorme na construção e aplicação da aula. Esta construção foi melhorando a cada dia que passava. Sempre com o pensamento de planejar de forma a ter aulas ativas e divertidas, queria propor exercícios lúdicos que fossem, ao mesmo tempo, enriquecedores. Tentaria proporcionar a cada um dos alunos uma boa aprendizagem, adequando os diversos exercícios ao nível da turma.

Sei que a docência é um processo longo, de uma vida, e temos de estar em constante atualização e, para suprimir toda esta ansiedade, medo e insegurança, terei como foco e ambição de ser melhor a cada novo dia.

2.3. ENTENDIMENTO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

No meu ponto de vista, o estágio é uma etapa de grande desafio, mas, acima de tudo, necessária. Não se trata apenas do “estágio para terminar o curso”, mas sim de um estágio que me dá a oportunidade de me aproximar da realidade da profissão que tanto desejo desempenhar. Nele, existe um grande potencial para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Souza (2014), o estágio é um espaço onde acontece uma intercessão entre o que é estudado no meio académico e o que é efetivamente aplicado no âmbito escolar. A verdade é que, muitas vezes, me interpelei acerca da utilidade dos conhecimentos transmitidos pelos professores. Será que conseguiria aplicá-los? E de que forma? A teoria e a prática seriam realidades próximas? Como enfatizam Rosa et al. (2012), apesar de a formação em

contexto de sala de aula ser essencial, por si só, é insuficiente para preparar o total exercício da profissão. Daí ocorre o “choque com a realidade”, pois quando chegamos ao momento de lecionar conseguimos entender que nem tudo está nos livros ou nas aulas que presenciamos, nem em todos os conhecimentos que fomos adquirindo ao longo da nossa formação acadêmica. Nada disto se torna suficiente para exercer a profissão.

Tal como referem Batista e Graça (2021, p. 2), “é no estágio que os estudantes acedem ao contexto real de ensino, experienciando a panóplia de funções cometidas ao professor, compreendendo e assimilando a cultura profissional da escola”. Todos os problemas e situações que nos surgem durante o EP, só aprendemos a lidar com eles depois de os experienciarmos. Passo a citar alguns exemplos, no EP aprendemos a lidar com a imprevisibilidade de algumas situações da aula, com as matérias que nunca tivemos qualquer contacto, a compreender a turma enquanto grupo e cada aluno enquanto indivíduo. Aprendemos também a arriscar a fazer diferente, porque poucas oportunidades de vivenciar estratégias e métodos inovadores tivemos, enquanto alunos.

O estágio faz-nos passar e sentir tudo na primeira pessoa. Permite-nos experienciar cada momento com intensidade, a dar valor a cada pormenor, a cada evolução e até mesmo a cada falha, dado que temos a possibilidade de aprender muito com ela. Faz-nos pôr em causa tudo que aprendemos ao longo de todos estes anos, quer seja algo teórico ou prático, mas também nos dá espaço para refletir e compreender algumas atitudes, estratégias e escolhas tomadas. Na verdade, tudo isto é fundamental para edificar a nossa profissão de forma sustentada, tanto mais que o professor tem um papel crucial no desenrolar de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Todo este processo está relacionado com todos os nossos alunos e as suas motivações e personalidades e com a forma como encaram o meio escolar. Sem a existência de uma boa conexão entre professor-aluno, torna-se muito difícil exponenciar o que de melhor a aula pode oferecer. Como diz Freire (1979,

citado por Marques, 2021), o estágio também pode ser entendido como um instrumento que permite atuar sobre o homem no sentido de o transformar. Parece ser um bom tema de reflexão pois a verdade é que, nesta sociedade moderna, existe cada vez mais a necessidade de os jovens serem autônomos e responsáveis. E nós, PE, no meio das várias preocupações que nos rodeiam neste início de carreira, procuramos e devemos procurar focar a nossa atenção neles. Por eles e para eles!

Eles têm de ser a nossa motivação, têm de ser a água para o nosso moinho não parar. No entanto, por vezes, também são a nossa frustração, o nosso insistir, persistir e nunca desistir. Embora nos encontremos duas vezes por semana, eles estão no nosso pensamento todos os dias. É para eles que planeamos, organizamos e lecionamos. Tudo para lhes dar uma verdadeira aprendizagem. Almejamos chegar a cada um deles, pois todos são diferentes, com ritmos de aprendizagem distintos. Pensamos em muitas formas de transmitir aquilo que o Desporto tem de melhor, os seus valores e princípios. A intenção não passa por criar atletas de alto rendimento, mas sim torná-los, acima de tudo, melhores pessoas. E a magnificência de todo este propósito é que, naturalmente, também nos tornamos melhores pessoas. Tornamo-nos um exemplo. Pela forma como falamos, como atuamos, as ações que valorizamos e/ou repreendemos, os diálogos, as preocupações que demonstramos. Não esquecendo a postura que adotamos quando não estamos em contexto de aula, seja ela com outros professores ou agentes educativos. Tudo isto faz parte do perfil de um professor e tem impacto em todos os alunos.

De forma gradual, o estágio possibilita-nos transformar porque, durante esta etapa da nossa formação, experienciamos um combinado de situações que contribuem para possíveis alterações na nossa forma de ser e de estar. Por isso é que ele é muito necessário! Isso mesmo é referido por Rosa et al. (2012), para quem o EP é um momento destinado ao processo de ensino e de aprendizagem, em que a reflexão, a sistematização e o teste de conhecimentos ocorrem. Na verdade, sem a existência do estágio, quando déssemos início à carreira

docente, a probabilidade de realizar todas estas tarefas inerentes à prática supervisionada, seria muito reduzida. Certamente não haveria reflexões de aula, que nos permitissem averiguar e analisar a forma como o processo de ensino se teria desenrolado, que tipo de problemas existiria e que obstasse ao sucesso, nem como poderíamos solucionar algo que tivesse corrido menos bem. Também não haveria um acompanhamento próximo e de forma regular, como o do PC, ou até mesmo partilha de ideias com o NE. O estágio permite-nos ter isto tudo. Aprender com quem já tem experiência, assim como também ouvir as ideias dos nossos colegas estagiários, que, por terem experiência em contexto escolar ou de treino, já têm outras formas de pensar.

Os testes aos nossos conhecimentos ocorrem de forma natural devido ao facto de precisarmos deles para atuar. É no estágio que sentimos, na primeira pessoa, a dificuldade que temos em lecionar uma modalidade que não é tão confortável para nós. Faz-nos cair na realidade e sentir que precisamos de continuar a estudar, aprender e continuar atualizados. É um longo caminho a percorrer, mas que nos permitirá ser cada vez melhores professores.

Como disse anteriormente, através de todas as falhas e obstáculos que vão surgindo, também ganhamos experiência e aprendemos com cada uma delas. É aqui que surge a oportunidade de querer fazer mais e melhor, tanto pelos alunos como por nós professores, que ambicionamos o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Reforço que o EP é necessário, aliás, muito necessário. Por tudo o que foi exposto anteriormente, mas também por nos dar entrada num mundo que para muitos de nós ainda é desconhecido. Permite-nos ter, finalmente, uma vivência prática, autêntica e real.

Estágio não é significado de felicidade e, tampouco, de facilidade. Interpreto-o como um ano de enorme desgaste físico e mental, de correria, novidades, aprendizagens, tarefas e reflexões. Um ano de verdadeira afirmação, que é o que ambicionamos realizar durante toda a nossa vida.

*“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.”*
Ricardo Reis (1933)

Este poema escrito pelo enorme Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, descreve muito bem aquilo que devemos ser sempre: nós próprios.

Embora estejamos a embarcar numa viagem nova, se nos comprometemos com a essa responsabilidade, assumindo grandes compromissos, temos de dar tudo de nós. Sem excluir nada do que somos nem do que devemos ser. Devemos ser fiéis aos valores que acreditamos serem os melhores para enaltecer os nossos alunos. Desta forma, as restantes pessoas reconhecerão “os lagos todos” e receberão o nosso brilho, a nossa luz, que os guiará. As nossas ações serão o exemplo e o nosso verdadeiro valor será, mais cedo ou mais tarde, reconhecido e admirado.

No fim de contas, o mais relevante para a nossa passagem pela vida serão sempre as coisas que vivemos na plenitude e não as que idealizamos ou imaginamos, porque essas são meros pensamentos.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1. A ESCOLA E SER DOCENTE NOS TEMPOS QUE CORREM

Nos tempos que correm, mais acredito que a profissão de docente seja para os corajosos.

Um professor que soubesse ensinar os conteúdos do programa e conseguisse criar um bom ambiente para a aprendizagem desses conhecimentos, antigamente, era visto como um bom professor (Leite, 2009). Hoje em dia, essa capacidade torna-se insuficiente para ser reconhecido como tal. A autora admite que a educação evoluiu ao longo do tempo. Evoluiu com a elaboração de currículos que vão além dos conteúdos a ensinar e dos objetivos a cumprir a curto prazo. Evoluiu a partir do instante em que os mandatos da escola e dos professores fizeram aumentar as suas funções de simples transmissão de conhecimentos para uma maior articulação com a sua utilidade social. Começou a existir uma maior preocupação em não desenvolver apenas competências “mecânicas” e “utilitaristas”, mas também competências associadas a uma maior autonomia e responsabilidade. Quer isto dizer que o foco se direcionou para aprendizagens com significado, em que os alunos participam como construtores da sua própria aprendizagem, conscientes da sua ação.

O grande problema é que essa evolução apenas se apresenta no plano das intenções, havendo cada vez mais discursos marcados por processos de ensino mais centrados no aluno. Na prática, os alunos continuam a ser avaliados com base no que escreveram no teste e ainda são dominados pelo estilo comando. Desta forma, repito que é necessário formar professores corajosos para a escola de hoje, ou para a escola que se deseja que seja a de hoje.

É necessário perceber que cada escola apresenta uma impressão digital, ou seja, tem um carácter singular, de reprodução e produção. Isto é, segundo Basei (2008), a escola encontra-se integrada num contexto histórico-cultural, sendo, naturalmente, influenciada por normas, valores, comportamentos e

sentimentos cultivados no meio envolvente, que se deseja continuar a incitar. Adicionalmente, não se delimita apenas por estas características. No seu interior comporta variados processos, interações, agentes de ensino diferentes, toda uma comunidade escolar que colabora para que se desenvolva uma cultura própria, diferenciada das restantes. Desta forma, cada escola é única, na procura de uma formação crítica, participativa e responsável.

Basei (2008) define a escola como um local onde ocorre uma intervenção pedagógica de forma propositada, que desencadeia processos de ensino e de aprendizagem entre os sujeitos, que nela se encontram em interação. Carvalho (2006) vai ao encontro do raciocínio anterior afirmando a escola como portadora de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Como é perceptível, para que estes processos se concretizem, é necessário o contributo de toda a comunidade educativa, especialmente dos professores. Se o aluno é o centro de todo este processo, ou seja, se ele é o protagonista, cabe ao professor orientar e sustentar tal protagonismo. Apesar de serem muitos os alunos que estão integrados na escola, todos eles são muito díspares quando comparados e é preciso um enorme esforço e responsabilidade para atender às necessidades de cada um.

Para nós, professores em início de carreira, é de extrema importância refletir sobre a escola porque é o espaço da nossa atuação. Certamente que a nossa visão, o modo como a entendemos, irá influenciar a forma como procuraremos cumprir com os nossos cargos educativos. Neste sentido, Vasconcelos (2007) afirma que a escola tem uma intenção fundamental na educação da cidadania.

Segundo Oliveira (1992, citado por Vasconcelos, 2007), a escola proporciona um horizonte mais alargado onde as crianças e jovens inscrevem as suas vidas. Por isso, é de extrema importância a existência de uma educação da responsabilidade e do compromisso e, conseqüentemente, a necessidade do compromisso social. O mesmo autor enfatiza ainda a ideia de que, apesar de ser um potenciador de recursos, a escola, enquanto agente de mudança e fator de

desenvolvimento, deve ser também “um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (*idem*, p. 111).

É desta forma que olho para a escola e enquadro o papel do professor nos dias de hoje. É um privilégio enorme ter a oportunidade de colaborar para a missão educativa. Mesmo que seja uma percentagem mínima, sei que posso auxiliar na transformação dos meus alunos em direção a um desenvolvimento mais sustentado e, conseqüentemente, para uma sociedade mais bem formada.

São estes os estímulos que nos movem quando decidimos ingressar nesta área em específico. É um facto que um bom professor nos dias de hoje não se fica apenas pela transmissão dos conteúdos estipulados no programa. Ele envolve-se, mergulha e influencia os alunos a construírem a sua própria aprendizagem.

3.2. ESCOLA COOPERANTE: BOM FILHO A CASA TORNA!

Tendo em conta que a escola é vista como uma instituição única (Linhares et al., 2014), importa conhecer a realidade do contexto onde se desenrolou o meu EP.

Após concluir o primeiro ano do mestrado, chegara finalmente o momento de realizar o processo de candidatura ao EP. A minha esperança passara por estagiar na escola onde realizei o ensino básico e secundário. Foi lá que vivi grande parte da minha vida escolar, onde me foi possível vivenciar experiências que muito contribuíram para a minha forma de ser e de estar, como também para a minha determinação em querer estudar Desporto. Só pensava no orgulho que seria lá voltar como professora. Rever as instalações, reencontrar os professores e funcionários. E foi assim que cheguei à ESB. O tempo parecia que não tinha passado. Muitas caras conhecidas, que, por incrível que pareça, também me reconheciam por ter sido aluna lá.

Começava, assim, uma nova fase, já não como aluna, mas como PE, como futura professora. Segundo Linhares et al. (2014), sujeitos que não atuam no interior da escola possuem conhecimentos muito superficiais acerca da realidade da mesma. Assim sendo, o estágio permite aos futuros professores um entendimento mais claro das situações que ocorrem dentro da escola, identificar novas e diferentes estratégias que resolvem determinados problemas que muitas vezes não pensamos encontrar no meio escolar, passando a desenvolver mais o raciocínio, a aptidão e espírito crítico e o uso da criatividade (Rossi, 2012, citado por Linhares et al., 2014).

Quem diria que aquele primeiro encontro em que tive de me apresentar na escola, nos primeiros dias de setembro, seria o início de uma jornada longa, mas prazerosa.

Os primeiros contactos foram tímidos. Tudo era novidade, a escola já não tinha a mesma aparência desde que saíra de lá. No entanto, acreditava que reunia todas as condições para ser feliz numa escola que outrora fora a minha. Lembro-me de estar ansiosa por encontrar os corredores repletos de alunos, por conhecer os meus alunos, por conviver com a dinâmica do meio escolar, contribuir e fazer parte da mesma.

3.2.1. Caracterização da Escola Cooperante

É pelo contacto real com a escola que, segundo Queirós (2014), o professor irá conhecer o verdadeiro contorno da sua profissão e, gradualmente, se tornará membro dessa comunidade escolar.

A escola que me acolheu, durante o meu EP, pertence ao maior concelho de Portugal – concelho de Barcelos. A ESB é comumente conhecida como Escola do Rio, por estar situada junto à margem do Rio Cávado. Pertence ao Agrupamento de Escolas de Barcelos (AEB) e está sediada num lugar muito privilegiado pela sua localização geográfica, acolhendo alunos vindos dos

territórios educativos das freguesias de Barcelos, como também dos concelhos vizinhos.

A escola opera desde o 3º ciclo até ao ensino secundário, sendo que o aluno tem uma oferta formativa muito diversificada. Cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, línguas e humanidades, ciências socioeconómicas, artes visuais e vários cursos profissionais (desporto, eletrónica, animador sociocultural, turismo, informática e energias renováveis).

Dos vários projetos que a escola possui, realço o projeto de intercâmbio europeu, o Clube Europeu, no qual vários estudantes têm contacto com escolas de vários países. Protocolos com escolas de Espanha, Holanda, Itália, Polónia, Ucrânia e Hungria. A génese deste clube teve como objetivo principal dar a conhecer, a toda a comunidade escolar, os países, símbolos e instituições na União Europeia, como também a diversidade e a heterogeneidade cultural europeia. Assim sendo, este projeto permite, aos alunos do agrupamento, uma internacionalização que é vista como uma medida de reforço para a sua cidadania, contribuindo muito para a integração e enriquecimento da sua formação e para alargar a sua intervenção no mundo e empregabilidade.

Em termos de instalações, a escola foi remodelada em 2012, procurando melhorar significativamente as condições físicas, os equipamentos e, naturalmente, o nível de satisfação da comunidade escolar. Assim, a escola possui três blocos com salas de aula, auditório, biblioteca, salas de informática, laboratórios, oficinas, cantina e espaços administrativos.

Nas zonas exteriores, há espaços verdes que estão organizados segundo sistemas de diferenciação climática e ecológica em cinco polos diferentes: Atlântico, Termo-atlântico, Oro-atlântico, Eu-mediterrânico e Ibérico. A organização dos espaços circundantes é fruto do trabalho desenvolvido pela equipa do Projeto “Arboreto de Barcelos”, que visa criar áreas naturais, que funcionem como espaços de educação ambiental e como laboratório vivo.

No que diz respeito aos locais disponíveis para a prática de EF, é uma escola que dispõe de vários espaços para a prática das diversas modalidades: dois campos exteriores (um de futebol/andebol e outro de voleibol/basquetebol); uma pista de atletismo; um pavilhão desportivo, que pode ser dividido em três espaços; um multiusos, onde se realizam frequentemente as aulas de ginástica (aparelhos, solo e acrobática); uma sala de dança e outra de musculação. Além destes espaços, existem ainda uma arrecadação, duas bancadas, uma sala para professores e outra para funcionários, três balneários femininos e três masculinos.

Relativamente ao material disponível, este permite a lecionação das diferentes UD, pois a escola oferece um vasto equipamento para a prática das mais diversas modalidades. Com efeito, é possível afirmar que as condições que a escola oferece para a disciplina de EF são muito boas, ao nível dos espaços e dos recursos disponíveis. O facto de existir um roulement de espaços, que era definido semestralmente, ajudava muito ao nível da planificação e organização das diferentes UD. Deste modo, todos os professores podiam colocar as suas aulas em prática em todos os espaços existentes.

Seguindo o raciocínio anterior, a existência de diversos espaços ajudou à maior diversidade de matérias de ensino suscetíveis de serem lecionadas nas aulas de EF. Mesmo com as alterações climatéricas, havia sempre a hipótese de ocupar a sala de musculação ou a sala de dança, sendo que, nestes espaços, as aulas eram mais direcionadas para o desenvolvimento da aptidão física dos alunos.

É fundamental aludir que a EC ofereceu todas as condições necessárias, dispondo de todos os apoios profissionais, materiais e infraestruturas, que seguramente contribuíram para enriquecer e complementar esta experiência.

3.2.2. Núcleo de Estágio: o meu braço direito

No dia em que soube que iria estagiar na ESB, também tive conhecimento do meu NE. Todos nós, EE, queremos intervir numa boa escola, perante uma boa turma, supervisionados por um bom PC e PO e, claro, inseridos, num bom NE.

Quando soube que o meu núcleo de estágio era constituído por mim e pelo meu colega de turma, Luís Peixoto, fiquei muito contente. Já o conhecia do primeiro ano de mestrado e tínhamos confiança um com o outro. Por isso, a expectativa de que o grupo seria uma mais-valia era grande, tanto mais que os colegas de estágios são como que uma extensão de nós próprios, durante esta fase tão relevante como é a da socialização para a profissão. Com efeito, segundo Sá e Costa (2009), a fase de socialização em serviço, isto é, em território escolar, é constituída por fatores que podem ter um papel crucial nas perceções, crenças, comportamentos e práticas educativas do professor. Os autores salientam, entre esses fatores, a influência dos próprios colegas de trabalho e dos colegas dentro do próprio departamento. Destaque-se ainda, com Zimmerman (1997), que um grupo não é apenas um somatório de indivíduos, muito pelo contrário, constrói-se como uma nova identidade com leis e mecanismos próprios e específicos. A verdade é que, como eu própria o intitulei, o meu NE funcionou como um braço direito, na medida em que fomos muito cúmplices no que diz respeito ao desenvolvimento profissional de cada um.

Não se tornou apenas num núcleo unido e sincero. Nós fomos um núcleo cúmplice. Cúmplices um com o outro, comprometidos com o processo e progresso de cada um. O problema de um era o problema do outro. As soluções? Eram pensadas e resolvidas em conjunto. O diálogo? Era o nosso meio de interação diário. As opiniões divergentes? Tratava-se de visões que respeitávamos e que contribuían para transformar, reconstruir e solidificar o conhecimento. O sucesso de um? Era o sucesso dos dois. Sinceramente, não me consigo recordar de nenhum desacato entre os elementos do núcleo. Tenho

na memória boas vibrações e boas energias quando reflito acerca do funcionamento enquanto NE.

Não tenho dúvidas de que o meu colega foi essencial em todo o meu caminho traçado ao longo do ano. Nem sempre tivemos dias bons – somos humanos –, mas havia sempre uma palavra amiga e incentivadora que trazia alguma alegria aos dias mais escuros. E é isso que fica deste NE: camaradagem e amizade. Pela lealdade, partilha, análise crítica das aulas observadas e dos desempenhos um do outro. Por apontarmos falhas para que houvesse evolução e desenvolvimento, pois estes fazem-se através de um processo de aperfeiçoamento crítico contínuo. Por compreendermos as angústias existentes. Acima de tudo, por nos mantermos unidos, desde o primeiro dia em que nos encontramos como núcleo e contribuirmos para a sorte um do outro!

O NE é um espaço de intervenção onde se reúnem as condições favoráveis ao nosso desenvolvimento profissional, para que a nossa intervenção e crescimento sejam partilhados com outro alguém. O erro de um, pode levar à reflexão do outro. A aula observada é, muitas vezes, enriquecedora porque quando estamos “dentro” não temos a noção de muita coisa que está a acontecer e quem está de “fora” tem a possibilidade de ajudar a melhorar a nossa prática pedagógica.

“O facto de observar a aula do meu colega permitiu-me ter uma visão mais ampla de alguns cuidados que devemos ter no momento do planeamento. Ajudou-me a reajustar certos aspetos da aula que não foram tão bem-sucedidos na aula dele”.

Diário de Bordo – outubro de 2021

Dentro do NE existiu sempre a possibilidade de debater assuntos relacionados com a aula e, como é óbvio, nem sempre houve concordância nos debates, mas isso contribuiu para que aprendêssemos muito um com o outro. Tornou-se fundamental existir discordância e pontos de vista diferentes, desde

que fizessem sentido ou fossem mais favoráveis. Tudo isso levou ao nosso crescimento e desenvolvimento pessoal/profissional.

3.2.3. Professor Cooperante: o alicerce

Segundo Rodrigues (2013), o PC é responsável pela ação de acompanhar, orientar e supervisionar as atividades práticas do professor estagiário ao nível da sua docência. O mesmo autor refere ainda que o PC tem essas responsabilidades para com esses alunos que, de forma a dar continuidade aos conhecimentos teóricos que foram adquiridos por eles, têm agora de ser testados, experimentados e utilizados na prática de modo a aprenderem como funcionam em contexto real.

O PC mostrou-se, desde a primeira reunião, muito disponível para nos auxiliar neste caminho que tínhamos a trilhar. Foi criada, desde o primeiro momento, uma boa relação entre o NE e o PC, que a partir daquele instante também seria a nossa companhia diária. O facto de o PC ter sido meu professor facilitou muito ao nível da comunicação. Além disso, tanto o NE como o PC éramos da área do treino, nomeadamente, do futebol, o que também ajudou muito ao nível da comunicação e no à-vontade.

O seu trabalho como PC teve como objetivo monitorizar todo o nosso processo de ensino-aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento da nossa carreira profissional. O PC é, no meu entender, uma pessoa exigente, mas muito compreensiva com os obstáculos que fomos encontrando. O seu auxílio, apoio, proteção, amparo e compreensão contribuíram sobremaneira para que me sentisse segura naquilo que estava a fazer.

É crucial que o estagiário sinta que tem liberdade para utilizar os diversos métodos e modelos de ensino (Alarcão & Tavares, 2003), de maneira a poder experienciar ao máximo esta sua primeira viagem. Ao experienciar, o estagiário vai desenvolvendo a sua capacidade de reflexão e de observação, que fará com que melhore de forma gradual a sua prática pedagógica e edifique a sua

identidade profissional. Segundo Alarcão (1996), ser reflexivo, é uma capacidade que não desabrocha naturalmente, mas pode desenvolver-se. Para que isso aconteça, precisa de ser cultivada e necessita ter condições favoráveis para o seu desabrochar. Efetivamente, a minha aptidão para ser professora reflexiva foi-se desenvolvendo, assim como a capacidade de observação com a ajuda do PC. O processo de reflexão esteve presente em toda a minha prática pedagógica e este nem sempre se deu de forma individual. Com ajuda do PC e do NE, este processo de reflexão foi cada vez mais profundo.

O PC deu total autonomia ao NE, no que diz respeito às nossas funções como docentes e, com isso, permitiu que o EP fosse mais real, mais autêntico, mais próximo daquilo que é a realidade escolar. Com esta oportunidade pudemos testar métodos e ideias que fomos aprendendo durante o primeiro ano do mestrado. Neste contexto, foi possível refletir muito sobre o que foi planeado, sobre o que aconteceu na aula, perceber o erro quando ele existiu. No entanto, como foi referido anteriormente, a reflexão nem sempre foi feita de forma individual.

Sempre que existia uma reflexão em conjunto, com o PC e NE, o processo de reflexão tornava-se mais rico ao nível da aprendizagem. Como afirmam Fontana e Fávero (2013), as reflexões na ação e sobre a ação podem levar a uma aprendizagem limitada, se forem realizadas apenas pelo professor de forma isolada. Se forem realizadas num ambiente colaborativo, a análise e o planeamento possibilitam uma maior aprendizagem. Tal como refere Azevedo (2012), a supervisão pode contribuir para a autonomia docente, a construção de competências e qualidade do ensino, quando esta permite a capacidade reflexiva e colaborativa.

O erro de um pode ser o erro do outro, por isso, tudo era discutido entre NE e PC. Todos os feedbacks eram importantes para melhorarmos as nossas lacunas e progredirmos em direção ao sucesso.

Embora as escolhas fossem minhas, eram sempre discutidas com o PC de forma a entender se seria um bom trilho a seguir. Por vezes, foi necessário que o PC me dissesse para experimentar e, assim, ter a noção do quão difícil é, por vezes, passar do papel para a prática. Foi necessário sentir essas dificuldades para nos obrigar a refletir sobre novas estratégias, para que a aula decorresse de forma natural.

Assim sendo, os PC devem apoiar e orientar os futuros professores, oferecendo um ambiente de formação que estimule o “saber pedagógico”, que ajude a ampliar a visão de ensino e da variedade de métodos e estratégias de ensino disponíveis para promover o autoconhecimento e reflexão sobre o próprio praticar e transferir conhecimentos úteis para a prática profissional (Alarcão & Tavares, 2003)

Durante o EP, o PC foi uma pessoa muito presente e que contribuiu muito para a existência do meu desenvolvimento profissional. Esteve sempre do meu lado, sem nunca me deixar desistir. Mesmo nos dias que parecia não existir luz ao fundo do túnel, quando tudo aparentava ser um caminho sem saída, estive constantemente pronto a colaborar naquilo que era necessário. Na verdade, o PC é uma pessoa especial, preocupada, sempre disponível para ajudar, compreensiva, competente e acima de tudo, amiga. Manteve sempre um clima familiar, agradável e motivador, que fará que me recorde de todos estes momentos passados com carinho e grande alegria.

Não há dúvidas de que é uma pessoa que me vai marcar para sempre, pois foi o grande alicerce desta minha edificação como professora.

3.2.4. Professora Orientadora: ausente, mas sempre presente

Tal como o PC, a PO teve um papel fundamental no desenrolar deste EP. Como refere Gonçalves (2009), a PO deve ser um intermediário entre o formando e o ambiente formativo, evidenciando dados potencialmente relevantes, a partir dos quais o formando poderá construir novos significados.

Adicionalmente e como destacam Albuquerque et al. (2005), os orientadores têm de ter capacidade para manter a distância na proximidade, ou seja, devem conseguir avaliar e ter a função, ao mesmo tempo, de apoiar.

Olhando para o que foi a minha PO, penso que executou, dentro das suas possibilidades, as suas funções como orientadora. Acompanhou o meu percurso, preocupou-se com o trabalho que estava a ser desenvolvido, realizou as observações das aulas e, após isso, reuniu sempre com o NE de forma a debater as nossas práticas pedagógicas, sempre com críticas construtivas para melhorarmos.

Além das aulas observadas, a PO acompanhou sempre o meu percurso através das várias reuniões com o PC e NE. Mostrou assertividade, positivismo, atitude pacifista que, a meu ver, fez com que a atuação dela fosse profissional e competente. Muitas das reuniões foram em videochamada devido à distância entre Porto e Barcelos. No entanto, mesmo à distância, esteve sempre disponível para tirar dúvidas que fossem aparecendo, incutiu autonomia e compromisso, assim como também auxiliou no processo do ensino-aprendizagem no que respeita ao ensino do jogo, a afiliação, a inclusão e a não-segregação.

Pelo facto de, também a PO ser da área do treino desportivo, esta deu-nos asas para debater acerca de muitos métodos de ensino e estratégias a que recorrer. Essa postura deu-me tranquilidade e um à-vontade para dialogar acerca de qualquer assunto.

3.2.5. Turma Residente: 11º ano – A “minha” turma!

Através de um sorteio, numa das primeiras reuniões com o PC, foram decididas as turmas que cada estagiário iria lecionar – 9º ano ou 11º ano. O sorteio ditou que a minha turma residente (TR) fosse o 11º ano, constituída por 21 alunos, do curso de Ciências Socioeconómicas.

