Estágio Profissional: A caminhada de um estudante estagiário apaixonado pelo desporto atendendo à construção de um espaço propício à aprendizagem

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Francisco António Gomes de Sousa

Porto, setembro de 2021

Ficha de Catalogação

Sousa, F. (2021). *Estágio Profissional: A caminhada de um estudante estagiário apaixonado pelo desporto atendendo à construção de um espaço propício à aprendizagem.* Porto: Sousa, F. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO À DISTÂNCIA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; INSTRUÇÃO.

Dedicatória

Aos meus pais, à minha irmã e ao meu irmão,

pelo amor, pelo apoio incondicional, pela confiança e por me motivarem para a conquista de todos os meus sonhos.

Ao meu padrinho, à minha madrinha e à minha prima,

pelo orgulho, pela preocupação e por estarem sempre presentes em ajudar-me em tudo o que necessitasse.

Agradecimentos

À FADEUP, à minha segunda casa durante cinco anos, que proporcionou aprendizagens e conhecimentos fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos meus pais, por toda a educação e valores transmitidos que contribuíram para me tornar na pessoa que sou hoje. São o meu maior orgulho por todo o esforço e superação que exibem, proporcionando-me as melhores condições possíveis de modo a concretizar os meus objetivos.

Aos meus irmãos, por todos os momentos que vivemos e que independentemente das discórdias que possam existir, a amizade, o orgulho e o amor vai sempre prevalecer.

À professora cooperante Cristina Ferraz, por ter sido incansável ao longo deste estágio. É sem dúvida, um exemplo enquanto docente e estou-lhe extremamente grato por tudo o que me ensinou durante esta caminhada. Obrigado pela amizade, pelo carinho, pela preocupação e por estar sempre disponível em responder às minhas dúvidas.

Ao professor orientador Cláudio Farias, pela orientação exemplar, pelos conhecimentos transmitidos e por encorajar o núcleo de estágio à constante evolução de forma a alcançar resultados de excelência.

À escola cooperante e respetiva comunidade educativa, por me ter formado enquanto aluno e por me receberem com tanto o carinho ao longo deste estágio profissional.

Aos meus amigos do núcleo de estágio, 6x~, pela entreajuda, pelo companheirismo e pela amizade que predominou ao longo do ano letivo. Foram colegas excecionais, em que tendo como base o trabalho coletivo, as aprendizagens e a partilha de conhecimentos ocorreram com naturalidade. Este ambiente foi uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Obrigado Paulo e Filipe por este ano letivo inesquecível.

Aos meus alunos, por tornarem este ano único e especial, onde terminada esta etapa, ganharam um amigo para a vida em que estarei sempre disponível para ajudar no que precisarem. Obrigado por tudo aquilo que demonstram ao longo do ano letivo, desde a humildade, o respeito, a resiliência e a dedicação em querer aprender e evoluir ao longo dos diversos conteúdos lecionados.

Ao Meneses, Zé, Vítor, Tiago, Rocha, Soares, Catarina e Mariana, pela amizade, pela lealdade e por estarem sempre presentes. Revejo-me em cada um e é um orgulho para mim ter-vos como amigos. Obrigado por todas as vivências e momentos inesquecíveis.

Aos meus amigos, “Os 5 Amiguinhos Forever”, Azevedo, Inês, Fella e Abdul, com quem partilhei o mesmo objetivo nestes dois últimos anos. Obrigado pela partilha, pelo apoio e pela amizade que contribui de forma preponderante para o meu crescimento.

Aos B* Weekers, por todos os momentos que passamos em conjunto e que acabaram por se tornar inesquecíveis, marcando o meu percurso universitário.

Ao Henrique, João, Jaime, Nuno e Diogo, pela lealdade, pela amizade, pela partilha de conhecimentos e pelo convívio diário que permitiu-me evoluir como treinador.

Ao Futebol Clube de Penafiel, que me formou enquanto atleta e atualmente como treinador, obrigado pelos valores transmitidos, pelo espaço de aprendizagem e pela oportunidade concedida de lutar por um dos meus sonhos.

A todos os atletas com que tive a oportunidade de me cruzar, por me ajudarem dia após dia a crescer enquanto profissional.

A todos vocês, que marcam o meu percurso, um enorme obrigado!

Índice Geral

Dedicatória III
Agradecimentos V
Índice de Figuras XI
Índice de Quadros XIII
Índice de Gráficos XV
Índice de Anexos XVII
Resumo XIX
Abstract XXI
Lista de Abreviaturas XXIII
1. Introdução 3
2. Enquadramento Pessoal 7
2.1. Desporto - Surgimento da paixão 7
2.2. Futebol - “O palco dos meus sonhos” 8
2.3. Futebol - O mesmo palco, a mesma paixão, mas um papel diferente 10
2.4. Desporto - O relacionamento para toda a vida 12
2.5. Fadeup - “A minha segunda casa” 14
2.6. As primeiras sensações sobre o início da caminhada 18
3. Enquadramento Institucional 23
3.1. Estágio Profissional 23
3.2. Escola Cooperante – “O bom filho a casa torna” 24
3.3. Turma Residente 27
3.4. Turma Partilhada 29
3.5. NE - A verdadeira equipa 31
4. Realização da Prática Profissional 39
4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 39
4.1.1. Contextualização Concetual 39
4.1.1.1. O valor da educação no ser humano 39
4.1.1.2. O valor da EF na escola 40
4.1.1.3. O papel do Professor de EF 42
4.1.1.4. Domínio Curricular 43
4.1.1.5. Importância do projeto educativo 45

4.1.1.6. Desenvolvimento de ferramentas que contribuíram para a evolução da minha conceção 46
4.1.2. Operacionalização do Processo Ensino e Aprendizagem 49
4.1.2.1. Ano atípico de lecionação – Constrangimentos sobre lecionar em contexto de pandemia 49
4.1.2.2. Unidade Didática (UD) 51
4.1.2.3. Plano de Aula (PA) 53
4.1.2.4. Mapeamento do Processo Ensino e Aprendizagem 55
4.1.2.4.1. Turma Residente 58
4.1.2.4.2. Turma Partilhada 63
4.1.2.5. Realização 63
4.1.2.5.1. Conceito de rotatividade para promover as mesmas oportunidades de tempo de empenhamento motor 64
4.1.2.5.2. Estratégias para rentabilizar os “tempos mortos” 65
4.1.2.5.3. O papel da instrução incorporado na estratégia encontrada para otimizar o tempo de empenhamento motor 67
4.1.2.5.4. 1º Período: a criação de um ambiente seguro e estimulante para a aprendizagem 70
4.1.2.5.4.1. Criação do contexto desportivo e da promoção da transdisciplinaridade 70
4.1.2.5.4.2. Recurso aos meios tecnológicos 71
4.1.2.5.4.3. MID: o melhor aliado para estabelecer segurança nas situações de aprendizagem e a sua aplicabilidade nas modalidades lecionadas 72
4.1.2.5.5. 2º Período: a transição para o E@D e a curta passagem pela Turma Partilhada 74
4.1.2.5.5.1. Desafios e conquistas do professor digital 75
4.1.2.5.5.2. Estratégias de promoção de estilos de vida saudáveis em período de confinamento 80
4.1.2.5.5.3. Novo contexto: a Turma Partilhada e a necessidade de adotar processos de controlo da disciplina 81
4.1.2.5.6. 3º Período: adequar os conteúdos de aprendizagem ao nível de habilidade dos alunos 82
4.1.2.5.6.1. Competição justa: primordialidade de trabalhar por níveis 82
4.1.2.5.6.2. Necessidade de adaptação das tarefas de aprendizagem 84

4.1.2.5.7. Promoção de um clima positivo de aprendizagem 87
4.1.2.6. Avaliação..... 89
4.1.2.6.1. Avaliação Diagnóstica: Diagnose das Aprendizagens..... 89
4.1.2.6.2. Avaliação Formativa: Valorizar o processo..... 90
4.1.2.6.3. Avaliação Sumativa 92
4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade 93
4.2.1. Atividades organizadas pelo NE..... 95
4.2.1.1. Olimpíadas da Educação Física..... 95
4.2.1.2. Projeto de Cidadania e Desenvolvimento - *Jerusalema*..... 97
4.2.2. O papel do PC na integração do EE na comunidade educativa... 98
4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: *Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor estagiário: a intervenção instrucional do professor durante o ensino da modalidade de voleibol no ensino secundário..* 101
4.3.1. Resumo 101
4.3.2. Abstract 102
4.3.3. Introdução..... 102
4.3.3.1. A importância do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do professor.....104
4.3.4. Objetivo do Estudo 106
4.3.5. Metodologia 106
4.3.5.1. Contexto e Participantes 106
4.3.5.1.1. Os alunos..... 107
4.3.5.1.2. Professor Estagiário..... 107
4.3.6. Contexto do Estudo 107
4.3.7. Procedimentos..... 108
4.3.8. Recolha e análise de dados 108
4.3.8.1. Registo audiovisual das aulas..... 108
4.3.8.1.1. Variáveis do Professor..... 109
4.3.8.2. Diário de Bordo 111
4.3.9. Resultados..... 112
4.3.10. Discussão..... 116
4.3.11. Conclusões e Perspetivas Futuras..... 118
4.3.12. Referências Bibliográficas..... 119
5. Conclusões e Perspetivas Futuras..... 125

Referências Bibliográficas 129
ANEXOS 135

Índice de Figuras

Figura 1 - Pavilhão Gimnodesportivo. 25
Figura 2 - Espaço exterior. 25
Figura 3 - Campo das Lages. 26
Figura 4 - Núcleo de Estágio. 34

Índice de Quadros

Quadro 1 - Mapeamento da realização da prática. 56
Quadro 2 - Atividades desenvolvidas durante o ano letivo. 93
Quadro 3 - Codificação das Representações Verbais. 110
Quadro 4 - Codificação das Representações Visuais. 110
Quadro 5 - Codificação da Adequação das Tarefas. 111
Quadro 6 - Distribuição da intervenção do professor ao longo da UD. 112
Quadro 7 - Estatística descritiva da intervenção do professor. 114

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Evolução das Representações Verbais. 113
Gráfico 2 - Evolução das Representações Visuais..... 113
Gráfico 3 - Evolução das Adequações das Tarefas. 114

Índice de Anexos

Anexo 1 - Roullement XXVI
Anexo 2 - Unidade Didática XXVII
Anexo 3 - Plano de aula XXVIII
Anexo 4 - Plano de Aptidão Física XXIX
Anexo 5 - Regulamento da Competição XXX
Anexo 6 - Mapa de Orientação XXXI
Anexo 7 - Ficha de Perguntas de Orientação XXXII
Anexo 8 - Competição de Voleibol XXXIII
Anexo 9 - Gestos oficias de arbitragem em Voleibol XXXIV
Anexo 10 - Cartaz das Olimpíadas da Educação Física XXXV
Anexo 11 - Cartaz da Atividade Jerusalema XXXVI
Anexo 12 - Certificado de Competição em Voleibol XXXVII

Resumo

O Estágio Profissional insere-se no 2ºciclo de estudos do Mestrado Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Esta prática de ensino supervisionada que proporciona ao estudante estagiário uma experiência autêntica no ensino de Educação Física durante um ano letivo, foi realizada na Escola Secundária de Penafiel, sob a presença de um núcleo de estágio composto por três colegas estagiários e pela supervisão de dois profissionais devidamente especializados. Uma professora cooperante ao nível da escola e um professor orientador proveniente da Faculdade. O presente documento designado de Relatório de Estágio, reflete as vivências do estudante de estagiário, dentro do contexto real da prática, ao nível das aprendizagens retiradas, das dificuldades encontradas e das estratégias implementadas que contribuíram para o desenvolvimento profissional. Este processo, numa fase inicial (1º Período), ficou marcado pelos constrangimentos da pandemia que fez com que fosse obrigatório a lecionação de modalidades de carácter individual, de forma a garantir segurança a todos os alunos na prática pedagógica. No segundo período, face à transição para o ensino à distância, houve a necessidade de reformular os conteúdos de aprendizagem e simultaneamente, permitir que os alunos tivessem os próprios momentos de responsabilidade e de criatividade, ao longo do processo de ensino e aprendizagem. No último período, perante o levantamento de algumas medidas que possibilitavam a abordagem de modalidades coletivas, existiu a oportunidade de lecionar o voleibol com uma abordagem mais centrada no aluno, tendo como base o trabalho por níveis. Por fim, ao longo do ano letivo, houve sempre o cuidado de adotar uma postura que proporcionasse um espaço propício à aprendizagem. Deste modo, na Área 3, surge a necessidade de analisar o meu conhecimento pedagógico do conteúdo, nomeadamente a minha intervenção instrucional, ao nível das representações verbais, das representações visuais e das adequações das tarefas.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO À DISTÂNCIA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; INSTRUÇÃO.

Abstract

The Professional Internship is part of the 2nd Cycle in Teaching of Physical Education in Primary and Secondary Education, by the Faculty of Sport of the University of Porto. This supervised teaching practice, which provides the student intern with a ground-breaking experience in teaching Physical Education during a school year, was carried out at *Escola Secundária de Penafiel*. The student intern was followed by three other fellow trainees and was supervised by two Professors, namely one cooperating Professor at the Secondary School level and one guiding Professor from the Faculty. This document, the Internship Report, reflects the experiences of the student intern, within the daily Physical Education practice, at the level of learning, limitations, and the implemented teaching strategies that contributed to its professional development. The 1st Period, the early stage of the teaching process, was marked by the constraints of the pandemic situation, which made it mandatory to teach individual modalities to guarantee the safety of all students in practice. The 2nd period was marked by the transition to remote learning. There was a need to reformulate the learning content and simultaneously allow students to have their moments of responsibility and creativity throughout the teaching and learning process. The 3rd period, the late stage of the teaching process, was marked by the removal of some restrictions. Such a process enabled the teaching of collective sports. Thus, there was the opportunity to teach volleyball with a more student-centered approach, based on the work by levels. Altogether, throughout the school year, there was meticulous and continued care to adopt a posture that provided a space conducive to learning. Therefore, in Area 3, my pedagogical knowledge of the content, namely my instructional intervention, at the level of verbal and visual representations and the adequacy of tasks, is analysed.

KEYWORDS: PROFISSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; DISTANCE LEARNIG; TEACHING-LEARNING PROCESS; INSTRUCTION.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Aptidão Física

AS – Avaliação Sumativa

CCC – Conhecimento Comum do Conteúdo

CEC – Conhecimento Específico do Conteúdo

CPC – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

DGE – Direção-Geral da Educação

DP – Desenvolvimento Positivo

E/A – Ensino e Aprendizagem

E@D – Ensino à Distância

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESP – Escola Secundária de Penafiel

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FBJ – Fórmula Básica de Jogo

IP – Identidade Profissional

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

OC – Organização Curricular

PC – Professor Cooperante

PES – Prática Estágio Supervisionada

PO – Professor Orientador

PP – Prática Pedagógica

REP – Relatório de Estágio Profissional

RS – Reflexão da Semana

TP – Turma Partilhada

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

Introdução

1. Introdução

O presente documento foi elaborado, tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O relatório de Estágio Profissional (REP) que adveio na sequência da Unidade Curricular (UC) "Estágio Profissional" do segundo ano do ciclo de estudos, tem como objetivo auxiliar o estudante estagiário (EE) no processo de integração com a escola e com a docência.

O Estágio Profissional (EP) identifica-se como a última etapa da formação académica, onde possibilita ao EE, o primeiro contacto com a prática profissional. Neste lugar, ao ser colocado no contexto de real de ensino enquanto docente de Educação Física (EF), o EE, tal como afirmam Batista et al. (2012) começa a conhecer os contornos da profissão docente, introduzindo-se gradualmente, nessa comunidade educativa.

A minha prática de ensino supervisionada (PES) realizou-se numa escola cooperante (EC), localizada no concelho de Penafiel, durante o ano letivo de 2020/2021. O meu núcleo de estágio (NE) foi constituído por mais dois colegas estagiários, pela professora cooperante (PC) da EC, mas também por um professor orientador (PO) designado pela faculdade. No ponto de vista individual, este grupo que se concebeu, funcionou como uma verdadeira equipa, na medida em que através da sinceridade, do respeito, da partilha de conhecimentos e da entreajuda permanente contribuiu para a construção de uma relação de amizade, que acabou por ser determinante para o sucesso de todos.

De forma a evidenciar as experiências vivenciadas no meu EP, este relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos principais: a Introdução, o Enquadramento pessoal, o Enquadramento institucional, a Realização da prática profissional e as Conclusões e Perspetivas Futuras. Relativamente à "Introdução", procuro elucidar acerca da organização e dos objetivos deste documento. Quanto ao segundo capítulo, o "Enquadramento pessoal", esclareço a forma como o desporto surgiu e está presente na minha vida. Acabo ainda por destacar as aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação académica,

mas também as primeiras sensações vivenciadas no EP. Já no que respeita ao "Enquadramento institucional", enquadro legalmente este EP, realçando a importância do mesmo para a formação do professor. Dou ainda mote sobre o contexto onde decorreu a minha prática pedagógica (PP), em que apresento a EC, a turma residente, a turma partilhada e o NE. No quarto capítulo, segue-se a "Realização da prática profissional", que está dividida em três áreas diferenciadas. A área 1, "Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem", abrange todo o processo relativo à conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino. A área 2, "Participação na Escola e Relação com a Comunidade", inclui todas as atividades em que participei, juntamente com as organizadas pelo NE, como por exemplo as Olimpíadas da EF e coreografia Jerusalema que contribuíram de forma positiva para a minha integração na comunidade educativa. A área 3, "Desenvolvimento Profissional", destina-se ao estudo de investigação, realizado no âmbito do EP designado de "Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor estagiário: a intervenção instrucional do professor durante o ensino da modalidade de voleibol a estudantes no ensino secundário". No último capítulo, "Conclusões e Perspetivas Futuras", apresento uma reflexão sobre o ano de estágio, manifestando as aprendizagens adquiridas através do mesmo e, ainda, as aspirações para o meu futuro.

Enquadramento Pessoal

2. Enquadramento Pessoal

A paixão pelo desporto esteve sempre presente desde criança, onde o apoio familiar foi essencial para conseguir alcançar as metas estabelecidas. No entanto, na vida, nem tudo corre como planeado e desta forma, há que saber lidar com os erros e com as situações inesperadas como se de um novo momento de aprendizagem se tratasse. Nesta lógica, novos caminhos irão aparecer e ao mesmo tempo, outros objetivos e sonhos podem ser concretizados.

Nesta secção irei apresentar a minha história, as minhas vivências enquanto atleta e treinador junto da forma como influenciou a minha vontade de ser professor. A partir desse momento e com o apoio da "minha segunda casa", segui os passos necessários para alcançar o meu objetivo de ser professor de EF.

2.1. Desporto - Surgimento da paixão

O meu nome completo é Francisco António Gomes de Sousa, sou um jovem de 24 anos que, apesar de ser natural de Bitarães, uma freguesia que pertence ao concelho de Paredes, viu crescer a sua paixão pelo desporto, há muito tempo atrás, na cidade vizinha em Penafiel.

Esta paixão, que se prolonga até aos dias de hoje, teve como grande impulsionador o meu avô, uma pessoa apaixonada pelo desporto, nomeadamente o futebol. Desta forma, com 6 anos colocou-me a praticar futebol, no Futebol Clube de Penafiel, designado pelo próprio como o "seu grande amor".

Desde essa altura, sentia que o meu avô era o meu melhor amigo, porque acompanhava-o para qualquer lugar, estando o futebol sempre presente. As rotinas eram permanentemente mantidas, como de uma superstição se falasse, onde todos os jogos em que o Penafiel jogasse em casa, deslocávamo-nos ao Monte Mozinho para o habitual passeio pré-jogo. Na sua companhia não faltava a nenhum jogo, quer nas condições de visitado, quer como visitante e uma das

deslocações, que ficará eternamente recordada, fui de uma viagem até à Madeira para ver na Choupana, um Nacional vs Penafiel. Por um lado, fiquei contente por ter viajado pela primeira vez de avião, mas por outro, triste pela derrota do nosso Penafiel.

Todos estes momentos representaram uma ínfima parte de acontecimentos que marcaram a minha infância e, certamente, devo ter passado por muitos mais, porém a minha frágil memória não permite lembrá-los.

Pelo percurso natural da vida, esta amizade acabou paulatinamente por desaparecer por razões que não quero referir. No entanto, foi no decurso deste convívio e das experiências que usufruí com o meu avô, que desencadeou todo este sentimento de paixão que tenho atualmente pelo desporto. Vivenciei de perto, um vasto conjunto de condutas, por parte de todos os agentes desportivos, que marcaram a minha infância, tais como: o espírito coletivo e a superação que os atletas exteriorizavam para superar as dificuldades impostas pelo adversário; o contentamento pela vitória e por outro lado, a tristeza pela derrota; o desportivismo e o *fair-play* pelas entidades envolvidas em jogo (e.g., árbitros, dirigentes, atletas e adeptos) e também, alguns momentos de tensão e desacato que, lamentavelmente, hoje em dia, ainda assistimos em competições desportivas qualquer que seja a modalidade.

Acredito que por ter estado envolvido, frequentemente, neste ambiente, o desporto desempenhou um papel educativo no meu desenvolvimento como ser humano, munindo-me com valores e princípios que conduzem a minha ação na sociedade.

2.2. Futebol - “O palco dos meus sonhos”

Desde o primeiro dia em que comecei a dar os primeiros toques na bola, o sonho que tanto ambicionava, passava por um dia me tornar um jogador de futebol profissional. Pois, qualquer criança com 5 anos tem e deve ter a oportunidade de sonhar, desta forma, era mais um miúdo à procura de fazer com que o futebol fosse o palco dos próprios sonhos.

Por intermédio do meu avô, tal como referi anteriormente, comecei a praticar futebol, no Futebol Clube de Penafiel, clube no qual fiz toda a minha formação. Foram 14 anos de entrega e de superação constante, na tentativa de alcançar o sonho, isto é, de ascender à equipa principal deste mesmo clube e ao mesmo tempo, de me tornar jogador de futebol profissional. Nesta casa, entrei como uma criança sonhadora e parti como um adolescente desanimado, pois o objetivo que tanto trabalhei para ser alcançado, infelizmente não foi concretizado.

Atualmente, ainda é algo que me deixa com alguma tristeza, em que me questiono por diversas vezes, para encontrar razões para este desfecho. No entanto, apesar disto ter ocorrido, é um clube que será eternamente recordado por tudo o que contribuiu para o meu crescimento individual quer como atleta, quer como ser humano.

A minha mentalidade foi sendo moldada em função das aprendizagens e, principalmente pelos valores que me eram transmitidos. Assim, todo o contacto que estabeleci com treinadores, colegas de equipa, fisioterapeutas e dirigentes, contribuíram para o meu desenvolvimento integral. Neste seguimento, neste clube aprendi: a respeitar o próximo, quer seja árbitro, colega de equipa, adversário ou treinador; a valorizar o trabalho em equipa, porque tal como todos os treinadores com que tive a oportunidade de confraternizar referiam que “é através do sucesso coletivo, que o individual sobressai” e, nesta lógica, estive envolvido em grupos de trabalho onde imperava comportamentos de cooperação, entreajuda para alcançar o sucesso coletivo.

Não obstante as amizades inesquecíveis que foram criadas, todo esta panóplia de valores que o futebol me transmitiu ajudaram na conceção de uma pessoa, amiga do amigo, determinada em ser melhor todos os dias e que procura sempre ver o lado positivo das tarefas que está a desempenhar. Esta bagagem que transporto comigo é relevante para futuros contextos, inclusive para a minha atuação enquanto treinador e neste momento para o EP. Assim, nesta entrada para o ensino, pretendo ser um professor resiliente, em superar as dificuldades e encarar os erros como uma oportunidade para aprender e também, um docente

que valoriza o trabalho coletivo pois, ao estar inserido num ambiente de equipa, isto é, com a presença de outros estudantes estagiários juntamente com um professor mais experiente, irão surgir momentos de partilha que irão contribuir para o meu desenvolvimento como docente.

2.3. Futebol - O mesmo palco, a mesma paixão, mas um papel diferente

Presentemente é no mesmo palco, ou por outras palavras, no clube onde iniciei a prática futebolística, que desempenho funções como treinador devido às habilitações adquiridas na FADEUP.

Esta mudança de papéis incutiu maior responsabilidade porque ocupo um lugar de fomentar ambientes propícios à aprendizagem, onde um treinador, além de ser visto como um indivíduo fundamental no Desenvolvimento Positivo (DP) dos jovens (Pereira, 2017), deve ser capaz de promover competências táticas, físicas e pessoais, com transferência para o desporto e para a vida dos seus atletas (Santos & Camiré, 2017).

Na qualidade de treinador, a minha intervenção passa por criar situações de aprendizagem idênticas aos diversos momentos de jogo. Estas são caracterizadas por dinâmicas de competição, mas principalmente com a criação de exercícios-problema. Porque ao confrontá-los com os problemas que o jogo acarreta, vou possibilitar-lhes momentos ricos de aprendizagem. Nestas circunstâncias, procuro que sejam os atletas a encontrarem as soluções aos problemas evidenciados, porque o meu objetivo é fazer com que eles sejam pensadores das próprias ações e não uns meros fazedores. Ou seja, em função de uma determinada ação têm que saber responder a duas questões: ao como e ao porquê. O como está relacionado com as questões de execução, por exemplo: “Como é que deves colocar o pé na bola para rematar à baliza?”, enquanto o porquê está direcionado para o motivo da realização: “porque é que remataste à baliza?”. E, ao conseguirem responder de forma correta, revelam a sua capacidade de leitura e de entendimento sobre aquilo que estão a realizar, agindo desta forma, como verdadeiros “pensadores”.