“Após o sorteio não sabia se ficava triste ou contente. Por um lado, talvez quisesse o 9º ano por serem mais novos e estar habituada a trabalhar com alunos mais novos. Por outro, talvez quisesse o 11º ano para enfrentar aquilo que sempre temi, a indisciplina. O facto de ter alunos mais velhos fez-me pensar que talvez seriam mais refilões, desobedientes, sem educação...”

Diário de Bordo - setembro de 2021

Recordo-me da primeira aula como se fosse ontem. Finalmente ia conhecer a turma que acompanharia ao longo do ano letivo. Após a reunião do conselho de turma, fiquei muito reticente devido a algumas queixas que os outros professores foram fazendo, dando mais ênfase ao receio descrito em cima.

As únicas informações, além das fotografias – nada recentes – era que a turma era constituída por 21 alunos, 12 raparigas e nove rapazes.

“Eu sabia que ia estar nervosa e com ansiedade, o que é normal pois era o primeiro contacto com a turma. Estaria a mentir se dissesse que não tinha nenhum medo de bloquear e de não conseguir aquela boa primeira impressão...”

Diário de Bordo – setembro de 2021

As primeiras impressões foram boas. Ao contrário da imagem que fizeram passar no conselho de turma, a turma parecia simpática, com uma postura calma e atenta.

Pelos resultados obtidos, do preenchimento da ficha de caracterização individual (Anexo A), foi possível obter uma melhor perceção da turma. Com efeito, quanto melhor fosse o conhecimento acerca dos meus alunos, mais preparada estaria para preparar as aulas e intervir junto de cada um deles, pelo que procurei analisar cada informação obtida.

Assim, como referido anteriormente, a turma do 11º ano era constituída por 21 alunos, 12 do sexo feminino e nove do sexo masculino. Relativamente à

idade dos alunos, a grande maioria tinha 16 anos, à exceção de quatro alunos repetentes, todos com 17 anos.

Quando questionados acerca da sua motivação para a aula de EF, numa escala de 0 a 5 (nada motivado a muito motivado), a média de respostas da turma situou-se nos 4 valores (bastante motivado).

No que diz respeito às preferências escolares, sete alunos referiram a EF como uma das suas disciplinas preferidas. Por outro lado, ninguém identificou a EF como disciplina que menos gostava. Quanto à prática desportiva, toda a turma tinha já praticado alguma modalidade – destaca-se, por ordem decrescente: futebol, natação, dança, ginástica acrobática, kickboxing e basquetebol – mantendo-se apenas nove alunos em atividade desportiva. Estas informações foram importantes, pois indicaram que todos os alunos já tinham tido contacto com pelo menos uma modalidade desportiva além das aulas de EF.

Ao longo do ano, apesar das mais variadas modalidades já mencionadas, apenas iria lecionar ginástica de aparelhos, ginástica acrobática, futebol, andebol, basquetebol, badminton e dança. Destas, é de destacar as modalidades de futebol, basquetebol e badminton por serem as que os alunos mais afinidade sentiam. Em sentido inverso, a turma em geral revelou mais desinteresse pela dança, ginástica de aparelhos e acrobática.

Mais uma vez, é de realçar a relevância das informações anteriores para o que seria o ano letivo desta turma, na disciplina de EF. Seguramente seria diferente encarar uma UD em que sabemos de antemão que os nossos alunos sentem alguma empatia com a modalidade, em comparação com uma UD em que sabemos que existe muita aversão. Foram conhecimentos fundamentais para o planeamento da aula, para as estratégias a incluir e até para o modo como procurei interagir e envolver os alunos.

Em relação às questões de saúde, foram identificados três casos particulares que, em algum momento, poderiam condicionar a disponibilidade dos alunos para a prática. Aneurisma na veia do galeno, Lúpus e Asma foram

algumas das limitações mencionadas e que exigiram de mim um maior cuidado e compreensão.

Apesar do conhecimento formado através da análise dos inquéritos, foi na prática, ao longo das aulas, conforme o processo de ensino se ia desenvolvendo, que tive realmente oportunidade de contactar com a minha turma ao ponto de a conhecer melhor. Ao ponto de conhecer alguns dos seus medos, preocupações, tipo de exercícios que mais lhes despertava a atenção, afinidades entre eles, que postura adotar com cada um deles. Este conhecimento foi, sem dúvida, vital para me conseguir aproximar dos alunos e tornar a interação professor-aluno mais eficiente.

“Hoje estou orgulhosa...a turma teve a possibilidade de escolher um professor para os acompanhar na visita de estudo ao Porto e fui eu a escolhida, juntamente com o meu colega de estágio... No meio de tantos, fomos nós os escolhidos, não poderia sentir mais contentamento e orgulho. É um sinal de que as relações entre professor e aluno são boas e saudáveis, onde existe muita empatia. Nada melhor que sentir que eles também gostam de nós.”

Diário de Bordo – abril de 2022

Sempre me considerei uma pessoa alegre e tranquila. Tentei encarar este ano letivo com essa postura, até porque considero a docência uma aprendizagem mútua. O professor tanto ensina os seus alunos como também aprende com as experiências que eles lhe proporcionam.

Nas primeiras aulas com a TR, foi possível perceber que, a nível geral, a turma apresentava níveis intermédios do ponto de vista das habilidades motoras e elementares na aptidão física. Perspetivei, na altura, que estes alunos com aulas bem organizadas teriam uma evolução crescente ao longo do ano. Hoje, posso dizer que “ainda bem que o sorteio ditou o 11º ano para mim”. Fiquei muito feliz com a minha turma, com sua evolução, a postura nas aulas, e a união que se fez sentir nas aulas de EF.

E sei que não poderiam ter tido uma melhor aventura este ano. A título ilustrativo, transcrevo alguns excertos das fichas de autoavaliação desta turma (os nomes indicados são fictícios).

“Este ano as aulas de Educação Física foram muito diferentes das dos anos anteriores. Noutros anos, houve modalidades que nunca foram abordadas (dança, ginástica de aparelhos) ou propriamente ensinadas (futebol). Aprendi bastante mais este ano do que em todos os outros.”

Maria, 11^o ano, na sua autoavaliação do 2^o semestre

“Foi evidente a diferença entre as aulas de Educação Física deste ano e de anos anteriores, neste ano letivo encontramos aulas muito mais bem pensadas, organizadas e planeadas pela professora, esta era empenhada em ajudar os alunos e corrigir todos os erros que pudéssemos cometer, contrariamente a outros professores com que já contactei.”

Afonso, 11^o ano, na sua autoavaliação do 2^o semestre

“As aulas de EF este ano foram completamente diferentes das que eu tive com outros professores. A conexão entre alunos e professores é muito boa e penso que a comunicação é a chave. Em termos de aprendizagem penso que aprendi muito mais este ano do que nos anteriores pois passei a gostar mais das aulas de educação física dado que são muito diversificadas e interessantes”.

Matilde, 11^o ano, na sua autoavaliação do 2^o semestre

Após estes relatos de alguns dos alunos do 11^o ano, é impossível ficar indiferente ao orgulho que sinto e à sensação de que dei tudo de mim a esta turma. O prazer de ensinar faz parte do perfil do professor e quando já não existe, o aluno não será mais valorizado como deveria ser. Sei que, hoje, a turma tem outro tipo de conhecimento devido às várias experiências por que passaram durante as aulas de EF. Sei que se lembrarão deste ano como o ano da novidade, pois nunca tinham tido professores estagiários e era apenas “bola para

a frente e joguem”. Muitas dores de cabeça deram as planificações, tudo para que eles tivessem experiências boas, cheias de aprendizagem significativa. Mas valeu a pena, porque “tudo vale a pena se a alma não é pequena” e “quem quer passar além do Bojador, tem que passar além da dor” (Fernando Pessoa, 1934, p. 70).

3.2.6. Turma Partilhada: 6º ano – A “nossa” turma!

No início do EP foi-me atribuída uma TR e, posteriormente, uma turma partilhada (TP), na qual iria lecionar as aulas em conjunto com o meu colega do NE. A TP era uma turma do 6º ano de escolaridade da Escola Abel Varzim (EAV) que integra o AEB e a prática pedagógica foi realizada no 2º semestre por um período de três meses. Lecionamos quatro UD: andebol, futebol, ginástica de aparelhos e badminton.

A turma, constituída por 16 alunos, com número igual de alunos do sexo masculino e feminino tinha uma média de idades de 11,6 anos. No que diz respeito às questões de saúde, fomos avisados para o caso específico de uma aluna, que tinha transtornos convulsivos, podendo ocorrer a qualquer momento ataques epiléticos. Felizmente, não chegou a acontecer durante a nossa presença na escola. Os restantes alunos estavam aptos e sem qualquer diagnóstico que impedisse a realização das aulas de EF.

Contrariamente ao que aconteceu na TR, na TP não efetuamos nenhum questionário, por isso todas as informações obtidas foram fornecidas pelo professor titular da turma ou através do contacto com a mesma.

Durante este período, foi perceptível que a turma era muito empenhada, com uma energia muito positiva e, acima de tudo, muito autónoma. Foi algo que me surpreendeu desde o início. O facto de os alunos realizarem o aquecimento sozinhos, deixou-me muito espantada. Como seria possível alunos de 11/12 anos terem esse tipo de autonomia, quando vejo alunos na escola secundária sem autonomia nenhuma mesmo quando lhes é dada. Foi algo que comentei de

imediatamente com o meu colega e com o professor titular da turma, em que este último me respondeu que é uma questão de criar hábitos. Sendo sua turma desde o 5º ano, estes alunos transitaram de ano já com muitas regras definidas. Esta participação ativa do aluno no simples processo de aquecimento, permite ao professor desenvolver-lhes a autonomia. A autonomia citada foi algo a que demos continuidade durante o período da nossa atuação, sempre aliada a novos exercícios por nós instruídos para juntar ao leque de exercícios que já possuíam.

Ao nível do relacionamento com a turma, desde início, foram muito amáveis connosco, desenvolvendo-se um bom relacionamento.

Embora a turma fosse muito empenhada e sempre disponível para a prática, muitos dos alunos tinham dificuldades motoras e cognitivas, em particular, na compreensão de determinadas tarefas. É possível que se deva à faixa etária em causa. Nestas idades, as aulas são mais exigentes, na medida que os alunos não conhecem algumas modalidades e, por isso, necessitam de mais atenção. Por outro lado, também demonstram mais afeto pelos professores.

Esta experiência foi autêntica e saí dela com a sensação de dever cumprido. Os alunos fazem-nos sentir pessoas excepcionais, ambicionam sempre mais e são muito motivados. Uma das coisas que aprendi, nestas aulas, é que devemos dar-lhes tarefas para que se sintam úteis. Eles adoram!

Tal como na TR, no início senti apenas alguma insegurança, tendo a noção de que iria encontrar alunos de idades mais idênticas às que estou habituada. No entanto, sei que a ansiedade estará sempre lá até começar a aula. Esta experiência permitiu-me entender que existem sempre diferenças, por mais pequenas que sejam, de ano para ano de escolaridade. As exigências são diferentes, pelas características dos alunos, quer seja na motivação e entusiasmo, quer na competitividade entre eles.

Esta passagem pela EAV presenteou-me uma experiência única, inesquecível e bastante enriquecedora.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Este capítulo será estruturado conforme as seguintes áreas de desempenho, de acordo com as Normas Orientadoras do EP (Matos, 2016):

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e aprendizagem;

Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade;

Área 3 – Desenvolvimento Profissional.

4.1. ÁREA 1 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Aqui serão retratadas as quatro áreas que dizem respeito a todo o processo de organização e gestão do ensino e da aprendizagem: a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. Conforme referido, estas áreas estão definidas de acordo com as normas orientadoras deste EP, e nelas se descreve e reflete sobre variadas situações que ocorreram durante este ano letivo e que contribuíram, conforme sugerem Batista e Queirós (2013), para desenvolver competências profissionais que os EE devem dominar para seguir a carreira de professor de EF.

Nos pontos seguintes, será então relatada a panóplia de situações que integrou a operacionalização e evolução deste processo e uma apreciação pessoal que representa aquilo que considero importante e relevante para este RE.

4.1.1. Conceção de Educação Física

Pensar na projeção da atividade pedagógica, é pensar na conceção da mesma. A conceção é o ponto primordial para a formulação do processo de ensino, mediante a junção dos entendimentos do profissional docente, tendo em conta que nela estão inseridas todas as crenças, ideias e experiências de cada

indivíduo. Esses entendimentos podem ser acerca da contribuição e do valor da EF para o crescimento e desenvolvimento do aluno, como um todo, como também da necessidade de a legitimar, colocando-a em pé de igualdade com outras disciplinas do currículo escolar.

Posto isto, em conformidade com estes entendimentos e de acordo com Matos (1993), a vivência e a interpretação pessoal concedida às experiências vividas são razões fundamentais para a criação de um sistema de crenças, valores e atitudes que direcionam a nossa missão, enquanto sujeitos educativos, sendo a base de todas as nossas ações pedagógicas. As concepções que cada professor tem acerca da matéria de ensino e dos seus alunos, e de acordo com Graça (1999), espelham o modo como os professores encaram e desenvolvem a sua prática pedagógica.

Apesar de a minha bagagem não se encontrar vazia, foi durante o primeiro ano de mestrado que tive acesso a outras perspetivas, que me fizeram refletir acerca das minhas crenças, que me permitiram ajustar as bases para a minha atuação enquanto professora, contribuindo de uma forma positiva para a edificação da minha concepção.

Durante a nossa formação de professores, falámos acerca das alterações que o ensino da EF tem sofrido. Essas alterações fizeram-se sentir na evolução de um ensino centrado no professor para um ensino centrado no aluno. Esta evolução permite colocar o aluno como imprescindível no processo de ensino, conduzindo à sua autonomia na procura de soluções aos problemas propostos.

Neste momento, os métodos tradicionais de ensino, aos quais fui sujeita enquanto aluna, estão a dissipar-se, o que provoca alterações na minha concepção de ensino. Durante o EP, procurei ir ao encontro destas novas abordagens, pensando sempre no aluno e nas suas características individuais.

De forma a alcançar um ensino eficaz, é necessário estabelecer linhas orientadoras para aplicar e exercitar a matéria. Assim sendo, os professores idealizam e organizam a sua ação pedagógica, tendo por base os programas de

EF e o seu contexto escolar. Por consequência, no início do ano letivo, os professores analisam uma panóplia de documentos relevantes, os quais coadjuvam nessa projeção e organização da ação pedagógica.

Não menos importante, relacionado com esse sistema de ideologias da ação pedagógica, é o próprio entendimento do professor sobre o que o torna um bom professor e a forma mais adequada e eficaz de atuar no seu contexto escolar. Do meu ponto de vista, tudo isto moldará o comportamento do professor, a maneira como se expressa e se adapta aos diferentes contextos que encontra ao longo da sua carreira.

Ao longo deste ponto da conceção, serão retratados e refletidos os temas que, a meu entender, se tornaram extremamente relevantes para a construção da minha conceção de ensino da EF.

4.1.1.1. LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A LUTA CONTINUA...

Durante o primeiro ano de mestrado fui confrontada, para o meu espanto, com o tema da legitimação da EF. Na minha perspetiva, e talvez por dar muito valor, a EF sempre esteve em pé de igualdade com as restantes matérias de ensino. No entanto, no mundo real, esta igualdade não se vê refletida. A reduzida apreciação coloca a sua legitimidade em risco enquanto disciplina obrigatória do currículo escolar, embora seja uma área inserida no currículo dos mais diversos sistemas educativos à escala do planeta (Graça, 2014).

Atualmente, em Portugal, a EF está inserida nas áreas curriculares obrigatórias em todos os anos da escolaridade obrigatória, sendo um privilégio dividido somente com a língua portuguesa, nem a matemática alcança semelhante grau de preenchimento. Apesar de a EF estar no currículo da escolaridade obrigatória, a verdade é que essa condição não se tem revelado suficiente para lhe fazer merecer o estatuto devido. O estatuto que lhe é reconhecido não permite acompanhar o português, a matemática ou até mesmo a maior parte das outras áreas de matérias do currículo (Graça, 2014). É neste

contexto que Ennis (2006, citado por Graça, 2014) refere que a EF é obrigada a viver entre o 'faz falta' e o 'vale pouco', da mesma forma que é uma área de alta necessidade, mas de baixa exigência.

Esta falta de reconhecimento contribui, segundo Batista e Queirós (2015), para a ideia de que a EF apenas trata do físico, gastando “tempo e energia no mero exercício de capacidades físicas, como a força, velocidade, resistência e flexibilidade” (p.3), sentindo-se uma forte pressão do discurso da saúde. As mesmas autoras salientam, ainda, que existe “uma acentuação da formação baseada na aquisição e reprodução de conhecimentos, que carece de espaços flexíveis, que contemplem a criatividade e a inovação, isto é, a pessoa que mora em cada aluno” (*idem*, p.1). É a partir deste ponto de vista que os professores são os principais responsáveis, ao encaminharem os discentes apenas a hábitos com vista a uma vida ativa e saudável, em vez de se centrarem nas aprendizagens dos mesmos.

A EF é uma disciplina fundamental, uma vez que educa pelo movimento, sendo por meio desta que o indivíduo se torna capaz de pensar, interagir com o outro, conhecer o seu próprio corpo e saber como aceitá-lo. No entanto, continuam a manifestar-se nas práticas de ensino duas ideologias convencionais, mencionadas por Crum (1993, citado por Batista & Queirós, 2015), são elas a “EF como treino do físico” e a “EF como educação do físico”, cujos ideais são os biológicos e pedagógicos, respetivamente. Deste panorama resulta, segundo Batista e Pereira (2014, citados por Batista & Queirós, 2015), um processo de ensino-aprendizagem voltado ora para o divertimento e controlo disciplinar, ora para a aptidão física, sendo que o foco na aprendizagem tende a ficar esquecido. Assim, as concepções biologista e pedagoga são concepções que se refletem nas práticas, levando a que os princípios do entretenimento e do treino da aptidão física sejam os mais usuais, esquecendo-se do princípio fundamental: o ensino e a verdadeira aprendizagem.

Por este motivo, a EF não deve ser vista apenas como um tempo de recreação no currículo escolar, nem como uma disciplina que se foca apenas na

melhoria da aptidão física dos alunos, mas sim, como uma disciplina focada no todo, um momento fundamental de ensino-aprendizagem pois, segundo Batista e Queirós (2015), a EF vai além do desenvolvimento da aptidão física e espaço recreativo e divertimento. Com efeito, como defende Crum (1993, citado por Batista & Queirós, 2015), a EF possui três papéis fundamentais, designadamente: a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor, ou seja, uma corporalidade consciente e a formação pessoal, cultural e social.

Deve-se incorporar na Educação Física, tal como referem Batista e Queirós (2015, p. 4), “práticas desportivas sistemáticas, carregadas de intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de proporcionar prazer aos alunos e fundada nos valores do desporto”. Ou seja, é necessário deixar de olhar para a EF como um simples adorno curricular, colocando a aprendizagem no centro das suas preocupações.

A aprendizagem é o processo de obtenção de conhecimento, passando-se pela experiência de forma que essa aprendizagem possa ser de facto adquirida. É um conceito amplo que interliga várias dimensões, nomeadamente: física, social e cultural. Além de existirem as questões relacionadas com o movimento (saber fazer), também se deve dar importância às questões que dizem respeito à formação pessoal, social e cultural do aluno. É por meio das experiências que a EF proporciona que o aluno pode vivenciar diversas práticas corporais e, desta forma, aprender a viver (Martiny et al., 2021). É na interação com os outros que aprende a saber lidar com a vitória/derrota, a superar-se, a colaborar com os seus pares em prol de um objetivo comum, cumprindo regras, praticar o *fair play*, entre outros. Os aspetos atrás citados são verdadeiros processos de aprendizagem que ajudam os alunos a ser melhores pessoas.

A EF, quando bem valorizada, é uma forte aliada de todas as outras disciplinas, pois, por intermédio do Desporto, aprendemos a lutar pelos nossos objetivos, a superar as nossas dificuldades, a aumentar os níveis de concentração. Acima de tudo, os alunos aprendem a superarem-se a si próprios.

Podemos, assim, dizer que a EF prepara os alunos para a difícil competição que é a vida.

4.1.1.2. DA DISSOCIAÇÃO À UNIFICAÇÃO DO CORPO-MENTE

Sendo a EF um espaço onde devemos desenvolver o aluno não só no ponto de vista motor, mas também na sua integralidade, o tema que agora será tratado é, no meu ponto de vista, de enorme importância em termos da profissão de docente. Nesta profissão, lidamos com diferentes alunos, todos eles com um leque variado de características e personalidades, tornando-se fundamental entender que todas elas estão ligadas a um sistema cognitivo que é inseparável do sistema emocional.

Durante muito tempo, a EF foi vista como a disciplina que permitia a manutenção do corpo, desenvolvendo habilidades motoras, pela repetição exagerada de exercícios mecânicos, com vista à melhoria da performance desportiva. Sempre apoiada nesta visão dualista, a EF convergia apenas para o corpo material (Paixão, 2005).

A busca pela formação do aluno como um todo, rompendo com os métodos mecanicistas, tem influenciado as abordagens que repensam o papel e a conceção do aluno na sociedade atual. Neste contexto, a EF, como prática pedagógica, não deve tratar apenas do conteúdo cognitivo. É necessário contrariar esta dualidade, implementando ferramentas que auxiliem os nossos alunos a crescer como seres humanos que vivem em sociedade.

Os alunos vivem cada vez mais no mundo tecnológico e nós, professores, devemos alertar que o mundo não se restringe apenas a estes avanços tecnológicos. Devemos fazê-los entender que o mundo é, também, um lugar de afetos, sentimentos e relações. Por conseguinte, a EF deverá tentar superar este dualismo que privilegia o movimento do corpo humano para o trato do físico, no qual, muitas vezes, se esquece da subjetividade e singularidade desse

movimento, visto que o ser humano é um ser uno, um todo, inteiro (Paixão, 2005).

O corpo é um sistema complexo multidimensional que engloba os pensamentos e emoções. As alterações que acontecem ao nível fisiológico e corporal são acompanhadas por alterações ao nível mental e emocional, e vice-versa. Desta forma, quando surge um pensamento, ou sentimento, isso é expresso através do corpo (Tomaz & Giugliano, 1997). Isto é facilmente comprovado, quando, por exemplo, sentimos medo e há um efeito imediato da aceleração do ritmo cardíaco. Por conseguinte, o corpo e a mente não podem ser entendidos como entidades separadas e esta visão “aponta-nos um novo caminho para a formação do ser humano, integrando pensamentos, sentimentos, movimentos e espiritualidade” (Pereira, 2008, p. 164).

4.1.1.3. PEQUENAS ATITUDES, GRANDES MUDANÇAS: AFETIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Conforme o paradigma tradicional e indo ao encontro do tema abordado anteriormente, os sistemas educativos têm, ainda hoje, como pressuposto para o desenvolvimento da aprendizagem na escola, a transmissão de conhecimento, desvalorizando as emoções, os sentimentos, a criatividade e as habilidades. Isto resulta num ser fragmentado, desintegrado e sem consciência das suas competências socioemocionais (Tavares, 2014). Concordo com o autor citado ao acrescentar que, “o processo de ensino aprendizagem não deveria fragmentar as partes desse todo, privilegiando uma parte em relação a outra” (Tavares, 2014, p. 31). Isso mesmo foi amplamente veiculado por Piaget, cujo excerto seguinte expressa bem a importância dos afetos.

“... sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência”.

Piaget (1962, citado por Rosso, 2009, p. 200)

Como referido anteriormente, durante muito tempo temos tido um sistema de ensino focado em oferecer aos alunos conteúdos, tarefas, exercícios de memorização, sempre com o fim de obter classificações elevadas. Mas isso não é suficiente para o desenvolvimento integral do aluno. Além das preocupações em torno do desenvolvimento cognitivo do aluno, devemos ter em conta o desenvolvimento das competências socioemocionais. Ao mesmo tempo que decorre o desenvolvimento afetivo, acontece o desenvolvimento cognitivo e social. Isto quer dizer que todos ocorrem de forma concomitante, paralela e simultânea (Navas, 2010, citado por Tavares, 2014).

Alunos que desenvolvam este tipo de competências conseguem cooperar, motivar, ter empatia e não se centram apenas no aprender a fazer, mas também no aprender a ser e no aprender a conviver. Os professores têm de ter capacidade de planejar a sua aula de forma a ajudarem os seus alunos a desenvolverem as competências socioemocionais, criando condições para construir relações mais humanas com os alunos.

Para que a criança se sinta bem e para que possa aprender melhor, é necessário que se crie um ambiente acolhedor e que haja relações afetivas. Piaget (1962, citado por Rosso, 2009) afirma que a afetividade e a cognição não podem ser separadas, ou seja, são inseparáveis. Ambas estão integradas no desenvolvimento psicológico do indivíduo. Todos os alunos têm capacidade para aprender e construir boas relações, mas talvez esteja a faltar o aspeto da afetividade quer seja por não se sentirem devidamente acolhidos, quer seja por estarem sob emoções negativas. Aí, o professor precisa de ter conhecimento dessas situações para que, na sua rotina, possa incluir atividades que não trabalhem apenas a cognição, mas também as relações afetivas. Um aluno que não se sente acolhido, pode não se sentir capaz de aprender e, com isso, vai cultivar dificuldades e problemas de aprendizagem, desinteresse pelos conteúdos e, conseqüentemente, problemas de relacionamento quer com os colegas, quer com o professor.

Wallon (2007, citado por Ferreira & Acioly-Régner, 2010) retrata este tema, denominando-o como emoções e contágio emocional. É da competência do professor organizar ambientes contagiantes, quer isto dizer que deve proporcionar tarefas de aprendizagem que provoquem interesse aos alunos. Como foi referido anteriormente, a cognição e a afetividade andam juntas. Alunos desmotivados não vão ter interesse em participar, isso é óbvio. No entanto, podemos, com pequenas atitudes, ter grandes mudanças.

Não basta explicar bem o conteúdo. É necessário criar um ambiente contagiante para captar a atenção dos alunos. O professor tem de ter entusiasmo, utilizar boa linguagem verbal e, acima de tudo, ter expressões, comportamentos, comunicação corporal para que o aluno se conecte a si e à atividade. O professor que promove a educação afetiva, ou que contagia, não é necessariamente o professor bonzinho e brincalhão, é o professor que consegue focar nos alunos a importância daquele momento e gerar interação, algo fundamental para as aprendizagens significativas. A educação afetiva tem o propósito de impactar os alunos positivamente.

4.1.1.3.1. A Verdadeira Aprendizagem no Ato de Ensinar

Quando nos reportamos ao ato de ensinar, torna-se importante falar da aprendizagem significativa, visto que esta teve grande impacto no que foi o desenrolar do meu EP. A EF exige que se dê relevo àquilo que vai além do “físico”, conferindo-lhe, assim, valor educativo (Batista & Queirós, 2015).

São necessárias duas condições para que ocorra aprendizagem significativa: 1) o aluno precisa ter uma disposição para aprender; e 2) o conteúdo tem de ser potencialmente significativo (Ausubel, 1982, citado por Pelizzari et al., 2002).

A aprendizagem significativa e motivadora é o “resultado da interação entre emoção e cognição” (Fonseca, 2016, p. 371) e acontece em todo o corpo, como vimos nos pontos anteriores, por meio da combinação simultânea de

conhecimento, sentimentos, pensamentos, emoções e sensações físicas. A EF, ao continuar com fórmulas gastas, coloca-se numa posição de vulnerabilidade, no que diz respeito à sua legitimação. Por isso, torna-se necessário tomar novos caminhos, que sejam capazes de atrair energias positivas dos estudantes e professores para a construção de experiências de aprendizagens desportivo-motoras que sejam, sobretudo, enriquecedoras e significativas (Azzarito & Ennis, 2003, citados por Batista & Queirós, 2015).

Tal como em outros aspetos da vida social, deve ser assegurado, no sistema educativo, o desenvolvimento das aptidões físicas, intelectuais e morais pela lecionação da EF (UNESCO, 1978). Na verdade, é expectável que todas as crianças, que frequentem a escola, saiam dela com “conhecimento, valores, aprendizagens e habilidades mensuráveis para que se tornem membros da sociedade e do mundo responsáveis, ativos e produtivos” (UNESCO, 2015, p. 8).

Assim sendo, se pretendemos que os alunos se desliguem gradualmente dos aparelhos eletrónicos temos de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, recorrendo a diferentes estratégias de forma a “puxar” os alunos para a prática desportiva e para a verdadeira aprendizagem.

4.1.1.3.2. Ambientes Propícios à Aprendizagem

O processo de educar, antes de qualquer coisa, estabelece o contacto entre os seres humanos, sendo fundamental, nesse contacto, que se estabeleçam elos positivos para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Como referem Rosado e Ferreira (2015), ambientes cooperativos promovem aprendizagens, empenhamento, emoções e interações positivas.

A afetividade, como tenho vindo a explorar, é um verdadeiro veículo para facilitar a aprendizagem, pois permite que o aluno encontre motivação, bem-estar e disciplina na escola. Um aluno que tenha emoções positivas, certamente, será um aluno mais ativo, com sentido de humor, participativo, confiante, criativo

e alegre. Neste sentido, é preciso que o aluno se envolva com a aprendizagem, para que possa realmente aprender e sentir, acima de tudo, que o professor também está envolvido. Nós, professores, necessitamos de acreditar nas potencialidades de cada aluno, criando estímulos para o seu desenvolvimento, dando confiança e autoestima, respeitando as individualidades de cada um. É nesses aspectos positivos que, efetivamente, auxiliam nas funções cognitivas dos alunos (Fonseca, 2016).

Provocar mudanças na vida dos alunos e auxiliá-los a ter sucesso não é tarefa fácil. Requer um propósito consciente por parte do professor, de forma a orientá-los para a promoção de aprendizagens significativas. Os ambientes propícios à aprendizagem devem estimular atitudes positivas, valorizando-as tendo em conta que devem conferir prazer e zelar pela criatividade e imaginação do aluno. Além do exposto, para que a aprendizagem aconteça, é necessário que se criem situações de aprendizagem de segurança, cuidado e conforto, com um ambiente social equilibrado. Como defende Fonseca (2016, p. 369), apenas num clima afetivo positivo, as emoções abrem caminho às cognições, transformando, assim, “experiências, situações, desafios difíceis e complexos, em algo agradável e de interessante”.

4.1.1.3.3. Relação Professor-Aluno: o poder da motivação

Qualquer ato educativo é uma ação, na qual existe troca de significados e sentimentos entre o professor e o aluno (Santos, 2007). Vimos anteriormente que, uma das condições para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, é que este precisa ter uma disposição para aprender. Santos (2007) salienta que a afetividade tem um papel preponderante na relação entre professor-aluno como também na predisposição para aprender. A relação professor-aluno, sendo ela calorosa e de cuidado, otimiza o ambiente de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2015) e pode influenciar a “motivação, o ambiente humano e

relacional, (...) gestão de conflitos e de emoções, o empenhamento, a participação e o desenvolvimento pessoal e social” (p. 190).

As emoções entre os membros de um grupo podem definir o clima das aulas (Santos, 2007). Tal como as emoções dos alunos podem interferir na sua capacidade para aprender, as emoções do professor também podem ter esse impacto. O professor, de forma a promover uma relação mais estimulante entre os alunos e o conhecimento, além da sua capacidade discursiva, a construção de sentimentos e emoções também exigem dele comportamentos não verbais e expressivos acerca dos seus alunos (Santos, 2007).

Pelo que foi referido, é possível afirmar que o vínculo afetivo, na relação professor-aluno, facilita o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se o aluno se sentir seguro e num clima positivo será mais fácil a sua aprendizagem. Pelo desenvolvimento de um clima positivo, de alegria e companheirismo, o aluno aprende melhor e, por sua vez, sente-se valorizado e motivado. Quer isto dizer que o conteúdo será exposto e as dificuldades serão entendidas, fazendo com que o aluno supere as suas dificuldades e tenha prazer no que está a realizar.

Também a motivação é determinante nos processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para que o aluno se envolva profundamente e de forma empenhada na aprendizagem. Assim sendo, torna-se fundamental que o professor implemente estratégias que potenciem a motivação dos alunos (Veríssimo, 2013), escolhendo criteriosamente os conteúdos de aprendizagem, a fim de que se criem ambientes positivos que potenciem essa motivação (Rosado & Ferreira, 2015). Sem dúvida que é importante que os alunos estejam motivados, pois só assim estão disponíveis para regular a sua aprendizagem. Isso mesmo é ratificado por Lemos (2005, citado por Veríssimo, 2013), ao afirmar que alunos motivados tomam iniciativa, enfrentam desafios, manifestam entusiasmo e, em consequência disso, são alunos que aprendem mais. Pelo contrário, alunos desmotivados desistem facilmente, não se esforçam, evitam os

desafios, mostram-se aborrecidos e, por isso, não aproveitam as oportunidades para aprender.

É certo que não podemos esperar que os alunos estejam sempre motivados para a tarefa. Como vimos, somos um ser uno e, como tal, somos afetados pelos estados do nosso emocional. Tal como o aluno pode influenciar o clima da aula, o professor também pode afetar o estado do aluno, pois a motivação não é uma condição estável. Assim sendo, o professor tem o poder de impactar no estado motivacional do aluno, “a partir do seu próprio comportamento motivado” (Veríssimo, 2013, p. 78).

Implementar a aprendizagem com convicção, paixão e entusiasmo pode gerar energia positiva, afetando convenientemente a energia dos alunos. Rosado e Ferreira (2015) referem-se ao entusiasmo como fundamental na criação de um ambiente favorável para adquirir conhecimentos. O entusiasmo potencia uma participação mais ativa e estimulante, como também um maior envolvimento dos alunos. Os mesmos autores acreditam que a presença de entusiasmo torna a mensagem mais convincente, enquanto contagia, estimula e agarra a turma.

Siedentop (1983, citado por Rosado & Ferreira, 2015) sublinha que uma atitude positiva e entusiasmo do professor torna o ensino mais eficiente e estabelece um ambiente favorável, o que pode ser uma das vantagens pedagógicas a favor do professor. No entanto, torna-se fundamental que o professor valorize mais o esforço do que o resultado. Ao reforçar os aspetos positivos, o aluno ganha confiança e isso faz com que mantenha a persistência e envolvimento na tarefa. O professor deve dar oportunidade, aos alunos, para que deem a sua opinião e resolvam os problemas propostos, para que se operacionalize esse envolvimento. Quando os alunos percebem que estão a ser tratados de forma idiossincrática, sentem-se mais valorizados e, por sua vez, ficam mais envolvidos na tarefa (Veríssimo, 2013). Portanto, podemos assumir que “os profissionais de desporto têm grande influência na criação do clima motivacional” (Rosado & Ferreira, 2015, p. 196).

Quando falamos no poder motivacional, por parte do professor em relação ao aluno, não podemos esquecer que o professor também é um ser humano e que, como tal, também ele tem emoções e estas interferem na vida e na construção e desenvolvimento da autoestima. Quando essas emoções provocam, no professor, efeitos negativos, dificilmente este transmitirá efeitos positivos aos seus alunos. Em questões mais práticas, um professor com emoções negativas não consegue estimular os seus alunos, pois tem a tendência a ser mais impaciente, punidor e autoritário, focando a sua atenção nos pontos fracos em vez de nos pontos fortes, inibindo-se, por exemplo, no reforço positivo.

Em suma, o professor, como elemento educativo da instituição social – escola –, é responsável pelas aprendizagens educativas e precisa entender que a vida afetiva dos alunos engloba momentos de prazer/desprazer que, por sua vez, podem produzir significados agradáveis/desagradáveis. Por conseguinte, é necessário aplicar atividades criativas, diferenciadas, lúdicas, estimulantes e seguras para que os alunos tenham ambientes positivos, que promovam a motivação, a autoestima positiva, o entusiasmo e o respeito. Deste modo, evitam-se situações de desconfortos, angústias e autoestima negativa. Tal como afirma Tavares (2014), as emoções positivas espelham que a situação foi prazerosa, enquanto as emoções negativas indicam que a situação foi angustiante. O professor, nesta última situação, deve ter em atenção sinais de emoções negativas, de forma a proporcionar situações e estratégias que favoreçam atitudes positivas, “ao invés de investir na repetição, autoritarismo e na parcialidade a favor da razão em detrimento da emoção, conforme pressupõe o paradigma tradicional da educação” (Tavares, 2014, p. 33).

4.1.1.3.4. *A minha visão de “Bom Professor”*

No primeiro ano de mestrado, nas primeiras aulas, fomos confrontados com a pergunta “o que é um bom professor?” As respostas foram, todas elas, subjetivas, uma vez que cada sujeito tem as suas vivências, crenças e ideias. A este respeito, Nóvoa (2009) refere que é impossível definir aquilo a que chamamos de bom professor, a não ser através de listas infinitas de competências. Quanto a essas competências, além das que foram tratadas nos pontos anteriores, incluo outras na minha lista das prioridades.

O conhecimento e o domínio do conteúdo são fatores fundamentais para uma boa docência. No entanto, a docência vai além do conhecimento específico, uma vez que exerce um papel preponderante na formação do aluno, por intermédio de uma aprendizagem pluridimensional, que invoque o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo.

O professor, quanto maior for o conhecimento acerca das condições de aprendizagens e quanto mais técnicas e destrezas tenha para intervir sobre essas condições, mais possibilidades tem para gerar ambientes em que se desenvolvam experiências de aprendizagem de qualidade (Alonso, 1995). A docência, especificamente na EF, deve proporcionar diferentes experiências aos alunos, como práticas corporais lúdicas, reflexivas, inclusivas que estimulem o desenvolvimento da sua autonomia. Tudo isto, aliado a um ambiente afetivo com os alunos (Nascimento et al., 2019), para que estes estejam, efetivamente, envolvidos nas tarefas da aula.

Como confirma o estudo de Cunha (2010), além do domínio dos conhecimentos específicos e características didático-pedagógicas, o professor deve contribuir para um bom clima da aula, criando uma relação entre ele e os alunos pela amizade, respeito, comunicação, ética e bom humor, de forma a fazer os alunos sentirem-se únicos. Indo ao encontro desta última ideia, “para ser um bom professor é preciso colaborar com o desenvolvimento emocional do

aluno abrangendo os aspectos psicológicos, sociais e emocionais que englobam o ambiente do discente” (Nascimento et al., 2019, p. 39).

Assim sendo, os professores devem possuir uma panóplia de conhecimentos e técnicas para o exercício da sua profissão, pois ninguém ensina o que não sabe, e devem reconhecer a necessidade de não excluir os valores éticos que englobam as relações dentro e fora do corpo docente (Mesquita & Bento, 2014).

Como foi dito anteriormente, a docência remete imediatamente o nosso pensamento para o ato de educar, com vista à formação integral do aluno, para o seu desenvolvimento pessoal e social e, por si só, os professores veem a sua profissão como eminentemente ética (Caetano & Silva, 2009). Ter a consciência de que, pela prática da profissão de docente, podemos ter um grande impacto na vida dos alunos é, no mínimo, de uma extrema responsabilidade. Querer que os alunos sejam melhores pessoas, auxiliando-os no seu desenvolvimento pessoal, não é de toda tarefa fácil, mas é com certeza que afirmo que torna a profissão mais aliciante. Ser professor “é um ato de coragem, pois a prática pedagógica necessita de dedicação, estudo, paciência e, acima de tudo, disponibilidade” (Nascimento et al., 2019, p. 40), para que se possam transformar vidas.

Segundo Caetano e Silva (2009), a ética profissional é um prolongamento de uma ética pessoal, em que a identidade profissional e pessoal se agregam num todo. O conceito de ética “gira em torno de princípios e valores, orientando a ação, o estabelecimento de regras para o bem, o bem do aluno” (Caetano & Silva, 2009, p. 54). Os princípios e valores que privilegiarmos no campo pessoal, serão valorizados no campo profissional, o que significa que as nossas concepções éticas profissionais vão ao encontro das concepções éticas pessoais. Pelo tanto, é necessário formar os alunos mediante os valores que acreditamos serem os melhores para o seu desenvolvimento integral como por exemplo: a) a proteção do outro e o cuidado, pelo diálogo e análise de situações; b) respeito e a solidariedade; c) liberdade e autonomia; d) justiça; e) imparcialidade e

igualdade; f) honestidade e verdade; g) responsabilidade e dignidade; e h) rigor e competência (Caetano & Silva, 2009).

Os alunos, atualmente, passam muito tempo na escola, podendo, muitas vezes, passar mais tempo com os professores do que com os próprios pais. Visto desta perspectiva, os professores são percebidos como exemplo a seguir. Sendo um exemplo, torna-se fundamental que esta transmissão de valores aconteça com intuito de contribuir para a construção e formação do aluno como um elemento de uma sociedade democrática. A educação é, intrinsecamente, uma relação com valores (Lucas et al., 2016) e a possibilidade de os transformar em atitudes define também a sua competência profissional (Alonso, 1995).

A competência docente engloba tudo que foi atrás citado: conhecimento específico, domínio do conteúdo, técnicas e estratégias didático-pedagógicas, relações, princípios e valores. Contudo, a competência só é possível observar na prática. Embora tenhamos aprendido muito sobre a construção da profissão, a teoria não basta para exercer a profissão. É necessário aprender dentro da profissão. A experiência profissional é fundamental para o desenvolvimento da competência na prática da profissão e tenho a consciência de que é um processo longo, de uma vida, que pode ser aprimorada ao longo do tempo. A constante atualização permite ao professor estar a par de novos conhecimentos, de novas técnicas de ensino, auxiliando a que sua ação seja cada vez mais eficaz, de forma a “criar, organizar ou modificar as condições de aprendizagem com a intenção de facilitar o desenvolvimento de processos de aprendizagem significativa e enriquecedora nos alunos” (Alonso, 1995, p. 51).

Por fim, em resposta à questão colocada no início deste tema, posso dizer que tudo o que engloba este tema de concepção é o que eu acredito ser necessário para que se possa ser “bom professor”.

Acredito que ser bom professor de EF é mais do que o ensino do culto do físico, é a unificação do ser humano, olhando para o mesmo como um todo. É tomar a afetividade na relação professor-aluno como um aspeto fulcral no que

toca à criação de ambientes positivos, com vista à motivação e à participação ativa dos alunos o que, conseqüentemente, levará à aquisição de aprendizagens significativas. É saber comunicar, respeitar, apelar à autonomia, ser criativo e inclusivo. É ajudar os alunos na construção do conhecimento a partir do questionamento, estimulando a análise dos problemas e a resolução dos mesmos. É transmitir os valores que a prática desportiva faz sobressair. É tanta coisa... que não nos podemos esquecer que, mediante a constante atualização de conhecimentos, técnicas e destrezas, podemos desenvolver a competência profissional e sermos cada vez melhores professores.

4.1.2. Planeamento e a sua Operacionalização

De forma a orientar todo o processo de ensino-aprendizagem, os professores realizam o planeamento da sua ação pedagógica. O planeamento permite refletir sobre a direção que queremos tomar neste processo (Bento, 2003) e abarca todas as decisões tomadas pelo professor, tendo em conta os programas nacionais de EF (PNEF) e as condições do seu contexto escolar. Na realidade, o planeamento é uma das tarefas mais importantes na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o EP, percebi que nem sempre é possível cumprir na íntegra o que planeamos *a priori*, pois é impossível controlar imprevistos, como as condições climatéricas, impossibilidade de usar o espaço que me estava destinado, recursos materiais, ritmos de aprendizagens, entre outros. Todos estes aspetos influenciam toda a projeção realizada. Assim sendo, devemos ter em conta que o planeamento é um guião mutável, que orienta o professor na sua ação e não devemos tê-lo como algo garantido.

4.1.2.1. PLANEAMENTO ANUAL

O planeamento anual (PA) é o planeamento macro de toda atividade pedagógica. Com a sua projeção é possível ter uma perceção global do ano letivo, tendo em conta o ano de escolaridade e o seu horário, as matérias a lecionar, as respetivas cargas horárias e também a rotação de espaços.

Devido à alteração na divisão do ano letivo, de três períodos para dois semestres, o PC aconselhou o NE a realizar planos semestrais (Anexos B). Estes foram construídos para o 11º ano de escolaridade, com base nos documentos fornecidos pelo grupo de EF, designadamente: o plano anual de atividades da EC, a rotação de espaços (Anexo C) e o mapa da distribuição das matérias e as suas ponderações (Anexo D). Este último documento indica as UD a lecionar em cada ano de escolaridade, como também o número previsto de aulas para cada uma. Contudo, devido à situação pandémica no ano letivo anterior, o PC aconselhou o NE a dar mais ênfase a modalidades que não foram lecionadas durante esse período, devido à impossibilidade de contacto físico. Decidimos, para o 11º ano, que o voleibol e o atletismo não fariam parte das UD deste ano letivo, por terem sido as modalidades mais lecionadas no ano passado. Por sua vez, as modalidades de invasão (futebol, andebol e basquetebol) foram as que mais carga horária tiveram por essa mesma razão. Após essa decisão, o PC deu total autonomia ao NE para elaborar o PA das turmas, com base nas nossas crenças, atendendo sempre aos seus aconselhamentos.

O PA, além de ser o documento que mais consultamos durante o EP, também foi o que mais alterações sofreu. Como afirma (Roldão, 1999), o PA encontra-se sujeito a alterações de forma a ajustá-lo à turma e às suas características, nomeadamente, ao ritmo de aprendizagem. Com o decorrer do tempo, o aumento da capacidade de prever algumas situações permitiu modificar este PA com antecedência, ou ter sempre um plano B de forma a simplificar a minha intervenção, o que inicialmente foi uma dificuldade para mim.

Depois de decidirmos quais as matérias a lecionar em cada semestre, fomos informados, pelo PC, que a prática utilizada na EC é a prática por blocos. Isto pressupõe que a distribuição dos conteúdos seja feita de forma concentrada. Embora, na EC, esta seja a prática, esta é fortemente influenciada pela rotação de espaços, o que faz com que as aulas da mesma modalidade não decorram de forma consecutiva. A aplicação dos conteúdos em bloco favorece ganhos rápidos em termos de exercitação e consolidação dos conteúdos, uma vez que permite que os alunos se concentrem numa tarefa específica, aperfeiçoando-a antes de passarem à próxima. Por conseguinte, a alteração da divisão do ano letivo para dois semestres permitiu que as matérias fossem dadas ao longo de cada semestre, possibilitando que os alunos evoluíssem ao longo do tempo (e não apenas num período curto), pois trabalharam durante todo o semestre nessas matérias. Adicionalmente, o facto de os alunos saberem que a modalidade na aula seguinte poderia ser diferente, dada a rotação dos espaços, manteve os seus níveis de motivação mais elevados, o que, seguramente, terá contribuído para uma aprendizagem mais efetiva (e afetiva).

4.1.2.2. UNIDADES DIDÁTICAS

Após a realização do PA, surge a necessidade de planear as UD de forma a construir um plano lógico e sequencial dos conteúdos de ensino de determinada modalidade. As UD são unidades basilares da ação pedagógica, que clarificam os professores e alunos das suas etapas de ensino-aprendizagem, com vista à evolução eficiente (Bento, 2003). Com o planeamento da UD é possível organizar a matéria de ensino, tendo em conta o nível em que se encontram os alunos.

A edificação da UD é das tarefas mais relevantes na profissão docente, pois com estas procura-se que todos os alunos consigam transpor os objetivos de cada modalidade, independentemente das suas características individuais. Como afirma Bento (2003, p. 91), as UD “constituem o nível fundamental de

planeamento de ensino (...) e devem ser apresentadas de forma concreta, palpável e explícita, os objetivos e a matéria num espaço temporal”. Embora as UD permitam idealizar o início e o fim, mediante os objetivos propostos, não podemos pensar que estas são imutáveis, muito pelo contrário. Existe uma grande possibilidade de as UD serem ajustadas ou alteradas, devido às diversas situações que possam acontecer na turma, como por exemplo, o ritmo de aprendizagem, que pode acontecer de forma mais ou menos rápida.

Como na vida, dificuldades todos temos e nos planeamentos não é exceção. Estão sempre presentes. No que diz respeito à planificação da UD, a heterogeneidade da turma é um dos grandes problemas no momento de distribuir e organizar os conteúdos. Enquanto alguns alunos possuem aptidão para atingir níveis superiores, outros têm limitações que dificultarão a tarefa do professor no reconhecimento do nível e dos objetivos a traçar para a turma. Durante o EP, tive algumas dificuldades na planificação da UD, nomeadamente, em gerir a quantidade de conteúdos a lecionar, devido ao número reduzido de aulas. Agora digo número reduzido, mas no início pensava que eram muitas aulas. Embora pareçam muitas, elas realmente são pouquíssimas. Só na prática tive a noção disso. Com a ajuda do PC e com o passar do tempo, percebi que o importante era conhecer o perfil dos alunos em cada modalidade. Após focar a minha atenção neles, comecei a simplificar as tarefas, adequando o ensino ao contexto real, que era a minha turma, sem exigir em demasia aos mais limitados nem limitar os mais aptos.

Ao longo do EP, a minha capacidade de planeamento foi melhorando, permitindo um ensino mais rico que se refletia numa evolução positiva dos alunos. Isto deveu-se muito ao facto de realizar uma análise detalhada dos conteúdos a lecionar. O PC sempre alertou o NE de que devemos saber mais do que aquilo que vamos ensinar. Sem dúvida que o PC tem toda a razão. Independentemente do conteúdo a ser lecionado, é fundamental ter conhecimento aprofundado da matéria, até porque podemos ser interpelados pelos nossos alunos. É tanto fundamental saber qual o caminho que queremos

trilhar com os nossos alunos, como o caminho que ficou por trilhar. Por vezes, é necessário saber dar um passo atrás, para então dar dois à frente e só o conseguimos se dominarmos a matéria de ensino. Só com um conhecimento profundo, somos capazes de recuar e, assim, chegar onde queremos ir. Do contexto prático (falámos muitas vezes em NE), dou o exemplo de basquetebol: se definirmos que os alunos estão na forma básica de jogo (FBJ) 2, é necessário que saibamos tanto da FBJ1 como da FBJ3, uma vez que podem existir evoluções mais rápidas, mais lentas, ou mesmo sem evolução por falta de consolidação. Desta forma, em NE tivemos sempre em atenção a revisão de conhecimentos, pela consulta dos manuais de EF facultados pela EC e documentos da faculdade, de forma a prepararmo-nos melhor para a construção da UD e aperfeiçoar todo o processo de ensino da modalidade.

No início do ano letivo, nas primeiras duas UD (ginástica acrobática e dança), a determinação da extensão e sequência da matéria teve como base o Modelo de Estrutura de Conhecimentos (MEC) de Vickers (1990) (Anexo E), tal como aprendemos durante a formação inicial. No entanto, após observação e sugestão da PO, começamos a utilizar outro tipo de planeamento, o qual denominamos de “*On going*” ou “*Step by step*” (Anexo F). Este tipo de planificação, como o próprio nome assim a faz entender, é construído aula após aula, ao contrário da planificação de Vickers (1990), que é feita *a priori*. O modelo sugerido pela PO, a meu ver, é mais eficiente, na medida em que a planificação é realizada consoante o desenvolvimento da turma, indo ao encontro das necessidades da mesma. Além de possibilitar uma melhor visão e controlo das aprendizagens dos alunos, também evita alterações constantes que muitas vezes realizamos quando utilizamos o modelo de Vickers (1990). Na minha perspetiva, o modelo “*On going*” fez mais sentido, tendo contribuído para a organização mais eficiente do processo de ensino-aprendizagem.

Independentemente do tipo de planificação, a UD é um instrumento de extrema importância para os docentes, devendo ser realizada em função das

necessidades e capacidades de cada turma, procurando potenciar a evolução dos alunos com vista aos objetivos propostos.

4.1.2.3. PLANO DE AULA

O plano de aula (PdA) é o ponto de ligação entre o pensamento e a ação do professor (Bento, 2003). Antes de lecionar, a aula já deve estar preparada com uma série de decisões tomadas, de forma que tenha um bom funcionamento e que leve ao desenvolvimento dos alunos.

O PC, no início do ano letivo, pediu ao NE para elaborar um modelo de PdA (Anexo G), que seria o documento a utilizar durante o nosso EP. O NE recorreu aos planos realizados durante as didáticas do primeiro ano de mestrado e decidiu construir um modelo de PdA que contemplasse o melhor que cada um oferecia. Assim, criamos um modelo que consideramos o mais completo e fácil, ao nível da organização e interpretação da aula.

O PdA, na minha opinião, foi o documento mais trabalhoso de elaborar. É necessário debruçar-se sobre ele durante algum tempo, de forma a selecionar as tarefas de aprendizagem mais adequadas para determinado objetivo, determinar quais as rotações para que todos os alunos passem por diversas experiências, decidir o tempo da tarefa – o que parece muito, mas é muito pouco –, pensar em muitas alternativas, no caso de alunos faltarem, idealizar tarefas que sejam idênticas para não perder muito tempo em transições, entre outros aspetos.

Sem dúvida que foi um dos grandes desafios deste EP. Além de requerer um conhecimento aprofundado da matéria, também exige muita capacidade de idealização e prevenção de algumas falhas que possam acontecer. Considero-me uma pessoa que pensa “à frente” e muitas vezes colocava problemas, a fim de encontrar e ter soluções, no caso de virem a acontecer na minha aula, como por exemplo as faltas dos alunos. Não podemos controlar o número de alunos, mas podemos pensar em estratégias para a eventualidade de tal vir a suceder.

O tempo da tarefa foi outro entrave que fui tendo no início do EP, quando refiro em cima que parece muito, mas é muito pouco, isso é mesmo verdade. Não tinha a noção do tempo quando realizava o PdA. Dez minutos em EF passam a correr e, quando vamos a ver, o tempo já terminou. Com a ajuda do PC, fui percebendo que mais vale menos tarefas de aprendizagem durante mais tempo, do que encher o plano com muitas tarefas e não ter tempo para as exercitar.

Com a resolução de um problema, aparece outro novo: decidir quais as tarefas de aprendizagem mais adequadas para os alunos. Posso dizer que também foi uma das minhas grandes dificuldades porque, na minha ótica, os exercícios que idealizava pareciam ser todos bons exercícios para determinado objetivo, mas não podia colocar todos numa só aula. Por conseguinte, comecei a simplificar a minha forma de planear a aula e a não ser tão rígida, na eventualidade de o plano não ser cumprido na íntegra. No início, preocupava-me imenso em seguir o que estava planeado. “Se está no PdA é para seguir à risca”, por isso é que planeava. No entanto, ao longo do EP e com ajuda do PC, percebi que o PdA é apenas um guião para a aula. Pode ser cumprido ou não, mediante as situações que ocorrerem, como o ritmo de aprendizagem dos alunos, se a tarefa está ou não a funcionar, ou a necessidade de ajustar alguma tarefa. O controlo efetivo das situações não é possível para qualquer ser humano e estar preocupada com estes aspetos só me estava a desviar do verdadeiro processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente, tinha mais dificuldade em ajustar diversos fatores para ir ao encontro das necessidades dos alunos. Este controlo que exercia sobre o PdA foi-se dissipando, tornando-me muito mais flexível, o que viria a trazer diversas vantagens para mim e para os alunos. Esta flexibilidade ajudou-me a libertar do stress que sentia, por exceder tempos de exercitação ou por não cumprir o plano na íntegra. Isto refletiu-se nos alunos, pois quando estava ansiosa e stressada com o tempo, as transições eram atabalhoadas, feitas à pressa e sem ordem. Com a libertação da rigidez, as mesmas passaram a ser mais tranquilas, o que ajudou na criação de um clima

agradável e positivo. Esta experiência, em concreto, tornou-se uma grande aprendizagem no momento de lecionar. Não temos o controlo total das situações, podemos antecipar, mas nunca controlar o que verdadeiramente acontece.

4.1.3. Realização

A realização é o momento em que todo o nosso planeamento e conhecimento são colocados à prova. Aqui, todas as intenções transformam-se em ações concretas, avaliadas e refletidas de forma constante, sempre com o mesmo objetivo: oferecer o melhor processo de ensino-aprendizagem aos alunos.

As normas orientadoras do EP (Matos, 2016) referem que o PE, no momento da realização, deve ser capaz de: orientar de forma eficaz a aula, tendo em conta as tarefas didáticas e as diferentes dimensões da ação pedagógica; envolver os alunos, com vista à obtenção de aprendizagens significativas; utilizar a terminologia da EF; otimizar o tempo de aprendizagem em diferentes situações, como na qualidade do feedback, instrução, clima, gestão e disciplina da aula.

Sendo o núcleo central da ação pedagógica do docente, esta área é das mais importantes no percurso do PE. Assim sendo, ao longo desta parte do relatório, serão retratados temas que levantaram problemas, desafios e preocupações que concorreram para o meu desenvolvimento profissional durante este EP.

4.1.3.1. CRIAÇÃO DE CONDIÇÕES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

O PC definiu, numa fase primordial e inicial do desenvolvimento dos elementos do NE, a criação de condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Para o PC, na fase inicial da profissão docente, é fundamental ter o domínio e o controlo da aula e da turma e, para isso, é necessário criar estratégias que coadjuvem esse fim. Esta perspetiva coloca o controlo da aula e da turma acima dos modelos e estilos pedagógicos, pois sem controlo da turma não há modelo que sobreviva.

Assim sendo, uma das primeiras tarefas que o NE realizou foi a elaboração de um documento, que abordava as três das quatro categorias didáticas fundamentais para uma aula eficaz: gestão, instrução e clima. Após a sua concretização, o NE refletiu acerca do mesmo com o PC e, rapidamente, percebemos que o controlo destas categorias permitiria que os PE abrissem as portas de um mundo, no qual seria possível aplicar o que havíamos planeado.

4.1.3.1.1. *Gestão*

O estabelecimento de regras e normas de conduta, a criação de rotinas, a rápida organização das situações logísticas, a supervisão e controlo da atividade, no decorrer da aula, são fatores de eficácia de aula, que permitem a sua boa gestão, bem como a rentabilização do seu tempo. Além de contribuírem para o bom funcionamento da aula, devem ser aplicadas durante todo o ano letivo (Rink, 2014), em particular no início de cada UD, aquando da criação de regras e comportamentos específicos. Estas tarefas não foram propriamente novas para mim, porque também as implemento tanto no início do ano letivo nas AEC, como no treino desportivo. Algumas das estratégias utilizadas no EP já são utilizadas em contexto de treino, pois possibilitam otimizar o tempo e organização dos alunos/atletas. A preparação do material, antes da aula/treino começar; a disposição em semicírculo, no início e final da aula/treino para ser vista e ouvida por todos; a paragem das bolas, aquando do momento de instrução; assim como

a arrumação do material, no fim de cada atividade, são as mais utilizadas para que a aula/treino ocorra sem grandes paragens e com grande tempo de atividade motora.

A forma como os professores organizam o tempo de aula, o espaço, os alunos e o equipamento é tão importante como a matéria a lecionar (Rink, 2014). Por conseguinte, as tarefas de gestão foram sempre alvo de grande preocupação, para que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse como planeado.