Sob esta perspetiva, esta forma de olhar para o desporto surgiu pelas experiências enquanto atleta e pelos contactos estabelecidos com os treinadores com quem tive a oportunidade de trabalhar. Esta metodologia que carrego comigo em cada treino pretendo transportá-la para o ensino. É da minha inteira responsabilidade que o aluno se sinta, em primeiro lugar, motivado pelo desafio e que posteriormente, nas situações de aprendizagem, estimule o seu pensamento cognitivo. No entanto, como atleta, o treinador estava sempre próximo e agia em conformidade com as dificuldades que exibia, logo, como docente tenho de exercer este acompanhamento, manifestando preocupação de guiar os alunos para os objetivos pretendidos e nunca lhes transmitir as soluções. Ou seja, tal como aconteceu nas aulas de voleibol, por exemplo, quando existia erros ao nível do passe de frente, a minha primeira reação passava por chegar junto do aluno e, de seguida, utilizar o questionamento para corrigir a dificuldade manifestada, onde o próprio tinha de refletir e conceder uma resposta acertada (e.g., “para ter sucesso, achas que devias ter contactado a bola acima e ligeiramente à frente da cabeça ou ter contactado acima do nível cabeça?”).

Além disto, sei perfeitamente o que é ter sonhos e acreditar que um dia seja capaz de os concretizar. Deste modo, como treinador, assumo um papel fundamental porque diante de mim tenho atletas que precisam da minha ajuda para alcançarem os próprios objetivos. Assim, a minha ação remete para a transmissão de conhecimentos técnico-táticos e de um conjunto de valores, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral de cada um deles. Consequentemente, princípios inerentes à prática desportiva são transmitidos, tais como, o trabalho coletivo, o respeito, a superação e tomada de decisão que por sua vez, exibem potencialidades para o DP (Danish et al., 2005). Além do mais, ao serem enriquecidos no ambiente desportivo, visam ser transferidos para a vida de cada um (Pierce et al., 2016).

Nesta linha de pensamento, atuando como professor de EF nas minhas aulas, devo proporcionar ambientes que permitem que os alunos desenvolvam estes valores. Neste sentido, pretendo ser um professor justo, possibilitando o mesmo número de oportunidades a todos os alunos (e.g., conceito de

rotatividade criado para os balneários), que crie ambientes competitivos para que os alunos consigam lidar com a vitória e derrota (e.g., competição de orientação e de voleibol), e que conceda espaços para os alunos adotarem comportamentos de entreajuda, para conseguir atingir os objetivos da disciplina (e.g., construção do esquema corográfico em dança).

2.4. Desporto - O relacionamento para toda a vida

Sabe-se que o desporto conquista muitas atenções, por ser uma atividade célebre. Em que para além de promover estilos vida saudáveis, contribuindo para melhorias ao nível físico e psicológico (Hernández-Mendo & Planchuelo, 2014), abrange ambientes competitivos de carácter individual e coletivo.

Neste sentido, ao longo da ligação estabelecida com o futebol, estive permanentemente inserido, em contextos fomentadores de hábitos saudáveis e ativos, mas também completos de desafios e de superação constante. Foi através desta confraternização que vi os meus horizontes a serem expandidos, despertando curiosidade nas demais modalidades desportivas, tais como: o basquetebol, andebol, ginástica, futsal, hóquei em patins, ténis, atletismo, ciclismo, entre outras.

Posso testemunhar que era um espectador analista, ao nível das modalidades que conseguia acompanhar. Nestes momentos, tentava observar o jogo ou o ambiente competitivo em questão, como de uma matéria se tratasse. Tentava perceber o número de árbitros e de jogadores presentes em jogo, a estrutura do campo, as regras inerentes à modalidade, entre outros aspetos, de forma a conseguir compreendê-la e não apenas desempenhar um papel de um mero espectador, exclusivamente interessado pelo êxito desportivo. Por outro lado, toda esta procura de adquirir conhecimentos foi sendo ampliada em virtude das inúmeras experiências práticas que ocorriam durante as aulas de EF. Esta, para além de ter sido a minha disciplina favorita, era o lugar onde tinha a oportunidade de vivenciar estas modalidades. Desta forma, com o auxílio dos professores que tive no meu percurso escolar e da minha predisposição para aprender, aperfeiçoei o meu conhecimento acerca das mesmas.

Todo este envolvimento fez com que o desporto fizesse parte da minha rotina diária, chegando à conclusão que queria manter esta ligação no futuro. Assim, durante o percurso enquanto estudante no ensino secundário, o objetivo de me tornar professor de EF foi traçado e era para ser concretizado. Estava determinado porque não queria fracassar novamente, tal como falhei no objetivo de me tornar jogador de futebol profissional. Logo, procurei ouvir múltiplos conselhos de professores, com o intuito de me informar devidamente acerca do curso. Daqueles que escutei, houve um que acabou por ser crucial, o qual foi dado pela minha professora de EF que é, atualmente, a minha PC. A mensagem que me transmitiu passou por incentivar-me a ingressar no curso de ciências do desporto e respetivo mestrado na FADEUP, acrescentando que se "assim o fizesse, no futuro iríamos voltar a encontrarmo-nos". Na altura, nunca acreditei que fosse possível, mas ao mesmo tempo, foi uma frase que nunca esqueci porque foi uma professora que marcou o meu percurso académico.

Com naturalidade, a PC relacionava-se facilmente com todos os alunos e no meu caso particular, sabia da minha ligação com futebol, do objetivo que pretendia concretizar e, principalmente, da minha paixão pelo desporto. Este reconhecer de objetivos não acontecia exclusivamente comigo, mas sim com todos os meus colegas. A PC procurava criar uma excelente relação com todos os alunos, onde se mostrava sempre disponível e preocupada em ajudar em tudo o que precisássemos, quer dentro da aula de EF como fora dela. A título de exemplo, abdicou de horas fora do tempo da aula para me ajudar com os pré-requisitos face às minhas dificuldades na modalidade de ginástica.

Desta forma, para além da grande capacidade pedagógica para proporcionar ambientes propícios de aprendizagem, conseguia captar a nossa atenção e foco para as mesmas, devido à excelente relação que tinha com todos os alunos. Assim, espero desenvolver alicerces durante este EP, sobre a minha capacidade de atender às individualidades e de promover uma excelente relação entre professor-aluno. Pois perante as vivências pela PC, nas suas aulas de EF, observei atentamente que influenciaram positivamente o meu envolvimento e também dos meus colegas para a aprendizagem.

2.5. Fadeup - “A minha segunda casa”

Com a ambição de prosseguir os estudos no domínio desportivo e posteriormente na área da docência, senti uma felicidade tremenda ao ingressar na melhor faculdade de desporto do país, pois estaria a dar um passo gigante à conquista dos meus objetivos.

Durantes os três primeiros anos, nas diferentes unidades curriculares, apesar das dificuldades encontradas, a motivação em querer aprender estava sempre presente porque ao encargo das mesmas, havia docentes de renome que me cativavam na forma de transmitir os conteúdos, mas também nos recursos que utilizavam para envolver os alunos no processo de aprendizagem.

Desta forma, alarguei os meus horizontes nas áreas do fitness e do desporto adaptado juntamente com aprendizagens no âmbito da estatística, da gestão desportiva, da psicologia, da anatomia e da fisiologia. Por outro lado, no contexto dos estudos práticos, o facto das modalidades presentes nos primeiros dois anos, abrangerem os dois semestres, possibilita experiências riquíssimas no ponto de vista pedagógico. Logo, foi bastante proveitoso, dado que vi os meus conhecimentos a serem aprofundados a nível técnico-tático nas múltiplas modalidades abordadas, bem como, o meu desenvolvimento motor dentro das mesmas. A nível individual, tenho de realçar o último aspeto pois é algo que necessito e que me tranquiliza enquanto treinador. Isto porque, muitas das vezes, a demonstração é essencial para que o atleta perceba como é que deve realizar um determinado movimento (e.g., remate no futebol). Partindo desta perspetiva, enquanto EE pretendo valorizar esta dinâmica. E, deste modo, o contacto com as diversas modalidades no decorrer da licenciatura, permitiu que enriquecesse o meu reportório motor e neste momento, enquanto professor, sinto-me capaz de descrever e de exemplificar diversos conteúdos como por exemplo: o lançamento na passada no basquetebol; o remate em apoio no andebol; o serviço por cima no voleibol; entre outros.

Com a licenciatura adquiri também a especialização no ramo desportivo de futebol que posteriormente, concedeu a possibilidade de desempenhar funções como treinador. Através do estágio e até aos dias que correm, apesar

de ter estado inserido num contexto totalmente diferente ao da escola, consegui desenvolver competências ligadas ao planeamento (e.g., estruturar os conteúdos que pretendia abordar junto com os critérios de êxito), à gestão do treino (e.g., controlar o tempo de duração dos exercícios) e à necessidade de refletir (e.g., identificar os aspetos negativos de forma a arranjar estratégias para corrigi-los). Estas ferramentas guiam-me em todos os treinos e, neste sentido, acredito que têm grande valia para que o professor consiga conduzir um processo de ensino-aprendizagem rigoroso, cuidadoso e específico ao contexto em que está envolvido.

Com a entrada para o mestrado, sabia de antemão que a minha mentalidade teria que ser moldada de forma mais rápida possível. Ou seja, teria que começar a agir como professor e deixar a “pele” de aluno.

Desde cedo, saliento que as rotinas criadas, no âmbito de trabalho coletivo, contribuíram para o desenvolvimento dos meus conhecimentos nas mais diversas unidades curriculares. Pois, com a criação de um grupo coeso, criámos uma rotina de trabalho para lidar com a afluência de tarefas que nos eram propostas. Isto é, para qualquer tarefa proposta, era necessário a presença de todos os elementos do grupo. A partir desta interação, carregada de entreajuda e partilha de conhecimento, consegui desenvolver o meu entendimento na modalidade de andebol pois um dos elementos do meu grupo era treinador desta modalidade.

Estas dinâmicas apresentam também um papel fundamental na comunidade escolar, pois tal como verifiquei na Profissionalidade Pedagógica, o professor compactua num trabalho de colaboração e de partilha com colegas de profissão e de EF para otimizar os processos de ensino, para aprender algo mais sobre uma determinada modalidade ou até mesmo, saber que estratégias pode adotar para lecionar determinado conteúdo.

Por outro lado, em desenvolvimento curricular contactei com os programas nacionais de EF nos diversos níveis de escolaridade, adquiri um conjunto de fundamentos para legitimar a EF no currículo escolar e valorizei a

necessidade de atender ao projeto educativo da escola que inclusive possui um destaque na secção da realização da prática profissional desta dissertação.

Com a didática geral do desporto assimilei um conjunto de competências pedagógicas e didático-metodológicas, nos domínios da instrução, da disciplina, da gestão e do clima que contribuíram para otimizar a minha atuação no treino e no ensino. Nesta unidade curricular foram também abordadas as questões dos estilos de ensino centrados do professor e no aluno, tornando-se uma rampa de lançamento, para aquisição de competências dos diferentes modelos de ensino que foram utilizados nas didáticas específicas do segundo semestre. Desta forma, no que concerne aos estilos de ensino centrados no professor, estes estiveram presentes nas didáticas específicas de natação e de ginástica.

No que diz respeito à didática de natação, foi a única unidade curricular onde tivemos a oportunidade de lecionar alunos “reais”. Em que, apesar da experiência ter sido diminuta devido à situação pandémica que obrigou a interrupção das aulas, adquiri competências ao nível da gestão e da importância da demonstração. Pois, eram aulas de curta duração, logo ao nível da gestão tinha de ser capaz de fazer com que os alunos aproveitassem esse tempo, de forma a realizarem os exercícios com um elevado grau de sucesso. Além disso, o facto de ser uma modalidade de alto rigor técnico, fez-me perceber a importância de demonstrar corretamente os critérios de êxito pretendidos. A esta demonstração fazia acompanhar-me com explicações verbais e palavras chaves, porque, segundo Kwak (2005), os alunos que tiveram este acompanhamento foram eficazes na execução da determinada habilidade. Nesta conjuntura, o recurso à demonstração foi notório para conseguir desenvolver aprendizagens dos alunos. Deste modo, para o meu EP pretendo adotar esta estratégia, recorrendo sempre que for exequível aos alunos (Rosado & Mesquita, 2009).

Relativamente à didática de ginástica desenvolvi competências ao nível da instrução e do planeamento. Apesar desta modalidade só ter sido abordada, num ambiente em que os nossos colegas simulavam ser os “nossos alunos”, a forma de planear e organizar a aula despertou a minha curiosidade. Isto é, a

partir de um trabalho realizado por circuitos possibilitámos elevados tempos de empenhamento motor aos nossos alunos. Além disto, esta é uma modalidade onde é necessário zelar pela segurança do aluno, em todas as situações de aprendizagem pois é impossível da parte do professor estar em todos os exercícios ao mesmo tempo. Deste modo, havendo o cuidado de trabalhar por circuitos, simultaneamente, com a necessidade de conferir segurança nos exercícios, era necessário apresentar um planeamento cuidadoso atendendo a estes fatores. Consequentemente, aprendi a planear com antecedência e a antecipar os problemas, de modo, a que a aula se desenrolasse dentro das minhas expectativas e que os objetivos programados fossem concretizados. Por outro lado, ao nível da instrução, reconheci que a transmissão da habilidade a desempenhar era melhor compreendida pelos alunos, desde que neste momento utilizasse demonstrações visuais e verbais, recorrendo à minha atuação ou à de um aluno capaz de realizar a habilidade pretendida.

Na didática de atletismo, com a implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), experienciei o lema do “Desporto para todos e com todos”. Nestas aulas, tive a oportunidade de atuar quer como professor, quer como aluno e, em ambas as funções, estive sempre motivado e empenhado em desempenhar as tarefas com sucesso, onde vivenciei de perto a presença de um ambiente saudável ao nível da competição e da partilha. Pois, tal como afirma Mesquita e Graça (2009) com o recurso à competição, procura-se reduzir os aspetos ligados à exclusão, com a criação de equipas homogéneas entre si. Naturalmente cria-se um equilíbrio entre a competição e a inclusão, e fomenta-se a promoção das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem (Siedentop, 1998). Nesta linha de pensamento, ao vivenciar uma experiência em que o modelo de ensino está centrado no aluno, permitiu-me desenvolver estratégias que, assim que for possível, devo adotar nas minhas aulas (exemplo: filiação, homogeneidade entre as equipas, competição, funções de atletas e de árbitros).

Através da psicologia, aprendi diferentes formas de comunicar, desenvolvi competências para uma boa liderança e compreendi a necessidade de promover a responsabilidade social e pessoal, através do desporto. Além disso, na unidade

curricular de gestão consegui compreender o funcionamento da escola pois desenvolvi os meus conhecimentos acerca dos diferentes órgãos de gestão e dos respetivos cargos que devem cumprir no espaço educativo.

Tal como referi anteriormente, o segundo semestre ficou também marcado pelo contexto pandémico que impediu a situação do microensino e fez com que o ensino das diversas modalidades, decorresse à distância. No ponto de vista pessoal, acredito que não fácil para os professores adaptarem e retificarem as metodologias que estavam previamente definidas. Contudo, tenho de valorizar o trabalho desenvolvido porque mantiveram as dinâmicas de planeamento, gestão e reflexão que estavam a ser realizadas no ensino presencial.

Em suma, na "nossa casa" são-nos transmitidos conhecimentos, regras e valores para agirmos em conformidade com a sociedade e, nesta linha de pensamento, posso afirmar que o mesmo aconteceu na FADEUP durante estes cinco anos. Desde o meu primeiro dia que ingressei na "minha segunda casa" até ao último, todas as aprendizagens retiradas das múltiplas unidades curriculares, quer da licenciatura quer do mestrado, foram determinantes para o meu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

2.6. As primeiras sensações sobre o início da caminhada

O EP teve o seu início na semana anterior ao começo das aulas. Em que tive a oportunidade, juntamente com os meus dois amigos estagiários, o Paulo e o Filipe de conhecer a escola, na sua globalidade, como também a PC, Cristina Ferraz.

Neste mesmo dia, a reunião entre o NE, além de ter permitido estabelecer elos de comunicação entre todos, serviu também para a PC facultar diversos documentos que visavam a planificação e a preparação deste ano letivo. Entre eles o destaque para o regulamento das aulas de EF e das "Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de EF", elaborado pela Direção-Geral da Educação (DGE). A partir deste momento, ficou patente a

exigência do ano curricular que íamos enfrentar derivado das condicionantes resultantes do contexto pandémico.

"As duas primeiras semanas, mais concretamente, a semana que antecedeu o início do 1ºperiodo, juntamente com a primeira semana de aulas, foram sem dúvida, as mais difíceis e exigentes"

(Reflexão do 1º Período, dezembro 2020)

Além disto, foram duas semanas muito marcadas por um misto de sensações. Por um lado, sentia-me motivado para encetar esta caminhada de crescimento pessoal, por outro lado, apresentava índices de nervosismo elevados. Este último, reforçado pelas presenças nas reuniões com departamento de expressões, com os diretores de turma, com o diretor da escola e, particularmente, com o conselho de turma. Em que ficou patente a exigência e a responsabilidade que o professor detém ao nível da estruturação do ano letivo e principalmente na sua intervenção pedagógica, para possibilitar as melhores condições de aprendizagem a todos os alunos. Tudo isto, contribuiu para o aparecimento de sentimentos ligados à insegurança, como por exemplo, o medo de falhar. Contudo, as comunicações permanentes com o NE foram importantes para dissipar estes receios, para o esclarecimento de dúvidas que íamos apresentando, mas também, para nos transmitir confiança para as nossas práticas.

Esta chegada a um novo ambiente também representava num ponto de vista pessoal, bastantes dúvidas porque não sabia o que iria acontecer e mais importante ainda, estava impactante para perceber qual seria a forma que iríamos ser recebidos enquanto professores estagiários. No entanto, esta integração com a comunidade educativa, ocorreu dentro da normalidade.

"Foi possível verificar por parte de todos os docentes e também dos funcionários com quem tivemos em contacto, abertura que permitiria dar-nos a conhecer."

(Reflexão do 1º Período, dezembro 2020)

Sem dúvida que a recetividade demonstrada por parte do pessoal docente e não docente, foi algo que me tranquilizou. Além do mais, senti que o facto de ter voltado a reencontrar quer funcionários, quer professores que me ajudaram no meu desenvolvimento pessoal, visto que regressei a uma escola que fez parte do meu percurso académico, contribuiu para uma integração mais acessível.

Neste início da caminhada foram várias as sensações sentidas, todas elas ligadas ao contexto que tanto esperava, estava prestes a iniciar. Deste modo, as reuniões com o NE, juntamente com a recetividade mostrada por parte da comunidade escolar, fizeram com que me tranquilizasse para encarar este novo desafio da minha vida com bastante otimismo.

Enquadramento Institucional

3. Enquadramento Institucional

3.1. Estágio Profissional

A unidade curricular do EP está presente no segundo ano do ciclo de estudos, no Mestrado do Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e encontra-se subdividida em duas componentes: a PES e o REP, tal como é possível verificar no Regulamento UC[1].

A PES é realizada num contexto de colaboração com uma EC. Sendo importante referir que resulta de uma escolha individual do EE, a partir de um determinado número de escolas com quem a própria faculdade apresenta um protocolo de coadjuvação. Todo este processo de PP requere a participação por parte do EE, até ao término das atividades letivas do estabelecimento de ensino onde está a realizar a PES.

O objetivo primordial passa por formar um docente profissional, capaz de ser fomentador de um ensino de qualidade e que, para isso, vai contar com o auxílio e supervisão por parte de dois responsáveis. Desta forma, o EE vai ter um acompanhamento de um PO, proveniente da faculdade e de um PC, por parte da escola, na qual está a realizar o EP. Além disto, vai estar inserido num núcleo de estágio, representado pelo próprio, pela PC juntamente com mais dois colegas estagiários, no máximo.

Por outro lado, existe o REP, que deve abranger os domínios de um enquadramento "pessoal, institucional, investigativo e da prática profissional", tal como consta no regulamento da UC. A sua avaliação, será resultado de uma defesa em uma prova pública, que representa metade da nota da unidade curricular, pois a outra metade terá em consideração a classificação na PES.

Durante o EP, o EE vai ser estar envolvido num processo de aprender a ser professor. Nesta etapa, que Batista e Queirós (2013) afirmam como uma das mais importantes, o EE vai desempenhar as funções de professor na sua totalidade, ou seja, vai conduzir um processo de ensino e aprendizagem (E/A),

[1] Regulamento da unidade curricular estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação Física nos ensinos básicos e secundário da faculdade de desporto da universidade do porto

adotando comportamentos de planificação, realização, reflexão e avaliação sob orientação de um PC, um professor experiente.

Neste seguimento, como base à condução deste processo, o EE vai mobilizar para a sua PP, os conhecimentos adquiridos no período de formação (Batista & Queirós, 2013). No entanto, vai ser no confronto com o EP que vão surgir os problemas entre aquilo que conheciam e aquilo que encontram, dentro do meio em que estão inseridos (Gomes et al., 2019). Nesta lógica, são preponderantes ”os focos de discussão entre os estudantes e os professores mais experientes, no sentido de promover o diálogo profissional e de encorajar os estudantes a estabelecerem ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas no contexto do processo de ensino/aprendizagem” (Queirós, 2014, p. 79). Assim, através dos problemas que vai encarar no seu percurso, o EP torna-se num lugar de formação para o EE, onde o acompanhamento do professor experiente contribui de forma predominante para o desenvolvimento de aprender a ser professor.

3.2. Escola Cooperante – “O bom filho a casa torna”

A EC é um local de excelentes recordações pessoais, pois fez parte do meu percurso escolar, nomeadamente, desde o meu sétimo até ao décimo segundo ano. Foi, sem dúvida alguma, um sentimento indiscritível voltar a uma escola tão familiar para mim e que colaborou imenso para me tornar na pessoa, que sou atualmente. No entanto, o facto de ter voltado deixou-me com muita felicidade e, ao mesmo tempo, com alguma ansiedade e nervosismo por começar a dar “os primeiros passos”, enquanto professor de Educação Física.

A Escola Secundária de Penafiel (ESP), que pertence ao distrito do Porto, está situada na cidade de Penafiel, junto a um dos lugares mais conhecidos e visitados nesta localidade, o Santuário do Sameiro. Apresenta uma oferta educacional ampliada, dividindo-se nos seguintes níveis de ensino: básico (3ºCiclo), secundário e profissional.

Uma das preocupações deste estabelecimento de ensino passa por possibilitar o desenvolvimento individual e único de cada um dos alunos. Em que

as estratégias delineadas passam por conceder áreas de formação contextualizadas às preferências e objetivos dos estudantes, proporcionando acessibilidade para o ingresso no Ensino Superior, mas também para saídas profissionais.

Dentro dos recursos materiais, é uma escola com instalações modernas, que consegue contribuir com aprendizagens que proporcionam o desenvolvimento completo de cada um dos alunos, nas mais diferenciadas áreas: científica, artística, tecnológica e desportiva.



Figura 1 - Pavilhão Gimnodesportivo.



Figura 2 - Espaço exterior.

No que diz respeito à componente desportiva, oferece condições de excelência aos docentes da disciplina de EF. Neste seguimento, a escola possui um pavilhão gimnodesportivo (Figura 1), que viabiliza o ensino de modalidades, como o: andebol, voleibol, basquetebol, futsal e atletismo (salto em altura). Como complemento, no piso superior do pavilhão, encontra-se uma sala (SEG) destinada à lecionação da ginástica e da dança. Por outro lado, no espaço externo ao gimnodesportivo existe: um campo para a abordagem à modalidade do futsal ou andebol; dois campos de ténis e uma zona delimitada para o atletismo, juntamente com uma caixa de areia (Figura 2).

Relativamente ao espaço exterior, o jardim do Sameiro é utilizado para atividades de exploração da natureza, como a orientação. Ainda na zona exterior, o campo das Lages (Figura 3) representa outro espaço que pode ser utilizado para as aulas de EF, onde há a oportunidade de lecionar modalidades

como futebol e o atletismo. E, apesar de não ser observável com recurso à figura 3, temos também a possibilidade de usufruir de uma caixa da areia.

Cumulativamente, através de um protocolo estabelecido entre a escola e as Piscinas Municipais de Penafiel, lecionar a modalidade de natação, torna-se exequível. Todavia, face à situação pandémica que está a afetar este ano letivo, este espaço encontra-se interdito para a realização das aulas de EF.



Figura 3 - Campo das Lages.

Neste raciocínio, os espaços ao ar livre serão sempre a prioridade nos diferentes níveis de ensino. E o facto desta escola ter uma imensa riqueza, quer ao nível dos materiais que possam ser utilizados, quer ao nível dos espaços exteriores, suscita confiança e segurança ao professor para realizar um ensino de qualidade. Em contrapartida, a única limitação que encontro é que pela necessidade de privilegiar o ensino em espaços exteriores, modalidades como o basquetebol ou voleibol, que só poderiam ser realizadas em pavilhão, acabariam por ser excluídas. No entanto, tal como vivenciei, na transição para o ensino presencial no decorrer do 3º Período, existiu a possibilidade de lecionar em espaços fechados e, desta maneira, foi imediatamente aproveitado para lecionar a modalidade de voleibol.

Por último, em relação ao grupo de EF, esbocei um sentimento de felicidade, por reencontrar alguns professores que contribuíram para o meu crescimento enquanto estudante nesta “casa”. Desta forma, a integração boi bastante natural, onde foi visível a disponibilidade dos mesmos, para nos ajudar

no que precisássemos. De realçar, os momentos de convívio que serviram para criar amizades, mas também para desenvolver conhecimentos.

3.3. Turma Residente

Desde o primeiro dia que ingressei na ESP, a curiosidade que manifestava por conhecer a minha turma representava um dos dois momentos que mais aguardava. Este ocorreu no início do ano letivo quando, numa reunião de preparação do ano curricular, a PC deu a conhecer qual a turma que ficava ao encargo de cada um dos EE.

Desta forma, foi-me atribuído uma turma do décimo segundo, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Constituída por nove rapazes e vinte e uma raparigas, totalizando trinta alunos com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezoito anos de idade.

Além disto, a PC transmitiu outras informações pertinentes, destacando o comportamento exemplar que exibiam e ainda a aptidão que os diferentes alunos apresentavam para a prática desportiva. Realçando que esta predisposição era resultado da vontade de aprender conjugada com a motivação para realizar as aulas de EF. O facto de ter obtido estas informações com antecedência, face ao início do ano letivo, fez com que encarrasse o "segundo momento que mais aguardava" com mais tranquilidade, isto é, a minha primeira aula.

Neste primeiro contacto com a minha turma procurei dar-me a conhecer e elucidar os alunos sobre condicionalismos que iriamos enfrentar durante o ano letivo, face à situação da pandemia que estamos a viver, explicando-lhes pormenorizadamente o funcionamento e organização das aulas de EF.

Posteriormente, e dando cumprimento ao programa da disciplina e da Organização Curricular (OC) da ESP, os alunos tiveram a possibilidade de eleger as modalidades a lecionar neste ano letivo. Mediante a escolha individual e respetiva contagem, as modalidades escolhidas foram: o basquetebol, o voleibol, a ginástica, o badminton e o ténis. No entanto, acabei por comunicar-lhes que estas modalidades poderiam ou não ser abordadas, pois estavam dependentes

dos espaços definidos para a realização das aulas e da obrigatoriedade de respeitar as regras de segurança/higiene, estabelecidas no documento orientador elaborado pela DGE, designado por “Orientações para a realização em regime presencial das aulas práticas de EF”.

Dando continuidade a este processo de convivência com a turma, concedi também a oportunidade a todos os alunos de se pronunciarem, de modo a começar a conhecer cada um deles. Desta forma, foi realizada uma atividade que tinha como objetivo apresentarem-se, referindo os seguintes aspetos: nome, idade, modalidade praticada (atualmente), passatempo favorito e ainda o curso ambicionado.

Através da análise destes dados apercebi-me que só 6 alunos praticavam alguma modalidade no panorama atual, destacando-se o basquetebol (2), dança (2), crossfit e o futsal/futebol. Apesar desta pequena adesão desportiva fora do contexto escolar, ao longo das modalidades lecionadas foram capazes de apresentar elevados índices de habilidade, reforçados pela capacidade de entreajuda.

“Ao longo das aulas, mais concretamente, das tarefas que eram apresentadas, os alunos com maior ou menor dificuldade foram capazes de cumprir com os objetivos delimitados. Um aspeto que é importante salientar está relacionado com o facto de os alunos cooperarem uns com os outros, na tentativa de superarem as dificuldades que iam enfrentado.”

(Reflexão do 1º Período, dezembro de 2020)

Por outro lado, no que diz respeito ao curso que ambicionavam, todos eles queriam dar continuidade aos estudos. Contudo só 19 alunos é que conseguiram referir quais as áreas que pretendiam seguir. E, tendo em consideração que se encontravam no último ano de escolaridade, estando às “portas da entrada” do ensino superior, é natural que existissem algumas dúvidas acerca do futuro. Apesar dessas inseguranças, demonstravam vontade de perseguir os objetivos pessoais.

Desta forma, a informação recolhida pelas conversas com a PC juntamente com os dados recolhidos, evidenciaram que apesar, da maioria dos

alunos dentro do contexto atual não praticar atividade física regularmente, demonstravam bastante interesse e dedicação na disciplina. Tendo isto em consideração, para manter os alunos motivados nas tarefas solicitadas no decorrer das diversas modalidades, optei por criar competições com a devida valorização, em função dos resultados obtidos (e.g., entrega de prémios no final da competição da modalidade de orientação, bem como, da modalidade de voleibol). Além disto, procurei sempre que os alunos fossem ambiciosos (e.g., no 2º período, procurava que apresentação do plano de aptidão física fosse cada vez mais completo e, deste modo, solicitei aos diversos grupos que apresentassem alternativas para cada exercício realizado), que tivessem hábitos regulares de atividade física (e.g., no 2º período, existiu a criação de uma competição que era valorizada pela participação dos alunos em estilo de vida mais ativos) e por último, que conseguissem superar as suas dificuldades (e.g., em voleibol, no 3º período adotei modificações por representação ou por exagero de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos).

Assim, este conhecimento prévio tornou-se vantajoso para delinear um processo de E/A propício às aprendizagens. Em que a minha intervenção, consistia em transmitir competências fundamentais relacionadas com as diversas modalidades lecionadas, explicar-lhes a importância da atividade física e dos benefícios inerentes da adoção de estilos de vida saudáveis. Além disto, procurava constantemente "contagiá-los" com um conjunto de valores éticos intrínsecos à prática desportiva, tais como: o respeito pelos outros, a superação, o *fair-play*, a honestidade, a responsabilidade e a autonomia. Procurando desta forma contribuir para o desenvolvimento integral de cada um dos alunos nos domínios cognitivos, motores e psicossociais.

3.4. Turma Partilhada

Dentro da caminhada do desenvolvimento da minha IP, este novo desafio surgiu no início do segundo período, no Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes em Penafiel. Apesar de serem escolas vizinhas foi possível observar que havia menor quantidade e qualidade, quer dos materiais

disponíveis para o ensino da EF, bem como, dos espaços para a realização das aulas. Ainda assim, estas condições não prejudicaram a minha intervenção no processo de E/A.

No que concerne à Turma Partilhada (TP), esta era do sexto ano de escolaridade, constituída por catorze raparigas e doze rapazes, totalizando vinte e seis alunos com idades compreendidas entre os dez e os onze anos de idade. Além disto, foi-nos também facultado com antecedência os grupos de trabalho, o perfil da turma e a modalidade que deveria ser abordada (voleibol) para realizar um correto planeamento do trabalho a desenvolver.

Dentro da modalidade que lecionamos, apesar de desconhecermos o nível da turma, sabíamos de antemão que os alunos nunca tinham abordado o voleibol. Consequentemente, o trabalho concebido da nossa parte, no decorrer deste processo, esteve direcionado para o desenvolvimento do manuseamento e do controlo da bola.

"Desta forma, com o planeamento e aplicação prática do mesmo, pretendi criar exercícios lúdicos com e sem carácter competitivo direcionados para a modalidade (…)."

(RS, 10/1 a 17/1)

As estratégias utilizadas passaram pelo recurso a exercícios lúdicos com e sem carácter competitivo com o objetivo de desenvolver a aptidão dos alunos nesta modalidade. Naturalmente, os problemas surgiram nomeadamente ao nível da indisciplina por parte de alguns alunos. Desta maneira, nas aulas subsequentes procurámos fomentar a disciplina, pois é um elemento preponderante para controlar a atividade dos alunos (Siedentop & Tannehill cit. por Martins et al., 2017b).

"Nesta lógica, daquilo que retirei e refleti acerca da aula foi que: quanto mais os alunos estiverem divididos por grupos, mais fácil será a organização e gestão da aula da nossa parte. Porque quanto mais eles estiverem em contacto uns com os outros, maior será a probabilidade de ocorrer comportamentos desviantes. E, como é obvio, pretendemos que isto não ocorra durante as aulas."

(RS, 10/1 a 17/1)

E, tal como destacado na reflexão acima transcrita, houve a necessidade de ajustar os grupos de trabalho para evitar o aparecimento de comportamentos desviantes. Assim, nas situações de aprendizagem, começámos por criar grupos de trabalho constituídos por 3 a 4 alunos para diminuir os tempos de espera na tarefa solicitada e, simultaneamente, aumentar o tempo de atividade motora.

Independentemente destes problemas terem surgido no decurso das aulas, a nossa atuação era instantânea. E, no meu caso, o facto de ter memorizado com rapidez os nomes dos alunos ajudou-me nessas intervenções.

As duas semanas que usufruímos com a turma, foram bastante curtas, em virtude da pandemia que obrigou à interrupção letiva em todos os níveis de ensino. Em contrapartida, foi bastante profícuo a nível individual, em consequência dos problemas encontrados e das respetivas estratégias implementadas para conseguir superá-los.

Desta forma, chego ao fim desta curta experiência satisfeito com todo o trabalho desenvolvido porque, apesar das complexidades enfrentadas procuramos constantemente proporcionar situações apropriadas que contribuíssem com aprendizagens para os alunos.

3.5. NE - A verdadeira equipa

Desde criança que o contexto desportivo foi um dos pilares para o meu desenvolvimento pessoal permitindo-me, ao longo dos anos, estabelecer diversas relações com colegas de equipas, treinadores, diretores, presidentes, entre outras, tendo sempre no intelecto, aprender com cada um deles.

Pelos diversos grupos de trabalho que vivenciei, a mensagem transmitida e que regularmente era reforçada estava direcionada para a cooperação e entreajuda que tinha de existir para que fôssemos capazes de cumprir com os objetivos estipulados. Ou seja, mais do que o talento individual, tínhamos de ser uma “verdadeira equipa”, caracterizada pelo excelente trabalho coletivo de forma a conseguirmos alcançar as metas pretendidas. E daí surge a seguinte citação:

“O talento vence jogos, mas só o trabalho em equipa ganha campeonatos”

Michael Jordan

Com a relevância que a citação transcrita possui em qualquer ambiente desportivo, é também possível realizar uma transferência para o contexto de estágio em que estou inserido. Assim sendo, com a entrada no EP, o “ganha campeonatos” representa toda aprendizagem que pretendo adquirir, com perspetiva de enriquecer a minha IP. E, para que seja possível, a presença de uma verdadeira equipa designada de núcleo de estágio é fundamental.

A equipa é composta por mim, por dois colegas estagiários, pela PC e pelo PO que, para Batista e Pereira (2012, p. 83) “devem funcionar como comunidades práticas, levando os estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências”. Assim, ao longo deste ano curricular, a minha equipa vai ser preponderante para contribuir para o meu desenvolvimento em que deve prevalecer “relevância das práticas coletivas, nas quais a partilha, a cooperação, o confronto, a competição, a experimentação, a reflexão em grupo e individual são indispensáveis”(Batista & Pereira, 2012, p. 83).

Neste seguimento, em primeiro lugar, realço os meus dois colegas estagiários, porque é com eles que o sonho de ser professor de EF é compartilhado.

Tudo encetou no momento das colocações dos estágios, ficando extremamente feliz por conhecer quem iria fazer parte desta equipa. Porque, quer com o Paulo quer com o Filipe, possuía um historial de amizade, reforçado pelos anos de convivência que tive num contexto desportivo e num contexto académico, respetivamente.

Desde esse momento, tudo começou a ser partilhado em equipa, rapidamente criamos uma excelente relação que ao longo do tempo foi sendo revigorada. Entre nós, partilhámos as dúvidas e os receios relativos ao processo de ensino-aprendizagem, inclusive problemas pessoais do nosso dia a dia que não abrangiam a parte académica.

Através deste diálogo constante, o trabalho realizado ao longo do ano letivo foi sendo desenvolvido com um espírito de colaboração e entreajuda, tais como na: definição de estratégias tendo em vista o aumento do tempo de empenhamento motor dos alunos nas nossas aulas, face aos constrangimentos vivenciados; planificação das unidades didáticas e respetivos conteúdos a lecionar; criação de debates sobre os exercícios mais exequíveis e que deveriam ser implementados nas diferentes aulas; estruturação de planos de aula para as diferentes modalidades. Porque, ao partilharmos os nossos pontos de vista, conseguíamos aprender uns com os outros.

Nesta conjuntura, com o Filipe desenvolvi conhecimentos nos mais variados programas informáticos juntamente com o recurso aos meios tecnológicos no decurso das aulas. O contexto em que o meu colega estava envolvido era bastante delicado, pois uma das duas aulas que lecionava por semana, os alunos não tinham acesso ao balneário, logo não havia aula prática. Desta forma, a alternativa encontrada para a aula em que não tinha prática passava por realizar orientação, sempre que o tempo permitisse, recorrendo à utilização dos telemóveis. Esta estratégia foi compreendida da minha parte e numa fase avançada desta modalidade, no contexto na minha turma no 1º Período, cada aluno começou a utilizar o seu telemóvel para visualizar o mapa e para responder à ficha de perguntas. Além disto, desenvolvi as minhas competências em programas como o Excel, que evidenciaram bastante utilidade no 3º Período, para a estruturação de um modelo competitivo nas aulas de voleibol. Por outro lado, com o Paulo aprendi que, independentemente da lesão ou qualquer outro motivo que impeça o aluno de participar ativamente na aula, há sempre estratégias que podemos implementar para torná-lo como um indivíduo ativo no processo de E/A. Isto é, na turma do meu colega havia uma aluna que por motivos de saúde não poderia realizar as aulas de EF. Perante esta situação, a preocupação que sempre manifestou foi substituir a realização do relatório de aula por atribuições de tarefas de responsabilidade. Nesta lógica, durante as minhas aulas, sempre que algum aluno não conseguisse realizar a aula, atribuía papéis de responsabilidade como por exemplo, nas aulas de ténis,

assumir as funções de árbitros segundo as regras da modalidade ou, em voleibol, assumir as funções de árbitro ou de treinador na sua equipa.

Além disto, estávamos sempre presentes em todas as aulas lecionadas, inclusive as da PC pois, através da observação e da análise de cada um, refletíamos em conjunto acerca dos aspetos negativos e positivos que ocorriam nas mesmas. Nestes momentos, tenho de realçar a transparência que existiu porque tudo o que era referido servia para ajudar e otimizar a lecionação.

No fundo, a mentalidade de ser melhor todos os dias, estava e vai estar sempre presente. Sabendo que, independentemente de os erros ocorrerem, serão sempre vistos como uma nova oportunidade para crescer e melhorar as minhas práticas.

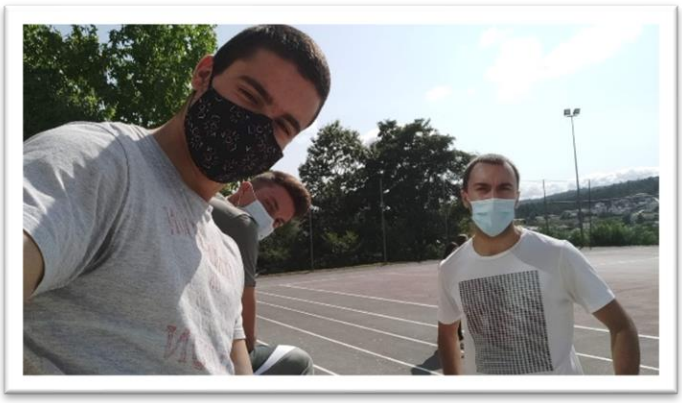


Figura 4 - Núcleo de Estágio.

Outro elemento desta equipa é a PC, que segundo Weiss e Weiss (p.134) cit. por Gomes et al. (2019) "é aquele que mais influencia a qualidade da experiência formativa do estudante-estagiário e molda frequentemente o que ele aprende no modo como o orienta". Desta forma, ao longo de todo processo de PP, o olhar crítico da PC esteve sempre presente.

Desde início, a PC concedeu-me liberdade total no que concerne ao planeamento da minha turma.

"(…) consegui definir o planeamento que deveria ser adotado. Neste ponto, refiro-me ao planeamento a nível macro, das fichas de avaliação diagnóstica, das unidades didáticas e dos planos de aula. Nestes momentos, a

responsabilidade e a autonomia dada pela PC, que se alongou ao longo deste período, revelou-se um aspeto fundamental para o meu desenvolvimento profissional, face à liberdade concedida, para construir, delinear e aplicar."

(Reflexão do 1º Período, dezembro de 2020)

Esta responsabilidade estava sustentada pelo supervisionamento da PC que, ao ínfimo pormenor que suscitasse alguma incerteza, era prontamente corrigido e alterado da minha parte, em função da mensagem que proferia. Portanto, toda esta dinâmica transmitia-me segurança no que estava a implementar e, consequentemente, confiança para conduzir um processo de aprendizagem de qualidade.

O EP fica também marcado pela riqueza no ponto de vista da individualidade. Tendo em conta que o EE possuiu o seu próprio contexto, a sua ação procura ir ao encontro das particularidades que o caracteriza. Além disto, mediante as intervenções e as estratégias implementadas era natural o surgimento de problemas. Nesta lógica, a metodologia implementada pela PC, passava por resolver os problemas encontrados, em conjunto, tal como é realizado pelas verdadeiras equipas. Desta forma, destaco as reuniões que existiam, há quinta-feira de manhã.

"Essas reuniões serviam para todos refletirmos acerca das aulas lecionadas, onde tínhamos a liberdade para opinar acerca das nossas atuações. Onde destacávamos, assim como a PC, os aspetos positivos e menos positivos das aulas. Deste modo, surgiam de forma inata discussões sobre diversos temas, tais como: os exercícios criados, a forma como intercedíamos na aula, a forma como nos deveríamos deslocar na aula, a forma como é que deveríamos superar os problemas que iam surgindo, entre outros. (…) Consequentemente, todo este envolvimento e partilha que existia, ajudavam-me a estar mais confiante, porque a aprendizagem retirada permitia que a minha intervenção enquanto docente, fosse cada vez mais eficaz e eficiente.

(Reflexão do 1º Período, dezembro de 2020)

Todos estes momentos favoreceram o desenvolvimento da minha IP. Pois através da reflexão coletiva, em que se destacava os aspetos positivos e

negativos das práticas, novos conhecimentos foram adquiridos que contribuíram de forma positiva para a minha intervenção enquanto docente.

Todo o envolvimento e comportamento demonstrado pela PC, ao longo da PP, só veio confirmar a importância que teve no meu enriquecimento pessoal. Através do convívio diário, fez com que gradualmente, uma excelente amizade fosse criada. Desta forma, vou tentar nunca “perder” o contacto com este elemento da equipa porque foi crucial ao longo das batalhas que encarei.

Para completar esta equipa, a presença do PO torna-se imprescindível, de forma a conseguir disputar a conquista do campeonato. Desde a primeira reunião que “abriu o jogo”. No qual transmitiu informações acerca do método de trabalho que ia ser desenvolvido, juntando à máxima, de que estaria sempre disponível em qualquer circunstância, caso precisássemos de ajuda.

Nesta conjuntura, implementou diversas estratégias de maneira a realizar um acompanhamento do processo que estávamos a desenvolver, nomeadamente o delineamento de prazos para a entrega de tarefas, mas também, pela obrigatoriedade de manutenção do portefólio atualizado. No ponto de vista individual, realço este último, pois estava destinado à descrição junto com a narração das experiências práticas vivenciadas no EP e, deste modo, fez-me perceber a importância da reflexão contínua e do questionamento disciplinado quer das práticas, quer das dimensões do trabalho dos docentes.

Por último, destacava também a Basecamp, particularmente a literatura de apoio que se encontrava disponibilizada, na medida em que recorri por diversas vezes à mesma, tendo em vista otimizar o processo de ensino-aprendizagem, procurando suplantar dificuldades e, ao mesmo tempo, adquirir mais conhecimento.

Realização da Prática Profissional

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Em concordância com normas orientadoras do EP, a presente área comporta a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Esta possui o objetivo de construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, respeitando o conhecimento válido no ensino da Educação Física de forma a conduzir com eficácia pedagógica, o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física.

4.1.1. Contextualização Concetual

4.1.1.1. O valor da educação no ser humano

"A educação é um fenómeno fundamental do homem. É uma ajuda para fundar como sujeito e como pessoa, para construir a sua autonomia baseada no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo" (Bento, 1995, p. 121).

O ser humano, para Savater (1997) é considerado um juvenil e, tal como o próprio indica, este manifesta-se até ao fim dos seus dias, um ser imaturo e sempre disponível para aprender. Desta forma, o Homem está constantemente em desenvolvimento recorrendo a um método de educação continuado, isto é, "um processo que promova o desenvolvimento do ser humano nos seus aspetos físico, intelectual, moral e uma contínua inclusão na sociedade, através da aquisição de conhecimentos, da adoção de comportamentos e atitudes correspondentes, usualmente tidos como corretos e adequados" (Araújo, 2012, p. 66).

A partir da educação, o ser humano vai ser capaz de alagar os seus conhecimentos e as suas competências. Assim, este fenómeno designado como educação, representa um procedimento que possibilita transformações consideráveis e duradouras (Matos, 2012), contribuindo para a construção da própria autonomia.

No entanto, esta educação, para se garantir que haja eficácia, há a necessidade de transmitir um conjunto de saberes que devem estar de acordo

com a capacidade cognitiva dos educados (Delors, 2001). Estes conhecimentos devem contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano que deve ser ajustado em função do meio e do contexto, que também se encontram em constante transformação.

Para contribuir para esse desenvolvimento pleno do ser humano deve-se conceber a educação como um todo, tendo em conta os quatro pilares da educação (Delors, 2001). Estes últimos traduzem-se na realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser, demonstrando capacidade de agir com mais autonomia e responsabilidade pessoal.

Esta transmissão de conhecimentos, valores, entre outros, pode ser desempenhada por vários agentes. Entre eles, destacam-se os nossos familiares, como por exemplo, os nossos pais, os quais Savater (1997) integra no processo educativo informal. Por outro lado, para o mesmo autor, existe também um processo educativo formal realizado por várias pessoas ou só por uma, como é o caso dos docentes.

Atualmente, acredito que a escola desempenha um papel preponderante para o desenvolvimento do ser humano. Visto que, se fizer uma reflexão expedita ao currículo escolar, chego à conclusão que, o ser humano passa a maior parte do seu tempo dentro do ambiente educativo. Portanto, na minha opinião, é da responsabilidade do professor, dentro de qualquer comunidade educativa, contribuir para o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo dos jovens, para que os próprios conseguiam viver na sociedade como pessoas conscientes e participativas, sabendo distinguir o correto do errado, aplaudindo o bem e repudiando o mal.

4.1.1.2. O valor da EF na escola

No universo curricular, os alunos, ao longo dos anos, vão ter acesso a inúmeros lugares de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento pessoal, social, intelectual, cultural e físico. Estes lugares de aprendizagem, destacam-se pela clareza da importância pedagógica, por “aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para

o bem-estar e a realização das pessoas e a melhoria da sociedade" (Graça, 2015, p. 15)

Todavia, há que salientar, tal como reconhecem Masurier e Corbin (2006), que a EF é a única disciplina presente no currículo escolar que proporciona momentos de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades motoras e ainda permite aquisição de conhecimentos que possibilitam a participação em várias atividades desportivas e corporais.

A EF vai muito para além do físico, utiliza o corpo e o movimento enquanto matéria de ensino, educando a mente através do corpo. E, desta forma, define-se como uma disciplina que trata o corpo como objeto pedagógico, visando preferencialmente a corporalidade, ou seja, a comunicação e interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros e com o seu meio social.

Esta disciplina possui um valor muito maior do que o de desenvolvimento da condição física e de ser um espaço de divertimento/recreação. Apresenta, como defende Crum (1993), três papéis principais no currículo escolar, onde se destacam a estruturação do comportamento motor, a obtenção de condição física e a formação pessoal, social e cultural. Isto é, a partir da EF, o docente deve ser capaz de criar situações de aprendizagem para que o aluno adquira literacia motora de forma a dominar o próprio corpo. Além disto, com a lecionação das mais variadas modalidades, deve conceber e também transmitir um conjunto de valores éticos intrínsecos à prática desportiva, que devem ser aplicados na sociedade, tais como: o respeito pelos outros, a partilha, o trabalho em equipa, a superação, o *fair-play*, a honestidade, a responsabilidade, autonomia, entre outros.

Sob outra perspetiva, a EF pode ainda estar conectada com as questões da saúde uma vez que, nos tempos modernos, há a preocupação de adotarmos comportamentos mais ativos face à problemática do sedentarismo (Graça, 2015). Uma das alternativas possíveis passa por recorrer à disciplina de EF para que sejam transmitidos conhecimentos que expliquem a importância da atividade física e dos benefícios da adoção de estilos de vida saudáveis. Pois, face ao ponto de vista dos autores (Jacinto et al., 2001, p. 10) a EF visa: "a aptidão física,

na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar , reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar o entendimento da sua importância como fator de saúde ao longo da vida".

Para concluir, a educação física deve ser completa de intencionalidade educativa, alicerçada nos valores desportivos e capaz de proporcionar prazer aos alunos. É percetível que seja considerada uma disciplina peculiar, que desempenha um papel fundamental, pois contribui para o desenvolvimento integral do aluno ao nível cognitivo, motor e sócioafetivo. Coopera também para a construção da própria personalidade, para que o indivíduo adote uma atitude ética responsável para com a sociedade e com os outros.

4.1.1.3. O papel do Professor de EF

O professor, na minha opinião, é um agente de mudança, que tem a oportunidade de influenciar a vida dos alunos, pois estes passam a maior parte do seu tempo na escola. Com o recurso a um clima educacional saudável, deve criar jovens mais preocupados com os seus direitos, sentimentos e necessidades dos outros. Deste modo, o professor pode contribuir para o desenvolvimento integral de cada um dos alunos pois, para além de transmitir saberes relacionados com a sua área disciplinar, deve procurar com que estes desenvolvam princípios de trabalho autónomo, coletivo, de respeito pelas diferenças, de responsabilidade e de consciencialização de cuidar de si próprios, dos outros e do meio que os rodeia.

Caracterizada pela função do docente, a ação de ensinar não é uma ação que se avizinha fácil, pois existem diferenças entre fazer com os outros aprendam alguma coisa e professar um saber (Roldão, 2007). O trabalho do docente passa por transmitir conhecimentos, que se transformem em aprendizagens relevantes para os alunos. No entanto, essa competência está relacionada com a capacidade de o próprio modelar as situações de aprendizagem em contextos mais acessíveis para possibilitar aprendizagens consideráveis nos alunos.