Um dos aspetos que o PC me chamou à atenção, logo no início do EP, foi a minha colocação durante a aula. Segundo Bullough (1989, citado por Ribeiro, 2010, p. 50), o professor deve utilizar o “corpo e a voz em benefício do controlo disciplinar, deslocando-se no espaço e usar uma voz firme e adequada a cada momento da sua ação”. Embora saiba que o professor deve andar por todo o perímetro da aula, apenas andava numa das arestas do retângulo, principalmente quando as aulas eram no espaço interior. Isto acontecia porque, além de ter boa projeção de voz, não me queria colocar de costas para as restantes turmas, com receio de levar com bolas, ou até de sofrer contactos mais fortes dos restantes alunos, devido à inexistência de cortinas divisórias, e, conseqüentemente, ser alvo de risota por parte dos alunos. Na verdade, a boa colocação do professor, durante a aula, ajuda a prevenir alguns comportamentos desviantes (Ribeiro, 2010) e torna-se essencial tanto para controlar a turma, como para controlar o desempenho dos alunos. Após reflexão com o PC, procurei deslocar-me em todo o perímetro da aula, a fim de que os alunos sentissem a presença efetiva do professor, não dando asas para eventuais comportamentos fora da tarefa ou de indisciplina.

A indisciplina dos alunos é uma das “dificuldades, problemas, dilemas, desafios da prática pedagógica dos professores” (Krug, 2022, p. 35) e foi algo que sempre temi. No primeiro ano de mestrado, muitas foram as perguntas colocadas aos professores acerca da indisciplina. O que fazer, como fazer, e se não me obedecer... Embora tenha alguma experiência nas AEC, eu sabia que

no ensino secundário não bastava falar mais alto. Inquieta como sou, eu tinha de ter alguma estratégia para que os alunos mais velhos me obedecessem. No entanto, no meio de tantos pensamentos, só na prática – como em tudo – é que sabemos o que havemos realmente de fazer. Felizmente, não foi necessário falar mais alto nem pôr ninguém de castigo. Aquilo que eu mais temia acabou por não acontecer, talvez por ter colocado os pontos nos “is” na primeira aula, com uma postura confiante, com voz firme, sem transmitir medo por estar perante uma turma de alunos mais velhos. A turma que me foi atribuída foi sempre muito bem-educada. Cheguei, muitas vezes, a comentar em NE como é que é possível encontrar, hoje em dia, jovens assim.

O controlo da aula e da turma é imprescindível quando falamos em atividade docente. Tal como foi descrito, no início do ano letivo, as tarefas de gestão passaram muito pelo controlo da aula e da turma, com o estabelecimento de regras e rotinas. Como afirmam Rosado e Ferreira (2015), o estabelecimento da ordem e da disciplina é crucial na criação de ambientes de aprendizagem e envolve boa gestão de regras e rotinas.

Após sentir que tinha a turma controlada, a gestão do tempo de aula foi o passo seguinte.

“(...) O professor cooperante disse-me que o tempo motor dos alunos foi cerca de 45’, indicando que nas próximas aulas este tempo teria de ser aumentado.”

Diário de Bordo – setembro de 2021

Uma boa gestão do tempo de aula permite ao professor dispor de mais tempo para potenciar a aprendizagem dos seus alunos (Metzler, 2011). O tempo de prática que os alunos têm, ao longo das aulas, influencia diretamente nas suas aprendizagens e advém da gestão do tempo. Essa gestão visa otimizar “o tempo disponível para a prática, o tempo na tarefa e o tempo potencial de aprendizagem” (Rosado & Ferreira, 2015, p. 189).

Desta forma, a questão que se seguiu foi a seguinte: “como potenciar o tempo de prática dos alunos para que tenham mais tempo motor e uma aprendizagem mais efetiva?” Segundo Rink (1996, citado por Mesquita & Graça, 2015), os alunos aprendem mais quando dedicam mais tempo à prática, ou seja, os alunos devem estar em atividade o mais tempo possível, principalmente no que diz respeito às atividades motoras. Desta forma, para que pudessem praticar durante mais tempo, tive de fazer ajustes à minha ação pedagógica.

A criação de grupos de trabalho, de forma antecipada, foi fundamental para aumentar o tempo disponível para a prática, evitando o desperdício de tempo nesta tarefa de gestão. No início, como não conhecia bem a turma, além de demorar na marcação das presenças, também não criava grupos de trabalho, o que me levou a perder algum tempo. À medida que fui conhecendo a turma, tornou-se cada vez mais fácil realizar estas tarefas, começando a inserir na própria planificação da aula tanto a criação de grupos, como situações alternativas, de forma a prevenir, ou a antecipar diferentes cenários, como por exemplo faltas dos alunos.

A diminuição do número de tarefas de aprendizagem e dos períodos de transição auxiliaram neste aumento do tempo disponível, para a prática durante a aula, pois permitiram que os alunos exercitassem durante mais tempo. Conforme foi relatado no ponto “4.1.2.3. *Plano de Aula*”, nas primeiras planificações incluía imensos exercícios, com o intuito de os alunos terem mais experiências motoras. No entanto, o tempo estipulado para cada tarefa tornava-se muito curto, o que fez com que percebesse que seria mais benéfico, para as suas aprendizagens, que os alunos tivessem menos exercícios e mais tempo para os realizar, mantendo, assim, uma prática constante na mesma aula.

Ao longo deste EP, fui capaz de desenvolver técnicas para uma boa gestão de aula e tempo de aula, que, com a redução do tempo de transição entre exercícios, influenciou diretamente tanto no aumento do tempo disponível para a prática, como no aumento do tempo de empenhamento motor.

4.1.3.1.2. *Instrução*

A comunicação é um dos fatores determinantes para uma intervenção pedagógica eficaz. A paralinguagem e os modos de expressão verbal e não verbal devem ser aspetos que devemos ter em atenção, de forma a sermos persuasivos no momento da transmissão da mensagem (Rosado & Mesquita, 2015). A instrução, que comporta todos os comportamentos verbais e não verbais, é vista como uma chave preciosa, por ter grande impacto nos resultados da aprendizagem dos alunos. Pelo tanto, é evidente que é uma das competências fundamentais dos professores e de grande importância no processo de ensino-aprendizagem.

Alguns problemas foram aparecendo, durante a minha instrução, mas com o tempo foram sendo eliminados. Rosado e Mesquita (2015) referem que eliminação de distrações é uma boa estratégia para otimizar a receção da mensagem. Este aspeto foi comprovado e comparado em dois locais diferentes de aula. Quando as aulas eram dadas no interior, com a existência de vários ruídos das outras turmas, a mensagem não era bem recebida. Por sua vez, quando as aulas eram dadas no exterior, os alunos estavam mais atentos à instrução, devido ao facto de termos o espaço todo para a turma, sem ruídos ou outras pessoas externas à aula.

A redução dos períodos de instrução também foi eficaz para que os alunos entendessem o que era pretendido. Na verdade, no início do EP, perdia imenso tempo a querer explicar tudo, ou seja, utilizava instruções muito longas e descritivas, o que fazia com que os alunos não percebessem o que era pretendido. Nas primeiras aulas, acontecia que, aquilo que o professor dizia não era aquilo que o praticante ouvia, nem aquilo que compreendia (Rosado & Mesquita, 2015). O meu erro estava na utilização de instrução verbal extensa, em vez de uma instrução clara e sucinta, e no uso da demonstração após longo período de instrução, o que fazia perder muito tempo de aula. Após reuniões com PC e NE, comecei a utilizar uma instrução mais frutuosa e mais curta possível, durante a qual os alunos escutavam e compreendiam facilmente. Além

disso, comecei a usar a instrução verbal, em conjunto com a demonstração, pois “retemos melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos; recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos” (Rosado & Mesquita, 2015, p. 73). Em relação aos períodos de transição, tal como foi referido no ponto anterior, procurei diminuí-los, utilizando menos exercícios ao longo da aula e organizando-os de forma lógica e sequencial.

No decorrer da organização e concretização do processo de instrução, existe a necessidade de realizar uma apresentação eficaz da tarefa, que forneça ao aluno uma ideia clara sobre o que deve fazer (Rink, 1993 citado por Rosado & Mesquita, 2015). Um dos maiores erros do professor, em início de carreira, é presumir que aquilo que faz sentido dentro da sua cabeça, facilmente será entendido pelos seus alunos. Quer isto dizer que supõe que os alunos já conhecem determinada atividade, ou jogo, e realiza apenas demonstrações parciais, pensando que, facilmente, será entendido pelos seus alunos. O que aconteceu comigo foi exatamente isso. Como estava a lidar com alunos mais velhos, quase a atingir a idade adulta, acreditei que, em anos anteriores, teriam realizado jogos pré-desportivos, como o “Bola ao Capitão” ou “Bola ao Fundo” – dois jogos de passes, cujo objetivo é passar a bola ao seu capitão, que se encontra no lado oposto ao seu, ou então colocar a bola na linha oposta, respetivamente. Para meu espanto, os alunos nunca tinham tido contacto com este tipo de jogos. O PC, quando isto aconteceu, sugeriu que demonstrasse a tarefa na totalidade, para não pensar que a compreensão estava implícita na instrução verbal. De facto, conforme defendem Rosado e Mesquita (2015), o recurso a demonstrações completas foi-se revelando mais eficaz do que a utilização de demonstrações parciais.

Esta conjugação da demonstração com a exposição possibilita a visualização, por parte do aluno, do movimento a executar (Rosado & Mesquita, 2015), o que também reduz o tempo de instrução e aumenta o tempo disponível para a prática. Este duo possibilita sistematizar a informação, para que o aluno possa reter melhor a informação, mostrando ser uma estratégia essencial. A

clareza da informação, a demonstração e o fornecimento de FB são estratégias de uma boa comunicação, que levam à eficácia do ensino e ao sucesso nas aprendizagens do aluno (Werner & Rink, 1987 citados por Rosado & Mesquita, 2015). Com efeito, é indispensável que professor comunique de forma eficaz, expondo apenas a informação de que o aluno precisa na apresentação e explicação da tarefa, na demonstração, nas palavras-chave e nos feedbacks pedagógicos (Rosado & Mesquita, 2015).

O FB pedagógico é “um comportamento de reação do professor à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade” (Fishman & Tobey, 1978, citados por Rosado & Mesquita, 2015, p. 82). É, de facto, fundamental, na medida em que providencia elementos para que o aluno corrija as suas ações motoras. Desta forma, o aluno, após receber informação para realizar determinada tarefa, deve ser observado e receber indicação do seu desempenho, transformando-se numa nova informação para o aluno, o que não aconteceu nas primeiras aulas.

O fecho do ciclo do FB foi outro desafio para mim. Com a preocupação de querer observar todos os alunos, muitas vezes fornecia FB sem observar se essa informação resultava em modificação no comportamento do aluno. Pela sua observação, o PC alertou para a não concretização do ciclo de FB. Depois desse alerta, corrigi este aspeto, estando atenta à execução do aluno após a emissão do FB. Como refere Cushion (2001, citado por Rosado & Mesquita, 2015), os FB específicos contribuem efetivamente para as aprendizagens dos alunos, uma vez que contêm informação específica, que pode facilitar as aprendizagens. Ao longo das aulas, foram utilizados diferentes tipos de FB, com o intuito de fornecer informação, ao aluno, acerca do que fez e do que devia fazer para melhorar. Também foram utilizados FB interrogativos, no sentido de promover, no aluno, uma autoanálise e reflexão sobre as suas ações, comportamentos e decisões tomadas. Este tipo de FB é “uma forma de motivar os alunos para a necessidade, também eles, tratarem a informação que recebem

das suas próprias execuções (...) permitindo o desenvolvimento da capacidade de avaliação das suas execuções e facilitando a sua descrição verbal” (Rosado & Mesquita, 2015, p. 102).

Ensinar não é transmitir nem é passar conhecimento de uma cabeça para a outra. Ensinar “é fazer pensar, estimular para a identificação e resolução de problemas; é ajudar a criar novos hábitos de pensamento e ação” (Bordenave & Pereira, 1973, p. 5). O uso do questionamento foi uma das estratégias utilizadas e tornou-se uma das grandes bases para a aquisição de verdadeiras aprendizagens, uma vez que impôs, ao aluno, a necessidade de procurar uma solução, de forma efetiva, a partir de um processo de investigação e descoberta (Rosado & Mesquita, 2015).

4.1.3.1.3. Clima

O modo como o professor se expressa é fundamental para a criação do clima de aprendizagem e os FB positivos são de grande importância, dado que criam um clima positivo (Rosado & Mesquita, 2015). Como foi relatado no ponto 4.1.1., faz parte da minha ideologia a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem, por intermédio de FB positivos, como também da criação de relações afetivas entre alunos e professor. Como tal, quando falamos de clima da aula, falamos de algo a que atribuo muita importância, a fim de que as verdadeiras aprendizagens se desenrolem. Estando o sistema cognitivo indissociável do sistema emocional, foi imprescindível, para mim, criar, desde logo, um bom clima com os meus alunos, para que pudessem aprender melhor. Com a vivência de 20 anos de “balneário”, consigo perceber que as relações são fundamentais para um bom clima, e a escola não é exceção. Ao criar-se um ambiente acolhedor, com relações afetivas, os alunos têm como ficar confortáveis, motivados e cooperativos. Tal como as emoções dos alunos podem interferir na sua capacidade para aprender, também as emoções do professor também podem ter esse impacto. Esta ideia é corroborada por Morgan e

Kingston (2008), quando referem que os comportamentos dos professores são importantes na criação e desenvolvimento de um clima motivacional positivo e podem interferir na predisposição de um indivíduo. A personalidade do professor é, segundo Bullough (1989, citado por Ribeiro, 2010), uma dimensão que poderá estimular o aparecimento de um clima favorável na sala de aula. Caracterizando-me como uma pessoa faladora, alegre, bem-disposta, extrovertida e entusiasta, a minha forma de ser e estar permitiu criar um clima muito positivo com os alunos. Assim, durante todo o EP, demonstrei entusiasmo na leção das aulas, bem como disponibilidade para ajudá-los naquilo que fosse necessário. É possível observar a aproximação existente, na citação abaixo, na escrita de um aluno (nome fictício).

“Na minha opinião, este ano letivo, a disciplina de física foi levada com muita mais seriedade face aos anos anteriores. Além de ser o primeiro ano que conseguimos concretizar vários desportos e avaliá-los todos, senti que em cada um deles tivemos muito mais apoio e um acompanhamento mais próximo dos professores”.

João, 11º ano, na sua autoavaliação do 2º semestre

A relação professor-aluno, sendo ela calorosa e próxima, otimiza o ambiente de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2015), podendo ter impacto na “motivação, [n]o ambiente humano e relacional, (...), [na] gestão de conflitos e de emoções, [n]o empenhamento, [n]a participação e [n]o desenvolvimento pessoal e social” (Rosado & Ferreira, 2015, p. 190). Ao gerarmos climas apropriados, os alunos não se centram apenas no aprender a fazer, mas também no aprender a ser e no aprender a conviver, o que é fundamental enquanto indivíduos inseridos numa sociedade.

4.1.3.2. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA – A VERDADEIRA UTOPIA APÓS A PANDEMIA

A leitura e interpretação dos PNEF permitiu, ao NE, compreender a discrepância de que tanto se fala, quando o assunto nos remete para a realidade escolar no contexto da EF. Sendo os PNEF uma referência para o desenvolvimento curricular da EF, a capacidade para a sua aplicação depende do desenvolvimento de estratégias por parte do grupo de EF. Deste modo, o grupo de EF elaborou um documento específico para a realidade da ESB, no qual estipula os objetivos para cada ano de escolaridade e os critérios de avaliação de cada modalidade. Torna-se importante reconhecer que os PNEF são guias que devem ser adaptados às realidades das turmas, permitindo planificações mais adequadas e direcionadas aos objetivos e desenvolvimento das competências dos alunos.

As restrições provocadas pela COVID-19 resultaram no fecho das escolas, parques e centros desportivos, locais que tanto auxiliavam no impedimento do sedentarismo (Silva & Silva, 2022). Em meados de março de 2020, todo o desporto paralisou “nas escolas, nos clubes, nas empresas, nos ginásios, nas piscinas, nos campos de ténis, nos velódromos, nas pistas de atletismo, entre tantos espaços de vida desportiva, [onde] passou a reinar o silêncio e a inação” (Carvalho, 2021, p. 18). A EF, que envolve jogos, desportos e demais atividades, foi das disciplinas mais afetadas pela pandemia, nestes dois anos letivos sem modalidades, consideradas de alto risco devido ao contacto. De facto, se em anos anteriores já ouvíamos falar acerca deste desfasamento, agora torna-se uma verdadeira utopia concretizar os objetivos propostos pelos PNEF. Além da existência de conteúdos complexos para a real literacia motora dos alunos após pandemia, o pouco tempo disponível para a EF em nada contribui para inverter o referido. As mudanças das rotinas, devido à pandemia, nomeadamente a implementação das aulas à distância, colocaram as aprendizagens em risco, resultando num déficit nas práticas motoras, como também na aquisição de conhecimento (Pereira et al., 2020, citados por Silva &

Silva, 2022). Perante este panorama, o NE fez uma reorganização das aprendizagens, após avaliação diagnóstica (AD), de forma a encontrar estratégias que garantissem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Com isto, foi possível refletir que a não lecionação dos jogos desportivos coletivos (JDC), de alto risco, de forma sistemática teve impacto na aquisição das aprendizagens. Tanto no futebol, como no basquetebol e andebol, no momento da AD, parecia estar perante uma turma do 2º ou 3º ciclo. A grande desorganização na ocupação racional do espaço de jogo foi um dos aspetos principais que me fizeram ver que os objetivos do PNEF, para estas modalidades, não se enquadravam com a turma, encontrando-se a mesma num nível introdutório/elementar. Com efeito, os alunos apresentavam um jogo confuso, com aglomeração em torno da bola, com reduzidas desmarcações em direção ao cesto ou à baliza. Mostravam, ainda, dificuldades em realizar manutenção da posse de bola em jogo de passes, por não resolverem situações de superioridade numérica, colocando-se, muitas vezes, atrás do adversário.

Especificamente na modalidade de andebol, para mais de metade da turma, era o primeiro contacto com esta modalidade, quando esta deveria ser introduzida no 2º ciclo. Uma vez que esta modalidade foi objeto de estudo deste EP, foi lecionada durante mais tempo, o que permitiu que os alunos desenvolvessem competências para jogarem GR+4x4+GR a campo inteiro – algo impossível no início desta UD.

Os JDC exigem grande esforço físico e, após os confinamentos da pandemia, os alunos, no retorno às aulas presenciais, apresentaram baixos níveis de aptidão física. Não obstante, com a melhoria da resistência cardiorrespiratória, ao longo do tempo, mostraram-se cada vez mais disponíveis para superar as adversidades que apresentavam no início.

4.1.3.3. MODELOS DE ENSINO

Durante o primeiro ano de mestrado, fomos confrontados com diversos modelos de ensino, cada um com a sua particularidade, não havendo “nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento da aprendizagem” (Mesquita & Graça, 2015, p. 39). De acordo com estes autores, entre modelos mais centrados no professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e iniciativa dos alunos, deve existir um equilíbrio, para que se criem condições favoráveis à prática desportiva. Corroborando com esta conceção, foi desta forma que conduzi, ao longo do ano, a minha prática pedagógica com a utilização do Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI) que serão expostos nos pontos seguintes.

4.1.3.3.1. Modelo de Instrução Direta

O MID é caracterizado por ser um modelo centrado no professor, no qual este toma, praticamente, todas as decisões no processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Graça, 2015). Embora sentisse um certo ceticismo em relação a este modelo, por ser mecanicista, em que o aluno é um simples reproduzidor da tarefa, foi a ele que recorri no início do EP.

Indo ao encontro da fase primordial da atividade docente, o MID esteve presente nas aulas, devido às várias fragilidades que apresentávamos ao nível da instrução, da gestão e do controlo da turma. A insegurança e o desconhecimento da turma foram determinantes para a utilização deste modelo, o que permitiu estruturar e consolidar as nossas práticas. Pelo tanto, este modelo foi recrutado sempre que pertinente, atendendo sempre às necessidades dos alunos e aos contextos da aula, como por exemplo na apresentação de novos conteúdos. Ter assumido o controlo possibilitou que os alunos interpretassem melhor o que iria ser aprendido, como também influenciou positivamente na redução do tempo de instrução, aumentando o tempo disponível para a prática.

Ainda que tenha utilizado o MID na maioria das modalidades, nas situações acima referidas, foi nas UD de ginástica de aparelhos e dança que ele esteve, efetivamente, mais presente. O MID, utilizado nestas modalidades, torna-se vantajoso, pois está adequado à lecionação de “conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas, num contexto fechado” (Rosenshine & Stevens, 1986, citados por Mesquita & Graça, 2015, p. 51). Uma vez que são modalidades que contemplam habilidades técnicas mais complexas, que exigem ritmo ou repetições contínuas e que requerem um plano de segurança maior, recorri à utilização deste modelo, conseguindo, deste modo, um maior controlo de todo o processo ensino-aprendizagem.

4.1.3.3.2. Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

Os JDC, para mim, representam “a cereja no topo do bolo” no currículo da EF. Primeiro, por ter crescido dentro de dois desportos coletivos – futebol e futsal – e segundo, por todos os valores que os JDC promovem, tais como o espírito de grupo, trabalho de equipa, cooperação, *fair play*, respeito pelo adversário e pelas regras. Por conseguinte, para mim e concordando com Graça e Mesquita (2015), os jogos desportivos ocupam um lugar privilegiado no currículo da EF. No entanto, os jogos desportivos continuam a ser marcados pela superficialidade e descontinuidade e por situações descontextualizadas. Para que estes sejam educativos, o ensino dos jogos tem de orientar o aluno a uma melhoria da capacidade de jogar, de entender o jogo e fruir o jogo, contribuindo para a formação do cidadão desportivamente culto, competente e entusiasta (Graça & Mesquita, 2017). O Modelo de Competências nos Jogos de Invasão (MCJI) foi o modelo utilizado no EP para o ensino dos JDC.

O MCJI é fortemente influenciado pelo Modelo de Educação Desportiva (MED) e pelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Por este motivo, o

MCJI é um modelo híbrido, que foi criado para que os alunos aprendam a participar com sucesso em formas modificadas de jogo, como também a desempenhar outros papéis de organização da prática desportiva (Graça & Mesquita, 2017).

O TGfU é um modelo centrado no jogo e no aluno, que surge como resposta à abordagem tradicional, a qual centrava o ensino do jogo pela exercitação da técnica de forma descontextualizada, sem colocar, aos alunos, questões da ordem do que fazer e quando fazer. Pelo contrário, o TGfU preocupa-se com a compreensão e entendimento do jogo, possibilitando uma aprendizagem das habilidades consciente e com significado (Graça & Mesquita, 2017). A escolha da forma de jogo é o ponto de partida para a implementação deste modelo, que não deve colocar dificuldades técnicas, que impeçam o aluno de encarar a situação de jogo, devendo, sim, auxiliá-lo na interpretação das situações de jogo, para agir em conformidade, de forma intencional tendo em vista os objetivos do jogo. Este modelo fornece apoio aos alunos, de maneira a ajudá-los a procurar e a identificar os sinais pertinentes, como por exemplo a existência de uma boa linha de passe, para dar continuidade ao jogo. A boa leitura da situação, que depende de competências como a antecipação, possibilita a boa tomada de decisão (Graça & Mesquita, 2017).

Em conformidade com o TGfU, o MED afasta-se das abordagens tradicionais, definindo-se como uma “forma de educação lúdica (...), procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos” (Mesquita & Graça, 2015, p. 59). Aposta, portanto, na democratização e humanização do Desporto, de forma a evitar o elitismo, iniquidade e a trapaça (Curnow & Macdonald, 1995, citados por Mesquita & Graça, 2015). A oportunidade que este modelo oferece, a todos os participantes, enaltece a importância da inclusão e integração dos alunos, tornando-o, por isso, único e especial.

De forma a garantir autenticidade às experiências desportivas, Siedentop (1994, citado por Mesquita & Graça, 2015) integrou seis características do Desporto no MED: 1) a época desportiva, que substitui as UD; 2) a filiação, que promove integração dos alunos em equipas, desenvolvendo o sentimento de pertença ao grupo; 3) a competição formal, visando a promoção da igualdade oportunidade de participação; 4) o registo estatístico, para que a competição seja mais valorizada; 5) a festividade; 6) o evento culminante, o apogeu da época desportiva.

A utilização do MCJI tem em comum com o TGfU e MED a escolha de formas modificadas de jogo, tendo em conta a capacidade dos alunos, o confronto com problemas reais do jogo em situação de jogo, o ensino das habilidades de jogo, que dependem da forma de jogo adotada, a valorização da criação de um contexto desportivo autêntico com introdução de uma época desportiva, o *fair play*, o carácter festivo, a equidade, a aprendizagem cooperativa e a inclusão, como promoção de competências no desempenho de diferentes papéis (Graça & Mesquita, 2017).

O MCJI foi implementado nas modalidades de futebol, basquetebol e andebol, devido à grande preocupação que coloco na interpretação do jogo – não fosse eu treinadora. Embora sejam modalidades diferentes, os seus princípios, numa etapa inicial de aprendizagem, são muito semelhantes. Posto isto, o meu foco inicial incidiu, a nível ofensivo, na interpretação de quando devem ou não passar a bola a um colega (identificação do espaço livre) e a nível defensivo, na procura da marcação individual.

O MCJI centraliza o desenvolvimento da competência como jogador em três tipos de tarefas de aprendizagem: (a) as FBJ, que representam versões modificadas do jogo formal apropriadas ao nível dos alunos; (b) as formas parciais de jogo (FPJ), que são situações mais simplificadas que evidenciam e facilitam momentos específicos do jogo sem que o mesmo seja desvirtuado; (c) as tarefas baseadas no jogo (TBJ), situações de aprendizagem que pretendem evidenciar os mecanismos de execução num contexto muito simplificado, que

claramente remete para um momento específico do jogo (Graça & Mesquita, 2015).

O professor detém um papel fundamental na gestão, organização e articulação das diferentes tarefas de aprendizagem. O êxito depende da capacidade do professor para observar e analisar os problemas levantados no jogo, de forma a promover um aprimoramento dos comportamentos pretendidos. Quer isto dizer que o professor deve ter a capacidade de compreender o que está a ocorrer no jogo, deve reconhecer os problemas, de forma a encontrar FPJ que promovam as ações pretendidas.

Como foi referido anteriormente, o MCJI foi a base para a lecionação do futebol, basquetebol e andebol. Da análise da AD, foi facilmente perceptível que não existia organização coletiva, existindo muita aglomeração em torno à bola, com um domínio rudimentar das habilidades motoras fundamentais (passe, receção, deslocamentos com bola e remate/lançamento), levando ao ataque individualizado de forma esporádica.

Em todas as modalidades coletivas, foram criadas equipas heterogéneas (Anexo H) que, além de terem grande impacto na redução das tarefas de gestão, promovem e facilitam a aprendizagem cooperativa (Graça & Mesquita, 2017). Como defendem Dyson et al. (2004), a criação de equipas heterogéneas gera oportunidades a todos os alunos para que se envolvam no processo de ensino-aprendizagem, partilhando ideias que ajudem a resolver problemas em conjunto.

A criação de grupos heterogéneos foi um ponto positivo, em todos os JDC, devido às limitações dos alunos menos aptos, existindo um desenvolvimento significativo no desempenho motor e cognitivo. Os mais aptos ajudaram os menos aptos, que, em conjunto, encontraram soluções para a resolução de problemas do jogo. O jogo é um processo coletivo e, por isso, as tarefas foram organizadas para que os alunos, em cooperação, atuassem em conjunto para alcançar objetivos comuns. Para que isso acontecesse,

recorreram a estratégias de práticas de coordenação e sincronização de ações iguais ou diferentes (Lafont et al., 2007), que foram definidas em diálogos intra-equipa.

A modalidade de futebol, para mim, foi a mais difícil de lecionar – quem diria. A verdade, é que considero esta modalidade muito complexa, na medida em que é necessário um grande domínio técnico para que haja fluidez no jogo. A evolução não foi tão notória, em comparação com outras modalidades coletivas. Tendo em conta as necessidades da turma, foram aplicadas várias FPJ, mas uma má receção ou um mau passe é suficiente para quebrar o jogo. Os pés não são tão coordenados como as mãos, que utilizamos todos os dias para tarefas do dia-a-dia. Só esse manuseamento é suficiente para perceber que somos mais hábeis com as mãos do que com os pés. Como treinadora de futebol, pensei em imensas FPJ e TBJ para tornar o jogo jogável. No entanto, a quantidade de tempos letivos destinados a esta UD não é suficiente para que se verifique uma evolução notória, do ponto de vista das FBJ. Contudo, foi perceptível a evolução do aporte técnico, com recurso às FPJ ao nível do passe, receção e condução de bola.

Na modalidade de basquetebol, a evolução da turma foi crescendo de forma gradual, tanto a nível técnico, como tático. O jogo 3x3, mantendo as características fundamentais do jogo de basquetebol, facultou uma redução importante da complexidade das situações de jogo (Graça et al., 2017). Devido às limitações apresentadas na AD, a FBJ1 e FBJ2 foram as utilizadas nesta UD, com recurso ao 3x3 em meio-campo, de forma a permitir que os alunos tivessem mais tempo, mais espaço, mais oportunidades para tomar decisões e intervir de forma ativa no jogo (Graça et al., 2017). Ao contrário do futebol, o basquetebol, por ser jogado com as mãos, permitiu ter um jogo com mais fluidez no final da UD, tendo sido possível observar os alunos com mais sucesso em diversas ações do jogo, tais como: receber a bola e procurar um colega melhor posicionado; após passe, cortar para o cesto, mantendo o contacto visual com o colega a quem passou a bola; realizar progressão para o cesto, se tem o

caminho livre; afastamento e aproximação ao portador da bola (quebras) para receber a bola; utilização da mão alvo para pedir bola; e colocação do defesa entre a bola e o cesto para impedir o ataque. O lançamento da passada após drible, em jogo, não foi possível observar com tanta frequência, devido à complexidade do mesmo, na coordenação dos apoios e drible. Este conteúdo foi exercitado em TBJ, possibilitando que os alunos repetissem mais vezes a técnica e em FPJ, com a existência de um espaço específico – a partir do momento que o aluno entrasse nesse espaço, não poderia sofrer pressão adversária, a fim de realizar o movimento sem pressão. Embora o PNEF sugira o jogo formal 5x5 para este ano de escolaridade, tal não era possível tendo em conta a AD da turma. No entanto, é de salientar o grande progresso da turma, que se reflete num balanço muito positivo ao nível das aprendizagens técnicas e táticas.