Desta forma, o papel do professor de educação física deve conceder abordagens centradas no aluno, considerando-o construtor das suas aprendizagens (Brooker et al., 2000). Na minha opinião, o facto de os alunos estarem no centro do processo de ensino-aprendizagem, remete-me para a obrigatoriedade de atender às necessidades de cada um. Estas abordagens devem consistir em experiências positivas levando-os a criar o gosto pela atividade física. Privilegiando um carácter inclusivo e inovador no decorrer das aulas, permitindo deste modo a participação de todos os alunos para a aprendizagem.

Dentro deste contexto, deve-se ainda envolver os alunos em ambientes competitivos, privilegiando equidade entre os vários grupos de trabalho. Essencialmente, pelo facto de esta metodologia promover comportamentos de interajuda, de inclusão e de respeito pela diferença (Papaioannou et al., cit. por Martins et al., 2017b), o que, para Martins et al. (2017b), sempre que for exequível, deve ser privilegiado pelo docente. Deste modo, o professor, ao envolver os alunos em ambientes de partilha e de relacionamento constante, vai criar uma atmosfera propícia para desenvolvimento de *life skills* (Santos et al., 2020).

Assim, a educação física constitui-se numa disciplina holística que possibilita aprendizagens nos mais variados domínios quer sejam eles: motores, cognitivos, afetivos (Wright & Li, 2009) e desta forma, não se sintetiza exclusivamente, ao âmbito motor (Martinek & Hellison, 2016).

4.1.1.4. Domínio Curricular

Cada professor, ao seu dispor, possui diversos documentos que servem como orientação e auxílio para PP, independentemente da área de docência em questão. Todos eles irão contribuir da mesma forma, permitindo que a intervenção do professor proporcione ambientes favoráveis às aprendizagens, apetrechando os alunos com competências e valores que lhes permitam responder às dificuldades e aos desafios que os próprios irão encontrar nos percursos de vida pessoal e profissional.

O programa de EF do ensino secundário, no curso científico-humanístico e cursos tecnológicos (Jacinto et al., 2001) foi um desses documentos que acompanhou de forma transversal todo este EP. Este documento centra-se "no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno" (Jacinto et al., 2001, p. 6), dado que, em função da modalidade que pretendia lecionar, percebi que objetivos é que os alunos deveriam adquirir e de que forma é que poderia contribuir para o desenvolvimento motor, cognitivo e sócioafetivo do aluno.

Tendo em consideração o ano de escolaridade em que foi realizado o meu EP, 12ºano, importa salientar que as modalidades lecionadas, ao longo deste ano letivo, partiram da escolha de cada um dos alunos. Ou seja, o regime de opções adveio da seleção de duas modalidades coletivas; ginástica ou atletismo; dança e duas matérias alternativas. Dentro dessas matérias alternativas encontravam-se modalidades como atividades de exploração da natureza, badminton, ténis, orientação e jogos tracionais. No meu ponto de vista, esta iniciativa é de enaltecer, na medida que atribui um carácter de responsabilidade na tomada de decisão por parte de cada um dos alunos. Todas estas circunstâncias que oferecem momentos em que os jovens possam ter autonomia e liberdade contribuem, de forma positiva para que o "jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão (…) livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia" (Martins et al., 2017a, p. 15). No mesmo sentido, de uma forma subjetiva, está representado a partir desta liberdade de escolha que o ensino está direcionado para o aluno, isto é, vai-se procurar que o aluno esteja motivado e envolvido na aula de educação física, perante a modalidade selecionada que se subentende que seja a preferida.

Este programa apesenta também uma particularidade por estar representado por níveis de especificação e organização curricular, ou por outras palavras, em função da modalidade e do ano escolaridade, está explicito de forma pormenorizada o que o aluno deve desempenhar. Um exemplo concreto e direcionado para a minha PP, pode ser dado através do voleibol em que o programa refere que para o 12ºano, esta modalidade deve ser lecionada tendo em conta o nível avançado, em que o aluno em "Em situação de jogo formal 6 x

6, colabora com os companheiros na organização coletiva da sua equipa para a receção do serviço, em W, (4:0:2), para defesa ao ataque adversário (em 3:1:2)" (Jacinto et al., 2001, p. 83). No entanto, perante o nível de habilidade que cada aluno manifestava, a concretização deste objetivo não era exequível. Desta forma, chego à conclusão de que o programa, para além do apoio percetível que fornece ao professor, deve ser visto como um documento orientador e não como um plano a cumprir. Isto é, concerne ao professor a capacidade de adaptação de modo atender ao contexto, às competências da turma e respetivas individualidades.

4.1.1.5. Importância do projeto educativo

A escola em que realizei o EP apresenta uma visão de continuar a revelar-se uma entidade formadora de renome a nível nacional, com objetivo de obter resultados de excelência ao nível dos resultados escolares, dos valores e da qualidade do trabalho docente e não docente. Para esta finalidade, conta com o suporte do projeto educativo, em que à semelhança das demais instituições educativas, contém um conjunto de metas e objetivos a cumprir seguindo as conceções ideias de educação.

Pela experiência que vivenciei enquanto aluno e no decorrer deste ano enquanto professor, tem ao seu dispor uma panóplia de recursos humanos e matérias que permitem garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Este envolvimento possibilita ir ao encontro da missão da mesma que passa por garantir que os alunos da região e do concelho tenham uma formação de qualidade na aquisição de conhecimentos, valores, tais como a responsabilidade e respeito que são fundamentais para a inclusão na sociedade.

Pela leitura e análise ao projeto educativo constatei que, dentro das fragilidades, a escola pretendia envolver cada vez mais os alunos nas atividades físicas. Neste sentido, pelo aquilo que experienciei, este aspeto não foi cumprido, porque este ano atípico de lecionar em tempo de pandemia serviu como principal desculpa para não se realizar atividades do carácter desportivo. Estas que habitualmente são organizadas pelo grupo de disciplina como corta-mato,

torneios de basquetebol, futsal e voleibol acabaram por ser suspensas devido ao covid-19, mas que em situação normal seriam efetuadas.

No entanto, foram realizadas duas atividades que contribuíram para a participação da comunidade escolar em atividades desportivas. Estas foram a atividade do MegaSprint e ainda, as Olimpíadas da Educação Física. A primeira consistiu numa atividade realizada dentro de cada turma em que foram registados os resultados dos alunos que queriam participar nas vertentes de sprint de 60m, do lançamento do peso, do salto em comprimento e do KM. Por outro lado, a segunda atividade realizada foi proposta pelo nosso NE e foi aceite com bastante agrado pelo grupo de disciplina. Esta vai ser abordada com um especial cuidado na área 2 desta dissertação.

Em suma, apesar de lecionar em contexto pandémico e consequentemente, impossibilitar condições ideais para a prática desportiva, o nosso NE procurou dinamizar uma atividade procurando colmatar uma das fragilidades presente no projeto educativo.

4.1.1.6. Desenvolvimento de ferramentas que contribuíram para a evolução da minha conceção

Ao longo desta caminhada de desenvolvimento da minha ID, acredito que a experiência prática com um espaço temporal de dois anos, enquanto treinador de futebol, tenha ajudado a desenvolver ferramentas indispensáveis para a minha intervenção como professor de EF. À primeira vista, rapidamente há o suscitar de dúvidas sobre o facto de serem dois contextos e cargos distintos. Pois, de uma certa perspetiva, a vertente futebolística pode estar mais direcionada para o alto rendimento e, por outro lado, a educação física estar mais focalizada para a vertente educativa. No entanto, pelo contacto através destes ambientes, poderei asseverar que possuem uma particularidade a realçar, sendo esta canalizada para a contribuição do desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos/atletas. Deste modo, a bagagem carregada foi importante, mas, ao mesmo tempo, existiu entradas e transformações de ferramentas no decorrer desta caminhada.

Como educador possuo um papel preponderante para com o aluno. Isto é, tenho que ter a capacidade de transmitir um conteúdo que se transforme em aprendizagem relevante para o mesmo. Nesta perspetiva, o aluno tem de ser colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem em que todos os conteúdos devem ser compreendidos pelo mesmo. Deste modo, o aluno não podem ser um mero reprodutor ou fazedor, mas sim um pensador das ações que executa (Mesquita, 2005). Com isto, tal como afirma Rosado e Mesquita (2009) possibilitava-o com a capacidade de produzir as próprias aprendizagens. Um exemplo prático que vai ao encontro deste ponto, pode ser ao nível da finalização no voleibol, em que foi solicitado que nestes momentos, o aluno deveria colocar a bola no espaço vazio. E, nesta conjuntura, a minha preocupação passava por averiguar se compreendia a ação que estava a desempenhar e ainda, percebia o como, o quando e o porquê de desempenhá-la. Assim, para ter a confirmação que a aprendizagem ocorria da forma que pretendia, valorizei a importância de um procedimento como o questionamento. Ao longo desta PP, desenvolvi esta estratégia instrucional fundamental (Rosado & Mesquita, 2009) na medida em que, para Harvey e Goudvis (2000), é a chave para a compressão.

Aliado à necessidade de controlar as aprendizagens de cada um dos alunos, apercebi-me também da importância de criar condições de exercitação ideais, tendo em conta a turma e principalmente as individualidades. Pois, cada aluno precisa do seu tempo e espaço para compreender determinado conteúdo e, nesta lógica, foi capital a necessidade de ter que transformar os conteúdos de lecionação em maneiras mais atingíveis, de forma a que conseguisse aprender (Ward et al., 2015). Todo este processo, desempenhado da minha parte, está relacionado com o meu conhecimento pedagógico do conteúdo que foi desenvolvido ao longo do EP e inclusive, foi alvo de estudo no 3º Período. A este nível, um exemplo elucidativo e aplicado na modalidade de voleibol, com o objetivo de otimizar a receção/segundo toque para a rede, foi a modificação por representação ao nível do duplo toque. Esta aplicabilidade foi sem dúvida alguma, dependente do trabalho que realizei pós aula, onde identifiquei o erro (dificuldade no 1ºtoque) e defini uma estratégia para corrigi-lo (permissão do duplo toque). Consequentemente toda esta dinâmica, que existiu de forma

constante ao longo do estágio, só veio consolidar a ideia que possuía sobre a exigência e rigor que a profissão de professor carece.

Neste clima de atender às necessidades dos alunos, conseguir alargar os meus horizontes no que diz respeito à criação de equipas para ambientes competitivos. Ou seja, no início desta EP, parti com a ideia proveniente do meu percurso académico, de que a competição deveria ser realizada através de equipas homogéneas entre si, levando a que existisse heterogeneidade dentro das mesmas. No entanto, perante níveis distintos de habilidades entre rapazes e raparigas que existiam na modalidade de voleibol, reconheci que o trabalho realizado por níveis proporciona benefícios positivos quer para as aprendizagens dos alunos, quer para o envolvimento dos mesmos na aula. Desta maneira, observei que os alunos estavam bastantes motivados e, empenhados por existir uma competição justa e equilibrada e ao mesmo tempo, ajustei os conteúdos de aprendizagem em virtude das habilidades dos alunos (e.g., conteúdos como o bloco e o retorno foram lecionados apenas aos rapazes).

Todas estas ferramentas que me acompanhavam no decorrer da minha intervenção eram fruto da realização de um planeamento minucioso. A este respeito, refiro-me aos planeamentos anuais, às unidades didáticas e aos planos de aulas que realizava. Inclusivamente, face à necessidade pessoal de ter tudo sob controlo, no 1º Período, nas aulas de ténis, face às situações climatéricas irregulares, de forma antecipada, elaborava um plano alternativo como precaução. Evidentemente, este comportamento da minha parte manteve-se transversal em todo o ano letivo. Assim, todas estas necessidades levaram-me a valorizar o planeamento, tornando-se um comportamento imprescindível na minha prática.

Em suma, todas estas ferramentas que foram sendo acrescentadas à minha bagagem permitiram desenvolver o meu entendimento do que é ser professor. Esta bagagem está longe de estar “cheia”, portanto tenho ainda um longo caminho para percorrer e, consequentemente, muito para aprender.

4.1.2. Operacionalização do Processo Ensino e Aprendizagem

Nesta secção, em primeiro lugar, irei referenciar as contrariedades enfrentadas e as respetivas consequências na construção do planeamento anual e no tempo útil da aula, em virtude da situação pandémica. Posteriormente, seguindo a ordem cronológica do ano letivo, destaco as modalidades lecionadas, modelos de ensino utilizados junto da TR e TP de forma a corresponder às necessidades dos alunos.

Para finalizar, após um aprofundamento sobre diversas temáticas que marcaram o meu desenvolvimento da IP, apresento de que forma é que as diferentes modalidades de avaliação contribuíram para classificar o processo de evolução das aprendizagens dos alunos.

4.1.2.1. Ano atípico de lecionação – Constrangimentos sobre lecionar em contexto de pandemia

No decorrer deste processo de planificação do ano letivo, todo este desenvolvimento tinha em consideração o contexto de pandemia em que estávamos inseridos. Havia a responsabilidade de conceber condições de segurança e de higiene ideais e simultaneamente, produzir condições de exercitação propícias à aprendizagem. Neste seguimento, tiveram que existir adaptações no que diz respeito ao funcionamento das aulas.

Em reunião do grupo disciplinar – 620/EF, existiram reformulações no *roulement*[2] e a solução encontrada teve como base o número de aulas por semana. Na medida em que cada uma das turmas tinha duas aulas por semana, ficou estabelecido que numa dessas aulas, a turma teria acesso ao balneário e na outra aula da semana, não teria esse acesso. Portanto, em caso de a turma não ter balneário, não poderia realizar aula prática.

O *roulement* (ver anexo 1) era unicamente elaborado antes do início de cada período, logo impossibilitou a construção de um planeamento anual. Além disto, cada *roulement* estava devido em quatro subperíodos, cada um deles com

[2] Roulement – documento orientador que continha os espaços para a lecionação das aulas

a duração de três a quatro semanas. Consequentemente, em função da distribuição do espaço que estava atribuído num determinado subperíodo à minha turma, tinha que ajustar uma modalidade passível de ser lecionada.

Nesta linha de pensamento, realizou-se na mesma o procedimento habitual de viabilizar a opção de escolha aos alunos, face às modalidades que gostariam que fossem lecionadas. Deste registo, destacaram-se o basquetebol, o voleibol, a ginástica, o badminton e o ténis, mas, em virtude do que referi anteriormente, teve que existir uma readaptação ao longo do ano letivo. Assim sendo, no 1º Período as modalidades lecionadas foram orientação e ténis, no 2º Período, uma vez que as aulas foram realizadas à distância, existiu a abordagem à dança (Salsa) junto da realização de um trabalho de aptidão física (AF) e por último, no 3º Período, a lecionação da modalidade de voleibol.

Com a obrigatoriedade de proporcionar o devido distanciamento aos alunos durante as aulas de EF, outra necessidade estipulada em reunião de grupo de disciplina, existiu uma reestruturação da utilização dos balneários. Estes não conseguiam viabilizar uma segurança ao nível da higiene e distanciamento, face à quantidade de alunos e de turmas que tinham de frequentá-los. Estas questões ao nível dos balneários também tiverem repercussões para o funcionamento das aulas, uma vez que a capacidade do balneário era bastante reduzida, ficou acordado que só poderiam equipar de cada vez, no máximo, grupos de quatro alunos, para lhes garantir distanciamento nos momentos de equipar/desequipar. Por um lado, apesar de os alunos da minha turma conseguirem vir equipados de casa, pois as aulas ocorriam no primeiro bloco da manhã, em contrapartida, no final da aula precisavam de algum tempo para trocar de roupa.

Neste sentido, a turma disponha de 10 grupos de trabalho, três de rapazes e sete de raparigas, estruturados em função da planta de sala de aula. Assim, tendo em consideração que cada grupo precisava de cinco minutos para se desequipar, aquando da primeira saída para os balneários, os primeiros grupos perdiam cerca de 35 a 40 minutos de aula, ou seja, só tinha 55 a 50 minutos de aula, com todos os alunos presentes. Desta forma é percetível os 35 minutos

“perdidos” pelo primeiro grupo de rapazes e de raparigas que ia desequipar. Para combater esta contrariedade, ou melhor dizendo, a não ser sempre os mesmos alunos a ficarem prejudicados, foi aplicado o conceito de rotatividade.

Incorporando ao que foi referido, ao nível da organização dos exercícios, todos os materiais utilizados eram devidamente higienizados antes e no final de cada aula. Além disto, na aplicação dos exercícios, era obrigatório privilegiar, os grupos criados para os balneários, onde a troca de alunos pelos diferentes grupos era proibida. No entanto, já no 3º Período existiu uma ligeira abertura, no sentido em que, caso existisse a utilização da máscara, a troca já era permitida.

Com o desenrolar da PP foi observável a completa assimilação, por parte de todos os alunos, no que concerne à utilização dos balneários e da adoção de comportamentos de higiene adequados ao contexto da aula. Desta forma, apesar desta situação pandémica causar bastantes constrangimentos, ao nível das modalidades que podiam ser lecionadas e do tempo de empenhamento motor (TEM), os alunos mostraram-se envolvidos e dedicados à disciplina.

4.1.2.2. Unidade Didática (UD)

O *timing* inicial para a construção das UD aparecia no momento das avaliações diagnósticas das modalidades a lecionar. Era uma aula de extrema importância, porque permitia-me avaliar o nível da turma, referenciar alunos com maior ou menor habilidade e ainda, salientar conteúdos que deveriam ser lecionados com alguma urgência e, obviamente, todos estes aspetos iriam contribuir para a elaboração das UD’s.

Seguidamente, havia a necessidade de observar e analisar o *roulement* (distribuição dos espaços), para identificar o número de aulas que teria disponível para uma determinada modalidade. Neste sentido, poderia avançar para a planificação da UD (ver anexo 2) e para tal fim, elaborava-a de acordo com o modelo de Vickers (1990). Ou seja, o planeamento estava de acordo com quatro níveis, entre eles destacam-se as habilidades psicomotoras, a cultura desportiva, o domínio do corpo e os conceitos psicossociais. As habilidades psicomotoras estavam relacionadas com os conteúdos a lecionar. Estes eram

definidos de acordo com o nível identificado na avaliação diagnóstica (AD) que ao mesmo tempo, estabeleciam uma conexão com os objetivos estipulados no programa nacional da disciplina. No que diz respeito aos conceitos psicossociais, em todas as aulas, pretendia-se que valores como empenho, cooperação, disciplina, respeito, responsabilidade e *fair-play* estivessem presentes nos exercícios de carácter lúdico e competitivo. Da mesma maneira, a cultura desportiva juntamente com a fisiologia e condição física (domínio do corpo) também eram conteúdos a serem desenvolvidos ao longo de todas aulas, onde existiu perduravelmente, um ajustamento destes dois níveis, considerando a modalidade a lecionar. Isto é, no que diz respeito à cultura desportiva, por exemplo na modalidade de ténis, transmiti ao longo das várias aulas conteúdos ligados às dimensões do campo/formato de jogos, às regras e distribuição da pontuação desta modalidade. Relativamente à condição física, a título de exemplo, na UD de orientação, houve a preocupação de ajustar às características da modalidade.

> *"Ao nível da condição física, pretendo estimular, nos alunos, determinadas capacidades que vão ser essenciais para a prática da modalidade. Pretendo que exista um desenvolvimento ao nível das "capacidades funcionais e coordenativas ao nível da resistência, força, flexibilidade, velocidade e agilidade" (Rodrigues & Ferreira, 2010, p. 1)*
>
> (Justificação da Unidade Didática de Orientação)

A partir deste planeamento, o passo subsequente passava por garantir uma sequência lógica e metodológica da matéria de ensino para os objetivos serem atingidos.

Portanto, com as UD's que planifiquei, aprendi que devo ser capaz de ajustar os conteúdos ao contexto da turma. Um caso prático a realçar pode ser o que ocorreu em orientação em que, pelo facto da turma nunca ter experienciado esta modalidade, respeitei a lógica da progressão. Isto é, de forma gradual fui introduzindo conteúdos mais complexos, como por exemplo: mapas/percursos acessíveis para mapas/percursos mais complexos e o recurso à bússola em aulas mais avançadas. Outro exemplo ocorreu na UD de voleibol,

pois devido à circunstância de existir níveis de habilidades distintos entre rapazes e raparigas, foi planificado que o bloco iria ser lecionado apenas aos rapazes.

Além disto, reconheci que nem tudo corre como o planificado, por mais planificações que o professor realize, existirão sempre fatores que não conseguimos controlar. A este nível refiro-me à UD de ténis que foi bastante afetada pelas condições climatéricas. Nesta modalidade, das treze aulas que estavam previstas, sete dessas não se realizaram e, por essa ordem, tive que adaptar os conteúdos programados com o decorrer das aulas.

Assim, o planeamento da UD forneceu-me um apoio crucial no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, ficando como reflexão final, tal como afirma Pais (2013), as UD's devem esclarecer as aprendizagens a cumprir, estando adequadas ao contexto da turma. Cumulativamente, apresentam um carácter flexível e de readaptação perante as aprendizagens dos alunos e das experiências vivenciadas.

4.1.2.3. Plano de Aula (PA)

O PA remete para articulação daquilo que é estruturado na UD com a PP. Logo desde muito cedo procurei construir um modelo para com o intuito de tornar a minha intervenção no processo de ensino-aprendizagem o mais eficiente e segura possível.

Neste seguimento, decidi readaptar um PA que por diversas vezes utilizei nas didáticas específicas. Deste modo, o PA (ver anexo 3) apresentava as seguintes características: data; hora; duração e local da aula; material; ano/turma; número de alunos; UD; função didática, objetivo específico para a aula; três partes da aula (inicial, fundamental e final); conteúdo a lecionar; situação de aprendizagem e respetivo tempo de exercícios; critérios de êxito e por último, um pequeno espaço para conceder alguma informação a respeito da aula ou para realizar uma reflexão geral sobre a aula lecionada.

Através da estruturação do PA, procurava ser o mais intuitivo possível porque só iria ficar a ganhar. Deste modo, tenho de realçar dois aspetos que me forneciam um apoio essencial no decorrer das aulas. O primeiro aspeto é relativo à esquematização dos exercícios no espaço referente às situações da aprendizagem. Pois, através da observação do esquema, instantaneamente, conseguia perceber a dinâmica do exercício e quais os conteúdos que iram ser o foco de aprendizagem. O segundo ponto a salientar e apesar de não estar explícito no anexo 3, corresponde à colocação das horas iniciais e finais dos exercícios junto ao tempo previsto para cada um deles. Este acréscimo, acontecia assim que tinha acesso ao PA em papel, na medida em que me fornecia uma excelente ajuda para o controlo do tempo de cada exercício.

Por outro lado, também existiram correções juntamente com dicas que contribuíram para um *upgrade* ao nível do planeamento. A este respeito, nos PA iniciais, por cada conteúdo que lecionava colocava três a quatro critérios de êxito e deste modo, dificultava o meu raio de observação na aula porque tinha bastantes comportamentos para analisar. Apesar de a PC me dar liberdade total para construir os planos, rapidamente detetou este problema, indicando que deveria reduzir os critérios de êxito. Além desta correção, por parte do PO, numa reunião pós ciclo de observação no 3º Período, este solicitou que colocasse nos planos um espaço referente aos aspetos psicossociais. Isto é, mais do que aparecer explícito na UD que iria trabalhar os conceitos psicossociais, era capital colocar no PA comportamentos que os alunos deveriam adotar nos exercícios delineados.

No ponto de vista pessoal, necessitava de um planeamento minucioso, rigoroso, mas também, com alternativas a eventuais problemas que poderiam surgir. Pois, permitia-me estar mais confiante para a minha intervenção na aula.

"Para esta semana de aulas procurei dar continuidade ao planeamento elaborado para este período, tendo sempre em consideração a hipótese de colocar em prática o plano principal ou o plano alternativo. Esta preparação da minha parte, transmite-me serenidade e confiança para lecionar as minhas aulas. Pois, a meu ver, necessito de preparar-me com antecedência, de forma

a estar mais predisposto para enfrentar qualquer contexto ou adversidade, para agir da forma mais eficaz e eficiente possível, como docente."

(RS, 10/1 a 17/1)

Por último, para além do habitual plano de aula, realizava à parte, um guião temporal com os exercícios da aula onde destacava os critérios de êxito ou palavras-chaves de um determinado conteúdo que iria lecionar, de modo a otimizar a minha ação no momento de instrução da aula e, ao mesmo tempo, para dar uma resposta positiva a possíveis questões que possam ser colocadas por parte dos alunos.

Assim, ao longo de todo o ano letivo, tive sempre a necessidade de elaborar PA principal, plano alternativo e um guião de apoio aos exercícios. Estas estratégias, para além de serem um reflexo de um conjunto de metodologias que utilizava, vão ao encontro da minha identidade, ou seja, de tentar ter tudo sob controlo e de conseguir antecipar os problemas. Consequentemente, encarava cada aula de forma serena e segura pois acredito que criava condições para que a minha intervenção fosse o mais competente possível.

4.1.2.4. Mapeamento do Processo Ensino e Aprendizagem

Através do planeamento minucioso e fundamentado das UD's e dos PA's pretendia orientar a minha PP para ambientes propícios de aprendizagem, tendo em consideração as dificuldades evidenciadas pelos alunos. Assim, nesta subsecção irei especificar as modalidades lecionadas na TR e da TP, mas também realizarei um levantamento dos modelos e métodos de ensino utilizados para propiciar aprendizagens nos meus alunos.

Quadro 1 - Mapeamento da realização da prática.