A modalidade de andebol teve um destaque maior no meu EP, uma vez que foi alvo de estudo de investigação-ação. Como foi mencionado no ponto 4.1.3.2., mais de metade dos alunos tiveram o seu primeiro contacto com a modalidade de andebol este ano. Para que todos os alunos tivessem bastante tempo de empenhamento motor, foram utilizados, na AD, jogos de passes em igualdade numérica e jogo em meio-campo de 3x2+GR, para que os alunos tivessem mais contacto com a bola e menos opositores. Mesmo com este sistema, foram detetados os problemas acima evidenciados, que, segundo a proposta metodológica para o ensino do andebol de Estriga e Moreira (2017), estão identificados como primeiro nível de jogo – do jogo sem sistema, à organização rudimentar. Os mesmos autores referem que, neste nível de jogo, é decisivo “melhorar as competências técnicas individuais, relacionais ofensivas mais simples e de entendimento do jogo” (p. 126); ensinar os alunos a construir o jogo em direção ao alvo (baliza) e a cooperar ofensivamente, no sentido de explorar o espaço livre (com e sem bola) em profundidade; e ensinar noções básicas de defesa do portador da bola, do oponente direto e da baliza.

Com os principais problemas e definição de objetivos para a sua melhoria aclarados, foi necessário tomar decisões ao nível dos ajustes estruturais e regulamentares, de forma a levar os alunos ao encontro desses objetivos de aprendizagem. A primeira adaptação a ser feita foi a bola de jogo. A PO, especialista em andebol, sugeriu adaptar a bola de jogo, introduzindo a bola *soft*, devido às dificuldades que os alunos apresentam na manipulação da bola, nomeadamente no passe e receção. A introdução da bola *soft*, por ser extremamente macia pelo preenchimento em lã sintética, trouxe benefícios ao seu manuseamento permitindo uma melhor aderência. Porém, por não ter revestimento em couro ou material sintético, a bola não permitia o ressalto, o que dificultava a ação do drible – o que não foi bem recebido pelos alunos. Estes, após terem utilizado os dois tipos de bola na AD, responderam a um questionário acerca das mesmas. Assim, no que toca à preferência de bola na AD, 83,3% dos alunos preferiram a bola normal, justificando que esta se aproxima do contexto real da modalidade e permite o drible, considerando, ainda, que realizam melhor os passes, receções e remates, pois a velocidade da mesma dificulta a ação do guarda-redes (GR). Os restantes 16,7% preferiram a bola *soft*, por ser mais macia no contacto, facilitando a receção e as defesas do GR, por não magoar.

Embora a maioria dos alunos preferisse a bola normal, foi com esta que observei, na AD, mais dificuldades, no que toca às ações individuais, tais como o passe, receção e remate. Além destas dificuldades técnicas, o jogo tornou-se muito individual com o uso excessivo do drible, por parte dos mais aptos, colocando a inclusão de parte. A introdução das bolas *soft*, na AD, impediu o uso do drible, colocando os alunos de cabeça levantada para procurar soluções mais viáveis, como por exemplo a visualização de colegas com um melhor posicionamento. Como apologista do Desporto para todos – talvez por ouvir muitas vezes que “futebol não é para meninas” – e depois de discutir e refletir em conjunto com a PO, PC e NE, decidimos que seriam as bolas *soft*, as escolhidas para a leção do andebol.

Uma vez que os alunos demonstraram muitas dificuldades em realizar jogos de igualdade numérica, foram utilizadas formas de jogo modificadas com situações de superioridade numérica ao longo da UD, de forma a potenciar o ataque. Com o acréscimo de um elemento, os alunos tiveram mais contacto com a bola e mais espaço para utilizar. Inicialmente, mesmo com um elemento a mais, foi perceptível que jogavam muito próximo uns dos outros. Para solucionar este problema, foram utilizados jogos com três corredores, para que os alunos comesçassem a realizar uma melhor ocupação do espaço. Simultaneamente, foram implementadas regras que regulavam ações de jogo, com o objetivo de modificar os comportamentos que desejávamos, como por exemplo: responsabilidade individual ao portador da bola; tocar na linha da área antes de começar a defender, que podia ter dois objetivos diferentes como conceder mais tempo e espaço aos atacantes e promover recuperação defensiva após ataque; antes de existir finalização, a bola tem de passar por todos para promover a inclusão. Com estes exemplos de condicionamentos, foi possível observar uma melhoria na fluidez do jogo. Com efeito, os alunos conseguiram uma melhor exploração do espaço, com a sua ocupação racional, o que possibilitou às equipas, em cooperação, resolverem problemas encontrados durante o jogo.

No remate, por ser uma habilidade complexa ao nível da coordenação dos apoios e no armar do braço, não existiu grande evolução no contexto de jogo. Além destes dois critérios de êxito, outros aspetos podem influenciar o uso do remate no jogo, como por exemplo a posição no campo (longe da baliza) e a ação do oponente direto. Todos estes aspetos condicionam o uso constante do remate, incluindo este gesto técnico nas habilidades referidas por Guilherme et al. (2015) que, por não serem recrutadas durante o jogo, não têm uma utilização suficiente para gerar evolução. As TBJ foram desenvolvidas para colmatar esta lacuna, uma vez que, pela sua exercitação, é possível aprimorar o gesto técnico em específico.

Ao longo das aulas, à medida que os alunos evoluíam a nível das habilidades e na compreensão do jogo, foram colocados desafios mais

complexos. A maior parte deles com superioridade numérica, e mais próximos do jogo formal, com o objetivo de aprimorar e consolidar princípios de jogo, como por exemplo, a nível ofensivo: progredir em direção ao alvo (baliza); atacar espaços vazios com e sem bola, de forma a criar desequilíbrios da zona defensiva do adversário e o afastamento ao portador da bola, para ocupar racionalmente o campo, para uma melhor circulação de bola. A nível defensivo: a colocação entre o portador da bola e a baliza, o apoio defensivo fechando espaços e a organização defensiva após ataque. No final da UD, os alunos já conseguiam jogar 4x3+GR, em meio-campo e campo inteiro, e GR+5x5+GR, no campo inteiro com alguma fluidez, proporcionando um jogo bastante agradável ao nível técnico e tático. Os alunos afastavam-se do portador da bola, respeitando a largura e profundidade que o jogo necessita. Procuravam progredir em direção à baliza, com movimentações de desmarcação após passe e, quando encontravam opositor, procuravam um colega a quem passar a bola, dando continuidade ao ataque com deslocamentos em direção da baliza. A defender, já sabiam posicionar-se entre o portador da bola e a baliza, pressionando o mesmo e fechando espaços, quando esta ação era realizada por um colega de equipa.

A utilização das bolas *soft* contribuiu muito para a evolução dos alunos ao nível das aprendizagens técnicas, o que ajudou a alcançar o meu grande objetivo nos jogos: o jogo inclusivo. Na última aula, na realização da AS, jogaram novamente com os dois tipos de bola. Fiquei estupefacta com os comportamentos dos alunos. Ao contrário do que tinha acontecido na AD, os alunos não recorreram ao drible. Quando recebiam a bola, o primeiro comportamento que os alunos tinham era o de observar o posicionamento da equipa para dar continuidade ao ataque, o que privilegiou a inclusão de todos os membros da equipa. No caso dos GR, as bolas *soft* possibilitaram que, tanto rapazes como raparigas, pudessem ocupar este lugar específico, uma vez que não existia medo de ser atingido com a bola.

No final desta UD, aplicou-se o mesmo questionário que na AD e os resultados falam por si. No que toca à preferência de bola na AD, 83,3% dos alunos preferiram a bola normal e 16,7% preferiram a bola *soft*. Já na AS, 45% dos alunos preferiram a bola normal e 55% preferiram a bola *soft*. Uma diferença de 38,3% entre AD e AS, que foi justificada por alunos (nomes fictícios). Seguem alguns exemplos:

“A bola soft torna a realização de passes, a receção e a defesa mais fáceis a nível da iniciação. A bola normal é mais escorregadia, o que dificulta a receção, sobretudo em movimento. A nível da equipa, com a bola normal os passes eram menos bem-sucedidos, porque a bola escorregava das mãos.”

Joaquim 11º ano, no Questionário acerca das bolas de Andebol na AS

“Para mim há diferenças no tipo de bola, com a bola verde consigo agarrá-la com mais facilidade pois ela é maleável. Já a bola azul como é mais dura e eu tenho a mão pequena torna-se mais difícil de fazer o passe ou agarrá-la. No entanto penso que é importante a utilização das duas bolas na aprendizagem.”

Marília 11º ano, no Questionário acerca das bolas de Andebol na AS

“Prefiro a bola soft, a nível pessoal pois ao ser fácil de receber permitiu-me aumentar a fluidez do jogo. A nível coletivo foi mais fácil com a bola soft por exemplo para os alunos que tenham medo da bola azul permitiu ganharem confiança na receção na defesa de remates e a melhorar o próprio jogo.”

Lúcia 11º ano, no Questionário acerca das bolas de Andebol na AS

“Dá para aprender mais com a bola soft (verde) porque é melhor para agarrar, não sai tão facilmente da mão em todos os aspetos durante o jogo.”

Gabriel 11º ano, no Questionário acerca das bolas de Andebol na AS

“Acho que a bola soft é mais fácil de jogar em termos de receber e não ter tanto medo dela e por isso acho que é melhor para o aumento das aprendizagens.”

Maria 11º ano, no Questionário acerca das bolas de Andebol na AS

“Ao nível da turma a bola soft é a melhor opção, porque facilita nos momentos de passe, receção, remate e defesas do guarda-redes.”

Manuel 11º ano, no Questionário acerca das bolas de Andebol na AS

“No contexto coletivo a bola verde torna se mais fácil para aprendizagem de todos os alunos.”

Sofia 11º ano, no Questionário acerca das bolas de Andebol na AS

Confesso que todas as UD foram uma verdadeira aprendizagem, mas esta, em particular, teve um sabor especial. Não me recordo de ter aulas de andebol durante os 12 anos de escolaridade obrigatória, sendo, por isso, uma modalidade desconhecida ao nível de regulamento. Com muita pesquisa e ajuda tanto da PO, como do PC e NE, tive o privilégio de ver uma grande evolução da parte dos alunos, que pouco ou nada sabiam desta modalidade por falta de lecionação, através da implementação de uma proposta metodológica criteriosa. Nas três modalidades coletivas, foi utilizado o planeamento “*On going*” ou “*Step by step*” (ver ponto 4.1.2.2.), em que a planificação era feita aula após aula, o que possibilitou o desenvolvimento da turma, pois foi ao encontro das dificuldades sentidas pelos alunos. Aliado a este planeamento, o MCJI possibilitou que os alunos vivenciassem um contexto desportivo autêntico com a existência de um quadro competitivo. Pela realização dos treinos e torneios (Anexo I), os alunos puderam conhecer e fruir do jogo, sendo que todos tiveram oportunidade de participar, dada a existência das equipas heterogéneas – um grande suporte à inclusão. A realização de entrevistas, aos alunos e às equipas, auxiliou neste processo, pois também eles, através de processos de reflexão, indicaram quais as dificuldades sentidas a nível individual e grupal. O controlo das aprendizagens, por meio deste tipo de planeamento, foi assim assegurado e permitiu uma melhor visão e organização de todo o processo de ensino.

4.1.4. Observação: o Instrumento de Avaliação por Excelência

Observar é muito mais que olhar, é captar significados distintos através da visualização. Quem observa concede um significado ao que vê, tornando-o subjetivo a cada observador. Naturalmente, a eficácia do sistema avaliativo depende da qualidade e afinamento perceptivo da observação (Mendes et al., 2012). Fernandes (2010, citado por Batista, 2019, p. 47) defende que “a avaliação, enquanto processo intencional, sistemático e situado de recolha de informação, permite observar e identificar o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento, sendo, por isso, crucial à aprendizagem”. O processo avaliativo deve, assim, possibilitar uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem do aluno, indo ao encontro das suas necessidades, de forma a colmatá-las para que exista uma evolução plena. Desta forma, a avaliação manifesta sentidos e funções distintas tanto para os alunos e as suas aprendizagens, como também para o professor e as suas práticas pedagógicas. A avaliação é um processo intrínseco a qualquer ato educativo (Batista, 2019), sendo um momento importante para o professor, uma vez que os objetivos que foram delineados no início da UD são confrontados com as aprendizagens alcançadas pelos alunos. Quer isto dizer que a avaliação é o controlo de qualidade do planeamento (Bratfische, 2003) e da coerência entre aquilo que professor ensina e o modo como as aprendizagens são avaliadas. Ou seja, entre aquilo que se planeou e o que se realizou durante o processo de ensino-aprendizagem – alcançou em termos de evolução –, sendo a avaliação, por isso, um dos fatores que orientam um bom processo educativo (Moretto, 2007, citado por Silva et al., 2014).

Durante o EP, o processo de avaliação foi regulado em três momentos: AD, Avaliação Formativa (AF) e Avaliação Sumativa (AS) que serão retratadas ao longo deste ponto.

A AD foi utilizada sempre no início de cada UD, de forma a detetar as dificuldades dos alunos e as suas causas (Bratfische, 2003). Recorrendo à observação e análise, foi possível indicar o nível geral da turma, situando os

alunos por grupos ou por níveis de aprendizagem (Bento, 2003). Deste modo, foi possível projetar a ação pedagógica com a aplicação de um planeamento de acordo com as necessidades dos alunos (Carvalho, 1994). A mesma autora refere que os PNEF definem um combinado de objetivos, servindo de referência, mas dificilmente são concretizáveis, devido à situação atual da EF (recursos humanos e materiais, pouco tempo de disciplina, etc.). Assim sendo, depois de realizada a AD, é necessário selecionar objetivos ambiciosos, contudo possíveis de alcançar e que, respeitando as capacidades dos alunos, sejam um desafio à superação das suas limitações e à melhoria das suas capacidades.

Se vamos realizar uma caminhada como professores, durante esse percurso temos de ensinar os nossos alunos; e a meta só é alcançada se estes aprenderem efetivamente. Por isso, para que se possa avaliar, é necessário que as finalidades e objetivos de aprendizagem estejam bem definidos (Araújo, 2017). A mesma autora refere que a AD é realizada de forma a recolher informações de todos os alunos, sem exclusão, de forma a “dar resposta às seguintes questões: O que aprendeu até agora? O que poderá aprender até final do ano/ciclo? Como chegará lá?” (p. 135).

Esta foi a modalidade de avaliação que mais dificuldades me gerou, principalmente no início do ano. Uma das minhas grandes dificuldades incidia-se no “Como avaliar? Como observar?”. Além de levar uma folha cheia de conteúdos e critérios de êxito, o desconhecimento dos nomes dos alunos não auxiliou neste processo, tendo a grelha de observação ficado quase em branco. O facto de ter de controlar a aula e de ter de avaliar ao mesmo tempo foi uma tarefa difícil. Considerando-me inexperiente no que toca a avaliações/observações, esta tarefa deixou-me insegura, pois como poderia planear se não conseguira observar tudo? Embora não tivesse sido capaz de registar em papel, as debilidades dos alunos em geral ficaram registadas na memória e, com base nelas, foi possível planear o caminho a percorrer. De forma a colmatar esta limitação, ou seja, para que o professor melhore a sua capacidade de observação, deteção e análise dos comportamentos deve ter

conhecimento do que realmente quer observar e, posteriormente, construir um instrumento de registo de observação de fácil observação (Mendes et al., 2012).

A avaliação foi tema de debate nas reuniões entre PC e NE, a partir das quais, e mediante várias opiniões e reflexões, concluímos que a avaliação é subjetiva. Com efeito, dentro da mesma situação, professores diferentes têm perspetivas e opiniões diferentes e é de extrema importância que exista um conhecimento aprofundado do que se quer observar – isto mesmo é corroborado por Mendes et al. (2012). Por conseguinte, o PC sugeriu que na AD seguinte utilizasse métodos mais fáceis e de rápida observação, de forma a registar as informações pertinentes para uma boa condução das aprendizagens dos alunos. Aceitando esta sugestão do PC, comecei a utilizar grelhas de observação com escala de Likert (Anexo J), que facultava mais detalhe nas informações retiradas, situando o aluno, consoante as suas capacidades de realização; ou grelhas “*check lists*” (Anexo K), que concediam informação geral, indicando a realização ou não realização de determinado conteúdo. Embora seja mais fácil a avaliação usando “*check lists*”, estas não reportam a informação necessária para a construção de um planeamento orientado para as necessidades dos alunos. À exceção da ginástica de aparelhos, a grelha com a escala de Likert foi a mais utilizada no EP.

A AF, utilizada ao longo do ano, permitiu recolher informações que ajuizaram como os alunos estavam a aprender, regulando, assim, o processo de ensino-aprendizagem e aproximando-o da direção inicialmente definida (Carvalho, 1994). Esta engloba um conjunto de ações, tais como: a observação e recolha de informações; a formulação de um juízo de valor, sustentado num conjunto de referenciais (critérios de avaliação); uma tomada de decisão; uma nova observação e recolha de informações, para verificar se a decisão tomada anteriormente cumpriu o objetivo inicialmente definido (Araújo, 2017). Hay e Penney (2009, citados por Batista, 2019) alegam que a AF tem impacto positivo no currículo e na ação pedagógica, dotando os professores de informações que lhes permitem analisar e adaptar o processo de ensino-aprendizagem, para

atender às necessidades dos alunos, dando-lhes a possibilidade de alcançar resultados de aprendizagem. Os professores necessitam saber quais as metas que os alunos atingem para poderem definir como vão ensinar e avaliar (Stiggins & Chappuis, 2011, citados por Batista, 2019). Para isso, os professores têm de alinhar os critérios de avaliação com os objetivos definidos para os seus alunos, os quais devem ser claros e conhecidos tanto pelo professor, como pelo aluno, no início da UD.

Durante anos, a avaliação era feita apenas no final do período, comprometendo todo o processo de ensino-aprendizagem, impossibilitando a recuperação das aprendizagens (Bratfische, 2003). Assim sendo, a avaliação deve ser contínua, de forma a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, detetando problemas e lacunas na aprendizagem do aluno, para melhorar as decisões dos professores sobre as próximas aprendizagens, para (re)direcionar a aprendizagem para o caminho planeado e para ajudar os alunos a regularizarem o seu progresso (Batista, 2019). Deste modo, os alunos precisam que o seu o caminho para a aprendizagem seja claro, ou seja, necessitam conhecer o seu nível inicial, os objetivos de aprendizagem e qual o caminho para os alcançar (William, 2011, citado por Batista, 2019). Pelo tanto, os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem devem ser partilhados com os alunos (Sadler, 1998, citado por Batista, 2019).

A avaliação, com uma grande importância imposta, tornou o processo de ensino-aprendizagem a girar em volta dos resultados, tendo em conta a referência do grupo – avaliação normativa. Por sua vez, a avaliação criterial considera o aluno como um ser único e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem (Ferraz et al., 1994). Os mesmos autores referem que a avaliação criterial impõe os critérios de avaliação no início e durante a ação educativa, de forma a coincidir, tanto quanto possível, a aprendizagem com o ensino. A avaliação deve ser um instrumento que forneça informações significativas para a aprendizagem do aluno, auxiliando-o no seu crescimento e desenvolvimento (Luckesi, 1998, citado por Bratfische, 2003). Assim sendo,

esta deve-se centrar na evolução do aluno, em que a referência comparativa é o próprio aluno em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Nos últimos 100 anos, as avaliações separaram os alunos mediante o seu sucesso. O “aluno ‘bom’ e o aluno ‘mau’ foram, durante quase um século, as duas referências, validadas pela medida e legitimadas por posturas de controle normativo” (Araújo, 2017, p. 119). A mesma autora refere ainda que a avaliação das aprendizagens foi sendo gradualmente reconhecida, atribuindo-se-lhe um novo papel: focar a atenção na aprendizagem com o propósito de suportar e orientar os alunos, de forma a promover o sucesso de todos.

A avaliação é “utilizada para desenvolver e melhorar a aprendizagem e o ensino” quando esta tem um propósito formativo (Bell, 2007; Brookhart, 2001; Wiliam, 2006, citados por Araújo, 2017, p. 121). Por sua vez, quando a avaliação é usada para exprimir ou tomar decisões sobre o resultado final do processo de aprendizagem é feita com um propósito sumativo (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, citados por Araújo, 2017).

A avaliação para a aprendizagem, ou *assessment for learning* (AfL), é um instrumento valioso para promover a aprendizagem, a motivação e o envolvimento dos alunos nas aulas (Moura et al., 2021). Segundo os mesmos autores, a AfL suporta-se em teorias de aprendizagem sócio construtivistas, tendo quatro princípios chave: i) partilha das intenções de aprendizagem com os alunos; ii) partilha de critérios para o sucesso; iii) alunos envolvidos na avaliação da sua própria aprendizagem (e na dos seus colegas) e iv) indicação de feedback que ajude os alunos a progredir. Nesta forma de ensino, o professor ambiciona que os alunos participem ativamente, compreendam e atuem sobre o FB recebido, de forma a incrementar os níveis de motivação e a promover uma aprendizagem mais significativa (Moura et al., 2021).

O envolvimento dos alunos nos processos de avaliação pode acontecer com diferentes formatos, como na autoavaliação (Boud, 1995 citado por Moura et al., 2021) e na avaliação de pares (Falchikov, 2005 citado por Moura et al.,

2021). A avaliação de pares cria um impacto positivo na melhoria das aprendizagens, uma vez que, a partir desta, os alunos não só consciencializam os seus erros, como também permite que estes conheçam os objetivos de aprendizagem e os critérios de êxito para os concretizar (Araújo, 2017). Foram utilizadas, nas UD dos JDC e badminton, fichas de registo (Anexo L), nas quais o aluno teria de avaliar o(s) seu(s) par(es) e fornecer feedback para que tivesse(m) conhecimento das suas habilidades em contexto de jogo. Este tipo de avaliação coloca o aluno no centro, com autonomia para gerir a sua própria aprendizagem, fundamentando que a AF fornece informação pertinente para melhorar as suas aprendizagens. Esta avaliação tem, como finalidade, ajudar os alunos, sejam eles avaliados ou avaliadores a refletir sobre as suas aprendizagens e a reconhecer as suas potencialidades, fragilidades, áreas que precisam de remediação para melhorar a sua aprendizagem (Araújo, 2017).

A autoavaliação foi utilizada, principalmente, na UD de andebol, por recurso a entrevistas, durante as quais o aluno era convidado a refletir sobre as suas dificuldades e o que necessitava para as ultrapassar. Tanto a utilização do questionamento como do FB, relacionado aos objetivos de aprendizagem, permitiram aos alunos melhorarem a sua aprendizagem. O FB focado na forma como o aluno realizou a tarefa, e/ou a eficácia de uma estratégia utilizada, aumenta não só os níveis de motivação, como as aprendizagens significativas (Moura et al., 2021).

Ao contrário de outras disciplinas, em que os alunos podem ser avaliados por meio da realização de testes iguais para todos, na EF, o aluno é avaliado enquanto exerce uma atividade específica, observado pelo professor, que produz juízos de valor sobre a qualidade da ação realizada. Embora se possa utilizar outras formas de avaliar em EF, a avaliação do desempenho em ação representa uma diferença essencial, que não pode ser vista noutras disciplinas. Ao participar na ação, o aluno mobiliza os seus conhecimentos para dar resposta aos desafios colocados e estas respostas são recolhidas por

observação direta, enquanto o aluno exerce e aprende, quer seja de forma individual ou em grupo (Araújo, 2017).

Este processo formativo coloca, ao professor, desafios como por exemplo a realização de observações rápidas e objetivas, bem como a capacidade de refletir na ação. Tal como afirma Araújo (2017), a aprendizagem do aluno é observada, podendo o professor intervir sobre a mesma e essa intervenção é o resultado da capacidade de o professor se “focar nas aprendizagens dos alunos e na capacidade de tomar decisões muito rápidas, baseadas na sua percepção da situação de aprendizagem e na recolha de evidências pertinentes” (p. 131). Isto quer dizer que é necessário que o professor identifique rapidamente pormenores fundamentais da tarefa, cruzando-os com os objetivos definidos para essa aula, com o conhecimento da matéria de ensino e com o conhecimento das características de como cada aluno aprende.

Tanto a AD como a AF foram bases do planeamento do ensino-aprendizagem, em que a informação adquirida possibilitou ajustar e reajustar as tarefas à individualidade dos alunos. Assim, no final do processo de aprendizagem era possível fazer um balanço das aprendizagens alcançadas pelos alunos como se se tirasse “uma fotografia ao desempenho do aluno” (Araújo, 2017, p. 143). A recolha de informações permitiu verificar o que o aluno conseguiu desenvolver e tudo aquilo que ficou por aprender. Aqui não se trata de melhorar a aprendizagem, pois o aluno chegou ao fim desse processo, trata-se, sim, de quantificar o nível das aprendizagens conseguidas.

No que toca à AS, realizada sempre no final de cada UD, o PC disse constantemente ao NE que devemos ter em conta o nível em que o aluno parte e o nível a que o aluno chega, de forma a avaliar a sua progressão nas aprendizagens. Os métodos avaliativos utilizados nas AS foram ao encontro de como foi conduzido o processo de ensino-aprendizagem de cada UD, ou seja, a avaliação era realizada conforme o modelo de ensino utilizado e de acordo com a experiência que os alunos tiveram ao longo das aulas. Por exemplo, nos JDC, em que a intervenção pedagógica foi ao encontro dos modelos mais

construtivistas, a avaliação decorreu por meio do jogo, uma vez que o modelo utilizado, MCJI, privilegia o ensino da técnica em contexto de jogo. Desta forma, as habilidades nunca foram avaliadas de forma descontextualizada. Nas modalidades individuais, nomeadamente na ginástica de aparelhos, que requerem um enorme trabalho técnico, a intervenção pedagógica incidiu, sobretudo, no controlo das repetições das tarefas e, por isso, a avaliação realizou-se em contexto isolado de forma individual.

À semelhança da AD, também foram utilizadas grelhas de observação na AS, com pequenas alterações, de forma a não cometer os mesmos erros que na AD. Ou seja, foram criadas para que fosse de fácil perceção aquilo que realmente queria avaliar. Embora mais simples e mais fácil de observar o conteúdo a avaliar, a dificuldade para realizar avaliação permaneceu. O tempo disponível para avaliar, a quantidade (embora mais objetiva, foi difícil de igual modo) e controlar a aula, enquanto se avalia, foram elementos que limitaram, significativamente, o processo avaliativo.

Acredito que, com o passar dos anos em atividade docente, o processo avaliativo será simples, uma vez que a capacidade para avaliar “vai aumentando proporcionalmente à experiência na observação e/ou treino específico de observação” (Sarmiento, 1991, citado por Mendes et al., 2012, p. 58). Porém, ao longo deste EP, desde a primeira AD, até à última AS, foram realizadas várias alterações nas grelhas de observação, sempre com o objetivo de evoluir, de simplificar este processo e de ser justa perante e para com os alunos.

4.2. ÁREA 2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

As ações dos professores não se devem restringir apenas às tarefas de planejar, realizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. A sua participação na escola deve ser uma participação ativa, para que possa conhecer melhor o contexto social e cultural da mesma e, conseqüentemente, poder ser um profissional reflexivo (Batista & Queirós, 2013).

Desta forma, a inclusão do estagiário nas atividades da escola, além de lhe proporcionar experiências diferentes, potencia as suas aprendizagens adquiridas durante o ano de estágio. Por meio da interação com os outros, o estagiário aprende e compreende as implicações sociais da escola, o que deve ser uma das preocupações nucleares da profissão docente.

Nesta área serão retratadas todas as atividades realizadas pelo NE, fora do contexto de aula. Estas atividades ajudaram no processo de integração na comunidade escolar, permitiram um melhor conhecimento e entendimento das condições e locais da escola, como também da conexão entre a escola e o meio.

4.2.1. Corta-Mato

O corta-mato é uma atividade antiga e emblemática da ESB. Tive a oportunidade de vivenciar enquanto aluna e agora tive o privilégio de colaborar enquanto PE.

A sua realização foi no dia 16 de novembro de 2021 e foi destinada a todos os alunos do 3º ciclo e secundário da ESB e EAV. Neste dia, toda comunidade escolar se mobiliza à ESB, obrigando à paragem das atividades letivas para que todos os alunos possam participar.

Este evento contou com o contributo do grupo de EF e o seu NE, alunos do curso profissional de Desporto, funcionários e dois paramédicos dos Bombeiros de Barcelos, que estiveram presentes ao longo de toda atividade na eventualidade de ocorrer algum acidente.

Além de promover o Desporto e a atividade física, o corta-mato permite apurar os melhores alunos para as competições distritais.

Tendo em conta que é uma atividade que se realiza todos os anos, a organização da mesma passa sempre pelos mesmos procedimentos. Assim sendo, o grupo de EF já tinha tudo organizado e o NE apenas colaborou no decorrer da atividade. As nossas funções passaram por controlar uma das partes do percurso, sempre em alerta para erros de trajeto ou acidentes que pudessem ocorrer.