Período	Turma	Modalidades lecionadas	Problemas identificados	Estilos/Modelos de ensino	Estratégias utilizadas	Evolução
1º Período	TR	Orientação	Desmotivação para a prática da modalidade.	MID; Características do MED; Estilo de descoberta convergente.	Recurso a meios tecnológicos; Criação de uma competição.	Promoção da transdisciplinaridade.
	TR	Ténis	Tempo útil de aula; Incertezas do espaço para a realização das aulas.	MID; Estilo de descoberta convergente.	Explicação dos exercícios no período inicial da aula.	Otimização do tempo de empenhamento motor; Elaboração antecipada de planos alternativos.
2º Período	TR	Treino funcional	Desmotivação para a realização do trabalho de aptidão física.	Características do MED; Estilo de programa individual.	Apresentação dos planos de treino por parte dos alunos; Criação de desafios semanais.	Exercícios executados de forma correta e complementados com a apresentação de respetivas alterativas e dos benefícios associados aos mesmos; Estilos de vida mais ativos através da realização da competição.
	TR	Dança	Domínio da Salsa; Acompanhar as aprendizagens dos alunos.	MID; Estilo de descoberta divergente.	Recurso a meios audiovisuais para lecionar os conteúdos; Recurso a meios audiovisuais para controlo das tarefas; Criação de salas simultâneas.	Enriquecimento pessoal ao nível da modalidade lecionada; Aproveitamento das funcionalidades tecnológicas para potencializar o *feedback*.

2º Período	TP	Voleibol	Comportamento dos alunos.	MID; Estilo comando.	Recurso a sinaléticas para o funcionamento dos exercícios; Organização dos exercícios com número reduzido de alunos e com estrutura semelhante.	Maior controlo da turma; Otimização do tempo de empenhamento motor.
3º Período	TR	Voleibol	Domínio dos conteúdos técnicos e táticos da modalidade; Níveis de habilidade distintos.	MAPJ; Estilo de descoberta convergente.	Trabalho por níveis; Modificação por representação e exagero.	Desenvolvimento de conhecimentos acerca da modalidade e dos modelos usados; Tarefas adaptadas ao nível dos alunos.

4.1.2.4.1. Turma Residente

Num período inicial deste ano letivo existiam bastantes constrangimentos perante a situação pandémica e, deste modo, uma disciplina de EF necessitava de um cuidado especial pelas características que acarreta. Nesta perspetiva, dentro do seio escolar havia bastantes constrangimentos em lecionar as modalidades coletivas (e.g., futebol, basquetebol, entre outras), isto é, a forma possível de lecioná-las seria à base de situações analíticas. Assim, de acordo com as orientações da direção da escola e do grupo disciplinar havia a necessidade de privilegiar as modalidades individuais e as modalidades praticadas ao ar livre. Neste seguimento, tendo em consideração a situação que vivíamos e que atualmente ainda vivemos, no 1º período surgiu a escolha da modalidade de orientação. Esta foi uma seleção da minha inteira responsabilidade, debatida em núcleo de estágio, surgindo na tentativa de rentabilizar o espaço da aula que estava destinado para a mesma e também para colmatar a dificuldade em lecionar outras modalidades, já que algumas orientações emanadas pela Direção Geral de Saúde não conseguiríamos colocar em prática.

O plano estipulado para a modalidade de orientação esteve organizado para todo o 1º período, tendo a duração de nove aulas de 90 minutos. No entanto, estes "90 minutos" representam um tempo traiçoeiro, porque como já referi no tópico "4.1.2.1. – Constrangimentos sobre lecionar em contexto de pandemia", só tinha 50 a 55 minutos com todos os alunos presentes em aula e que infelizmente, abrangeram todas as modalidades lecionadas a nível presencial.

Em todo o percurso escolar, esta era a primeira vez que os alunos estavam a abordar esta modalidade. Nesta perspetiva, a primeira aula que coincidiu com a AD era extremamente importante pois tinha que transmitir-lhes alguns fundamentos, tais como: em que consiste a modalidade, onde é que se podia realizar, que material era necessário e ainda informar-lhes sobre o significado do mapa, do cartão de controlo e das balizas. Partindo deste prisma, com o desenrolar da modalidade, numa fase inicial, existiu a necessidade de

criar situações simples para familiarizar os alunos com a mesma e, posteriormente, aumentar o grau de complexidade das tarefas que lhes eram solicitadas. Nesta linha de pensamento, como a orientação é uma modalidade praticada ao ar livre, o espaço para a realização das aulas foi alterado, na medida em que, numa fase introdutória utilizou-se a escola, passando numa fase seguinte para o Jardim do Sameiro. E, outro exemplo demonstrativo foi o facto de os alunos, em aulas mais avançadas, recorreram à bússola e ainda aos pontos colaterais/cardeias para conseguirem identificar os pontos de controlo.

Ainda neste período, o ténis foi a segunda modalidade lecionada, resultando da escolha da maioria dos alunos e da rentabilização do espaço atribuído no *roulement*. Sublinho que, para abordar esta modalidade, tinha que respeitar uma regra estipulada pelo grupo disciplinar que passava pela obrigatoriedade de criar situações de aprendizagem onde os alunos só poderiam jogar com o respetivo grupo de balneário.

Deste modo, esta modalidade teve um planeamento de 13 aulas de 90 minutos, todavia, houve a perda de sete, devido às más condições climatéricas.

"Perante a aulas que fui perdendo, a estratégia planeada foi seguir a UD tal como foi estruturada. Ou seja, se uma aula não fosse lecionada esses conteúdos passavam para a aula seguinte. Tudo isto acabou por prejudicar o desenvolvimento e a consolidação de conteúdos como o batimento de esquerda e, principalmente, o serviço por cima. Porque, apesar de terem sido introduzidos, não houve tempo, isto é, não existiram aulas suficientes para que estes conteúdos fossem melhor consolidados "

(Reflexão do 1º Período, dezembro 2020)

Apesar destas contrariedades, dentro da PP, o ponto crucial começou no momento da realização da AD, onde acabei por constatar fragilidades em alguns alunos, em conteúdos como o batimento de direita e de esquerda, fundamentalmente, provenientes de uma má pega da raquete. Como forma de combater estes problemas utilizei uma abordagem da base para o topo, começando com conteúdos mais simples, aumentando progressivamente a

complexidade. Com este procedimento, tinha como objetivo principal que alunos adquirissem o reportório técnico ideal, permitindo-lhes dominar a modalidade.

Do ponto de vista pessoal, esta abordagem inicial foi bastante rigorosa, porque a aprendizagem de conteúdos como a posição de espera, os deslocamentos e a pega da raquete eram extremamente importantes para possibilitar maior sucesso em jogo e, ao mesmo tempo, facilitar conteúdos posteriores. Dando um exemplo concreto, pode ser o caso da pega da raquete ou até os deslocamentos, na medida em que uma má pega da raquete ou até mesmo um mau deslocamento pode prejudicar o batimento da bola. Nesta perspetiva, antes de realizar um batimento de direita ou um batimento de esquerda é necessário que o aluno se posicione e se desloque corretamente para a bola, mas também que realize uma pega eficiente, de forma a enviá-la para o terreno adversário. Desta forma, era importante que os alunos conseguissem consolidá-los para que, existisse maior sucesso em conteúdos posteriores.

Nesta conjuntura, em todas aulas, concebia um exercício de cooperação em que o aluno tinha que contabilizar o número de batimentos (passagens de rede) que realizava com o parceiro. Esta situação de aprendizagem era devidamente registada numa grelha e tinha como objetivo acompanhar as aprendizagens dos alunos. Através da análise e de uma pequena reflexão concluía que os alunos com mais dificuldades realizavam um número de batimentos reduzidos. Deste modo, ajudava-me a identificar quais os alunos com mais dificuldades, para que na aula seguinte, tivessem uma atenção redobrada e cuidadosa da minha parte.

No que concerne ao 2º Período, a preocupação inicial estava direcionada para a realização do planeamento para o mesmo. Assim, baseado nos espaços atribuídos no *roulement* ficou estipulado, em consequência das aulas perdidas no período transato, continuar com o ensino do ténis e ainda lecionar a modalidade de atletismo. No entanto, em virtude da pandemia, teve que existir uma restruturação do planeamento pois ao final de três semanas as aulas foram

interrompidas, obrigando à transição para o ensino à distância (E@D) até ao final do período.

Para neste novo contexto de ensino E@D, naturalmente, existiu uma reformulação do tempo da aula. Pelas indicações facultadas por parte do conselho pedagógico ficou delineado que as aulas de 90 minutos iam ser divididas em 60 minutos de tempo síncrono e 30 minutos de tempo assíncrono. Na parte síncrona, a aula era iniciada com a realização de um plano de trabalho de AF, apresentado pelos grupos de trabalho. De seguida, transitava-se para a abordagem à modalidade da dança (Salsa), onde a minha intervenção teve como base o Modelo de Instrução Direta (MID), em que todos os passos lecionados foram exemplificados com o recurso as descrições verbais e visuais (Mesquita & Graça, 2009). Relativamente à parte assíncrona, os alunos eram dispostos nas salas simultâneas, pelos respetivos grupos, em que tinham de cumprir com as tarefas solicitadas. Uma dessas, remetia para o envio de um vídeo, de carácter individual através do *WhatsApp,* com os passos lecionados na aula. Simultaneamente, outra das tarefas passava pela construção de uma coreografia, englobando todos os passos lecionados.

O 3º Período, teve o seu início com duas semanas realizadas à distância, no qual se verificou a continuidade da dinâmica estabelecida no período transato, isto é, manteve-se os tempos de duração da parte síncrona e assíncrona da aula. Neste sentido, em momento síncrono, decidiu-se em reunião de NE, transformar os planos de AF por aulas de grupo, como por exemplo, uma aula de GAP na qual ficava ao meu encargo o devido planeamento e apresentação. Posteriormente e ainda neste bloco, procedia ao ensino da coreografia Jerusalema pois esta iria ser apresentada ao Centro Hospital Tâmega e Sousa, como forma de agradecimento a todos os profissionais de saúde pelo esforço e dedicação nestes temos de pandemia. Saliento que esta atividade, para além da participação da minha turma, contou com a presença das turmas dos meus dois colegas de estágio, assim como, as duas turmas da PC.

No que respeita à parte assíncrona, neste período de E@D, os alunos deslocavam-se para as salas simultâneas para preparar a atividade do emblema.

“Posteriormente, já com os alunos nas salas simultâneas, realizaram a dinâmica de grupo do “emblema”. Ou seja, pelos respetivos grupos tinham que ser capazes de construir um emblema, respondendo aos seguintes pontos: nome da equipa; lema/frase forte; cor do clube; mascote; local da sede; ídolo; grito e hino”

(RS, 4/4 a 11/4)

Esta tinha como objetivo preparar de forma antecipada aquilo que iria acontecer no ensino presencial. Ou seja, sabendo de antemão a retoma à normalidade, houve a necessidade de preparar os grupos de balneário como verdadeiras equipas, dado que a modalidade a lecionar no 3º período (voleibol) iria apresentar um modelo competitivo.

Com o regresso ao ensino presencial existiu um levantamento de algumas medidas, tais como, a possibilidade de realizar modalidades coletivas, como é o caso da modalidade de voleibol. No entanto, esta só poderia ser realizada em situação de 2x2, no qual era permitido que, por exemplo, a equipa x defrontasse a equipa y, sendo que, os dois elementos da equipa tinham que, necessariamente, ser do mesmo grupo de balneário.

Nesta modalidade foram lecionadas 10 aulas de 90 minutos em que a primeira teve um peso especial porque permitiu, através da AD, avaliar o nível em que a turma se encontrava. Esta decorreu de uma situação de jogo de rapazes contra rapazes e de raparigas contra raparigas e, através desta avaliação, rapidamente cheguei à conclusão de que os alunos apresentavam níveis distintos. Mediante esta observação, adaptei os conteúdos de aprendizagem ao nível de habilidades dos alunos e, desta forma, contrariamente aos outros períodos, adotei uma abordagem mais centrada no aluno, tendo como base o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita et al., 2015).

4.1.2.4.2. Turma Partilhada

No início do 2º Período, deu-se o contacto com a TP, em que sabíamos de antemão que a modalidade que iríamos lecionar seria o voleibol. Contudo, todo o planeamento delineado não foi cumprido, pois ao final de quatro aulas existiu uma interrupção letiva, face à situação pandémica que obrigou a transição das aulas para o E@D. Neste seguimento, ao mesmo tempo que existiu esta mudança, o nosso acompanhamento com a turma também foi suspenso.

No entanto, relativamente à PP, a preocupação inicial passou por identificar o nível da turma. Perante o ano de escolaridade e pelo facto de os alunos nunca terem abordado esta modalidade, concluímos que a turma se encontrava no nível 1. Este é caracterizado por um jogo estático, em que os alunos demonstram bastantes dificuldades na movimentação e manipulação da bola (Mesquita et al., 2015).

Estas fragilidades foram identificadas na aula juntamente com o aparecimento de comportamentos de indisciplina por parte de alguns alunos. Por consequência, ainda que da nossa parte (NE) pretendêssemos implementar o MAPJ (Mesquita et al., 2015), por decisão unânime decidimos recorrer ao MID.

4.1.2.5. Realização

Orientei sempre a minha intervenção pedagógica de modo a criar um ambiente positivo de aprendizagem. No entanto, durante o EP, fui confrontado com diversas dificuldades, em que tive que dar uma resposta expedita para conduzir o processo de E/A com eficácia.

Assim, nesta subsecção, realizarei um enquadramento sobre a minha atuação nas aulas, isto é, irei discorrer acerca das metodologias usadas durante todo o ano letivo, para conseguir ser um professor justo e com capacidade de possibilitar o mesmo número de oportunidades a todos os alunos. De seguida, como considero que o meu desenvolvimento da IP foi progressivo, durante os três períodos letivos deste EP irei descrever os problemas encontrados e os recursos implementados para conseguir superá-los.

4.1.2.5.1. Conceito de rotatividade para promover as mesmas oportunidades de tempo de empenhamento motor

Na entrada para o EP pretendia ir ao encontro da minha conceção, procurando potenciar contextos apropriados às aprendizagens e proporcionando aos alunos o mesmo número de oportunidades ou até, caso fosse necessário, mais momentos a quem evidenciasse mais dificuldades. Isto porque, durante os anos em que estive envolvido no contexto desportivo, para além de um vasto conjunto de experiências que contribuíram de forma positiva para o meu crescimento pessoal, usufruí sempre de um espaço para aprender, para errar, para me superar, para me divertir, entre outros. E, deste modo, enquanto professor devia ser capaz de proporcionar este espaço/oportunidade aos meus alunos.

Contudo, um dos constrangimentos, tal como evidenciei no tópico "4.1.2.1. – Constrangimentos sobre lecionar em contexto de pandemia", prendia-se com a perda de 35 a 40 minutos de aula, por parte do primeiro grupo que se dirigia ao balneário para se desequipar. Deste modo, para possibilitar o mesmo número de oportunidades a todos os alunos, surgiu o conceito de rotatividade, isto é, implementei a alternância do grupo que se deslocava para o balneário em primeiro lugar. Na medida em que, na hipótese da ordem de saída fosse, por exemplo, igual nas duas aulas da semana, o tempo perdido pelo primeiro grupo seria de 70 minutos ao passo que o último grupo perdia apenas 10 minutos da aula. Desta forma, é percetível a diferença abismal ao nível do TEM.

Nesta lógica, atendendo ao facto de a turma ter três grupos de rapazes e sete de raparigas, devidamente representados por uma numeração (Rapazes – 1, 2 e 3; Raparigas – 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7), a dinâmica da rotatividade elaborada passava pela saída para os balneários, respeitando a ordem numérica crescente. E, desta maneira, assegurava que, em aulas consecutivas o mesmo grupo não saia duas vezes em primeiro lugar. Ou seja, se na aula nº1, a ordem começasse pelo grupo 1, na aula nº2, deveria começar pelo grupo 2 e, assim sucessivamente.

Na prática, sentia que os primeiros grupos, independentemente de qual fosse a modalidade, ficavam cabisbaixos por perderem bastante tempo da aula. Assim, aplicar esta estratégia ao longo de todas as aulas de ensino presencial, permitia-me ser justo com a turma pois concedia um espaço para todos os alunos terem o mesmo número de oportunidades.

4.1.2.5.2. Estratégias para rentabilizar os "tempos mortos"

Ao mesmo tempo que possibilitava a rotação na saída da aula, houve a preocupação de atribuir tarefas aos alunos, logo que regressassem dos balneários. Esta estratégia tinha como finalidade envolver os alunos em papéis de responsabilidade rentabilizando os "tempos mortos", isto é, o tempo que tinham desde o regresso até ao término da aula.

Evidentemente que as estratégias tinham que ser adequadas em função das modalidades que estavam a ser lecionadas. Neste sentido, no 1º Período, no decorrer da modalidade de orientação, os alunos realizavam um percurso[3] que todos os grupos tinham que terminar, antes dos primeiros grupos se deslocarem para os balneários. Deste modo, assim que estavam todos presentes, à exceção dos que estavam no balneário, a estratégia utilizada para rentabilizar os "tempos mortos" pervagava por realizar uma reflexão, em conjunto, sobre o questionário que preenchiam durante a prova. Era um momento com bastante utilidade, pois era utilizado para rever as respostas corretas e incorretas, mas também para esclarecer outras dúvidas que os alunos exteriorizassem acerca das modalidades que estávamos a lecionar no período. Importante salientar que esta dinâmica era mantida para os alunos que não tinha a oportunidade de estarem presentes, por estarem no balneário.

Além desta, uma outra estratégia implementada surgiu de uma sugestão por parte do PO, após um ciclo de observação.

[3] Percurso – atividade realizada pelas várias equipas em que tinham como objetivo, através da leitura de um mapa, encontrem todos os pontos de controlo que estavam assinalados no mesmo

"Aproveitar os "tempos mortos", ou seja, os alunos realizarem alguma tarefa enquanto esperam, pela sua vez, de irem ao balneário. Como por exemplo, resolverem a ficha de perguntas enquanto aguardam."

(RS, 15/11 a 22/11)

Assim, a partir desta sugestão, após a realização do percurso, no tempo restante da aula ("tempos mortos") os grupos começaram a preencher o questionário que anteriormente, estava a ser realizado durante o percurso. Posteriormente, mantive a mesma estratégia de realizar a correção do mesmo.

Ainda neste período, mas no que diz respeito ao ténis, em virtude das regras inerentes à modalidade que os alunos iam adquirindo ao longo das aulas, após a chegada dos balneários tinham como responsabilidade assumir os papéis de árbitro. Dado que, planeava a aula para, que no instante em que regressavam, o exercício que estava a decorrer fosse uma situação de jogo 1x1, onde a presença de árbitros é fundamental.

Por último, no 3º Período, na modalidade de voleibol para rentabilizar os "tempos mortos" acabei por recorrer às estratégias aplicadas em ténis, pois os alunos já estavam familiarizados com os papéis de árbitro. Cumulativamente, também recorria a preenchimentos de formulários, cujas questões colocadas às diversas equipas tinham como objetivo avaliar as aprendizagens dos alunos sobre os conteúdos abordados nas aulas, tais como: a manchete, transição, ajustamento, entre outros.

Ainda nesta aula, para além da habitual reflexão final, foi solicitado às equipas que preenchessem um formulário (classroom da turma) sobre conteúdos lecionadas no decorrer das aulas de voleibol. Esta tarefa teve como objetivo perceber se os conteúdos abordados até aquela aula estavam bem assimilados.

(RS, 2/5 a 9/5)

4.1.2.5.3. O papel da instrução incorporado na estratégia encontrada para otimizar o tempo de empenhamento motor

Lecionar em contexto de pandemia, tal como já mencionei anteriormente, exigiu dos docentes cuidados redobrados, no decorrer das aulas, de forma a proporcionar ambientes seguros de aprendizagem. Esta obrigatoriedade, inconscientemente, causou algumas complicações e onde o problema principal manifestou-se no ensino presencial, estando relacionado com o tempo útil da aula. Isto é, por aula, dos 90 minutos disponíveis só tinha 50 minutos com todos os alunos presentes. Desta forma, é percetível o pouco tempo útil de aula que, por sua vez, causava repercussões negativas para o tempo de empenhamento motor dos alunos.

Sabe-se que para adquirir aprendizagens, o tempo de empenhamento motor é um fator decisivo, pois está relacionado para o tempo em que o aluno está empenhado nas diferentes tarefas da aula (Siedentop, 1983). Sabendo desta relevância e perante a adversidade ao nível do tempo disponível para a prática, tinha que arranjar uma estratégia para otimizá-lo, uma vez que, segundo Maria e Nunes (2007) para que o educando adquira habilidades motoras capitais ao seu desenvolvimento desportivo é da competência do professor possibilitar que o aluno tenha um tempo de empenhamento motor suficiente.

Diversas estratégias foram ponderadas, ainda no 1º Período, nomeadamente nas aulas de ténis. Primordialmente, importa salientar que nestas aulas tinha acesso a todo espaço exterior (figura 2), era um espaço bastante amplo e que conseguia colocar todos os grupos em atividade, assegurando o devido distanciamento entre eles. Partindo deste panorama, a primeira estratégia que pensei foi: 1ºpasso, explicar os exercícios num local à minha escolha; 2ºpasso, os alunos deslocavam-se para o espaço designado e realizavam o exercício transmitido; 3ºpasso, voltavam ao local da explicação que anteriormente utilizei para demonstrar o seguinte exercício. No entanto, esta estratégia não era exequível pois iria perder bastante tempo na transição de exercícios. A segunda que ponderei foi organizar os diferentes grupos nos espaços em que realizam os exercícios e de seguida selecionar um campo para

explicar o exercício. Contudo, esta também não era viável porque haveria grupos que ficavam bastante longe e, desta maneira, não conseguiriam ouvir nem ver o que estava a ser explicado e demonstrado. Nesta linha de pensamento, a estratégia que encontrei foi utilizar o momento de instrução inicial para explicar todos os exercícios que iriam ser realizados na aula.

"De forma a rentabilizar o tempo útil de aula, todos os exercícios que íamos realizar foram explicados no início, para que todos os alunos pudessem perceber os objetivos, assim como os comportamentos/critérios de êxito que deviam ser desempenhados em cada um dos exercícios"

(RS, 4/10 a 11/10)

Este procedimento foi determinante para rentabilizar o tempo da aula, tornando-se uma rotina que abrangeu todas as modalidades lecionadas em sistema presencial.

Nesta conjuntura, o momento de instrução inicial era crucial para guiar com eficiência o processo de E/A, pois tal como corrobora Siedentop (1991) a instrução ocupa-se com a capacidade de o professor transmitir informação compatível com os objetivos e os conteúdos de ensino, representando para Rosado e Mesquita (2009) uma competência essencial para qualquer docente. Assim, dentro da minha preparação, a estruturação do guião temporal tornou-se uma ferramenta indispensável, na medida em que, para garantir qualidade na informação que estava a transmitir e, consequentemente, disponibilizar mais tempo de prática, planeava rigorosamente a minha instrução (Martins et al., 2017b).

Seguindo as indicações de Siedentop (1991), durante este momento de instrução que antecedia à prática, recorria às apresentações das tarefas integradas com explicações e demonstrações. Todavia, este momento só acontecia assim que todos os alunos estivessem no meu campo de visão e posicionados de forma a ouvir/ver o que estava a transmitir/realizar. Assim que estas condições estavam certificadas sucediam os seguintes acontecimentos: a) explicação do objetivo da aula; b) apresentação do conteúdo(s) e da(s)

situação(ões) de aprendizagem com a respetiva demonstração(ões); c) controlo da informação.

No que concerne ao primeiro momento, começava por apresentar o objetivo da aula, enaltecendo os conteúdos que iriam ser trabalhados junto das condições de exercitação. A este nível, um exemplo da minha prática pode ser o que sucedeu numa das aulas de ténis, em que transmiti que o objetivo da aula passava por desenvolver o batimento de direita(conteúdo) em situação de cooperação 1x1 (condição de exercitação). Posteriormente, o segundo acontecimento abrangia o instante em que iria apresentar os conteúdos, explicando aos alunos o que deveriam fazer e como poderiam fazer (Rink, 1994). Seguindo o exemplo evidenciado em cima, em primeiro lugar, de forma a ir ao encontro da minha conceção em que o aluno tem um papel ativo na aprendizagem, recorria ao questionamento para saber que conhecimentos é que os alunos possuíam acerca da realização do batimento de direita. Neste sentido, em função das respostas dos alunos e da modelação das mesmas, de acordo com o meu entendimento acerca das componentes essenciais deste conteúdo, de seguida recorria às palavras-chave para explicar o batimento direita (e.g., “ver as horas” - terminar com a raquete no lado contrário do corpo com o cotovelo à altura do ombro e a apontar para a frente) para focalizar os alunos face às componentes críticas da habilidade (Landin, 1994). Cumulativamente, para além da explicação do conteúdo, através do recurso às palavras-chave realizava também uma demonstração, pois tal como afirma Werner e Rink (1989) os docentes eficientes para apresentar as tarefas a desempenhar contam com as demonstrações e com a transmissão de palavras-chave adequadas. Estas demonstrações contavam com a presença dos alunos, tendo o cuidado de colocar um aluno capaz de realizar com sucesso a execução pretendida. No entanto, a este respeito, numa fase inicial recorria à minha intervenção para demonstrar, mas, ao longo do ano letivo fui libertando estas funções para diferentes alunos. Isto é, tive a preocupação para que a maioria dos alunos conseguisse participar ativamente na demonstração de algum conteúdo, dentro da situação de aprendizagem criada. Para finalizar, no que concerne ao último momento, para verificar se os alunos tinham compreendido o conteúdo

lecionado, a demonstração, a organização e dinâmica do exercício após o período de instrução (Rosado & Mesquita, 2009), utilizava o questionamento para controlar se a informação foi transmitida na íntegra.

Em suma, por intermédio da estratégia implementada juntamente com o planeamento meticuloso das informações que pretendia transmitir, criou-se uma rotina importante ao longo do ano letivo possibilitando a otimização do tempo de empenhamento motor dos alunos.

4.1.2.5.4. 1º Período: a criação de um ambiente seguro e estimulante para a aprendizagem

4.1.2.5.4.1. Criação do contexto desportivo e da promoção da transdisciplinaridade

Com a abordagem da modalidade de orientação, por partes dos alunos, senti uma desmotivação inicial em virtude de que nunca terem lecionado esta matéria durante o percurso escolar. Saber de antemão desta informação, permitiu-me chegar à conclusão de que tinha de arranjar uma estratégia que conseguisse retirar o máximo aproveitamento de todos os alunos, de modo a estarem empenhados e motivados nas tarefas solicitadas.

A estratégia passou por criar uma competição alicerçada em algumas características do MED (Siedentop, 1994), nomeadamente a filiação e a competição, exigindo que os grupos de balneário funcionassem como equipas. E, para haver diferenciação solicitei que cada equipa devia ter um nome e que fosse representada por um capitão e um treinador.

Deste modo, em todas aulas de orientação existiu uma competição em que, posteriormente à transmissão de conteúdos que ocorria no início das aulas, as equipas, através da leitura de um mapa que lhes era fornecido da minha parte, realizavam um percurso no espaço destinado à aula, onde tinham que encontrar os pontos de controlo identificados no mapa. Como forma de verificação de passagem no ponto de controlo, cada um deles estava representado por uma letra que devia ser registada no cartão de controlo que cada equipa transportava.

Assim, a competição estava dividia em três parâmetros. O primeiro estava relacionado ao nível da realização de um percurso, onde cada um dos grupos era valorizado mediante o tempo que demoravam a realizá-lo. O segundo parâmetro dizia respeito à palavra, ou seja, o enigma que cada grupo tinha de desvendar, através das letras que ia encontrando ao longo do percurso (1 ponto de controlo = 1 letra). Por último, o terceiro parâmetro, fazia parte de um preenchimento de uma ficha de perguntas, onde eram contabilizadas as respostas corretas de cada um dos grupos. Na elaboração desta ficha, preocupava-me em colocar questões sobre as modalidades que estamos a abordar neste primeiro período (orientação e ténis), mas também, sobre áreas curriculares como: português, matemática, geografia e química. Porque sabia que a Orientação é uma "modalidade de grande valor pedagógico, permitindo que através do desporto se descubra a natureza e se promova o respeito e a proteção do meio ambiente e a interligação com um infindável número de disciplinas e áreas do conhecimento - Matemática, Geografia, Estudo do Meio Físico, Educação Física, etc." (Rodrigues & Ferreira, 2010, p. 6). Sublinho que a este nível, contei com o auxílio de docentes destas áreas disciplinares como forma de colocar questões adequadas face à matéria de ensino que estavam a lecionar. (e.g., em matemática coloquei questões sobre probabilidades).

Seguidamente, no momento após aula, eram contabilizados a soma destes três parâmetros que traduziam os pontos da equipa. Como cada aula representava uma jornada, no final desta modalidade, mediante a classificação, existiu uma entrega de prémios. Em suma, com a utilização da competição consegui promover a transdisciplinaridade e motivar os alunos para os conteúdos de aprendizagem, mas também, para a prática da modalidade.

4.1.2.5.4.2. Recurso aos meios tecnológicos

A orientação é uma modalidade praticada ao ar livre que estabelece grande contacto com a natureza, logo existiu o cuidado de transmitir comportamentos que promovam a proteção do meio ambiente. Neste sentido, em relação aos alunos, salientei constantemente que deveriam respeitar o

espaço da aula (Jardim do Sameiro ou a escola), em que deveriam ter o máximo cuidado na escolha dos caminhos para encontrar os pontos de controlo. (e.g., evitar os caminhos pelo interior do jardim).

Em contrapartida, da minha parte também existiu essa preocupação. Em todas as aulas estava a existir um gasto exorbitante a nível do papel devido ao material que cada grupo precisava de levar para realizar o percurso. Assim, para agir em conformidade com a adoção de comportamentos de proteção com o meio ambiente, proporcionou-se a utilização de meios tecnológicos. Deste modo, os alunos começaram a visualizar o mapa e a preencher o questionário através do telemóvel pessoal. Toda esta dinâmica foi exequível devido ao *GoogleClassroom,* através desta plataforma, colocava o mapa no dia anterior e o questionário (ficha de perguntas) no dia da aula, após todas as equipas terem terminado o percurso.

A turma adaptou-se com bastante facilidade ao recurso do telemóvel diante das tarefas que tinha de cumprir e deste modo, fico com uma convicção que podia ter sido uma estratégia a utilizar desde o início desta modalidade.

4.1.2.5.4.3. MID: o melhor aliado para estabelecer segurança nas situações de aprendizagem e a sua aplicabilidade nas modalidades lecionadas

Na entrada para o ano letivo muitos requisitos tinham que ser assimilados quer pelos professores, mas principalmente pelos alunos em consequência do contexto de lecionar em tempos de pandemia. A este respeito, refiro-me ao uso dos balneários, à utilização da máscara, ao distanciamento físico no decurso das aulas, à realização de exercício somente com o grupo de balneários, à higienização do material, entre outos aspetos.

Deste modo, era extremamente importante estar sempre em cima do acontecimento para que nada falhasse, que proporcionasse segurança aos alunos tendo em vista proporcionar ambientes propícios de aprendizagem durante todas as aulas. Nesta lógica, no 1º Período adotei um ensino mais direcionado para o professor, separando-me da minha conceção, pois defendo

que o ensino deve estar direcionado para o aluno. Assim, sabia que com o recurso ao MID (Metzler, 2000) permitia-me ter um maior controlo da organização, da gestão da aula, das regras e das rotinas que estão inerentes (Mesquita & Graça, 2009).

Este modelo foi sem sombra de dúvidas o melhor aliado para assegurar que todas as exigências acima referidas eram cumpridas na íntegra. Simultaneamente, teve também o seu peso nas modalidades que lecionei durante este período.

Relativamente à orientação, um exemplo demonstrativo da utilização deste modelo diz respeito ao acompanhamento da matéria lecionada, isto é, o que Rosenshine (1983) indica como revisão da matéria aprendida.

"No que diz respeito à aula de terça-feira, à semelhança do que aconteceu na semana passada, desenrolou-se dentro da escola. O início da aula serviu para realizar um questionamento aos alunos sobre aquilo que foi abordado na aula anterior, para conseguir perceber se os conteúdos foram compreendidos por todos os alunos da turma"

(RS, 11/10 a 18/10)

Desta forma, recorria constantemente ao questionamento sobre diferentes alunos para compreender se os conteúdos tinham sido assimilados.

Segundo Mesquita e Graça (2009), o MID também se evidencia pela capacidade de o professor possuir controlo sobre o envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem. Todavia, em orientação, numa das aulas, senti dificuldades a este nível, uma vez que uma equipa demorou bastante tempo na realização do percurso e, consequentemente, inviabilizou-o a participação na correção do questionário.

"Nesta aula, o único problema que surgiu foi que um dos grupos demorou mais tempo do que o previsto para realizar a atividade. Desta forma, para que isto não aconteça nas próximas aulas, devo estipular que todos os grupos estejam a uma determinada hora no ponto de chegada, independentemente se tenham ou não conseguido passar por todos os pontos de controlo."

(RS, 18/10 a 25/10)

Deste modo, para este problema não voltar acontecer, em todas as aulas de orientação estipulei uma hora de chegada que todas as equipas deveriam cumprir. Ao implementar esta estratégia concedeu-me maior controlo sobre a gestão da aula, uma vez que assegurava que todas elas realizavam as tarefas de aprendizagem programadas.

Por último, na modalidade de ténis, para apresentar um novo conteúdo recorri igualmente ao MID (Metzler, 2000) combinado com um estilo de descoberta convergente. Isto é, nos exercícios que elaborava para que os alunos superassem as suas dificuldades, pretendia que fossem os próprios a procurar as soluções corretas mediante o meu controlo e observação. Um exemplo demonstrativo que posso expor está relacionado com a minha intervenção sobre como explicar/demonstrar o batimento de direita. Nesta conjuntura, recorria ao questionamento para obrigar os alunos a responder (e.g. como se realiza o batimento de direita) e, independentemente de a explicação ser errada ou acertada, o meu objetivo era guiá-los para a resposta correta, ou por outras palavras, para as componentes êxito da habilidade em questão. Esta estratégia foi um simples exemplo, todavia, foi mantida em todos os momentos de introdução de conteúdos e no decorrer do processo de E/A. Desta forma, apesar de recorrer ao MID (Metzler, 2000), conseguia agir conforme a minha conceção, na medida em que procurava que fossem os alunos a procurarem as soluções ao problema em causa e nunca o contrário.

4.1.2.5.5. 2º Período: a transição para o E@D e a curta passagem pela Turma Partilhada

"Face à transferência do ensino para o formato online, houve a prévia necessidade de organizar os conteúdos e as abordagens que devíamos adotar para o recomeço das aulas. Nesta conjuntura, tenho de realçar as reuniões com o núcleo de estágio juntamente com a Professora Cooperante, que na minha opinião teve um papel preponderante. Foi capaz de nos orientar, transmitindo-nos conselhos e estratégias para enfrentar o ensino à distância.

Desta forma, dentro das minhas sensações levou a que os meus índices de nervosismo e ansiedade se fossem dissipando gradualmente e, consequentemente, aumentasse os níveis de confiança para lecionar neste formato de aulas."

(RS, 7/2 a 14/2)

No decorrer das duas semanas de interrupção letiva, fruto da situação pandémica que obrigou a interrupção do 2º Período, existiram várias reuniões para se debater o que se poderia lecionar no E@D. Foram reuniões marcadas por momentos de partilha e de discussão que se tornaram profícuas porque permitiram planear com bastante antecedência o funcionamento e a dinâmica das aulas.

Nesta perspetiva, em NE, delineámos que íamos realizar um trabalho de AF, cuja apresentação ficava ao encargo dos alunos, seguido da lecionação da salsa. A escolha desta modalidade surgiu na medida em que sabíamos que, dentro do regime de modalidades a lecionar na EC, a dança representava uma modalidade obrigatória em todos os anos de escolaridade. Logo, determinámos que era perfeitamente exequível lecioná-la através do E@D.

Assim, na entrada para este novo contexto de ensino, mais do que possuir controlo total acerca dos conteúdos de aprendizagem, pretendia que os alunos tivessem os seus momentos de responsabilidade, de criatividade e de partilha com os colegas e professor dentro do processo de E/A.

4.1.2.5.5.1. Desafios e conquistas do professor digital

Como professor digital, para ir de encontro aos objetivos pretendidos, tinha de criar condições para que isso fosse possível, sem descurar os conteúdos programados, quer para o tempo síncrono, quer para o tempo assíncrono. Logo, em primeiro lugar, comecei por reformular os grupos de trabalho de maneira a envolver os alunos em dinâmicas diferentes daquelas experienciadas em ensino presencial. E, para isso, procurei que existisse heterogeneidade entre os novos grupos.

Seguidamente, foi-lhes transmitido que iam ter um papel ativo durante as aulas, isto é, iam ficar responsáveis pelas apresentações dos planos de AF (ver anexo 4). Estes eram construídos da minha parte e estruturavam-se em parte inicial, fundamental e final, onde cada exercício presente no plano, apresentava um link sobre a exemplificação e a descrição do mesmo. Com a ajuda da plataforma *GoogleClassroom*, colocava os planos com antecedência, permitindo que os diferentes grupos tivessem tempo suficiente para preparar as apresentações.

Em cada aula um grupo diferente apresentava e no decorrer do E@D, cada um deles teve a oportunidade de apresentar duas vezes. Para a segunda ronda de apresentações, continuei a elaborar o plano e colocá-lo na plataforma, contudo, já não colocava os links dos exercícios. Esta estratégia é denominada como *scaffolding,* pois com a remoção da hiperligação coloquei mais responsabilidade nos alunos (Pol et al., 2012).

Ao longo das aulas estabeleci a rotina de realizar uma reflexão acerca da apresentação do plano.

"Foi uma apresentação bastante organizada, todavia houve a necessidade de corrigir um aspeto ao nível da demonstração dos exercícios. Isto é, houve exercícios em que o aluno que estava a demonstrar não indicou componentes críticas para a exercitação dos exercícios. É importante que sejam capazes de adotar estes comportamentos, porque existe a necessidade de os alunos realizarem todos os exercícios, cumprindo sempre como uma postura correta de forma a não provocar lesões. Esta correção da minha parte foi realizada no momento após o trabalho de AF, caracterizado por um momento de reflexão em conjunto com a turma."

(RS, 7/2 a 14/2)

Através deste momento, para além de salientar os positivos, transmitia alguns f*eedback* para que os alunos pudessem melhorar numa próxima apresentação. Neste seguimento, as apresentações foram sendo enriquecidas fruto desta dinâmica, mas também da criatividade dos alunos.

No que diz respeito à atividade inicial (Plano de AF*), tenho de realçar a criatividade dos grupos. Foram apresentações muito inovadoras, ao ponto de recorrerem a vídeos para demonstrar e explicar os exercícios que deveriam ser realizados nas diferentes partes do plano.*

(RS, 14/2 a 21/2)

Deste modo, sentia que os alunos aprendiam com os colegas, isto é, utilizavam os aspetos positivos das apresentações, mas, particularmente, estavam atentos às correções que transmitiam a cada grupo.

"Além disto, algo que me está a deixar bastante contente e orgulhoso passa pela subtileza de os alunos aprenderem uns com os outros. Ou seja, no final de cada apresentação realizo sempre uma pequena reflexão ao grupo, informando-os dos aspetos mais positivos e os menos positivos das respetivas exposições. E o que tenho reparado é que, à medida que os grupos realizam as suas apresentações, os grupos seguintes têm o cuidado de continuar o bom trabalho dos colegas, mas também de corrigir os aspetos que correram menos bem"

(RS, 21/2 a 28/2)

Observar este envolvimento nas tarefas, partindo da situação inicial em que existia desmotivação para realizar o trabalho de AF, fez-me perceber da relevância da atribuição do papel de responsabilidade de serem os próprios alunos a apresentar os planos. Simultaneamente, as aprendizagens não foram menosprezadas, pois com o auxílio dos *feedback* que ia transmitindo nos momentos de reflexão, os grupos foram capazes de realizar apresentações muito completas em que incluíam a transmissão de exercícios alternativos e demonstrações corretas, frequentemente acompanhadas da transmissão das componentes críticas essenciais. Assim, a este nível, foi uma verdadeira conquista verificar o empenho e o desenvolvimento dos alunos ao longo das aulas.

Na parte da Salsa sugiram algumas inseguranças ligadas ao domínio do conteúdo porque desconhecia, na totalidade, que passos é que deveria ensinar. Nesta linha de pensamento, a comunicação com o NE foi fundamental porque

em conjunto encontrámos um suporte em vídeo com todos os passos que tinha de lecionar. Nesta lógica, de forma a preparar-me com antecedência, tentei percebê-los e memorizá-los, de forma a saber executá-los com eficiência, para que em aula conseguisse desconstruir os passos, de maneira a gerar a aprendizagem dos mesmos aos diferentes alunos.

Assim, durante a aula para lecionar os passos, recorria ao MID (Metzler, 2000). Utilizei explicações verbais e demonstrações completas acompanhadas por palavras-chave, pois Kwak (2005) averiguou que os praticantes que usufruem destas informações recordam-se melhor da informação transmitida. Após a demonstração e respetiva explicação libertava espaço para os alunos exercitarem os passos lecionados com e sem música. Naturalmente, como tinha 30 alunos não conseguia visualizar a execução de todos. E, neste instante, surge a importância das salas simultâneas.

Nesta perspetiva, terminado o tempo síncrono, os alunos deslocavam-se pelos respetivos grupos para as salas simultâneas. Neste espaço relativo ao tempo assíncrono, de forma obrigatória, cada aluno tinha que enviar um vídeo individual sobre os passos lecionados na aula.

"Neste paradigma, volto a reforçar a filmagem que todos os alunos têm como obrigatoriedade realizar em todas aulas. Esta gravação dos passos permite-me monitorizar a aprendizagem de cada um dos alunos em função daquilo que é lecionado em aula."

(RS, 21/2 a 28/2)

Este vídeo era enviado através do *WhatsApp* e, consequentemente, foi bastante crucial porque conseguia acompanhar a aprendizagem de todos os alunos. Na análise dos vídeos existiam alunos com mais dificuldade do que outros em realizar os passos, todavia, a maior adversidade que encarei estava relacionada com a minha intervenção. Ou seja, era difícil transmitir por uma mensagem comportamentos que pretendia que fossem melhorados. A este nível, a estratégia que arranjei para que a mensagem fosse transmitida corretamente, passou por enviar vídeos individuais, onde exemplificava os erros cometidos e aquilo que pretendia que melhorassem. O recurso a esta estratégia deixou-me

bastante mais tranquilo, pois a informação que pretendia que chegasse ao aluno era melhor transmitida através do vídeo do que por mensagem.

Ainda no tempo assíncrono, outra das tarefas que tinham de cumprir era de carácter coletivo. Isto é, as salas simultâneas também serviram para dar azo à criatividade dos alunos, visto que, com os passos lecionados ao longo das aulas, foi-lhes dado a tarefa de construírem as próprias coreografias. Deste modo, para além de me deslocar a todas as salas para fornecer ajuda, caso os grupos necessitassem, no final de aula cada grupo tinha de me enviar um vídeo, através do *WhatsApp,* que comprovasse que estavam a desenvolver a coreografia.

"No final da aula, como é habitual, os alunos foram colocados nas salas simultâneas para dar continuidade ao trabalho de preparação das coreografias. Em todas aulas, a minha intervenção tem passado por monitorizar o trabalho realizado por cada grupo."

(RS, 28/2 a 7/3)

As aulas decorreram em formato via *ZOOM* e, com esta plataforma, consegui rentabilizar a funcionalidade das salas simultâneas para que o aluno tivesse os seus momentos de partilha e de confraternização junto do grupo em que estava inserido. Além disto, destaco a importância do *GoogleClassroom* da turma, pois, neste espaço, colocava os planos de AF que os alunos tinham de apresentar, mas também vídeos pessoais acerca dos passos que ia lecionando no decorrer das aulas. Este último funcionava como uma ferramenta a que os alunos poderiam recorrer na hipótese de existir alguma dúvida sobre algum passo lecionado.

Em suma, no confronto com esta nova realidade de ensino, os objetivos estipulados foram cumpridos, existindo espaço para os alunos terem responsabilidade (e.g., apresentação dos planos de AF), criatividade (e.g., apresentação das coreografias) e momentos de partilha (e.g., salas simultâneas). Neste sentido, apesar das dificuldades enfrentadas, o E@D tornou-se num espaço de conquistas em que, com o apoio da minha equipa NE,

concedi espaços para os alunos adquirirem aprendizagens e terem um papel ativo no processo de E/A.

4.1.2.5.5.2. Estratégias de promoção de estilos de vida saudáveis em período de confinamento

Perante a situação pandémica e o facto de as aulas transitarem para o E@D, uma das preocupações que o NE manifestou foi manter os alunos ativos fora do contexto escolar, ou seja, nos seus tempos livres. Deste modo, para além de informações que transmitíamos durante as aulas, relativas aos benefícios da adoção de estilos de vida mais ativos, em NE, decidimos criar uma competição (ver anexo 5) entre as turmas (dos meus colegas de estágio junto com as turmas da PC), com a finalidade de envolver os alunos, e porventura os familiares, em estilos de vida mais saudáveis.

Esta competição abrangia um desafio e atividades que o aluno poderia realizar nos seus tempos livres. No que toca ao desafio, este era realizado no tempo da aula com um tempo de realização de 30segundos (e.g., abdominais). Relativamente às atividades, estas compreendiam caminhadas, corridas, passeio de bicicletas, musculação, entre outros, onde para além da presença obrigatória do aluno, este podia motivar os amigos ou familiares a participarem porque iria contribuir com uma valorização suplementar nas atividades realizadas extra-aula. Saliento, que quanto mais pessoas participassem, mais eram os pontos que o aluno contribuía para a competição. Assim, para esta ser justa, o aluno imprescindivelmente tinha que enviar-me: um vídeo para contabilizar o número de repetições realizadas no desafio, bem como, um registo fotográfico ou videográfico das atividades realizadas e, se fosse o caso, a comprovar a presença de amigos e/ou familiares.

Na minha turma, que por si só já demonstrava índices elevados de comprometimento com as tarefas, mas também, por ambientes competitivos, aderiu com bastante envolvimento e entusiasmo a mais uma competição.

"Após terem tomado conhecimento acerca da competição e das respetivas regras, os alunos têm cumprido com os desafios e também exibem capacidade

para realizar atividades fora do contexto escolar fazendo-se acompanhar com familiares ou até amigos."

(RS, 7/3 a 21/3)

Como reflexão final, tendo em consideração as caraterísticas avaliadas inicialmente na turma, onde constatei que os alunos não tinham hábitos de praticar exercício físico de forma regular, acredito que esta competição tenha sido uma mais-valia para combater este mau hábito. Acrescento ainda, que o objetivo principal foi cumprido, isto é, na minha turma os alunos juntamente com amigos e familiares adotaram comportamentos e estilos de vida mais ativos.

4.1.2.5.5.3. Novo contexto: a Turma Partilhada e a necessidade de adotar processos de controlo da disciplina

Na entrada para o 2º Período, enquanto NE, estabelecemos contacto com a TP. Este novo contexto acabou por ser uma curta experiência em virtude da pandemia que obrigou à interrupção letiva. No entanto, tive a oportunidade de lecionar duas aulas com duração de 45 minutos relativas à modalidade de voleibol.

Uma delas, foi a aula de apresentação em que tive como objetivo dar-me a conhecer aos alunos, estipular regras para o funcionamento das aulas (e. g., recurso ao apito para parar a atividade dos alunos) e criar exercícios lúdicos com e sem carácter competitivo de maneira a familiarizá-los com a modalidade. Terminada esta aula, retirei dois apontamentos que necessitavam de algum cuidado para as aulas seguintes. O primeiro estava relacionado com as dificuldades motoras evidenciadas pela maioria da turma e o segundo, com o aparecimento de comportamentos desviantes em certos alunos.

Tendo em consideração esta reflexão e apesar de que, em NE, planeamos a aplicação do MAPJ (Mesquita et al., 2015) para lecionar esta modalidade, rapidamente viramos as atenções para o MID (Metzler, 2000). Pois, se concedêssemos alguma liberdade durante os exercícios aos alunos, maior era a probabilidade de ocorrer comportamentos desviantes. Deste modo, para

isto não acontecer, decidimos adotar este modelo porque permitia-nos maior controlo das ações dos alunos (Mesquita & Graça, 2009).

Nesta perspetiva, nas aulas subsequentes, até ao término das mesmas, preocupamo-nos em conceber exercícios desafiantes, para que os alunos permanecessem motivados, empenhados nas atividades propostas e, simultaneamente, possibilitasse a redução de comportamentos fora da tarefa ou até de indisciplina (NASPE cit. por Martins et al., 2017b). Na medida em que, se existisse disciplina por parte dos alunos, no decorrer das atividades realizadas, gerava-se ambientes agradáveis e propícios à aprendizagem (Siedentop & Tannehill cit. por Martins et al., 2017b). Logo, na preparação da aula e respetiva aplicação tivemos a preocupação de criar exercícios desafiantes com grupos reduzidos (3 a 4 alunos) para evitar tempos de espera e potenciar o tempo de empenhamento motor, bem como, planificar o espaço da aula com exercícios de estrutura semelhante para facilitar as transições.

Para finalizar, apesar desta curta passagem, este contacto com a TP foi bastante enriquecedor para o meu crescimento enquanto professor. Se, por um lado, a minha TP apresentava índices de disciplina e compreensão dos exercícios exemplares, por outro lado, a TP revelava o aposto. Estas dificuldades vivenciadas e a luta para conseguir superá-las contribui para o enriquecimento pessoal, pois caso num futuro próximo esteja envolvido num ambiente idêntico ao da TP, em que existia alguma indisciplina por parte de alguns alunos, acredito que estou melhor preparado para lecionar.

4.1.2.5.6. 3º Período: adequar os conteúdos de aprendizagem ao nível de habilidade dos alunos

4.1.2.5.6.1. Competição justa: primordialidade de trabalhar por níveis

Mediante as regras estipuladas pelo grupo de disciplina sobre a obrigatoriedade de lecionar modalidades individuais, na transição para o ensino presencial, no decorrer do 3º Período, existiu um levantamento destas medidas. Ou seja, tal como já referi, houve a abertura para a lecionação de modalidades coletivas como o voleibol, levando em consideração que só se poderia abordá-

la tendo como base a situação de jogo 2x2, onde os elementos da mesma equipa tinham de ser do mesmo grupo de balneário.

Baseado na avaliação inicial desta modalidade, permitiu-me concluir que a turma apresentava níveis distintos de habilidade. Deste modo, dando também importância às dinâmicas de filiação e da implementação de uma competição equilibrada e, simultaneamente, atender às individualidades, de maneira a fomentar aprendizagens nos alunos optei por trabalhar por níveis.

A este respeito, esta divisão dentro da turma originava à criação de equipas heterogéneas entre elas, contrariamente à ideia que partia para o início deste EP, em que privilegiava a minha docência para criar ambientes de partilha e entreajuda na criação de equipas homogéneas entre si. Todavia, apesar de ainda valorizar esta dinâmica, consegui alargar os meus horizontes, defendendo que esta divisão por níveis é igualmente uma estratégia benéfica para produzir ambientes propícios de aprendizagem.

A existência de equipas heterogéneas estava dependente da competição se realizar entre rapazes e raparigas, o que nunca acabou por acontecer no decorrer das aulas. Ou seja, existia permanentemente equilíbrio nas situações de aprendizagem e na competição, pois tinha dois níveis bem diferenciados, o dos rapazes e o das raparigas. Assim, em referência aos conteúdos de aprendizagem, tive como base a fórmula básica de jogo 2 (FBJ2) para as raparigas e, para os rapazes, acrescentou-se a esta FBJ conteúdos como o bloco e o retorno.