Em geral, o corta-mato foi bem pensado, organizado, sempre com pessoas nos sítios mais importantes. Considero que a nossa colaboração foi de extrema importância, não só por controlar parte do percurso, como também pelo facto de termos de socorrer um atleta que desmaiou perto do nosso local. Prontamente realizamos os primeiros socorros até chegar os paramédicos. Aqui, aproveito para agradecer os seminários de primeiros socorros que tivemos na faculdade no decorrer deste ano letivo. Pela aquisição desses ensinamentos, embora um pouco nervosos no início, conseguimos colocar o aluno em segurança e estável até este ser encaminhado para o hospital.

De resto, à exceção deste incidente, a atividade correu como esperado. O NE esteve à altura do desafio cumprindo, de forma exemplar, todas as funções que foram delineadas.

4.2.2. Tetratlo

O tetratlo é uma atividade organizada pelo grupo de EF da ESB, que pretende promover o Desporto e divulgar a modalidade de atletismo. Destinado a todos os alunos do 3º ciclo da ESB e EAV, este evento realizado a 22 de dezembro de 2021, durante a parte da manhã, contou com quatro provas distintas: penta salto, corrida de velocidade (30m), lançamento da bola e vaivém (4x10m).

A participação do NE, neste evento, foi direta e intensa visto que fomos os grandes organizadores, respondendo ao desafio lançado pelo nosso PC. O NE aceitou o desafio e prontamente iniciou com o trabalho da divulgação do mesmo com a criação de um cartaz da atividade (Anexo M). Fichas de inscrição, ficha de registos, planeamento e organização das provas, materiais e recursos humanos necessários para a montagem e vigilância das estações, prémios e entrega dos mesmos foram as restantes tarefas que realizamos. Durante a organização da prova tivemos a colaboração do grupo de EF, que nos auxiliou sempre que necessário, fornecendo ideias que facilitassem o nosso trabalho.

O tetratlo teve uma grande adesão por parte dos alunos, cerca de 180, de ambos os sexos. Os alunos que não participaram na atividade assistiram à mesma a partir das bancadas do pavilhão, o que permitiu ter uma grande massa adepta criando assim um ambiente positivo e festivo.

Esta foi a primeira atividade que o NE organizou de forma autónoma. No início, confesso que ficamos um pouco atrapalhados, porque nunca tínhamos tido tal experiência, no entanto, com a orientação do grupo de EF penso que fizemos um belíssimo trabalho.

Este desafio foi uma oportunidade para compreender que quem está por trás de muitos eventos que ocorrem, têm de atender a um combinado de aspetos na divulgação e organização dos mesmos, tendo sido importante perceber toda essa logística que esta atividade solicita, desde o seu projeto à sua realização.

Trabalhar dentro e para a comunidade escolar foi muito agradável. A promoção do Desporto mobiliza as pessoas e gera um ambiente saudável e de convívio para todos os envolvidos, o que me deixa com um sentimento de orgulho pelo trabalho realizado. O trabalho de cooperação e de união do NE fez com que tudo corresse bem e sei que demonstramos um excelente trabalho, com uma organização muito boa, um fantástico trabalho de equipa e com uma marca muito positiva na EC, causando uma boa impressão a todos.

4.2.3. Escola Aberta

A escola aberta é outra das atividades que ocorrem de forma anual. Tal como o próprio nome indica, trata-se de um dia em que a escola está aberta a todos os alunos do 2º e 3º do AEB, para demonstrar todo o envolvimento e ofertas formativas da ESB.

Esta atividade ocorreu no dia 2 de maio de 2022 e os alunos tiveram a oportunidade de conhecer todos os espaços da escola, como os pavilhões e salas onde ocorrem as aulas, os laboratórios, o pavilhão gimnodesportivo, os campos exteriores, a cantina, a biblioteca, o bar, entre outros.

Ao contrário do que acontece todos os anos, este ano apenas participaram os alunos do 9º ano das escolas ESB e EAV.

No que concerne à EF, foram realizadas atividades desportivas de futebol, dança e fitness no campo exterior, sala de dança e sala de musculação, respetivamente. A colaboração do grupo de EF, NE e alunos do ensino profissional de Desporto foi fundamental para que as atividades fossem devidamente organizadas e decorressem da melhor maneira possível, podendo, assim, dar resposta aos alunos participantes.

O NE ficou responsável pela organização da modalidade de futebol, tendo sido criadas três estações: controlo de bola, técnica e precisão. Durante toda esta atividade montamos as estações, explicamos, demonstramos e suprimimos dúvidas que existissem.

A atividade correu muito bem e os alunos gostaram das estações por nós organizadas. O futebol é uma modalidade em que o NE está muito confortável, visto sermos os dois treinadores de futebol de formação, o que facilitou todo este processo de planeamento e organização.

Este desafio permitiu ao NE estimular, mais uma vez, o trabalho de equipa, a autonomia e a organização, sendo possível afirmar que fomos bem-sucedidos. À semelhança do tetratlo, consegui entender a logística e a dinâmica

que estas atividades requerem. Para os participantes, este tipo de evento é importante porque têm a possibilidade de conhecer a escola ao nível de comodidades, como também ao nível de ofertas educativas, enquanto realizam atividades lúdicas e dinâmicas.

4.2.4. Dia do Patrono

No dia 29 de abril de 2022, na EAV, comemorou-se o dia da escola. Intitulado como o Dia do Patrono, a escola faz referência à data de nascimento do seu patrono, Padre Abel Varzim. Neste dia, as atividades letivas param e os alunos realizam, durante todo o dia, um combinado de atividades desde experiências de laboratório, teatro, dança, jogos matemáticos e de tabuleiro, até às atividades físicas, entre outros.

Uma vez que o NE lecionou na EAV, fomos convidados, pelo professor de EF da nossa turma do 6º ano, para participar e colaborar em algumas atividades. As atividades já estavam planeadas e organizadas, apenas auxiliamos na dinâmica das mesmas. Mata piolho, jogo do galo e jogo da tração à corda foram as três atividades de EF realizadas no pavilhão desportivo da escola, sendo que o NE apenas tinha a função de organizar grupos, explicar o exercício e encaminhar para a atividade seguinte.

Esta atividade foi muito importante para o NE, dado que possibilitou vivenciar e interagir com outros alunos, com os quais nunca tivemos contacto, de faixas etárias mais baixas que mereceram outro tipo de tratamento, principalmente ao nível da linguagem, para que entendessem o que estava a ser solicitado.

Não menos importante, o convívio com outros professores do mesmo grupo disciplinar foi fundamental para colocarmos os pés bem assentes no chão. Além de ser benéfico para nos sentirmos integrados nesta profissão, permitiu também conhecer um pouco da realidade atual, no que diz respeito à inserção dos professores nas escolas. Em conversação com dois professores, ficamos a

conhecer parte dos seus percursos realizados para que fossem efetivos em determinada escola ou zona pedagógica. Por exemplo, o facto de terem de, durante anos, saltar de zona em zona, ficando colocados tanto no Norte, como no Sul – confesso que é um tema que preocupa qualquer aluno estagiário. Todos nós gostaríamos de ficar perto de casa, isso é óbvio, mas quem escolhe esta profissão tem de manter a mente e portas abertas para que seja mais fácil a sua inserção neste mundo da profissão docente. Foi uma conversa interessante que nos permite refletir acerca da profissão que escolhemos e, sobretudo, acerca do que o futuro nos reserva.

“No pain, no gain”

4.2.5. Visita de Estudo

Tal como mencionado anteriormente, no diário de bordo, o convite para esta atividade foi uma surpresa muito boa. Os meus alunos do 11º ano tiveram a oportunidade de escolher professores para os acompanhar na visita de estudo e escolheram o NE de EF. Quando fomos questionados pelo PC se aceitávamos o convite da turma, fiquei muito surpreendida e orgulhosa ao mesmo tempo. No meio de tantos, fomos nós os escolhidos. Não estava nada à espera. Terem-nos escolhido mostrou que a relação entre professor-aluno estava a ser muito positiva.

A visita de estudo teve como destino o Porto, no âmbito da disciplina de filosofia, a 21 de abril de 2022. Na parte da manhã, visitamos o parque e o museu de Serralves, onde decorriam as exposições de Mark Bradford, um dos maiores artistas plásticos americano da atualidade e Leonilson, um dos expoentes do movimento da arte brasileira conhecido como Geração 80. Depois do almoço, dirigimo-nos ao parque de exposições da Alfândega do Porto, para assistir à exposição acerca da vida de Frida Kahlo (1907-1954), uma das figuras mais marcantes do século XX. Durante toda a visita guiamos e acompanhamos a

turma nos diferentes espaços, de forma a evitar algum comportamento inesperado.

Foi um dia de grande responsabilidade e, sem dúvida, marcante para o NE. Além de termos 21 alunos sob a nossa responsabilidade, foi possível conhecer um pouco mais cada um, de forma individual. Essa abertura, que aconteceu entre o NE e os alunos, auxiliou na criação de uma ligação mais forte e mais próxima. Era notório que eles estavam muito satisfeitos e entusiasmados com a escolha dos professores que os acompanhavam, o que nos deixa com um sentimento de pertença na vida deles. Conseguimos, durante as aulas, chegar perto da turma, criar conexão suficiente para que eles se sentissem confortáveis connosco.

Esta foi outra atividade que nos permitiu ter contacto com professores, desta vez de diferentes grupos disciplinares, que partilharam histórias e vivências de quando, também eles, foram professores estagiários.

Para finalizar, fiquei muito feliz com o convite da minha turma. Sem dúvida que este convite simboliza a harmonia que existe na relação entre nós. Foi um dia diferente, único e maravilhoso. Tudo o que pude assistir transmitiu-me conhecimento, novas experiências e será sempre a “minha primeira visita de estudo” como professora.

4.2.6. Olimpíadas do Desporto

As olimpíadas do Desporto foi a última atividade que o NE participou e foi proposta pelo grupo de EF, com o objetivo de dinamizar uma competição inter-turmas dos cursos profissionais de Desporto (10º, 11º e 12º), de forma a promover o Desporto e a inclusão.

Com dois dias de duração, 8 e 9 de junho de 2022, a atividade englobou oito modalidades desportivas: ténis de mesa, badminton, fitness, atletismo, andebol, basquetebol, voleibol e futebol. Embora as turmas pudessem escolher

os alunos participantes em cada modalidade, existia a regra de que cada aluno teria de ter participação ativa em pelo menos quatro modalidades.

Em todas as modalidades existia uma tabela de classificação. Por exemplo, no fitness, tratando-se de uma prova cronometrada de forma individual, a classificação foi feita pelo somatório dos tempos dos alunos de cada turma. Para mim, foi particularmente interessante, visto ser uma atividade que promovia a inclusão, em que todos tinham a oportunidade de colaborar para o sucesso da equipa. Nas modalidades coletivas, como em todos os torneios, tanto a vitória como empate ou derrota têm os seus pontos.

Após diálogo entre o grupo de EF, a colaboração do NE foi feita no primeiro dia da atividade, durante o qual tivemos como funções monitorizar as atividades, ajudar na contabilização dos pontos e na arbitragem e montagem e desmontagem do material.

Esta atividade findou o nosso EP na ESB, tendo sido uma oportunidade para nos despedirmos de todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, ajudaram no nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Terminamos com um momento de convívio desportivo, aquele que foi um ano longo, de muitos desafios e muita aprendizagem.

4.3. REFLEXÃO ACERCA DAS ATIVIDADES

Ao longo do EP, tive a possibilidade de participar em todas as reuniões, quer do conselho de turma, como do Grupo de EF. Além disso, todas as atividades organizadas pelo Grupo de EF contaram com a presença do NE e colaboração na preparação e na realização da mesma. Tudo isto contribuiu para um grande desenvolvimento, no que diz respeito à integração na comunidade escolar. As relações positivas que fui tendo foram grandes impulsionadoras para que essa integração se tornasse mais fácil.

Todas estas atividades são fundamentais para que exista uma escola mais ativa, o que é bem necessário após estes anos de pandemia, em que a inatividade física se fez sentir a altos níveis. Elas promovem a atividade física e o Desporto, permitindo aos alunos terem o convívio, enquanto participam e competem.

Estas atividades foram experiências únicas, dando-me ideias para o futuro e oferecendo muito convívio no meio escolar. Enriqueceram, sem dúvida, a minha experiência como PE.

Gostaria de ter participado no Desporto Escolar (DE), nomeadamente, no futsal. Por ter sido atleta de futsal do DE durante anos, sei que é uma experiência esplêndida. Tive oportunidade de a vivenciar enquanto aluna e gostava de ter vivenciado como professora/treinadora. Como pertença ao treino desportivo, certamente que iria poder colaborar com o meu conhecimento, como também aprender com o conhecimento do professor mais experiente. Infelizmente, devido à pandemia, o DE não estava a funcionar como antes. Apenas existiam modalidades que não tinham alto risco para a transmissão do vírus: o ténis de mesa, o badminton e o voleibol.

Ao realizar todas estas atividades, sinto que saio com um conhecimento maior para poder colaborar, no futuro, com ideias e sugestões para diversas atividades que possam decorrer. Antes de sermos docentes de uma turma, pertencemos a uma instituição e, ao fazer parte desta, pertencemos a uma comunidade que tem como objetivo formar e ensinar crianças e jovens. Como tal, além de ensinar em contexto de aula, é neste tipo de atividades que os nossos alunos se sentem úteis e integrados no meio escolar. Assim sendo, é muito importante incentivar à organização deste tipo de atividades, de forma a proporcionar relações positivas entre alunos, professores e funcionários, fomentando, durante as mesmas, mais empenho, compromisso, interesse, dedicação e motivação em toda a comunidade escolar.

4.4. ÁREA 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

EFEITO DAS CARACTERÍSTICAS DA BOLA E DOS CONSTRANGIMENTOS DEFENSIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ANDEBOL

4.4.1. Resumo

A comunidade técnica e académica tem vindo a reclamar que uma das mais importantes modificações a considerar, no ensino da modalidade de andebol, são as características da bola. Existem muitas recomendações para a utilização de bolas macias, na fase inicial de aprendizagem, para que sejam eliminadas barreiras e constrangimentos possibilitando o acesso ao conhecimento. O objetivo deste estudo é explorar o efeito das características da bola e dos constrangimentos defensivos no processo de ensino-aprendizagem em andebol. Participaram neste estudo 18 alunos do 11º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Todas as aulas da unidade didática de andebol foram gravadas, no entanto, para efeito de estudo, foram analisadas apenas duas aulas – a primeira e a última. Na primeira aula, os alunos realizaram o “jogo de passes” em situação de 3x3 com bolas distintas, bola *soft* e bola normal, de forma a comparar o seu efeito nas ações de passe e receção. Após a aula de diagnóstico, as tarefas de aprendizagem foram, em grande parte, realizadas com a bola *soft*. Na última aula, para efeitos de verificação de aprendizagem, os alunos jogaram em campo inteiro 4x3+GR com os dois tipos de bola. Jogaram ainda GR+4x4+GR, em campo inteiro, com diferentes organizações defensivas, zonal em linha e individual, para analisar qual a que torna o jogo mais contínuo e fluido. Foi utilizado o método de análise notacional para verificar a quantidade e tipologia de passes e receções realizadas. O estudo evidencia que, com a utilização da bola *soft*, os alunos realizam mais passes e receções, dando mais continuidade às ações de jogo; na situação de jogo 4x3+GR não foram detetadas diferenças, com a utilização das duas bolas, nos indicadores de continuidade jogo estudados; e, ainda, o uso da defesa zonal em linha possibilita aos alunos criar um jogo contínuo e fluido através de muitas ações de passe e receção com sucesso.

PALAVRAS-CHAVE: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO; ANÁLISE NOTACIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ANDEBOL; BOLA *SOFT*.

4.4.2. Abstract

The technical and academic community has been complaining that one of the most important changes to consider, in the teaching of the handball modality, are the characteristics of the ball. There are many recommendations for the use of soft balls, in the initial phase of learning, so that barriers and constraints are eliminated, allowing access to knowledge. The aim of this study is to explore the effect of ball characteristics and defensive constraints on the teaching-learning process in Handball. 18 students from the 11th grade participated in this study, aged between 16 and 18 years old. All the lessons of the handball teaching unit were recorded, however, for the purpose of study, only two lessons were analyzed: the first and the last ones. In the first class, students performed the “passing game” in a 3x3 situation with different balls – soft ball and normal ball – , to compare their effect on passing and receiving actions. After the diagnostic class, the learning tasks were mostly performed with the soft ball. In the last class, for the purpose of learning verification, the students played 4x3+GR on the full field with both types of ball. They also played GR+4x4+GR, on the full field, with different defensive organizations, in-line and individual, to analyze which of these makes the game more continuous and fluid. The notational analysis method was used to verify the number and typology of passes and receptions performed. The study shows that with the use of the soft ball students perform more passes and receptions, giving greater continuity to the game actions; in the 4x3+GR game situation, no differences were detected, with the use of the two balls, in the game continuity indicators studied; and, also, the use of zonal defence in line, allows students to create a continuous and fluid game through many successful passing and receiving actions.

KEYWORDS: ACTION RESEARCH; NOTATIONAL ANALYSIS; PHYSICAL EDUCATION; HANDBALL; SOFT BALL

4.4.3. Introdução

Os jogos desportivos ocupam um lugar privilegiado no currículo da EF (Graça & Mesquita, 2015). No entanto, os mesmos autores referem que os seus tratamentos didáticos continuam a ser marcados pela superficialidade, descontinuidade e por situações descontextualizadas. Aliado a estas características, o ensino dos jogos desportivos não tem tido, de todo, em atenção as dificuldades do aluno. Esvaziado de sentido, o ensino dos jogos, quando ganha algum fulgor é, por norma, por intermédio dos alunos mais fortes, que colocam de parte os alunos menos hábeis (Ennis, 2000, citado por Graça & Mesquita, 2017).

A literatura mais recente remete-nos para uma mudança de paradigma, acerca do ensino dos jogos desportivos que, sendo muito influenciada pelas ideias cognitivistas e construtivistas, propõe uma mudança fundamental nos objetivos de aprendizagem, natureza das tarefas, papéis dos alunos e professor e no clima favorável à aprendizagem (Graça & Mesquita, 2015).

Desta forma, e indo ao encontro do MCJI, utilizado nos JDC, para que sejam educativos, o ensino dos jogos tem de orientar os alunos para uma melhoria da capacidade de jogar, de entender o jogo e fruir o jogo, contribuindo para a formação de cidadãos desportivamente cultos, competentes e entusiastas (Graça & Mesquita, 2017).

O MCJI, fortemente influenciado pelo MED e TGfU, procura incluir o jogo em todas as tarefas de aprendizagem, com métodos que elevem a compreensão do jogo, o desenvolvimento da técnica subordinadas ao ensino da tática, a participação equitativa dos alunos e a manipulação de variáveis que permitam que a modalidade seja mais acessível para todos (Mesquita & Graça, 2015). A modalidade de andebol é caracterizada por ser um jogo cooperação-oposição, uma vez que é necessário colaborar com os colegas de equipa em interação com os oponentes, para resolver os problemas inerentes ao jogo (Ribeiro & Volossovitch, 2008). De forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem,

os professores devem ajustar constantemente a sua ação pedagógica tentando “minimizar” a heterogeneidade entre alunos, atendendo à diversidade de competências e dificuldades dos mesmos, o que implica tomar decisões, agir e refletir de forma constante e iterada (antes, durante e após as aulas).

Para que os alunos tenham equidade no ensino, os jogos desportivos necessitam de um tratamento didático que, ao reduzir e adequar o grau de complexidade e dificuldade às atuais possibilidades dos alunos, possibilite tanto a sua participação como a aquisição de aprendizagens significativas.

As barreiras que são muitas vezes impostas aos alunos, no ensino dos jogos, podem levar à sua desmotivação e desinteresse, uma vez que se tornam difíceis para o desenvolvimento das suas habilidades, ao colocarem em causa a sua participação e inclusão no jogo. Para que esta lacuna seja suprimida, e os alunos participem ativamente com interesse e entusiasmo, é necessário que sejam apresentadas formas modificadas de jogo adequadas à idade e/ou ao nível dos alunos (Graça & Mesquita, 2015).

As adaptações são de extrema importância para que o jogo se torne acessível a todos os jogadores inexperientes e menos hábeis (Rajovic et al., 2022). São vários os ajustes que podem ser realizados para que todos os alunos possam desenvolver as suas habilidades, enquanto participam no jogo, como por exemplo, a adaptação da área de jogo, tamanho da baliza, número de jogadores, regras básicas de jogo e da bola, que foi o foco deste trabalho de investigação.

O ensino do andebol na escola é, muitas vezes, colocado de parte por se considerar de difícil lecionação (Estriga & Moreira, 2017). Os autores referem que a bola pode interferir na aquisição de habilidades básicas de passe e receção, influenciando diretamente na continuidade e fluidez de jogo. Desta forma, as adaptações que o professor utiliza determinam o sucesso da aprendizagem dos alunos, pelo que se torna necessário considerar de forma criteriosa todas as variáveis que podem ser manipuladas e os efeitos que irão

provocar na aprendizagem e desempenho dos alunos (Clemente & Rocha, 2013).

A investigação na modalidade de andebol ainda é escassa, tanto no alto rendimento como na formação/educação desportiva (Estriga & Moreira, 2017). Estudos acerca da manipulação do número de jogadores (2x2, 3x2, 4x4), designados por jogos reduzidos, têm um potencial reconhecido na literatura, nomeadamente no desenvolvimento de fatores físicos, fisiológicos, técnicos, táticos e sociológicos. Em conformidade, os estudos têm revelado um aumento da quantidade de ações técnicas e táticas quando são utilizadas formas de jogo com menor número de alunos (Clemente et al., 2014; Clemente & Rocha, 2013; Launder & Piltz, 2013). No entanto, são ainda escassos os estudos acerca dos efeitos, imediatos e duradouros, da manipulação das regras de jogo, constrangimentos e tarefas de aprendizagem no andebol, em particular no contexto escolar. No caso do andebol, em que as ações de manipulação da bola se fazem fundamentalmente a uma mão, sendo a pega essencial para realização do passe e do remate, a comunidade técnica e académica tem vindo a reclamar que uma das mais importantes modificações a atender, no ensino da modalidade, são as características da bola (Rajovic et al., 2022; Mesquita et al., 2017; Estriga & Moreira, 2017; Correia et al., 2016; Ferreira *et al.*, 2011). Assim, é fundamental que a bola utilizada não seja uma barreira ou fator inibidor da participação no jogo, devendo facilitar a sua manipulação e evitar que seja agressiva para os jogadores, em especial para os guarda-redes.

Consequentemente, com o presente estudo de investigação-ação pretendeu-se verificar o efeito da bola, designada de bola *soft*, na aprendizagem do andebol em contexto escolar. A par disto, colocou-se também questões acerca das formas de jogo a privilegiar, considerando que o programa da disciplina, para o 11^o ano, remete para o 5x5 ou 7x7, sendo numa primeira fase com marcação individual e subsequentemente com defesa zonal (Jacinto et al., 2001).

A este propósito, são vários os documentos técnicos e pedagógicos que sugerem formas de jogo mais reduzidas (4x4 e 3x3), com utilização de superioridade numérica, incluindo a inibição do contacto físico, o que auxilia à redução dos constrangimentos e perturbações causadas pelos defensores, nas primeiras fases de aprendizagem (Rajovic et al., 2022; Estriga & Moreira, 2017; Launder & Piltz, 2013; Ferreira et al., 2011).

Desta forma, além de se ter pretendido explorar o potencial impacto da bola *soft* na aprendizagem do jogo de andebol em contexto escolar, pretendeu-se comparar e entender de que forma o tipo de atuação defensiva influencia na continuidade e fluidez do jogo. Em concreto, pretendeu-se compreender que forma de atuação defensiva, zonal e em linha ou individual, poderia privilegiar uma maior fluidez no jogo, ou seja, com menos interrupções, mais ações de passe e receção e com a participação de todos de forma mais significativa.

4.4.4. Objetivos

Geral:

Explorar o efeito das características da bola e dos constrangimentos defensivos no processo de ensino-aprendizagem do andebol.

Específicos:

- Comparar os resultados da primeira aula da UD, no jogo de passes 3x3, com a utilização da bola normal e bola *soft*, no conjunto dos alunos e individualmente, tendo em conta o nível de jogo identificado na avaliação de diagnóstico (nível 1, 2 e 3 de desempenho).
- Analisar o efeito da implementação da bola *soft* na UD de andebol no jogo 4x3+GR realizado na última aula da UD, comparando resultados entre a bola normal e bola *soft*.

- Analisar o impacto dos constrangimentos da defesa individual e defesa em linha na fluidez de jogo no jogo GR+4x4+GR, realizado na última aula da UD.

4.4.5. Métodos e Procedimentos

4.4.5.1. DESENHO DO ESTUDO

Este estudo é uma investigação-ação exploratória do tipo quantitativo, realizada ao longo da UD de andebol. Apesar de ser uma experiência pedagógica do tipo investigação-ação, com ciclos de trabalhos, aula a aula, neste trabalho serão apresentados, apenas, resultados relativos à componente observacional, realizados na primeira e última aula. Para este efeito, todas as aulas foram planeadas e analisadas pelos vários intervenientes no processo (autora, PC e PO). As aulas foram gravadas e partilhadas com a PO, especialista em andebol, que sempre deu o seu contributo para uma melhoria da ação pedagógica nesta modalidade. Com a realização de várias reuniões por videoconferência entre os intervenientes deste estudo, foram discutidos aspetos inerentes ao ensino da modalidade, sempre com o objetivo de proporcionar variadas experiências e aprendizagens significativas aos alunos e à própria autora, que se encontrava em contexto de formação profissional.

4.4.5.2. PARTICIPANTES

Participaram no estudo 18 alunos, 11 raparigas e sete rapazes, de uma turma do curso de economia do 11º ano de escolaridade da Escola Secundária de Barcelos. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 16 e 18 anos. As raparigas apresentavam uma idade média de 16.4 (± 0.67) e os rapazes uma idade média de 16.6 (± 0.53). Foram atribuídos, aos alunos, um número de identificação (ID) para que o seu anonimato fosse assegurado.

Todos os alunos participaram voluntariamente, assinando um termo de consentimento informado (Anexo P) e outro de direitos de imagem (Anexo Q). No caso dos alunos menores de idade, o consentimento foi assinado por eles e pelos seus encarregados de educação. Os alunos participantes não sofriam de qualquer tipo de incapacidade física ou mental e foram informados do direito a abandonar o estudo a qualquer momento por livre vontade, sem que ocorresse qualquer prejuízo.

4.4.5.3. PROCEDIMENTOS

Na primeira aula da UD, os alunos realizaram duas vezes o jogo de passes, vulgarmente conhecido por “jogo dos dez passes”, em situação de 3x3, usando bolas distintas em cada um dos jogos: bola “normal” e bola “*soft*”. Foram constituídas seis equipas de três elementos cada para o jogo, criadas com base na UD de basquetebol, modalidade lecionada antes. Os jogos tiveram a duração de quatro minutos, cujo principal objetivo da equipa com posse de bola era completar dez passes consecutivos, através de passe e receção, sendo que a equipa opositora procurava impedir o sucesso dos atacantes e recuperar a posse de bola, tendo sido instruída para utilizar defesa individual. Caso a bola caísse ao chão, a contagem voltava ao zero e, caso a equipa no papel defensivo conquistasse a bola, passava a atacar (os papéis das equipas invertiam-se). Neste trabalho, foi ainda considerada a avaliação de diagnóstico, realizada na primeira aula, de natureza mais subjetiva e qualitativa, que classificou os alunos em função do seu nível de proficiência na modalidade.

Na primeira e última aula, ambas as bolas foram utilizadas alternadamente/aleatoriamente em todas as tarefas realizadas, perfazendo igual tempo de prática com cada uma delas. Nas restantes aulas, foi dada liberdade de escolha à professora-investigada responsável pela turma, tendo-se contabilizado 405 minutos de tarefas de aprendizagem realizadas com bola, destes, 337 minutos foram com as bolas *soft* e 68 minutos com as bolas normais,

traduzindo-se numa utilização de 83% e 13%, respetivamente (Quadro 1). Cabe aqui realçar que a turma foi dividida em equipas heterógenas, com base na primeira aula da UD, que se mantiveram durante toda a UD.

Quadro 1 – Tempo em minutos da utilização das bolas na UD de andebol

AULA	TEMPO (MIN)	
	BOLA NORMAL	BOLA <i>SOFT</i>
1 e 2 - AD		
3 e 4	0	39
5 e 6	22	24
7 e 8	21	23
9 e 10	8	29
11 e 12	0	44
13 e 14	0	40
15 e 16	3	38
17 e 18	0	38
19 e 20	0	39
21 e 22	14	23
23 e 24 - AS		
TOTAL	68	337

Na última aula da UD, além de os alunos realizarem jogo em situação de 4x3+GR com defesa em linha, utilizando os dois tipos de bola com o objetivo de

averiguar a existência ou inexistência de diferenças nas ações de passe e recepção, também realizaram jogo em situação GR+4x4+GR com dois tipos de defesa – defesa em linha e individual –, de forma a comparar os constrangimentos colocados por estes dois tipos de defesa na fluidez do jogo.

Por razões pedagógicas e constrangimentos temporais, a situação de jogo de passes realizada na aula de diagnóstico não foi repetida na última aula.

4.5.4.4. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Numa primeira fase, procedeu-se ao tratamento dos dados com recurso à estatística descritiva, por meio da verificação e análise das frequências de ocorrência (absoluta e relativa), com o objetivo de sintetizar e interpretar a informação recolhida. Procedeu-se ainda ao cálculo das medidas de tendência (média) central e de dispersão (desvio padrão) para as variáveis em estudo.