Graças às características da turma, dentro da modalidade de voleibol acabei por adotar uma abordagem mais centrada no aluno, recorrendo ao MAPJ. Este modelo desenvolve-se numa perspetiva holística, na medida em que o aluno sai valorizado na dimensão cognitiva, pessoal, motora e social (Mesquita, 2006). Pois, tal como salienta a autora, através deste modelo o aluno evolui na componente técnica, tática e física onde as aprendizagens resultam na procura de soluções e, além disso, ao estar envolvido em atividades que promovam a participação igualitária, estas devem estar orientadas pela promoção do *fair-play* e da literacia desportiva.

Desta forma, no ensino do jogo desta modalidade, independentemente do nível, solicitei que o aluno, mais uma vez, compreendesse as ações que desempenhasse, de modo a adotar comportamentos corretos. Assim, procurei que conseguissem um repertório técnico alargado que devia ser aplicado, de maneira ajustada, em função da situação de jogo solicitada. Assim, tal como Mesquita et al. (2015, p. 78) que afirmam que "uma habilidade é mais do que uma técnica: é um módulo de aprendizagem que integra unitariamente a capacidade de perceber sinais pertinentes, a capacidade estratégica e a capacidade de execução de movimentos".

Em todas as aulas a competição esteve sempre presente, tendo o cuidado de conceber um ambiente justo e equilibrado. Desta maneira, organizei-a de acordo com os níveis de habilidade, ou seja, rapazes jogavam contra rapazes e raparigas jogavam contra raparigas. Da parte dos alunos, observei que os próprios beneficiaram com esta metodologia, uma vez que revelaram melhorias no entendimento do jogo, resultado do empenho e da motivação demonstrada ao longo de toda a competição. Por último, acredito que trabalhar por níveis podia ter sido uma estratégia a recorrer em outras modalidades.

"Gostei muito das aulas de Ed. Física, foram bastante dinâmicas ao nível da competição de voleibol, dos gritos, dos gritos das equipas e da diferenciação de equipas."

"Gostei muito das aulas, a criação de torneios para aumentar a competitividade ajuda-nos a tentar superar-nos e melhorar sempre"

"Gostei imenso deste período, senti o espírito de competição e cooperação para com os meus colegas"

(Reflexão de alguns alunos sobre o 3º Período)

4.1.2.5.6.2. Necessidade de adaptação das tarefas de aprendizagem

Na qualidade de docente tenho que possuir a capacidade de transformar a matéria de ensino em tarefas de aprendizagem acessíveis, para que o aluno a compreenda. Neste sentido, tendo a necessidade de atender às dificuldades de

cada um, um problema que identifiquei estava relacionado com o pouco domínio que apresentava sobre a modalidade, visto que estava a ter dificuldades em adaptar as situações de aprendizagem para atender aos dois níveis de habilidades da turma.

"Na aula de terça, em primeiro lugar, seria importante realçar que cometi um erro ao colocar o exercício designado como "manchetão". Na minha opinião, foi uma má escolha para resolver as dificuldades no que diz respeito à manchete. E desta forma, foi um exercício desajustado perante o nível de aptidão dos alunos. Apesar disto ter acontecido, tive rapidamente esta perceção em aula e prontamente decidi agir avançando para o exercício seguinte, tendo no pensamento que na próxima aula deveria colmatar esta falha."

(RS, 25/4 a 2/5)

Foi neste espírito de resiliência que, ao longo da modalidade, procurei constantemente informação fidedigna relativamente ao voleibol, junto do meu NE, mas também, na documentação guardada durante o 2ºano de Mestrado. Esta investigação foi produtiva pois culminou com melhorarias do meu entendimento acerca do jogo, tornando-se importante para conseguir ajustar as situações de aprendizagem ao nível dos alunos.

Nesta linha de pensamento, reconheci a importância de manipular a complexidade do jogo ajustando-a de acordo com a compreensão tática e a proficiência motora dos alunos. Deste modo, recorria a tarefas de adaptação, nomeadamente às modificações por representação e por exagero (Holt et al., 2002). Por um lado, a modificação por representação é utilizada para otimizar o fluxo de jogo simplificando a ação dos alunos (Graça & Mesquita, 2009). Refiro-me, por exemplo, a obrigar a realização do duplo toque ou até mesmo, em alguns grupos, a apreensão da bola no 1ºtoque para a abordagem da diferenciação de papéis no nível das raparigas. Por outro lado, a modificação por exagero aparece para incrementar a performance no jogo e orientar os alunos para comportamentos desejáveis (Graça & Mesquita, 2009). A este nível, destaco que no início da abordagem desta modalidade, ambos os níveis não estavam a

privilegiar a realização do 3ºtoque, logo para incentivar os alunos para este comportamento, em situação de jogo comecei a premiar as equipas.

"Importa salientar que, tendo em consideração o cuidado de desenvolver o 3ºtoque, de forma a premiar as equipas, sempre que exista uma conquista de ponto através da realização do 3ºtoque, esse ponto valia a duplicar."

(RS, 2/5 a 9/5)

No entanto, quando os alunos já começaram a ter bastante sucesso, isto é, a recorrer regularmente à realização do 3ºtoque, decidi retirar esta bonificação. Além deste, outro exemplo que posso dar é relativo ao nível dos jogos dos rapazes, em que procurei valorizar da mesma forma a realização do bloco.

"Assim, no que diz respeito à situação de jogo dos rapazes, foi discriminado que a conquista de ponto através do bloco valia 2 pontos"

(RS, 9/5 a 16/5)

Cumulativamente, outro tipo de tarefa que utilizava nas aulas, mas com pouco tempo de duração, eram as tarefas de aquisição, onde tinha como objetivo desenvolver a eficiência referente a um determinado conteúdo (Graça & Mesquita, 2009). Ao longo das aulas, o conteúdo mais trabalhado foi o serviço por cima, pois foi uma das exigências da minha parte, visto que os alunos não o aplicavam em jogo por terem receio de falhar. Assim, na maioria destes momentos recorria aos alunos mais capazes para demonstrar e para apoiar os colegas com mais dificuldade.

Em suma, acredito que o facto de ter utilizado diferentes estratégias para adaptar as situações de aprendizagem, nos diferentes níveis da turma, contribuiu para o desenvolvimento do repertório técnico e tático de todos os alunos.

"Gostei bastante da competitividade sentida nas provas realizadas em âmbito de aula. Penso que evoluí as minhas habilidades. Penso que o professor soube explicar com clareza e procurou métodos para melhorar o nosso jogo, por exemplo, atribuir mais pontos para coisas especificas (bloco, 3 passes, etc)."

(Reflexão de um aluno sobre o 3º Período)

4.1.2.5.7. Promoção de um clima positivo de aprendizagem

Na otimização do processo de E/A, cuja orientação esteja direcionado para o aluno, níveis de participação elevados podem ser alcançados, desde que exista contacto de afetividade entre professor e aluno (Rosado & Ferreira, 2009). O mesmo autor indica que o ambiente afetivo entre estes dois agentes (professor e aluno) afeta o processo de ensino ao nível da motivação, empenho e participação. Por isto, durante o EP, um dos pilares da minha intervenção foi estabelecer uma relação afetiva positiva com todos os alunos, acautelando que esta relação estava perduravelmente alicerçada no respeito mútuo.

Estive na presença de uma turma com alunos que, independentemente de em algumas circunstâncias terem manifestado desmotivação por uma determinada modalidade, manifestaram empenho nas tarefas solicitadas e um comportamento exemplar de respeito, quer pelos colegas, quer pelo professor ao longo das aulas. Sem sombra de dúvidas, facilitaram a minha intervenção ao nível do controlo do comportamento da turma, pois nunca tive problemas de indisciplina e consequentemente, na minha opinião, estes comportamentos contribuíram para um clima positivo de aprendizagem.

Nesta continuidade, a minha intervenção pedagógica foi sempre conduzida pela paixão que tenho pelo desporto, transmitindo uma conduta positiva e de entusiasmo perante os conteúdos de lecionação, de modo a estabelecer um ambiente favorável de aprendizagem (Siedentop, 1983). Assim, fui um docente: justo, para que todos tivessem o mesmo número de oportunidades em qualquer uma das modalidades; exigente, demonstrando-lhes que devem ser ambiciosos para superar as dificuldades, mas também, para obter as classificações desejáveis; e ainda cuidadoso, de modo a transmitir *feedback* positivo e a valorizar a evolução que manifestavam no decorrer dos conteúdos de aprendizagem. Além disto, ao longo do EP, tive sempre a preocupação de conhecer o aluno por saber de antemão que é uma dimensão capital para uma boa relação entre professor-aluno (Martins et al., 2017b). A este nível tenho de salientar o E@D, mais especificamente as salas simultâneas, onde, para além de transmitir conteúdos e esclarecer as dúvidas que iam apresentando, consegui

conviver com mais facilidade com cada um dos alunos. Nesta conjuntura, em todas as aulas tinha que passar em todas as salas para usufruir deste momento.

Assim, criou-se um clima positivo de aprendizagem, resultado da relação positiva que consegui estabelecer com cada um dos alunos e que foi evoluindo, gradualmente, ao longo do ano letivo. A título de exemplo, ficará para recordação o convite por parte dos alunos e que foi aceite da minha parte, para participar num jogo amigável de voleibol no último dia de aulas, que contou também com a presença dos meus dois colegas de estágio. Para finalizar, à posteriori, menciono algumas reflexões de alunos, demonstrativas do ambiente de aprendizagem.

"Sempre fui uma aluna que detestava voleibol. Aprendi a gostar nas suas aulas, aprendi mesmo muita coisa, ao ponto de agora ser eu a trazer comigo uma bola de vólei e dizer "bora jogar"."

"As modalidades abordadas foram interessantes, eu gostei da dinâmica e da maneira como foram abordadas. Relativamente ao professor, foi compreensivo e demonstrou grande empenho e dedicação à disciplina, ajudou-nos sempre e esteve sempre atento às nossas falhas e a explicar para que pudéssemos melhorar."

"Sempre me esforcei para dar o melhor de mim nas aulas, procurei constantemente a minha evolução e a dos meus colegas. Devo isto também as aulas do professor que sempre se empenhou ao máximo para a nossa aprendizagem, mesmo nesta pandemia com condições difíceis. Agradeço por este ano que me fez crescer e me ensinar o trabalho de equipa e a solidariedade que se deve ter em grupo."

"Obrigado pelo carinho, pela atenção e preocupação prestada ao longo do ano. Tornou este ano melhor até à disciplina."

"Em relação às aulas em si, apesar de todas as dificuldades, o professor conseguiu mantê-las dinâmicas e desse modo manter-nos cativados, interessados e sempre com vontade de ter de educação física (até durante a semana ficava ansioso pelas aulas de educação física)"

(Reflexões finais de alguns alunos)

4.1.2.6. Avaliação

Na minha opinião, a avaliação é uma ferramenta crucial para o docente em que, por intermédio da análise das situações de aprendizagem, vai perceber e localizar onde se encontram os alunos, em função dos patamares pré-estabelecidos pelo professor. Desta forma, na observação das situações didáticas, o professor reflete sobre os seus métodos de atuação, de forma a possibilitar condições para que os alunos adquiram aprendizagens (Saunders, 2010).

A avaliação deve estar presente de forma contínua no decorrer do processo de E/A, pela informação constante que fornece ao professor. No entanto, esta recolha pode ser realizada em diferentes momentos e por consequência, apresenta diferentes objetivos (Blanchard, 2003). A este nível destacam-se as avaliações diagnóstica, formativa e sumativa.

De seguida, vou discorrer sobre as modalidades de avaliação, apresentando a forma como foram utilizadas, enfatizando a importância que detiveram na minha intervenção.

4.1.2.6.1. Avaliação Diagnóstica: Diagnose das Aprendizagens

Como professor, ao longo deste EP, mostrei sempre a preocupação em planear minuciosamente a minha intervenção (e.g., guião) e a antecipar os problemas que poderiam surgir (e.g., elaboração de planos alternativos), ambicionando guiar a minha PP para ambientes propícios de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento e há semelhança do que acontece em qualquer disciplina do currículo escolar, o objetivo principal é que os alunos consigam aprender os conteúdos lecionados. Contudo, para esta finalidade se tornar exequível é essencial perceber que conhecimentos é que os alunos detêm, em relação à matéria que o professor vai lecionar. A este respeito é essencial realizar uma diagnose das aprendizagens, ou seja, uma AD.

Este momento de avaliação, tal como já salientei, foi crucial ao longo de todo o ano letivo. Recorrendo à AD, conseguia realizar uma avaliação inicial,

onde tinha como finalidade analisar e perceber o nível que os alunos apresentavam numa determinada modalidade, antes de esta ser iniciada.

Neste sentido, ter realizado a AD em todas as modalidades que lecionei permitiu-me planear cuidadosamente os conteúdos de aprendizagem, sem nunca descurar as necessidades reais de cada um dos alunos. No entanto, numa fase inicial do estágio, senti dificuldades neste momento, nomeadamente na minha primeira avaliação diagnóstica realizada em ténis.

"Um dos problemas que senti ao início esteve relacionado com a avaliação diagnóstica. As dificuldades sentidas estiverem relacionadas com a identificação dos alunos. E, tendo em conta que tinha uma turma numerosa, com 30 alunos, demorei muito tempo para perceber quais os alunos que estava a avaliar e, consequentemente, acabei por me alongar."

(Reflexão do 1º Período, dezembro 2020)

Independentemente deste problema ter acontecido, fui capaz de avaliar todos os alunos nos parâmetros estabelecidos, mas, por outro lado, fiquei com a sensação de que o tempo de observação deveria ter sido superior em determinados alunos. Percorrer esta complicação serviu como uma chamada de atenção que, naturalmente, foi retificada nas seguintes avaliações.

Por último, importa realçar que todos os momentos de AD eram acompanhados por grelhas, previamente elaboradas da minha parte, para conseguir estar o máximo familiarizado com as mesmas e, consequentemente, otimizar a minha análise. Estas incluíam os conteúdos para avaliar e um respetivo espaço para avaliá-los de 1 a 4, em conformidade com a escala de Likert.

4.1.2.6.2. Avaliação Formativa: Valorizar o processo

Para Chng e Lund (2018) a avaliação formativa é utilizada para melhorar a aprendizagem, dado que auxilia o professor a decidir sobre a sua instrução e ainda contribui para a evolução do estudante. Deste modo, no decorrer da minha PP, utilizei a avaliação formativa de forma sistemática e contínua, para perceber

a qualidade do processo educativo e do estado de cumprimento dos objetivos definidos (Chen et al., 2012).

Assim, a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação que fornece ao professor informações sobre o desenvolvimento de aprendizagens e competências. Isto é, no decorrer da observação das aulas, conseguia identificar se as aprendizagens estavam a ser bem-sucedidas ou se os alunos estavam a apresentar dificuldades em alguma habilidade. Nesta linha de pensamento, caso fosse necessário, estava preparado para adaptar as tarefas de aprendizagem, para desenvolver as competências do aluno dentro dos conteúdos programáticos.

"Nesta lógica, na aula de terça-feira, tal como é possível confirmar na UD, todos os conteúdos já se encontravam introduzidos e desta forma, o foco da aula esteve direcionado para realizar exercícios, tendo em vista colmatar as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos. Mais uma vez, saliento que esta análise da minha parte é fruto da minha observação na aula, mas também, na análise posterior que realizo através do recurso aos vídeos. Assim, foram criadas dinâmicas em que os alunos pudessem exercitar o serviço por baixo/cima e a realização da transição, mais concretamente, o terceiro toque."

(RS, 9/5 A 16/5)

Além disto, enquanto docente manifestei sempre a preocupação de contribuir para o desenvolvimento integral nos meus alunos. Desta forma, incentivei-os a procurarem uma participação ativa na aula, com responsabilidade nas tarefas e com capacidade de cooperarem em conjunto, para superarem as dificuldades ou concretizarem objetivos pessoais e/ou coletivos. Naturalmente, desde o início do ano letivo, transmiti-lhes a importância destes comportamentos, pois ao longo das aulas tinha o cuidado de realizar um registo destas atitudes que colaborava para a avaliação do aluno.

Em suma, a avaliação formativa tem um peso enorme na classificação do estudante, na medida em que o docente deve acompanhar o processo, ou seja, valorizar o desenvolvimento do aluno e não se orientar de forma exclusiva ao resultado final.

4.1.2.6.3. Avaliação Sumativa

O momento da realização da avaliação sumativa (AS) tinha lugar reservado nos finais das UD, pois permitia-me avaliar a retenção dos conteúdos programáticos e todo o desenvolvimento na modalidade em questão, desde o momento da avaliação inicial.

Há semelhança do que acontecia na AD, para ser de fácil aplicabilidade, tinha a preocupação de construir uma grelha e nesta estavam presentes todos os conteúdos lecionados. A título de exemplo, em voleibol, como existiram dois níveis de habilidade, houve conteúdos que foram abordados unicamente ao nível de rapazes, como o retorno e o bloco. Logo, a presença destes conteúdos na grelha avaliativa serviram exclusivamente para avaliar o grupo de alunos que os abordaram, ou seja, os rapazes. Além disto, todos os conteúdos lecionados eram avaliados segundo a escala de Likert, sendo que, posteriormente, os valores eram convertidos de forma proporcional para uma escala de 0 a 20 valores.

Apesar de a AS estar representada no momento final de cada modalidade, transmitia aos alunos que a aula se configurava em mais uma oportunidade de aprendizagem para todos. Pois a ponderação final consistia na valorização do processo, isto é, no desenvolvimento do aluno desde a AD até à AS.

Assim, a classificação final dos alunos estava associada com a evolução dos mesmos, contemplando todo o trabalho desenvolvido, ao nível da participação da aula (atitudes) e das aprendizagens que apresentaram em todo o processo de E/A.

4.2. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Dentro da comunidade escolar, o professor apresenta um papel preponderante, ao ter a obrigatoriedade de conduzir com eficácia pedagógica a sua intervenção, de maneira a contribuir para a formação do aluno. No entanto, não se restringe exclusivamente a estas funções, isto é, necessita de envolver-se com os outros agentes da comunidade educativa.

Tendo isto em consideração, nesta área, seguindo as orientações estabelecidas pelas normas orientadoras do EP, evidencia-se o conjunto de atividades realizadas por parte do EE e que paralelamente, contribuíram para a integração da comunidade educativa.

Nesta linha de pensamento, irei evidenciar o nível de responsabilidade junto das competências retiradas nas atividades em que estive envolvido, as atividades desenvolvidas pelo NE, mas também a minha integração com a comunidade educativa, salientando a importância da PC.

Quadro 2 - Atividades desenvolvidas durante o ano letivo.

Período letivo	**Atividades**	**Participação na atividade**	**Envolvimento na comunidade educativa**	**Competências retiradas**
1º,2º e 3º Período	Reuniões do Departamento de Expressões e do Grupo de EF	Registava informações sobre atividades que poderiam ser desenvolvidas.	Desenvolvimento do diálogo com os professores que desencadeou partilhas de ideias.	Compreensão das dinâmicas destas reuniões; Conhecimento a respeito de como organizar as atividades.
1º,2º e 3º Período	Direção de Turma	Acompanhava a PC de maneira a compreender as funções do Diretor de Turma.	Desenvolvimento da relação com os docentes da turma da PC.	Consegui perceber a responsabilidade que o cargo de Diretor de Turma acarreta (e.g., comunicação com os Encarregados de Educação para informar-lhes acerca do aproveitamento do aluno) e da importância do mesmo para o sucesso da turma

				(e.g., agir em conformidade com os problemas dos alunos).
1º,2º e 3º Período	Reuniões de Avaliação	Participação ocasional sobre o aproveitamento da turma e dos alunos; Registava apontamentos sobre o comportamento/ aproveitamento dos alunos.	Desenvolvimento da relação com os docentes da minha TR.	Compreensão da dinâmica destas reuniões; Valorização da partilha de informação para compreender o aproveitamento do aluno.
1º Período	"Amigo Secreto"	Participação na TP e nas turmas dos meus colegas de estágio.	Aproximação mais informal com os alunos e docentes das turmas envolvidas na atividade.	Aproximação com a minha turma e com as turmas dos meus dois colegas de NE; Convivência mais informal e descontraída com todos os alunos.
2º Período	Matemática no Desporto	Orientar os alunos para a organização e consecução do trabalho.	Momentos de partilha de informação com os alunos da minha TR.	Estimular e orientar os alunos para a importância da investigação científica do tema do trabalho.
3º Período	MegaSprint	Registo das provas na TR.	Colaboração com os docentes do Grupo de EF.	Desenvolvimento dos conhecimentos sobre as regras das provas (salto em comprimento, lançamento do peso e corrida de velocidade) e da capacidade de analisar de forma crítica o padrão motor do aluno no salto em comprimento (e.g., dificuldades de coordenação ao nível da chamada).
3º Período	Olimpíadas da EF	Atividade organizada pelo NE.	Momentos de partilha de informação com os docentes do Grupo de EF.	Valorização do suporte tecnológico para a realização de atividades; Desenvolvimento dos conhecimentos sobre

				as mais diversas modalidades;
3º Período	Atividade *Jerusalema*	Ensinar a coreografia à minha TR; Participar com a PC para a organização da atividade.	Estabelecer contacto com as entidades competentes.	Perceção da logística para a realização deste tipo de atividades.
3º Período	Jogo de Voleibol	Organizar em conjunto com os alunos da minha TR.	Convívio com os alunos da minha TR.	Através de um momento competitivo, permitiu maior interação com a turma.

4.2.1. Atividades organizadas pelo NE

No início do ano letivo estavam programadas inúmeras atividades do âmbito desportivo para serem realizadas nos três diferentes períodos. Mas, por força do contexto pandémico que estamos a viver e dos comportamentos de higiene, a utilização da máscara e o distanciamento obrigatório que cada pessoa deve cumprir e realizar no seu dia a dia, a comunidade educativa decidiu suspender atividades, tais como o: corta-mato; torneio de basquetebol; torneio de andebol; torneio de futsal; torneio de voleibol e o sarau.

Indubitavelmente estas atividades iriam proporcionar experiências riquíssimas para o meu desenvolvimento de competências, no que respeita à responsabilidade que o professor apresenta na planificação e consecução das mesmas. Todavia, apesar de não ter experienciado estas atividades, acredito que foi uma atitude bastante sensata, por parte da comunidade escolar, zelar pela segurança de todos os agentes que a integram, ao contrário de colocá-las em situações de maior contacto e, simultaneamente, maior risco de contágio.

4.2.1.1. Olimpíadas da Educação Física

Perante o conjunto de atividades que não foram realizadas, o NE nunca se conformou e teve a preocupação de atender ao projeto educativo da escola, tendo definido o objetivo de envolver cada vez mais os alunos nas atividades

desportivas. Nesta linha de pensamento e sabendo de antemão a impossibilidade de realizar atividades de carácter prático, o NE decidiu organizar umas olimpíadas da EF. Esta atividade, realizou-se no 3º Período e teve como objetivo expandir os horizontes de cada um dos alunos, confrontando-os com questões das mais diversas vertentes desportivas (e.g., Jogos Olímpicos; modalidades coletivas e individuais; gestos técnicos de determinadas habilidades; regras das modalidades, entre outros). Esta seria realizada num contexto competitivo, mas com a consciência de que deveríamos atender ao nível de escolaridade dos intervenientes.

Assim, de forma a abranger toda a comunidade escolar, criámos as olimpíadas da EF para o ensino básico e para o ensino secundário. Esta atividade era realizada numa das aulas de EF, onde o professor deveria aceder ao jogo Kahoot, nomeadamente às perguntas relativas ao ciclo de ensino da turma onde estava a lecionar. De seguida, os alunos deveriam formar equipas até quatro elementos para que, com o código previamente transmitido pelo professor, conseguissem responder a um conjunto de 35 questões através do telemóvel pessoal (Olimpíadas da EF). Neste "questionário" que os alunos respondiam, cada resposta incorreta correspondia a zero pontos e, por outro lado, cada resolução correta estava dependente da velocidade da resposta, isto é, quanto mais rápido fossem a responder, mais pontos obtinham (a aplicação atribuía o número de pontos). O professor tinha total controlo sobre o jogo e sobre as questões, visto que os alunos só conseguiam responder a uma determinada questão logo que o docente, através do telemóvel pessoal, concedesse a autorização.

Terminado o questionário, cada professor tinha acesso às classificações da turma. Posteriormente, recorrendo a um link do *Googlesheets* concebido pelo NE, registavam no espaço referente ao nível de escolaridade as três melhores equipas da turma. Como todos os docentes utilizavam o mesmo link, tinham também acesso aos resultados obtidos de todas as turmas e, desta forma, conseguiam, através da interpretação dos resultados, perceber que lugar é que as equipas da turma em questão ocupavam relativamente à competição.

Perante esta proposta de atividade, existiu bastante recetividade e envolvimento de todos os professores do grupo de EF, em realizá-la durante as suas aulas e, além disso, reforçaram a importância do documento orientador que organizámos. Isto é, enquanto NE, tivemos a preocupação de elaborar um documento que demonstrasse todos os passos que deveriam ser realizados, para que as olimpíadas da EF fossem implementadas com eficácia.

Em suma, através dos *feedback* que nos transmitiram juntamente com o que observei na minha e nas turmas dos meus colegas de estágio, os alunos demonstraram estar motivados para conseguirem obter bons desempenhos para a competição.

4.2.1.2. Projeto de Cidadania e Desenvolvimento - *Jerusalema*

Nos dias de hoje, perante a pandemia, o ser humano é obrigado adaptar-se e adotar comportamentos como o distanciamento social, cuidados na higiene e no toque entre outras condutas de que todos nós estamos cientes. Mas, temos algo que precisamos que perdure, princípios e valores de Cidadania, que não nos podemos esquecer. O ato solidário é o que nos move enquanto docentes e alunos de uma escola, o reconhecimento pelos sujeitos que se expõem diariamente ao vírus para ajudar a salvar vidas e a gratidão, quando vemos que o resultado dessas ações significou o bem-estar das pessoas.