As variáveis independentes em estudo são: tipo de bola (“*soft*” vs. “normal”), tipo de defesa (defesa zonal e em linha vs. individual) e nível de desempenho em andebol (1, 2 ou 3). Para identificar os níveis de desempenho, foram criadas três escalas de apreciação: o nível 1 corresponde aos alunos que apresentam muitas dificuldades nas ações de passe e recepção com a bola; o nível 2 integra os alunos que demonstram algumas dificuldades nas ações de passe e recepção; e o nível 3, que representa os alunos que não demonstram dificuldades no passe e recepção. As variáveis dependentes são: número total de passes realizados, número de passes efetivos, número de maus passes, número total de recepções realizadas, número de recepções efetivas, número de recepções malsucedidas e número total de ações.

As distribuições das amostras confirmaram, pela realização do teste *Kolmogorov-Smirnov*, normalidade nas variáveis de número total de passes realizados, número de passes efetivos, número total de recepções realizadas, número de recepções efetivas e número total de ações. O teste-t, para amostras independentes, foi utilizado para comparar médias das variáveis acima referidas,

com o nível significância de $p \leq 0,05$. O tratamento dos dados foi realizado no programa estatístico IBM SPSS (v. 27.0.1 para Windows).

4.5.4.5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Filmagem das aulas

Todas as aulas e todas as situações de aprendizagem foram filmadas com uma câmara digital Sony HDR-CX240 e um telemóvel, colocados em dois cantos, de forma a ter a melhor perspetiva possível do espaço da aula e observar todos os alunos em simultâneo.

Instrumento de observação

Para observar e registar as ações de jogo, alvo deste estudo, procedeu-se à adaptação de um instrumento de observação (Anexo O) desenvolvido por Ferreira et al. (2018a) e Ferreira et al. (2018b). No Quadro 2 são descritas as ações de jogo selecionadas e respetivos critérios de observação utilizados. Assim, procedeu-se à técnica de análise notacional das ações de jogo de passe e receção, ocorridas nas situações critério selecionadas para este estudo, com recurso às filmagens realizadas durante as aulas.

Quadro 2 – Ações de jogo e critérios de execução observados e contabilizados

Critérios das variáveis observadas	
Passe efetivo	O aluno realiza a ação de passe de forma apropriada (em termos de execução), independentemente do sucesso do recetor.
Mau passe	O aluno efetua uma tentativa de passe, mas a bola sai sem direção (levando à perda da posse de bola e/ou não permite uma adequada continuidade das ações por parte do recetor).
Recepção efetiva	O aluno recebe a bola com sucesso, ficando com a posse da mesma e com possibilidades de dar continuidade às ações de jogo.
Má recepção	O aluno não efetua uma recepção de bola nas melhores condições (por sua responsabilidade), podendo ficar ou não com a posse da mesma.

4.5.4.6. MATERIAIS

Foram utilizados dois tipos de bola, bola normal (tamanho 1) da marca *Molten* (Quadro 3, à esquerda) e bola *soft* (tamanho 2) da marca *Select* (Quadro 3, à direita). Cabe aqui realçar que, apesar de a bola *soft* ter um tamanho maior, a pega da bola é muito mais cómoda e fácil.

Importa ainda mencionar que, para diferenciar as equipas em confronto (dado que os filmes foram analisados *a posteriori*), foram distribuídos coletes a todos os alunos, consoante a cor da sua equipa.

Quadro 3 – Bolas utilizadas no estudo



4.4.6. Apresentação de resultados e discussão

Análise da primeira aula

Na primeira aula, foram realizados três jogos em simultâneo, em situação de jogo de passes 3x3, durante quatro minutos. Estes jogos tiveram o objetivo de “testar” bolas com características diferentes, com o propósito de refletir e decidir que bolas seriam utilizadas durante a UD, de forma a tornar o jogo mais acessível a todos e, assim, proporcionar mais continuidade e fluidez ao mesmo.

Em seguida, serão apresentados e discutidos os resultados globais da turma e por nível de desempenho dos alunos.

Análise global do jogo de passes, em situação 3x3

Registaram-se um total de 408 passes (efetivos e malsucedidos), destes, 169 foram realizados com a bola normal e 239 com a bola *soft*, em igual tempo de jogo. Em relação à receção, foram registadas 349 receções (efetivas e malsucedidas), 104 com a bola normal e 194 com a bola *soft*. Os resultados obtidos revelaram um aumento significativo no número de passes efetivos com a utilização da bola *soft*, de 44 para 71, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p = 0.001$). Existiu, também, um aumento significativo no número de receções efetivas com a utilização da bola *soft*, de 35 para 65, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

No Quadro 4 estão apresentados os resultados relativos ao impacto da mudança da bola, em média, por jogo, nas ações de passe e receção, além da sua efetividade.

Quadro 4 – Valores médios por jogo ($\bar{X} \pm SD$), em situação de jogo de passes (3x3)

Ação	Bola Normal $\bar{X} \pm SD$	Bola Soft $\bar{X} \pm SD$
Passe efetivo	44 ± 5,7	71 ± 6,8
Mau passe	12 ± 4,5	9 ± 1,7
Total passes realizados	56 ± 6,6	80 ± 5,1
Receção efetiva	35 ± 7,2	65 ± 6,1
Má receção	11 ± 3,6	6 ± 1,0
Total receções realizadas	46 ± 8,6	71 ± 7,1
Total ações	102 ± 13,0	150 ± 12,2

Os resultados obtidos refletem o impacto positivo que a bola *soft* teve nas ações de jogo de passe e recepção. A exercitação com este tipo de bola provocou um aumento de 38% e 46% nas ações de passe efetivo e recepção efetiva, respetivamente. Por sua vez, este aumento teve influência direta no aumento total de passes entre as bolas, de 56 com a bola normal para 80 com a bola *soft* (30%), e um aumento do total de recepções, de 46 com a bola normal para 71 com a bola *soft* (35%). Os resultados obtidos parecem ser justificados pelas propriedades que a bola *soft* apresenta (maior e mais macia), que permitem mais controlo na recepção. Numa primeira fase de aprendizagem, a mudança de uma simples variável influencia de forma imediata nas (inter)ações do jogo, possibilitando o desenvolvimento de habilidades técnicas tornando o jogo seja mais simples e fluido (Lauder & Piltz, 2013). Como o uso de um balão é utilizado no voleibol para promover um jogo mais fácil para os alunos jogarem na sua primeira fase de aprendizagem (Lauder & Piltz, 2013), também o uso da bola *soft* pode ser utilizado para desenvolver ações de jogo, como é o caso do passe e recepção.

Análise por níveis do jogo de passes, em situação 3x3

No Quadro 5 são apresentados os resultados por nível de desempenho na modalidade de andebol, cuja classificação foi realizada na aula de diagnóstico e com base na ficha critério desenvolvida para o efeito. Estes níveis foram atribuídos após a análise individual dos alunos nas várias tarefas realizadas na aula (jogo de passes e situação de jogo reduzido, com e sem superioridade ofensiva).

Quadro 5 – Média e desvio-padrão, por jogo, das ações dos alunos de nível 1, 2 e 3, em situação de jogo de passes (3x3)

Ação	NÍVEL 1		NÍVEL 2		NÍVEL 3	
	Bola Normal	Bola Soft	Bola Normal	Bola Soft	Bola Normal	Bola Soft
Passes efetivos	4 ± 2,3	11 ± 2,1	6 ± 1,6	9 ± 3,5	11 ± 3,1	14 ± 3,9
Mau passe	2 ± 0,8	2 ± 0,5	2 ± 2,3	2 ± 1,0	2 ± 1,0	2 ± 0,8
Total passes realizados	6 ± 2,2	13 ± 2,1	8 ± 1,9	11 ± 3,0	13 ± 2,9	15 ± 3,5
Recepção efetiva	5 ± 2,5	11 ± 2,2	5 ± 1,3	9 ± 2,5	8 ± 3,9	12 ± 3,4
Má recepção	2 ± 2,1	1 ± 1,1	3 ± 1,3	1 ± 1,1	1 ± 2,9	1 ± 0,8
Total recepções realizadas	7 ± 2,7	12 ± 3,2	7 ± 1,5	10 ± 2,9	9 ± 3,6	13 ± 4,0
Total ações	13 ± 4,8	25 ± 4,9	16 ± 2,8	22 ± 5,9	22 ± 6,0	28 ± 7,4

- Efeito do tipo de bola nos alunos de Nível 1

Nos alunos com mais dificuldades em dar uma resposta às exigências das tarefas de aprendizagem utilizadas na avaliação de diagnóstico (identificados no nível 1), observou-se um aumento significativo na média de número de passes efetivos com a utilização da bola *soft*, de 4 para 11 (ou seja, mais do dobro), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p < 0.001$). Por sua vez, existiu também um aumento significativo na média de número de

recepções efetivas com a utilização da bola *soft*, de 5 para 11, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p < 0.001$).

Os resultados obtidos, neste nível de desempenho, refletem o verdadeiro impacto que a bola *soft* pode exercer sobre as (inter)ações de jogo de passe e recepção.

A exercitação com este tipo de bola provocou um aumento no número de passes e recepções efetivas, por comparação com a bola normal, traduzindo-se num aumento de 63% nos passes e 55% nas recepções, ou seja, mais do dobro das ações realizadas com a bola normal. Por consequência, ao nível das ações realizadas, estes alunos tiveram um aumento das ações de jogo, o que se espelha numa maior participação no jogo com a bola *soft*, pois receberam e passaram mais vezes a bola, refletindo-se numa diferença de 48% entre as bolas.

O facto de a bola *soft* não ressaltar no solo, inibindo o drible, permite que haja uma prática inclusiva, trazendo jogadores menos hábeis para o jogo onde estes são reconhecidos como importantes para a construção de um jogo em equipa (Lauder & Piltz, 2013) e garante que todos os alunos tenham uma participação significativa, tornando o jogo mais cooperativo e inclusivo. Com as propriedades da bola a facilitar este processo, os alunos de nível 1 conseguem realizar mais ações e participar mais na tarefa.

- Efeito do tipo de bola nos alunos de Nível 2

Nos alunos de nível 2 (intermédio/suficiente), observou-se um ligeiro aumento na média de número de passes efetivos com a utilização da bola *soft*, de 6 para 9, não sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p = 0.084$). No número de recepções efetivas, estes alunos tiveram um ligeiro aumento na média com a utilização da bola *soft*, de 5 para 9, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p = 0.011$).

Os resultados obtidos, neste nível de desempenho, não refletem tantas melhorias como no nível 1, embora ao nível da recepção seja possível observar um aumento, quando são comparadas as recepções efetivas com o total de recepções realizadas, em que os alunos tiveram 71% de sucesso com a bola normal e 90% com a bola *soft*.

A exercitação com a bola *soft* levou a um aumento no número de passes e recepções efetivas, em comparação com a bola normal, de 33% nos passes e 44% nas recepções. Ao nível das ações realizadas, estes alunos tiveram um aumento das ações de jogo em 27% quando jogaram com a bola *soft*.

À medida que vamos caminhando para o aumento dos níveis de desempenho, é normal que não se observem grandes diferenças. No entanto, é perceptível que, mesmo num nível intermédio, existam algumas diferenças, embora menos expressivas, quando são expostos à exercitação com a bola *soft*. Foram observados que, mesmo assim, há aumento das variáveis de passe e recepção efetivos e uma diminuição de recepções malsucedidas.

- Efeito do tipo de bola nos alunos de Nível 3

Nos alunos de melhor nível de desempenho (nível 3), caracterizados por não apresentarem muitas dificuldades no passe e recepção, a mudança de bola não parece afetar significativamente a sua participação e sucesso nas ações inerentes à tarefa de jogo de passes. A diferença da média do número de recepções efetivas entre a bola normal e bola *soft*, de 8 para 12, é a única variável estatisticamente significativa ($p=0.042$). As restantes variáveis apresentam $p>0.05$, confirmando a ausência de diferenças entre as duas bolas.

Análise da última aula

Na última aula, foram realizados dois jogos em situação de 4x3+GR com diferentes tipos de bola, de forma a comparar as ações de passe e recepção entre a bola normal e bola *soft*. O objetivo foi o de compreender se existiu aprendizagem durante a UD com o uso da bola *soft*, ou se existiram diferenças entre as bolas, após ensino dominado pela bola *soft*.

Foram realizados dois jogos em situação de GR+4x4+GR, para identificar os constrangimentos colocados por dois tipos de defesa distintos, zonal em linha e individual, com o objetivo de entender qual a forma de atuação defensiva que mais favorece a fluidez de jogo, isto é, menos interrupções e a participação de todos de forma mais significativa.

Em seguida serão apresentados e discutidos os resultados globais de cada jogo.

Jogos 4x3+GR, com diferentes tipos de bola

Na última aula da UD foram observados dois jogos, em situação de 4x3+GR, cada um realizado com uma das bolas. Registaram-se um total de 237 passes (efetivos e malsucedidos), destes, 116 foram realizados com a bola normal e 121 com a bola *soft*, em igual tempo de jogo. Em relação à recepção, foram registadas 221 receções (efetivas e malsucedidas), 110 com a bola normal e 111 com a bola *soft*. No Quadro 6 estão os resultados das ações de jogo referentes ao jogo 4x3+GR.

Quadro 6 – Valores absolutos das ações no jogo 4x3+GR

Ação	Bola Normal	Bola Soft
Passe efetivo	113	116
Mau passe	3	5
Total passes realizados	116	121
Recepção efetiva	107	111
Má recepção	3	0
Total recepções realizadas	110	111
Total ações	226	232
	458	

Nesta análise, não foram registadas diferenças significativas nas ações estudadas, mostrando que os valores das variáveis são muito idênticos quer com a bola normal, quer com a bola *soft*. As variáveis que apresentam normalidade (n.º total de passes realizados, n.º de passes efetivos, n.º total de recepções realizadas, n.º de recepções efetivas e n.º total de ações) mostram, após teste-t, que não são estatisticamente significativas ($p > 0.05$), justificando o que foi referido anteriormente. Estes resultados, que indicam que as médias das ações são semelhantes, parecem suportar a ideia de que houve aprendizagem das ações de jogo de passe e recepção, ao longo da UD. Durante a UD, os alunos usaram, sobretudo, as bolas *soft*, tendo sido conduzidos segundo os princípios

pedagógicos do TGfU (Bunker & Thorpe, 1982) e a proposta de ensino do andebol de Estriga e Moreira (2017).

Jogos GR+4x4+GR, com diferentes tipos de defesa

Na última aula da UD, foram observados dois jogos, ambos com duração de seis minutos, em situação de GR+4x4+GR com diferença na ação defensiva – zona (em linha) e individual.

Registaram-se um total de 215 passes (efetivos e malsucedidos), destes, 79 foram realizados com defesa individual e 136 com defesa zonal e em linha, em igual tempo de jogo. Em relação à receção, foram registadas 198 receções (efetivas e malsucedidas), 72 com defesa individual e 126 com defesa zonal. Os resultados obtidos revelaram um aumento significativo no número de passes efetivos com a utilização da defesa zonal, de 75 para 134, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p=0.010$). Verificou-se, ainda, um aumento significativo no número de receções efetivas com a utilização da defesa zonal, de 56 para 118, sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p=0.010$).

Quadro 7 – Valores absolutos das ações no jogo GR+4x4+GR

Ação	Defesa individual	Defesa em linha
Passes efetivos	75	134
Mau passe	4	2
Total passes realizados	9	136
Recepção efetiva	56	118
Má recepção	16	8
Total recepções realizadas	72	126
Total ações	151	262
	413	

Os resultados obtidos e representados no Quadro 7 refletem o impacto positivo que a defesa zonal teve nas ações de jogo de passe e recepção. A defesa zonal provocou um aumento de 44% e 53% nas ações de passe efetivo e recepção efetiva, respectivamente. Por sua vez, este aumento teve influência direta no aumento total de passes entre as bolas, de 79 com a bola normal para 136 com a bola *soft* (42%), um aumento do total de recepções, de 72 com a bola normal para 126 com a bola *soft* (43%), levando, diretamente, a uma maior quantidade de ações realizadas, de 151 para 262, espelhando um aumento de 42%.

O reduzido número de passes efetivos e recepções efetivas parecem justificar-se pela pressão colocada aos alunos quando estão perante uma organização defensiva com responsabilidade individual. Perante esta organização defensiva, embora haja mais espaço para explorar, os alunos

tendem a jogar rapidamente a bola com um passe direto (reposição rápida do GR), ou através de um segundo passe (após reposição do GR, o colega passa rapidamente a outro mais ofensivo), fazendo que as ações individuais se sobreponham às ações coletivas. Inevitavelmente, a defesa individual provoca mais interrupções de jogo, erros no passe e bolas perdidas, não esquecendo que também oferece menos tempo e espaço para a tomada de decisões, fazendo que os jogadores mais hábeis dominem o jogo.

Por outro lado, perante uma organização defensiva com responsabilidade zonal, os alunos têm mais tempo e espaço para tomar decisões, pois não estão sob pressão, e tentam criar situações de finalização realizando vários passes e receções entre a equipa. A defesa zonal promove, assim, ações de passes e receções mais prolongadas influenciando diretamente no aumento de contactos com a bola. Com o objetivo de criar espaços para finalizar, esta organização defensiva parece proporcionar um jogo com mais passes, mais receções, mais cooperativo e inclusivo.

4.4.7. Conclusões

O passe e a receção são a forma de interação que mais significado tem na construção do jogo de ataque. Desta forma, no início deste estudo, esperava-se que a introdução da bola *soft*, por ser extremamente macia pelo preenchimento em lã sintética, facilitasse a receção e aquisição/aperfeiçoamento do passe, refletindo-se numa maior fluidez de jogo e uma maior participação de todos os alunos. O que confirmaria o valor pedagógico do TGfU, quando são utilizadas manipulações de variáveis que eliminam barreiras aos alunos, independentemente do nível.

Os resultados deste estudo revelam que podem existir muitos benefícios para a aprendizagem dos alunos, nomeadamente no passe e receção, quando são sujeitos à aprendizagem do andebol com a bola *soft*. Esta bola possibilitou eliminar os constrangimentos e barreiras impostas pela bola normal,

contribuindo positivamente para um desenvolvimento da continuidade e fluidez de jogo e, acima de tudo, para a inclusão de todos os alunos. Ter posse de bola, receber, passar e marcar golo são ações que fazem parte do jogo de andebol e a bola *soft* parece ser um instrumento com muito valor pedagógico, pois possibilita que aluno tenha mais contacto com a bola, elevando a sua autoconfiança e a sensação de participação no jogo.

Os constrangimentos colocados pela defesa individual parecem limitar a constante exercitação de passe e receção, levando a muitas perdas de bola e baixo fluxo de jogo. Por sua vez, a defesa zonal em linha parece ser a mais apropriada, visto que os alunos conseguem realizar mais passes, mais receções, ter mais contactos com a bola, o que influencia, positivamente, no desenvolvimento destas habilidades.

4.4.8. Limitações e Sugestões para Estudos Futuros

Além da dimensão da amostra ser uma grande limitação deste estudo, o facto de ser apenas um observador também pode influenciar a fiabilidade do estudo. Como apenas duas equipas realizaram jogo 4x3+GR e outras duas equipas realizaram GR+4x4+GR, a amostra referente à última aula da UD ficou limitada. Por conseguinte, em estudos futuros, seria recomendável que todas as equipas jogassem todas as formas jogadas, de modo a aumentar os dados da amostra e a ter resultados mais significativos.

A falta de estudos com um objetivo idêntico ao apresentado limitou a realização de comparações. Este estudo tem um carácter exploratório, por isso, torna-se necessário mais estudos para analisar o impacto das bolas *soft* com uma amostra maior, com anos de escolaridade diferentes e com um número mais significativo de jogos, para aumentar dados que auxiliem os professores na sua ação pedagógica.

A modalidade de andebol, com poucos estudos realizados, tanto ao nível do alto rendimento como ao nível do ensino da modalidade escolar, é um mar a

explorar. Sendo considerada, por Estriga e Moreira (2017), uma modalidade de difícil lecionação, é necessário a realização de estudos para tornar a prática pedagógica mais facilitada.

5. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

Findo este ano, que passou a alta velocidade, guardo esta aventura com um sentimento positivo, embora marcado pelos altos e baixos inerentes a esta profissão e à própria vida. No meio de obstáculos, desafios e muita ansiedade sobressaem muitas aprendizagens, memórias agradáveis e sentimentos de que fiz o que estava ao meu alcance, perante as minhas competências (passadas e aprendidas), para proporcionar momentos de verdadeira aprendizagem aos alunos.

Com todas estas vivências, conheci melhor as minhas competências e limitações, as quais possibilitaram a minha evolução pessoal e profissional. Tudo isto não teria sido possível sem a ajuda dos profissionais de excelência, dos alunos que me acompanharam neste processo e, acima de tudo, do meu colega de estágio. Na verdade, o meu colega foi fundamental em todo o meu caminho percorrido ao longo do ano, ao dar sempre uma palavra amiga e incentivadora e trazendo alguma alegria aos dias mais escuros. Camaradagem, amizade, lealdade, partilha, análise crítica das aulas observadas e dos desempenhos um do outro foram aspetos que nos fizeram crescer a ambos. Com efeito, tudo isso contribuiu para que as falhas levassem à evolução e ao desenvolvimento, uma vez que estes decorrem de um processo de aperfeiçoamento crítico contínuo. O PC, que já tive o privilégio de ser sua aluna, foi um grande pilar nesta viagem. Com ele, aprendi que a nossa profissão não é uma profissão qualquer. Os alunos existem e por isso é que nós, professores, também existimos. É por eles e para eles que trabalhamos diariamente, para oferecer as melhores aprendizagens, repletas de significado.

Como referido anteriormente, este ano de estágio foi um ano de desenvolvimento pessoal e profissional, com aquisição de novas competências dentro da profissão e muitas, diferentes, emoções. O efeito provocado pela relação professor-aluno na aquisição de aprendizagens foi, para mim, uma verdadeira prova de que tudo é possível se colocarmos relevo na afetividade

para a educação. Como os alunos aprenderam, também eu aprendi muito com eles. Os nossos momentos vividos possibilitaram o desenvolvimento da minha confiança, liderança e capacidade de superação. Com a lecionação dos JDC, que para mim é o auge do ensino da EF, foi possível verificar que a segregação dos menos aptos dos mais aptos advém de como olhamos para o mundo real. O sol, quando nasce, nasce para todos e é desta forma que olho para a EF. A implementação do MCJI, que é um modelo híbrido entre MED e TGfU, com criação de equipas heterógenas, possibilitou conquistas dos alunos tanto a nível técnico e tático, como a nível socio-emotivo. As aprendizagens, por eles adquiridas ao longo das UD, foram celebradas como se de um golo se tratasse. Todas estas aquisições foram sentidas, por mim, de forma entusiasta, em que os alunos sugavam esta energia, tornando o clima e as relações muito positivas. A harmonia produzida por esta relação é um dos aspetos que vou guardar na memória, nesta segunda passagem pela ESB.

O ensino secundário (11º ano) e o segundo ciclo (6º ano) foram as minhas primeiras experiências com outras faixas etárias, que não as do primeiro ciclo. Todos os ciclos de estudo têm as suas características, dificuldades e potencialidades. No entanto, neste EP, foi mais fácil, para mim, lecionar o ensino secundário do que segundo ciclo. Embora com experiência em AEC, o ensino secundário e o segundo ciclo são completamente diferentes. No primeiro, temos alunos mais velhos, que sabem estar e dão mais conforto ao professor ao nível da gestão e controlo da turma; porém, para muitos deles, é preciso motivá-los para a EF. No segundo temos alunos enérgicos, o que exige uma boa gestão e organização do professor; mas o interesse nas atividades é intrínseco à criança, possibilitando aulas mais alegres e lúdicas por natureza. Devido a estes fatores, e por me encontrar numa fase inicial de carreira, foi mais fácil para mim o ensino secundário.

Segundo Nóvoa (2009), a formação deve ter três momentos: licenciatura, mestrado e só depois a indução profissional. Embora não tenha realizado os ciclos de estudo de forma consecutiva, devido a muitos fatores, a indução

profissional foi colocada à frente do mestrado, com a lecionação das AECS. Com a certeza de que este era o caminho que queria tomar, agradeço a mim mesma por ter tomado a decisão de prosseguir com um sonho que se manteve apagado durante anos. Contudo, não existem receitas mágicas para ser professor. Ser professor aprende-se dentro da própria profissão, todos os dias, todos os anos. É pela procura incessante de competências que vamos enaltecendo o cargo docente, mas sempre com o mesmo objetivo: oferecer a melhor aprendizagem ao aluno!

Com o final desta fase fundamental do meu percurso académico, que me habilita a ser professora de EF, quero acreditar que se fecha uma porta e abre-se uma janela. Foi um ano que, sem réstia de dúvidas, deixará saudade por tudo que foi vivido. No entanto, com o encerramento de mais uma porta da minha vida, tenho a certeza de que não faltarão janelas para abrir preenchidas de mais aprendizagens e mais aventuras. Embora saiba que os anos que se avizinham não serão fáceis, pela dificuldade em entrar na profissão, acredito, que com foco e persistência, o dia D vai chegar, a oportunidade vai surgir e terei de a agarrar com afinco.

Por ter sido um sonho que esteve apagado durante algum tempo, termino esta etapa da minha vida com um sentimento de grande satisfação e com a concretização de um objetivo pessoal, que é o de servir a sociedade nas áreas que mais prazer me dá, são elas o Desporto e EF.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Alonso, M. L. G. (1995). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In *Ser Professor - Contributos para um debate* (pp. 47-62). Porto: SPZN.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Cada da Educação Física.
- Azevedo, J. (2012). Nota de apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 3-5.
- Basei, A. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12.
- Batista, P. (2019). Avaliação em Educação Física: O que sabemos? Onde estamos? Para onde queremos caminhar? *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(3), 46-52.
- Batista, P., & Graça, A. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições*, 32, 1-17.
- 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.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, J. O. (2007). Em defesa do desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(2), 144.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1973). Como melhorar a comunicação professor-aluno. In J. D. Bordenave & A. M. Pereira (Eds.), *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Bratfische, S. A. (2003). Avaliação em Educação Física: um desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 4(2), 21-31.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Caetano, A. P., & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*(8), 49-60.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 22(2), 523-538.
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(10/11), 135-151.
- Carvalho, M. J. (2021). Tempos do impensável: da emergência à calamidade. In A. Correia, R. Biscaia & V. Pedragosa (Eds.), *Crónicas COVID-19: Gestão do Desporto em Tempos de Crise* (pp. 15-18). Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2).
- 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.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-53.
- Dallabona, S., & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112.
- Dias, M., & Soares, D. (2012). A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 272-283.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning : theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.

- Estriga, L., & Moreira, I. (2017). Proposta metodológica de ensino do andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 123-164). Portugal: FADEUP.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação criterial/Avaliação normativa. In D. Fernandes (Ed.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Ferreira, A., Batista, P., & Estriga, L. (2011). Handball teaching at school – a pre-service teaching experience based on the Sport Education Model. In *EHF Scientific Conference 2011 - Science and Analytical Expertise in Handball (Scientific and practical approaches)* (pp. 48-53). Viena, Áustria EHF Methods Commission.
- Ferreira, A., Estriga, L., Cruz, E., & Graça, A. (2018a). The comparison of 4v4 and 5v5 games forms in offensive game expression of Handball at school. In *EHF Science book of the 4th EHF Scientific Conference* (pp. 126-130). Viena, Austria.
- Ferreira, A., Estriga, L., Graça, A., & Cruz, E. (2018b). O impacto de uma abordagem compreensiva de curta duração sobre o desempenho das ações ofensivas no jogo de andebol. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 14(1), 35-44.
- Ferreira, A. L., & Acioly-Régnier, N. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*(36), 21-38
- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384.
- Fontana, M., & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17), 1-14.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* 28, 167-192.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*(8), 23-36.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do que ensinar e aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103-129). Porto, Portugal: FADEUP.

- 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). Portugal: FADEUP.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2017). O ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 165-198). Portugal: 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.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º Anos*.
- Krug, H. N. (2022). A indisciplina nas aulas de Educação Física na Educação Básica: as marcas docentes positivas e negativas. *Revista Saberes Docentes*, 7(13), 34-45.
- Lafont, L., Proères, M., & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game : role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, 10(1), 93-113.
- Lauder, A. G., & Piltz, W. (2013). *Play Practice: Engaging and Developing Skilled Players from Beginner to Elite*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. *Revista do Centro de Educação*, 34(2), 251-263.
- Linhares, P., Irineu, T., Silva, J., Figueredo, J., & Sousa, T. (2014). A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. *Revista Terceiro Incluído*, 4(2), 115-127.
- Lucas, L. B., Passos, M. M., & Arruda, S. d. M. (2016). Saberes docentes e axiologia: os valores no processo de formação inicial de professores. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 21(3), 514-537.
- Marques, A. (2021). Estágio e formação de professores: um diálogo com Freire. *Revista Hipótese*, 7, 113-133.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(38), 27-43.
- Martiny, L., Zanetti, L., & Neto, E. (2021). A legitimação da educação física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de

- possibilidade de conhecimento. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 19(3), 1-7.
- Matos, Z. (1993). Competência pedagógica do professor conceito e componentes fundamentais. In J. Bento & A. Marques (Eds.), *A ciência do desporto: a cultura e o homem*. Porto: FCDEF-UP e CM Porto.
- Matos, Z. (2016). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundários da FADEUP*. Porto: FADEUP.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física *Revista EXEDRA*(6).
- Mesquita, I., & Bento, J. O. (2014). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3 ed.). Arizona: Holcomb Hathaway.
- Morgan, K., & Kingston, K. (2008). Development of a self-observation mastery intervention programme for teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 109-129.
- Moura, A., Silva, A., Graça, A., & Batista, P. (2021). O valor da avaliação para a aprendizagem no ensino da Educação Física. *E-Balonmano: Revista de Ciencias del Deporte*, 17(3), 211-222.
- Nascimento, D., Filho, A., & Vicente, K. (2019). Caminhos para uma boa docência: O que é ser bom professor? *Revista Humanidades e Inovação*, 6(10), 35-42.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*(350), 203-218.
- Odes de Ricardo Reis. Fernando Pessoa (1933) in "Notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor"*. Lisboa: Ática.
- Paixão, J. (2005). Reflexões sobre o dualismo psicofísico e suas implicações no cotidiano da Educação Física escolar. *Revista Científica Faminas*, 1(1), 115-121.
- Pelizzari, A., Kriegl, M. d. L., Baron, M. P., Finck, N. T. L., & Dorocinski, S. I. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 37-42.

- Pereira, L. (2008). Corpo e psique: da dissociação à unificação — algumas implicações na prática pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 151-166.
- Pessoa, F. (1934). Mar Português. In *Mensagem*. Lisboa: Parceria António Maria Pereira.
- Queirós, P. (2014). 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.
- Rajovic, R., Jelcic, B., Marczinka, Z., Fasold, F., Gehrler, A., & Estriga, L. (2022). *Circle of Handball Life: EHF Methods Commission*.
- Resende, R. (2011). Conhecimentos e competências de formação do treinador de crianças e jovens. In A. A. Machado & A. R. Gomes (Eds.), *Psicologia do Esporte: da escola à competição* (pp. 181-209). São Paulo: Editora Foutoura.
- Resende, R., Santana, P., Santos, A., & Castro, J. (2014). Percepção dos Professores de Educação Física Sobre a Sua Intervenção na Escola. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*(5), 61-67.
- Ribeiro, M., & Volossovitch, A. (2008). *Andebol 2: O ensino do jogo dos 11 aos 14 anos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ribeiro, M. d. C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Bragança: IPB-ESE.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning*. New York: McGraw Hill.
- Rodrigues, E. (2013). Ser Professor Cooperante: das funções aos significados. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 93-104). Porto: Editora FADEUP.
- Roldão, M. d. C. (1999). Conceitos, preconceitos e ambiguidades: a difícil gestão das palavras. In *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas* (pp. 42-54).
- Rosa, J., Weigert, C., & Souza, A. (2012). Formação Docente: reflexões sobre o estágio curricular. *Ciência & Educação*, 18(3), 675-688.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2015). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2008). A formação para ser treinador. In F. Tavares, A. Graça, J. Garganta & I. Mesquita (Eds.), *Olhares e contextos da performance ao rendimento* (pp. 48-57). Porto: FADEUP.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosso, A. J. (2009). A Interação da Afetividade com a Cognição no Ensino Médio. *Revista Eletrónica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 2(3), 195-220.
- Sá, C., & Costa, F. (2009). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física: percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(34), 95-108.
- Santos, A., & Simões, A. (2012). Educação Física e Qualidade de Vida: reflexões e perspectivas. *Saúde e Sociedade*, 21(1), 181-192.
- Santos, F. (2007). As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. *Revista Ensaio*, 9(2), 173-187.
- Silva, D., Matos, P., & Almeida, D. (2014). Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. *Cadernos da Educação*(47).
- Silva, I., & Silva, A. (2022). O impacto da pandemia Covid-19 na Educação Física Escolar: uma revisão integrativa da literatura. *Revista Pensar a Prática*, 25.
- Sousa, A., Silva, M., & Castillo, L. (2019). A liderança como ferramenta para um professor de qualidade. *Revista Científica Educandi & Civitas*, 1(2), 1-19.
- Souza, A. L. (2014). O estágio supervisionado e a educação física no ensino fundamental: contribuições para a formação profissional. *Educación Física y Ciencia*, 16(1), 1-7.
- Tavares, M. R. (2014). A relação entre as emoções e os processos cognitivos na aprendizagem à luz do pensamento complexo. *Revista The Specialist*, 35(1), 28-41.
- Tomaz, C., & Giugliano, L. (1997). A razão das emoções: um ensaio sobre “O erro de Descartes”. *Estudos de Psicologia*, 2(2), 407-411.
- UNESCO. (1978). Carta Internacional da Educação Física e Esporte. UNESCO Consult. 03/08/2022, disponível
- UNESCO. (2015). *Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas*.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In FEP-UCP, CEDH & SAME (Eds.), *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-90). Porto.

- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Zimerman, D. (1997). Fundamentos Teóricos. In D. Zimerman, L. Osorio & e. colaboradores (Eds.), *Como trabalhamos com grupos* (pp. 23-31). Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS

Anexo A – Ficha de caracterização individual



Ficha de Caracterização Individual do Aluno

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL																			
Nome:	_____																		
Sexo: M <input type="checkbox"/> / F <input type="checkbox"/> Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Nacionalidade: _____																			
Número: _____ Ano: _____ Turma: _____																			
Morada: _____ Localidade: _____																			
Email institucional: _____																			
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO																			
Nome:	_____																		
Grau de Parentesco: _____ Profissão: _____																			
Telefone/Telemóvel: _____																			
CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR																			
Nome do Pai: _____																			
Profissão: _____ Idade: _____																			
Habilitações literárias: _____																			
Nome da Mãe: _____																			
Profissão: _____ Idade: _____																			
Habilitações literárias: _____																			
Em qual das situações os seus pais se encontram?																			
<table border="1"><thead><tr><th rowspan="2">Casados</th><th rowspan="2">Solteiros</th><th rowspan="2">Divorciados</th><th colspan="2">Ausentes</th><th colspan="2">Falecidos</th></tr><tr><th>Pai</th><th>Mãe</th><th>Pai</th><th>Mãe</th></tr></thead><tbody><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></tbody></table>	Casados	Solteiros	Divorciados	Ausentes		Falecidos		Pai	Mãe	Pai	Mãe								
Casados				Solteiros	Divorciados	Ausentes		Falecidos											
	Pai	Mãe	Pai			Mãe													
Com quem vives? _____																			
Quantos irmãos tens? _____																			

SAÚDE/HÁBITOS DE HIGIENE													
Tens problemas de saúde? Sim <input type="checkbox"/> / Não <input type="checkbox"/> Se sim, qual? _____													
Tomas algum medicamento regularmente? Sim <input type="checkbox"/> / Não <input type="checkbox"/> Se sim, qual? _____													
Sofres de algum tipo de alergias? Sim <input type="checkbox"/> / Não <input type="checkbox"/> Se sim, qual? _____													
Tiveste alguma lesão grave? Sim <input type="checkbox"/> / Não <input type="checkbox"/> Se sim, qual? _____													
Tens algum problema de saúde que te impossibilita a prática desportiva regular nas aulas de educação física? Sim <input type="checkbox"/> / Não <input type="checkbox"/> Se sim, qual? _____													
Em caso de urgência contactar (Nome): _____													
Telefone: _____ Telemóvel: _____													
Costumas tomar banho no final das aulas de educação física?													
<table border="1"><thead><tr><th>Nunca</th><th>Às vezes</th><th>Sempre</th></tr></thead><tbody><tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr></tbody></table>	Nunca	Às vezes	Sempre										
Nunca	Às vezes	Sempre											
Fumas? Sim <input type="checkbox"/> / Não <input type="checkbox"/>													
Consumes bebidas alcoólicas? Sim <input type="checkbox"/> / Não <input type="checkbox"/>													
Tens alguma dificuldade? Visual <input type="checkbox"/> / Auditiva <input type="checkbox"/> / Motora <input type="checkbox"/> / Fala <input type="checkbox"/> / Escrita <input type="checkbox"/>													
DESLOCAÇÃO PARA A ESCOLA													
Para vires para escola deslocas-te como?													
<table border="1"><thead><tr><th>A pé</th><th>De mota</th><th>De bicicleta</th><th>De transportes públicos</th><th>De carro</th><th>Outro?</th></tr></thead><tbody><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td>Qual? _____</td></tr></tbody></table>	A pé	De mota	De bicicleta	De transportes públicos	De carro	Outro?						Qual? _____	
A pé	De mota	De bicicleta	De transportes públicos	De carro	Outro?								
					Qual? _____								
Quanto tempo demoras? _____													

VIDA ESCOLAR					
Já reprovaste? Sim <input type="checkbox"/> / Não <input type="checkbox"/> . Se sim, quantas vezes? _____					
E por que motivo?					
Doença	Falta de estudo	Excesso de faltas	Mudança de Escola	Problemas Familiares	Outro?
					Qual? _____
Consideras-te um aluno(a):					
Mau	Preguiçoso	Razoável	Trabalhador	Bom	Muito Bom
Qual a disciplina que mais gostas? _____					
Qual a disciplina que sentes maior dificuldade? _____					
Qual a profissão que gostarias de exercer futuramente? _____					
TEMPOS LIVRES					
Como ocupas o teu tempo livre?					
Praticar Desporto					
Jogar Computador ou Playstation					
Ver televisão					
Passear					
Ir ao cinema					
Ler					
Ir ao café					
Estar com os amigos					
Estudar					
Outros					

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA					
Qual é a tua motivação para as aulas de Educação Física?					
Nada Motivado	Pouco Motivado	Motivado	Bastante Motivado	Muito Motivado	
Qual das modalidades apresentadas em baixo gostas mais?					
Andebol	Basquetebol	Ginástica	Atletismo	Outras:	
Futebol	Voleibol	Dança	Badminton		
Em que modalidade sentes mais dificuldades?					
Andebol	Basquetebol	Ginástica	Atletismo	Outras:	
Futebol	Voleibol	Dança	Badminton		
Normalmente, quando não fazes as aulas de Educação Física é porquê?					
Estás doente	Estás lesionado	Não gostas da aula	Outro:		
Que notas obtiveste em Educação Física no ano anterior?					
1º Período: _____ 2º Período: _____ 3º Período: _____					
Participas no Desporto Escolar? Sim <input type="checkbox"/> / Não <input type="checkbox"/> .					
Se sim, que modalidade? _____					
Práticas algum desporto fora da escola? Sim <input type="checkbox"/> / Não <input type="checkbox"/> . Se sim, qual? _____					
Atualmente praticas algum desporto federado? Sim <input type="checkbox"/> / Não <input type="checkbox"/> . Se sim, qual? _____					
Com que frequência?					
Menos de 3h semanais	3h semanais	5h semanais			
4h semanais	6h semanais	Mais de 6h semanais			
OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!					
BOM ANO LETIVO 🍀					

Anexo B – Planeamentos semestrais

  																		
PLANEAMENTO: 1º SEMESTRE																		
MÊS	SETEMBRO						OUTUBRO						Novembro					
AULAS	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16	17 e 18	19 e 20	21 e 22	23 e 24	25 e 26	27 e 28	29 e 30	31 e 32	33 e 34	35 e 36
DATA	22/set	24/set	28/set	01/out	06/out	08/out	13/out	15/out	20/out	22/out	27/out	29/out	03/nov	05/nov	17/nov	19/nov	24/nov	26/nov
CONTEÚDO	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª	4ª	6ª
ESPAÇO	MU	MU	MU	SD	G3 MU Livre	MU	MU	E1 Livre: SD e Pista	G1 Livre: E1 e Pista	G2 Livre: SD e Pista	E1 Livre: G2 e Pista	E2 Livre: SD e Pista	G2 Livre: E2 e Pista	G3 Livre: SD e Pista	E2 Livre: G3 e Pista	MU Livre: SD e Pista	G3 Livre: MU e Pista	G1 Livre: SD e Pista
	APRESENTAÇÃO	GINÁSTICA ACROBÁTICA	GINÁSTICA ACROBÁTICA	DANÇA (CHA-CHA-CHA)	FITESCOLA	GINÁSTICA ACROBÁTICA	GINÁSTICA ACROBÁTICA	FUTEBOL (AD)	FUTEBOL	DANÇA (CHA-CHA-CHA)	FUTEBOL	AVALIAÇÃO DANÇA	BADMINTON (AD)	BADMINTON	FUTEBOL	GINÁSTICA ACROBÁTICA	GINÁSTICA ACROBÁTICA	FUTEBOL

MÊS	DEZEMBRO					JANEIRO						
AULAS	37 e 38	39 e 40	41 e 42	43 e 44				45 e 46	47 e 48	49 e 50	51 e 52	53 e 54
DATA	03/dez	10/dez	15/dez	17/dez	22/dez	05/jan	07/jan	12/jan	14/jan	19/jan	21/jan	26/jan
CONTEÚDO	6ª	6ª	4ª	6ª	4ª	Adiamento inicio das aulas (COVID)		4ª	6ª	4ª	6ª	4ª
ESPAÇO	E1 Livre: SD e Pista	G2 Livre: SD e Pista	MU Livre: G1 e Pista	E2 Livre: SD e Pista	G1			E1 Livre: G2 e Pista	G3 Livre: E2, Pista e SD	G2 Livre: E2 e Pista	MU Livre: E2, Pista e SD	E1 Livre: G3 e Pista
	FUTEBOL	BADMINTON	FITESCOLA	AVALIAÇÃO GINÁSTICA ACROBÁTICA	TETRATLO			FUTEBOL	BADMINTON	AVALIAÇÃO BADMINTON	FITESCOLA	AVALIAÇÃO FUTEBOL AUTO E HETEROAVALIAÇÃO

LEGENDA				
E1	E2	MU	G1, G2 ou G3	SD
Relvado	Campo Voleibol/Basquetebol	Multiusos (Gin)	Pavilhão	Sala de dança

PLANEAMENTO: 2º SEMESTRE

MÊS	FEVEREIRO								MARÇO								
AULAS	55 e 56	57 e 58	59 e 60	61 e 62	63 e 64	65 e 66	67 e 68	69 e 70	71 e 72	73 e 74	75 e 76	77 e 78	79 e 80	81 e 82	83 e 84	85 e 86	
DATA	02/fev	04/fev	09/fev	11/fev	16/fev	18/fev	23/fev	25/fev	02/mar	04/mar	09/mar	11/mar	16/mar	18/mar	23/mar	25/mar	30/mar
	4ª	6ª	4ª														
CONTEÚDO	Basquetebol (AD)	Basquetebol	Andebol AD	Andebol	Andebol	Andebol (Torneio)	Basquetebol	Basquetebol (Torneio)	FITESCOLA	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol (Torneio)	Aparelhos (AD)	Basquetebol	Basquetebol	Basquetebol (Evento culminante)	Andebol
ESPAÇO	G3 Livre: MU e Pista	G1 Livre: G3 e Pista	G1 Livre: E1 e Pista	E1 Livre: MU e Pista	E1 Livre: G2 e Pista	G2 Livre: E1 e Pista	G2 Livre: E2 e Pista	G3 Livre: E1 e Pista	E2 Livre: G3 e Pista	G3 Livre: E2 e Pista	G3 Livre: MU e Pista	MU Livre: E2 e Pista	MU Livre: G1 e Pista	G1 Livre: G3 e Pista	G1 Livre: E1 e Pista	E1 Livre: G1 e Pista	E1 Livre: G2 e Pista

MÊS	ABRIL							MAIO							JUNHO		
AULAS	87 e 88	89 e 90	91 e 92	93 e 94	95 e 96	97 e 98	99 e 100	101 e 102	103 e 104	105 e 106	107 e 108	109 e 110	111 e 112	113 e 114	115 e 116	117 e 118	119 e 120
DATA	01/abr	06/abr	08/abr	20/abr	22/abr	27/abr	29/abr	04/mai	06/mai	11/mai	13/mai	18/mai	20/mai	25/mai	27/mai	01/jun	03/jun
	6ª	4ª	6ª														
CONTEÚDO	FITESCOLA	Andebol	Andebol (Torneio)	Andebol	Andebol	Andebol (Torneio)	Aparelhos	Andebol	Aparelhos	Andebol	Andebol (Torneio)	Aparelhos	INVESTIGAÇÃO WIMO ANDEBOL	Avaliação Aparelhos	FITESCOLA	Avaliação de andebol + AULA LIVRE	AUTO AVALIAÇÃO
ESPAÇO	G2 Livre: E2 e Pista	G2 Livre: E1 e Pista	E2 Livre: E1 e Pista	E2 Livre: G3 e Pista	E2 Livre: E1 e Pista	G3 Livre: MU e Pista	MU Livre: E2 e Pista	E1 Livre: G1 e Pista	MU Livre: E2 e Pista	G1 Livre: E1 e Pista	E1 Livre: G3 e Pista	MU Livre: G2 e Pista	E1 Livre: MU e Pista	MU Livre: E2 e Pista	G2 Livre: E1 e Pista	E1 Livre: G3 e Pista	E2 Livre: E1 e Pista

LEGENDA				
E1	E2	MU	G1, G2 ou G3	SD
Relvado	Campo Voleibol/Basquetebol	Multiusos (Gin)	Pavilhão	Sala de dança

Anexo D – Distribuição das matérias



DOCUMENTO DE APOIO À DISTRIBUIÇÃO DAS MATÉRIAS – EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O 11ºANO - 2021 - 2022

1º Semestre					
DOMÍNIOS SUB-ÁREAS	PONDERAÇÕES	Tempos letivos	PARÂMETROS	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	PASEO
FUTEBOL	20%	18	Nível introdutório e elementar. Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 5x5	<p>Responsabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> ☑ Apresenta o material necessário; ☑ É assíduo e pontual; ☑ Está atento e concentrado; ☑ Tem sentido de responsabilidade realizando, por exemplo, os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos. <p>Cooperação/ Respeito</p> <ul style="list-style-type: none"> ☑ Cooperar com os colegas e com o docente; ☑ Desenvolve atitudes e comportamentos de entreajuda e solidariedade. ☑ Cumpre as normas estabelecidas pelo estatuto do aluno e as regras de funcionamento da sala de aula; ☑ Respeita os outros, nomeadamente os colegas e o docente. <p>Atenção/Participação</p> <ul style="list-style-type: none"> ☑ Está atento e concentrado; ☑ Participa de forma construtiva e organizada; ☑ Realiza as tarefas que lhe são propostas. <p>Espírito Crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> ☑ Reflete sobre o processo de aprendizagem e redefine-o sempre que necessário; ☑ Participa de forma construtiva e organizada; ☑ Apresenta opiniões orais fundamentadas sobre as temáticas abordadas.
GINÁSTICA ACROBÁTICA	20%	14	Nível introdutório e elementar. Compor e realizar esquemas em grupo.	Avaliar coreografia com figuras de pares, trios e quadras.	
DANÇA (1 MATÉRIA)	10%	8	Nível introdutório. Apreciar, compor e realizar, nas Atividades Rítmicas Expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais).	Avaliar coreografia produzida pelos alunos (pares).	
RAQUETAS	10%	12	Nível introdutório e elementar. Realizar com oportunidade e correção as ações técnico táticas elementares, nos Jogos de Raquetas (Badminton, Ténis e Ténis de Mesa) garantindo a iniciativa em participações individuais aplicando as regras.	Jogos singulares	
APTIDÃO FÍSICA	30%	6	Testes da bateria do FiTescola (vaivém; senta e alcança; impulsão horizontal; abdominais e flexões de braços).	Testes de aptidão física da bateria FiTescola	
CONHECIMENTO Escritos e orais	10%	2	Regras, técnica, tática e história das modalidades; Aptidão física e saúde.	Questionários escritos e feedbacks orais.	

		2º Semestre			
DOMÍNIOS SUB-ÁREAS	PONDERAÇÕES	Tempos letivos	PARÂMETROS	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	PASEO
BASQUETEBOL	20%	18	Nível introdutório e elementar.	Jogo 2x2 e/ou 3x3	<p>Responsabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Apresenta o material necessário; <input type="checkbox"/> É assíduo e pontual; <input type="checkbox"/> Está atento e concentrado; <input type="checkbox"/> Tem sentido de responsabilidade realizando, por exemplo, os trabalhos solicitados nos prazos estabelecidos. <p>Cooperação/ Respeito</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Cooperar com os colegas e com o docente; <input type="checkbox"/> Desenvolve atitudes e comportamentos de ajuda e solidariedade. <input type="checkbox"/> Cumpre as normas estabelecidas pelo estatuto do aluno e as regras de funcionamento da sala de aula; <input type="checkbox"/> Respeita os outros, nomeadamente os colegas e o docente. <p>Atenção/Participação</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Está atento e concentrado; <input type="checkbox"/> Participa de forma construtiva e organizada; <input type="checkbox"/> Realiza as tarefas que lhe são propostas. <p>Espírito Crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reflete sobre o processo de aprendizagem e redefine-o sempre que necessário; <input type="checkbox"/> Participa de forma construtiva e organizada; <input type="checkbox"/> Apresenta opiniões orais fundamentadas sobre as temáticas abordadas.
ANDEBOL	20%	18	Realizar com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras.	Jogo 7x7	
GINÁSTICA APARELHOS	10%	8	Realizar com correção técnica os diferentes saltos no minitrampolim e boque.	Avaliar aplicando os critérios de correção técnica	
RAQUETAS ORIENTAÇÃO	10%	8	<p>Raquetas - Nível introdutório e elementar.</p> <p>Realizar com oportunidade e correção as ações técnico táticas elementares, nos Jogos de Raquetas (Badminton, Ténis e Ténis de Mesa) garantindo a iniciativa em participações individuais aplicando as regras.</p> <p>Orientação - Realizar percursos elementares</p>	<p>Jogo de singulares</p> <p>Técnicas de orientação e respeito pelas regras de organização, participação, e de preservação da qualidade do ambiente.</p>	
APTIDÃO FÍSICA	30%	6	Testes da bateria do FiTescola (vaivém; senta e alcança; impulsão horizontal; abdominais e flexões de braços).	Testes de aptidão física da bateria FiTescola	
CONHECIMENTO Escritos e orais	10%	2	Regras, técnica, tática e história das modalidades; Aptidão física e saúde.	Questionários escritos e feedback orais.	

Anexo E – Exemplo de UD segundo Vickers

Unidade Didática:		Nº Aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
		Duração															
		Conteúdos	Função Didática														
HABILIDADES MOTORAS	Técnica																
	Tática																
FISIOLOGIA DE TREINO	Capacidades coordenativas																
	Capacidades condicionais	Força															
		Resistência															
		Flexibilidade															
Velocidade																	
CULTURA DESPORTIVA																	
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS																	

Anexo F – Exemplo de UD “on-going” ou “step by step”

Mês	Fevereiro	Março					Abril		
Dia									
Tempo Aula									
Espaço Disponível									
Torneios					Torneio				Torneio
Avaliações	Diagnóstica				Formativa				Sumativa
FBJ									
FPJ									
TBJ									

Anexo G – Modelo de PdA



PLANO DE AULA Nº					
DOCENTE: Paula Dantas		ANO/TURMA:	DATA:	HORA:	DURAÇÃO:
UNIDADE DIDÁTICA:					
Nº de ALUNOS:		MATERIAL:			
LOCAL: Escola Secundária de Barcelos			ESPAÇO:		
FUNÇÃO DIDÁTICA:					
OBJETIVO DA AULA:					
P		CONTEÚDOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	COMPONENTES CRÍTICAS
PARTE INICIAL					
PARTE FUNDAMENTAL					
PARTE FINAL					

Anexo H – Exemplo de criação de equipas heterogéneas



Equipas Basquetebol

11º ano

Tomateiros	Lank	Alvitos Canalizações	Bananinhas	Terra Nostra
Aluno nº 18	Aluno nº 21	Aluno nº 17	Aluno nº 14	Aluno nº 7
Aluno nº 3	Aluno nº 1	Aluno nº 5	Aluno nº 9 ©	Aluno nº 10
Aluno nº 4	Aluno nº 6	Aluno nº 8	Aluno nº 15	Aluno nº 13
Aluno nº 1 ©	Aluno nº 16 ©	Aluno nº 11 ©	Aluno nº 20	Aluno nº 19 ©
Aluno nº 12				

Anexo I – Exemplo de quadro competitivo do torneio



CALENDÁRIO JOGOS 25/02/2022

	JOGOS		RESULTADO
1º JOGO	Lank	Terra Nostra	
	Alvitos Canalizações	Bananinhas	
2º JOGO	Tomateiros	Bananinhas	
	Lank	Alvitos Canalizações	
3º JOGO	Terra Nostra	Alvitos Canalizações	
	Tomateiros	Lank	
4º JOGO	Bananinhas	Lank	
	Terra Nostra	Tomateiros	
5º JOGO	Alvitos Canalizações	Tomateiros	
	Bananinhas	Terra Nostra	

Equipa	JOGO 1	JOGO 2	JOGO 3	JOGO 4	JOGO 5	FINAL
Tomateiros						
Bananinhas						
Alvitos						
Lank						
Terra Nostra						

Anexo K – Grelha de observação “Check List”

TURMA - 11ºF		BOQUE		MINITRAMPOLIM											
Nº	NOME	SALTO AO EIXO		EXTENSÃO		ENGRUPADO		CARPA MI JUN.		CARPA MI AFA.		PIRUETA		1/2 PIRUETA	
		NF	F	NF	F	NF	F	NF	F	NF	F	NF	F	NF	F
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															

LEGENDA
NF - Não Faz
F - Faz

Anexo L – Exemplo de avaliação de pares



Prof. Estagiária Paula Dantas
2021/2022



Avaliação Recíproca

BADMINTON						
Serviço Curto/Longo						
	Coloca os pés à largura dos ombros	Coloca o pé contrário à raquete adiantado	A raquete contacta o volante abaixo da cintura	Bate o volante com um movimento contínuo da raquete	Imprime ao volante uma trajetória baixa e tensa de forma a passar junto à rede e a cair perto desta no campo do adversário	Imprime ao volante uma trajetória alto e profunda de forma a cair perto da linha de fundo do campo do adversário
Avaliador:						
Avaliado:						

Sistema de registo: Se o aluno executa coloca um "S". Se não executa coloca um "N".
Observa o teu colega e coloca a letra correspondente.



AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS DE BARCELOS

22 DEZEMBRO ~ 9H15

TETRATLO

Agrupamento de Escolas de Barcelos



PARTICIPAÇÃO EXCLUSIVA DO 3º CICLO
Infantis – Iniciados – Juvenis

PAVILHÃO ESCOLA SECUNDÁRIA DE BARCELOS

Anexo N – Exemplo de ficha de presenças



Ano: 11º		Registo de Presenças - 1º Semestre																
Turma:																		
2021/2022		Novembro						Dezembro					Janeiro					
Nº	Nome	3	5	17	19	24	26	3	10	15	17	22	5	7	12	14	19	21
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		

Anexo P – Declaração de consentimento informado



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do Projeto: Efeito das características da bola e dos constrangimentos defensivos no processo de ensino-aprendizagem em Andebol.

Antes de autorizar o(a) seu educando(a) a participar no estudo, agradecemos que leia atentamente esta Declaração de Consentimento.

Este é um estudo realizado no âmbito do estágio profissional com vista à obtenção do Título de Mestre Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Objectivos do estudo:

- Analisar o impacto da bola soft nas ações de passe e receção em situação de jogo de passes e jogo formal.
- Analisar os constrangimentos da defesa em linha e individual

Tempo requerido e local das avaliações: O estudo decorrerá nas aulas de andebol.

Procedimentos: Os alunos irão realizar o jogo dos "dez passes" em situação de 3x3 com dois tipos de bola e posteriormente jogarão em situação de 4x3+GR com os dois tipos de bola e GR+4x4+GR com diferentes organizações defensivas (em linha e individual).

Riscos: O estudo é de natureza não invasiva e assim os riscos potenciais de lesão são praticamente inexistentes.

Confidencialidade: Será garantida a confidencialidade de toda a informação recolhida. A cada aluno(a) será atribuído um código (número); quando o estudo terminar e os dados forem analisados a lista de códigos com a identificação dos participantes será destruída. Os dados recolhidos poderão a vir a ser utilizados em estudos futuros, porém não contendo qualquer informação de identificação pessoal dos alunos(as). O nome do(a) aluno(a) não será usado em qualquer relatório relacionado com este estudo.

Participação Voluntária: A participação nesta investigação é voluntária.

Desistência do Estudo: O(a) aluno(a) pode cessar a sua participação no estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. Se o(a) aluno(a) pretender abandonar o estudo deve informar o professor estagiário e o professor cooperante e as avaliações terminarão imediatamente.

Investigadora principal: Paula Dantas, Mestranda da FADEUP.

Orientadores: Luisa Estriga (docente da FADEUP) e Pedro Cunha (professor cooperante da ES Barcelos)

Contacto em caso de dúvidas acerca do estudo: 9xxxxxxx

Declaração

O(a) aluno(a) (nome) _____ declara que leu e entendeu esta **Declaração de Consentimento Informado** e que aceita participar no estudo "Efeito das características da bola e dos constrangimentos defensivos no processo de ensino-aprendizagem em Andebol".

Assinatura do(a) aluno(a): _____ Data: __/__/____

*Assinatura do Enc. de Educação: _____ Data: __/__/____

* Confirmo que tenho autoridade legal para assinar esta declaração em nome do aluno menor.

Anexo Q – Declaração de autorização/cedência dos direitos de imagem



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO /CEDÊNCIA DOS DIREITOS DE IMAGEM

_____ (nome completo) Encarregado de
Educação e Legal Representante do Aluno/a
_____ (nome completo) da ESB – Escola Secundária de
Barcelos, vem pela presente declarar que, em nome do seu educando menor de idade,
cede ao Núcleo de Estágio de Educação Física e à FADEUP (Faculdade de Desporto da
Universidade do Porto), os direitos sobre sua imagem, autorizando, consequentemente,
que a mesma possa ser utilizada e reproduzida, total ou parcialmente, em fotografias,
ilustrações, vídeos, animações, panfletos, e todo o material produzido com fins didáticos,
informativos e pedagógicos do núcleo e da Instituição. Esta cedência de imagem será por
tempo ilimitado e a título gratuito.

_____, ____ de _____, de _____

O Encarregado de Educação / Representante Legal do Aluno

(assinatura conforme o BI/ CC)