Então, surge a apresentação da coreografia Jerusalema a todos os funcionários que compõem o Centro Hospital Tâmega e Sousa, em Penafiel. Esta ideia teve a sua preparação no 2º Período, nomeadamente no E@D, onde os alunos estavam sensibilizados com o esforço dos profissionais de saúde pelos tempos difíceis que vivíamos. Nesta linha de pensamento, com a apresentação desta coreografia, pretendiam transmitir uma mensagem de agradecimento a todas as pessoas que estavam na linha da frente no combate à pandemia.

A sua concretização foi apenas exequível no 3º Período, no entanto, toda a dedicação e trabalho, ao nível do ensino e da estruturação da coreografia, acabou por compensar, devido à satisfação e reconhecimento notório por parte do pessoal hospital.

"Tudo isto culminou no passado dia 1 de junho, Dia Mundial da Criança, contando com a presença de 100 alunos das turmas do 11ºA, 12ºA, 12ºG, 12ºN e 12ºO da Escola Secundária de Penafiel. Ter contribuído para a realização desta atividade foi um orgulho tremendo, pois foi bastante gratificante observar, não só a alegria de todos os alunos, como também, a satisfação e reconhecimento dos Profissionais de Saúde presentes no local."

(Reflexão da semana 30/5 a 6/6)

A presença desta quantidade de alunos, juntamente com alguns professores, necessitava de uma logística minuciosa, por parte das várias entidades competentes. A este nível, tenho de salientar o papel da PC, pois foi preponderante na comunicação com estas entidades de maneira a viabilizar que a coreografia fosse apresentada em segurança. Assim, o facto de ter participado nestes momentos fez-me perceber da existência de inúmeras questões burocráticas que têm de ser cumpridas para que exista a consecução deste tipo de atividades.

No âmbito do Projeto de Cidadania e Desenvolvimento, esta foi a segunda atividade desenvolvida pelo NE e que inquestionavelmente marcou o meu EP, pelo carácter simbólico que possuiu.

4.2.2. O papel do PC na integração do EE na comunidade educativa

Desde muito cedo, as rotinas de entreajuda, o espírito coletivo e de superação que apresentamos enquanto NE, tiveram como principal impulsionador a PC. Este elemento da "minha equipa" teve muito importância neste EP, na medida em que contribui de forma positiva para o desenvolvimento de competências e para integração na comunidade educativa (MacPhail et al., 2014).

Com a sua ajuda construi saberes que permitiram tornar-me num professor mais organizado, mais determinado, mais confiante nas minhas aulas e mais capaz de lidar com as situações inesperadas, ajudou-me a desenvolver a minha IP. Simultaneamente, através do contacto diário e perante as funções

que exercia enquanto diretora de turma, reconheci a complexidade que está inerente a esta função. A este respeito refiro-me: à importância de conhecer verdadeiramente cada aluno para conseguir ajudá-lo da melhor forma possível; à necessidade de transmitir a informação clara para os estudantes; à primordialidade de estar sempre com a informação regularizada sobre comportamentos, notas e problemas dos alunos para que seja possível contribuir para o sucesso da turma.

Por outro lado, a PC também contribui para que a que a nossa (NE) integração na comunidade educativa ocorresse com naturalidade, onde, através de uma solicitação “especial”, proporcionou bons momentos de diversão e de partilha com o corpo docente e não docente. Este pedido especial despontou ainda no 1º Período, quando a PC, sugeriu que à quinta-feira um elemento do NE deveria trazer um bolo. Perante este novo desafio que nos foi colocado, rapidamente decidimos aceitá-lo e, consequentemente, tornou-se numa rotina para o restante ano letivo, inclusive para o 3º Período. Isto, porque a comunidade educativa ficou de tal forma familiarizada, que houve professores que não se esqueceram deste dia.

Todos estes momentos facilitaram a nossa integração, uma vez que, de forma espontânea, estabelecemos uma aproximação com os docentes mais experientes. Cumulativamente, esta boa relação que criámos com o pessoal docente também se estendeu para a comunidade não docente, que se mostrou sempre acolhedora e disponível para nos ajudar no que precisássemos.

No fundo, este diálogo e troca de conhecimentos que existiu ao longo do ano letivo, também serviu para relembrar o passado. Ou seja, como o meu percurso pré-universitário ficou marcado por uma longa passagem nesta escola, aproveitei por diversas vezes para reviver, com os meus antigos professores, acontecimentos passados e também para lhes agradecer por terem contribuído para que o objetivo de ser professor de EF fosse possível.

4.3. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: *Análise do conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor estagiário: a intervenção instrucional do professor durante o ensino da modalidade de voleibol no ensino secundário*

4.3.1. Resumo

O presente estudo de investigação teve como objetivo central analisar o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor estagiário, nomeadamente a intervenção instrucional no ensino da modalidade de voleibol. Um total de 30 alunos do décimo segundo ano de escolaridade, com a média de idades correspondente a 17,67 (±0,59), concordaram em participar no estudo inserido na disciplina de Educação Física, numa unidade didática de voleibol. Esta foi abordada com base no Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e no Modelo de Educação Desportiva. A investigação decorreu ao longo de 10 aulas de 90 minutos dentro da unidade didática de voleibol, em que a intervenção instrucional do professor foi analisada, através de um registo quantitativo, ao nível das representações verbais, das representações visuais e das adequações das tarefas. Estas variáveis foram analisadas em duas partes: as primeiras 5 aulas e as últimas 5 da unidade didática. Recorreu-se ao registo visual juntamente com a gravação do áudio do professor durante todas as aulas. Os resultados demonstram que na segunda parte da unidade didática existiram maiores percentagens de demonstrações corretas (1ºParte= 72,3%; 2ºParte= 90,4%) e de tarefas maturas com desenvolvimento apropriado (1ºParte= 50%; 2ºParte= 95,7%). Simultaneamente, existiu um decréscimo das percentagens de demonstrações parcialmente corretas (1ºParte= 27,7%; 2ºParte= 4,8%) e de tarefas imaturas com desenvolvimento apropriado. (1ºParte= 25%; 2ºParte= 4,3%).

PALAVRAS-CHAVE: CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO; INTERVENÇÃO INSTRUCIONAL: PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

4.3.2. Abstract

The primary goal of this research was to analyse the content of pedagogical knowledge of the trainer as a Junior Teacher, namely its instructional intervention in the teaching of volleyball. A total of 30 students from the final year of High School, with an average age of 17,67 (±0,59) years old, agreed to participate in the research process about a volleyball teaching unit inserted in the Physical Education course. The methodology was based on the Step Game Approach Model and Sports Education Model. To achieve the proposed goal, the teacher instructional intervention was recorded through 10 classes, namely the first and last 5, of 90 minutes and analysed through a quantitative measurement at the level of verbal and visual representations and the adequacy of the tasks. Verbal and visual representations were recorded during all classes. The results show that in the second part of the teaching unit there were higher percentages of correct demonstrations (1st Part = 72,3%; 2nd Part = 90,4%) and mature tasks with appropriate development (1st Part = 50%; 2nd Part = 95,7%). Simultaneously, there was a decrease in the percentages of partially correct demonstrations (1st Part= 27,7%; 2nd Part= 4,8%) and immature tasks with appropriate development. (1st Part = 25%; 2nd Part = 4,3%).

KEYWORDS: PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE; INSTRUCTIONAL INTERVENTION; TEACHING-LEARNING PROCESS; PROFISSIONAL DEVELOPMENT.

4.3.3. Introdução

Incorporada no currículo escolar, a disciplina de Educação Física (EF) apresenta-se como a única disciplina capaz de promover o gosto pela prática desportiva, visando a melhoria da aptidão física, na perspetiva de melhorar a qualidade de vida dos alunos através da prática das diferentes modalidades (Jacinto et al., 2001). Esta disciplina, para além de proporcionar um desenvolvimento no domínio motor, revela também aprendizagens para o domínio cognitivo e afetivo (Wright & Li, 2009). Desta forma, a EF deve e

consegue promover um contributo holístico para as crianças e os jovens (Martinek & Hellison, 2016).

No contexto escolar, promover um ensino de qualidade em EF é uma tarefa extremamente complexa. Neste sentido, os professores eficazes atribuem tempo ao planeamento, à apresentação compreensível das tarefas e apresentam a capacidade de diferenciar o conteúdo com base na capacidade dos alunos, relevando persistência e dedicação em ensinar até que todos os alunos aprendam (Ennis, 2014). Esta perspetiva, que está relacionada com o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), compreende a eficiência instrucional do professor. Logo, o CPC, ao representar uma possível expressão dessa eficiência, pode estar fortemente associado à aprendizagem dos alunos. Isto é, o papel do professor concerne à capacidade de conceber ambientes propícios à aprendizagem, onde é necessário existir uma comunicação eficaz desempenhada pelo próprio, dado que a aprendizagem que o aluno consegue adquirir está dependente da qualidade do ensino que o aluno recebe (Toh et al., 2006).

Assim, o professor necessita de recorrer a modelos de ensino, como por exemplo o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop,1994) e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Mesquita et al., 2015), com o intuito de cumprir com os princípios estipulados para o ensino da EF, sem nunca descurar o objetivo primordial, ou seja, de conceber aprendizagem em todos os seus alunos. Em relação ao MED, que foi proposto por Siedentop (1994), é um modelo que ganha a sua relevância para a formação dos alunos devido às suas componentes efetivas e sociais (Mesquita & Graça, 2009). Este modelo procura estabelecer um contexto autêntico pela criação de um ambiente desportivo para os alunos, onde “comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêm nos objetivos da reforma educativa da Educação Física atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (Mesquita & Graça, 2009, p. 59). Relativamente ao MAPJ, este está presente no ensino da modalidade de voleibol (Mesquita et al., 2015), em que as formas de jogo vão ser adaptadas conforme

o reportório motor dos praticantes (Kirk & MacPhail, 2002). O modelo destaca-se também na: dimensão cognitiva, pela necessidade de o praticante compreender o jogo; dimensão social, por oferecer a participação equitativa a todos os praticantes; dimensão pessoal, por assegurar a conceção de valores fruto da promoção do *fair-play* e da literacia desportiva; dimensão motora, pela aquisição de competências técnicas, táticas e físicas pela prática do jogo (Mesquita, 2006).

Contudo, no ponto de vista do ensino, os estudantes estagiários (EE) apresentam muitos problemas em aplicar os modelos de ensino centrados no aluno, como está evidente em (Silva et al., 2021). Dificuldades relacionadas com: a incapacidade de gestão; o processo de instrução e desenvolvimento de conteúdos e atribuição de papéis de responsabilidade (árbitros, capitão) acabaram por sobressair, resultado de uma preparação prévia inadequada e de baixo CPC por parte dos professores estagiários.

4.3.3.1. A importância do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo do professor

Neste sentido, o CPC que o docente possui vai ser fundamental para existir um ensino de qualidade e, simultaneamente, para que o aluno aprenda o conteúdo lecionado (Shulman, 1986).

Assim, a pertinência deste estudo surgiu pelas adversidades encontradas, ainda no primeiro terço do ano letivo aquando da lecionação da modalidade de ténis. Isto é, face às dificuldades técnicas demonstradas pelos alunos, foi necessária uma abordagem mais rigorosa e, consequentemente, tiveram que existir adaptações nas situações de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, foi visível a fraqueza ao nível do CPC, pois para garantir um ensino de qualidade a todos os alunos, foi à procura de estratégias e métodos em documentos ligados à modalidade.

O CPC é o conhecimento sobre como ensinar um conteúdo a um grupo de alunos (Metzler, 2000), ou seja, é a capacidade que o professor vai ter para representar e transformar os conteúdos de ensino, tornando a matéria mais

compreensível para o aluno (Shulman, 1986). Este é assim compreendido como uma panóplia de bases de conhecimento sobre as quais, o professor consegue tomar decisões sobre como e o que ensinar (Iserbyt et al., 2015).

Segundo Ward (2009), existem quatro domínios do conhecimento que o professor deve dispor: (1) conhecimento das regras, etiqueta e segurança; (2) conhecimento da técnica e da tática; (3) conhecimento dos erros dos alunos e (4) conhecimento das tarefas instrucionais. O primeiro domínio diz respeito às regras da modalidade (e.g., número de sets no voleibol) e de proporcionar segurança aos alunos na realização das situações de aprendizagem (e.g., bloco realizado junto à rede) (Iserbyt et al., 2015). O segundo domínio está relacionado com o conhecimento dos aspetos técnico-táticos da modalidade, assim como as componentes críticas de uma habilidade (e.g., manchete) (Iserbyt et al., 2015). O terceiro domínio é relativo à perceção dos erros técnicos e/ou táticos demonstrados pelos alunos (e.g., realização do serviço com a palma da mão fechada) (Iserbyt et al., 2015). Por último, o quarto domínio está relacionado com a capacidade de recursos que o professor possui, particularmente nas escolhas das situações de aprendizagens e nas progressões, para desenvolver determinada habilidade numa modalidade (Iserbyt et al., 2015). Nesta linha de pensamento e levando em consideração os quatro domínios, para Ward (2009) os dois primeiros formam o Conhecimento Comum do Conteúdo (CCC) e os dois últimos dizem respeito ao Conhecimento Específico do Conteúdo (CEC). Cumulativamente, o CCC e o CEC são dois domínios que se referem ao conhecimento do conteúdo e em conjunto, informam o nível do CPC do docente (Ward & Ayvazo, 2016). Consequentemente o CPC abrange o conhecimento que o professor necessita para conduzir, com eficácia pedagógica, a lecionação de um determinado conteúdo. A sua aquisição é uma tarefa fulcral para aprender a ensinar (Shulman, 1987).

Assim, para aferir o nível do CPC, dentro deste estudo de investigação vão ser utilizadas as variáveis presentes em (Iserbyt et al., 2016). Neste estudo, os respetivos autores analisaram a intervenção instrucional do professor ao nível das representações verbais, representações visuais e das adequações das tarefas. As representações verbais compreendem as instruções, descrições,

analogias/metáforas, dicas/pistas e o *feedback* específico. As representações visuais consistem em demonstrações corretas, demonstrações parcialmente corretas, demonstrações incorretas, o uso de cartões de tarefa e as ajudas físicas. As adequações das tarefas abrangem as: representações maturas e desenvolvimento apropriado; representações maturas e desenvolvimento inapropriado; representações imaturas e desenvolvimento apropriado; representações imaturas e desenvolvimento inapropriado.

Por último, apesar de existir pouca investigação acerca desta temática, existem evidências num estudo realizado por (Iserbyt et al., 2015), que revelam que depois do professor ter participado num workshop de conhecimento do conteúdo sobre a modalidade de badminton, o respetivo docente apresentou melhorias ao nível do CPC.

4.3.4. Objetivo do Estudo

O presente estudo tem como objetivo examinar a intervenção instrucional do professor estagiário durante o ensino da modalidade de voleibol. Mais concretamente, a realização deste estudo teve como objetivo analisar o CPC de um professor estagiário, tal como expresso através da sua intervenção instrucional durante a lecionação de uma unidade de voleibol no ensino secundário. Como objetivos específicos pretendeu-se analisar: a) as representações verbais, b) as representações visuais e c) as adequações das tarefas ao longo da Unidade Didática (UD).

4.3.5. Metodologia

4.3.5.1. Contexto e Participantes

O presente estudo foi desenvolvido na Escola Secundária de Penafiel, uma escola de ensino básico e secundário no concelho de Penafiel, que incluí turmas do Ensino Básico (sétimo ao nono ano) e Ensino Secundário (décimo ao décimo segundo ano). Esta é uma das escolas cooperantes no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da

FADEUP. Deste modo, a investigação foi conduzida por um professor estagiário no último ano deste ciclo de estudos.

4.3.5.1.1. Os alunos

A turma, pertencente ao 12º ano de escolaridade do Curso de Ciências e Tecnologias, era composta por 30 alunos (9 do sexo masculino e 21 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 17-19 anos, sendo a média igual a 17,67 ± 0,59. Salienta-se que os alunos foram formalmente informados em contexto de aula do projeto, das atividades pedagógicas, das pesquisas associadas, dos procedimentos, dos objetivos e das responsabilidades que manifestavam neste projeto.

4.3.5.1.2. Professor Estagiário

O participante deste estudo sou eu, o professor estagiário desta escola, que se encontra no presente ano letivo a completar o último ano do Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, onde exibe zero anos de experiência. Desta maneira, procurou-se produzir um processo de total imparcialidade durante as observações e as análises dos dados recolhidos.

4.3.6. Contexto do Estudo

O presente estudo desenvolveu-se no 3º período e na turma residente deste professor. A unidade de enino estava representada com 10 aulas, onde foi lecionada a modalidade de voleibol duas vezes por semana (duas aulas de 90 minutos). O modelo utilizado foi o MAPJ (Mesquita et al., 2015), complementado com o MED (Siedentop,1994).

Neste seguimento, para além da consideração da UD como um todo (10 aulas), procedeu-se à divisão da análise instrucional do professor em duas partes iguais. A primeira parte da unidade reunia 5 aulas, bem como a segunda parte.

De um ponto de vista mais prático e em função das regras estipuladas no grupo de EF, a abordagem desta modalidade teria como base a situação de jogo 2x2, onde os elementos da mesma equipa tinham de ser do mesmo grupo de balneário. Nesta perspetiva, como forma de conceber um ensino de qualidade em função da competência motora, as situações de aprendizagem juntamente com os momentos competitivos ocorreram por níveis, isto é, rapazes jogavam contra rapazes e raparigas jogavam contra raparigas.

Ao longo de toda a unidade houve sempre a preocupação de evoluir como docente, ou seja, de otimizar a intervenção instrucional e de ser capaz de proporcionar situações de exercitação propícias à aprendizagem. Neste sentido, recorri a diferentes estratégias, como por exemplo: a consulta a artigos científicos; a consulta a manuais relacionados com modalidade; à visualização e análise das aulas e às reflexões em conjunto com o núcleo de estágio, em que se debatia como é que poderia otimizar a intervenção pedagógica do professor estagiário.

4.3.7. Procedimentos

Para proceder à realização do estudo, foi necessário recolher o consentimento informado dos Encarregados de Educação. Após a leitura, os representantes legais dos participantes autorizavam ou não a participação dos seus educandos no estudo, bem como a recolha de fotografias e de vídeos ao longo das aulas. O termo de consentimento foi elaborado de forma detalhada a explicar quais os objetivos deste projeto, assim como a sua duração e natureza (terminar o curso).

4.3.8. Recolha e análise de dados

4.3.8.1. Registo audiovisual das aulas

Desde o momento inicial desta UD até ao seu término, todas as aulas foram filmadas para se analisar a intervenção do professor. Recorrendo ao telemóvel, utilizou-se duas câmaras em ângulos distintos do pavilhão. O

posicionamento das câmaras possibilitou captar imagens com um ângulo aberto, onde foi possível observar todo o espaço utilizado da aula de maneira a identificar nitidamente a posição do professor. De modo igual, todo o raio de intervenção do aluno era também garantido através da filmagem.

Paralelamente à gravação da aula, o áudio do professor também foi gravado durante toda a modalidade por intermédio da função de “gravador” do telemóvel. Efetuou-se esta gravação para perceber que tipo de instrução era fornecida aos alunos (verbal e visual), pelo motivo de que a transmissão de informação, por parte do professor, no decorrer da aula, vai influenciar a resposta motora dos alunos.

Após as aulas, o áudio era analisado, e os dados eram transcritos de forma quantitativa para uma ficha de registo, de acordo com o parâmetro em causa. As gravações de vídeo juntamente com o áudio do professor foram sincronizadas, para auxiliar na análise da intervenção instrucional do professor, bem como na sua codificação para o preenchimento das fichas de registo. Ambas as gravações iniciavam momentos antes do professor estagiário começar a aula e terminavam assim que os alunos saíam do pavilhão desportivo.

4.3.8.1.1. Variáveis do Professor

De forma a analisar a intervenção instrucional do professor, com o intuito de representar o seu PCK, todo o seu comportamento instrucional foi codificado em três categorias: a) representações verbais, b) representações visuais e c) adequação das tarefas. As cinco subcategorias das representações verbais (ver quadro 3) são as: instruções; descrições; analogias/metáforas, dicas/pistas e o *feedback* específico. As representações visuais (ver quadro 4) apresentam como subcategorias: as demonstrações corretas, parcialmente corretas e incorretas; os cartões de tarefa; a ajuda física. Por último, as adequações das tarefas (ver quadro 5) apresentam quatro escalas que variam desde uma representação imatura e desenvolvimento inapropriado até a uma representação matura e desenvolvimento apropriado (Iserbyt et al., 2016).

Quadro 3 - Codificação das Representações Verbais.

Representações Verbais	
Instruções	Direciona os alunos para a atividade ou para a realização de uma habilidade (Iserbyt et al., 2015).
Descrições	Corresponde às explicações verbais ou demonstrações sobre a realização de uma habilidade (Lee, 2011).
Analogias/ Metáforas	Recorre às analogias para explicar as habilidades utilizando exemplos semelhantes. As metáforas são utilizadas para descrever o conteúdo de forma criativa (diferentes nomes, mas características iguais) (Lee, 2011).
Dicas/ Pistas	Representam palavras-chaves que remetem para o desempenho do movimento (Iserbyt et al., 2015).
Feedback Específico	*Feedback* que fornece durante atividade que é ou não congruente com o foco da tarefa (Iserbyt et al., 2015).

Quadro 4 - Codificação das Representações Visuais.

Representações Visuais		
Demonstrações	Corretas	Ex: Realizar o serviço por baixo com o membro inferior contrário ao braço de batimento ligeiramente à frente e com a palma da mão aberta e rígida.
	Parcialmente corretas	Ex: Realizar o serviço por baixo com a palma da mão aberta e rígida, mas não coloca o membro inferior ligeiramente à frente.
	Incorretas	Ex: Realizar o serviço por baixo com a palma da mão fechada.
Cartões de tarefa		Para auxiliar na compreensão visual sobre o que deve fazer e como fazer, recorre a cartões de tarefa.
Ajuda Física		Mover o corpo do aluno para a posição adequada.

Quadro 5 - Codificação da Adequação das Tarefas.

Adequação das Tarefas	
Representação Matura e Desenvolvimento Apropriado	As tarefas foram representadas com diversas representações verbais e visuais estando adequadas para a idade e nível de habilidade dos alunos (Kim, 2011).
Representação Matura e Desenvolvimento Inapropriado	As tarefas foram representadas com diversas representações verbais e visuais, mas não eram adequadas para a idade e nível de habilidade dos alunos (Kim, 2011).
Representação Imatura e Desenvolvimento Apropriado	As tarefas foram representadas com o uso simples ou inadequado de representações verbais e visuais, mas estavam adequadas para a idade e nível de habilidade dos alunos (Kim, 2011).
Representação Imatura e Desenvolvimento Inapropriado	As tarefas foram representadas com o uso simples ou inadequado de representações verbais e visuais e não eram adequadas para a idade e nível de habilidade dos alunos (Kim, 2011).

Posteriormente, no que se refere à análise dos dados, utilizou-se uma análise descritiva, onde foram aplicadas as fórmulas de maneira a proceder à apresentação das médias, dos valores absolutos e das respetivas percentagens nas duas partes do estudo. Assim, para esta análise recorreu-se ao programa Excel para obter os valores da intervenção instrucional do professor durante as aulas.

4.3.8.2. Diário de Bordo

Como forma de analisar a intervenção pedagógica do docente, registava-se os comportamentos das aulas nas reflexões semanais/diário de bordo. Para que esta informação fosse o mais completa possível, numa fase posterior à aula, também realizava uma reflexão em conjunto com o seu NE. Estes momentos serviam para identificar os comportamentos positivos e negativos da sua intervenção, mas também as facilidades e dificuldades demonstradas pelos alunos.

Esta dinâmica que estabeleceu permitia refletir acerca da sua intervenção de forma a corrigir os comportamentos negativos e potenciar, cada vez mais, os positivos, de maneira a tornar a sua intervenção pedagógica o mais eficaz possível.

Por último, é importante realçar que, apesar de não ter realizado qualquer análise temática relativa à informação transmitida durante os períodos de instrução e por se tratar de um relatório de estágio que compreende um estudo que contribui para o desenvolvimento profissional do EE, o momento de reflexão presente no diário de bordo serviu para aprofundar a leitura dos dados qualitativos.

4.3.9. Resultados

No quadro 6 encontra-se exposta a divisão que foi realizada no estudo (duas partes), as três variáveis junto das respetivas subcategorias que permitem codificar a intervenção instrucional do professor e a análise quantitativa realizada ao longo da UD. Como complemento ao quadro, seguem-se três gráficos que ilustram a distribuição das representações verbais (gráfico 1), das representações visuais (gráfico 2) e das adequações das tarefas (gráfico 3).

Quadro 6 - Distribuição da intervenção do professor ao longo da UD.

		Aulas									
		1ºParte					2ºParte				
		1	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	***9***	***10***
Representações Verbais	Instruções	4	7	8	6	7	7	5	5	10	2
	Descrições	1	5	8	4	7	9	12	0	1	0
	Analogias/Metáforas	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	Dicas/Pistas	6	10	18	16	19	18	20	19	20	0
	Feedback específico	11	14	18	14	20	18	14	18	18	0
Representações Visuais	Demonstrações corretas	3	5	7	9	10	9	12	7	10	0
	D. parcialmente corretas	2	5	3	3	0	1	1	0	0	0
	Demonstrações incorretas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Cartões de tarefa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ajuda física	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Adequação da Tarefa	Imatura e Inapropriada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Imatura e Apropriada	0	2	2	0	1	0	1	0	0	0
	Matura e Inapropriada	0	2	1	2	0	0	0	0	0	0
	Matura e Apropriada	0	2	1	3	4	6	8	4	3	1

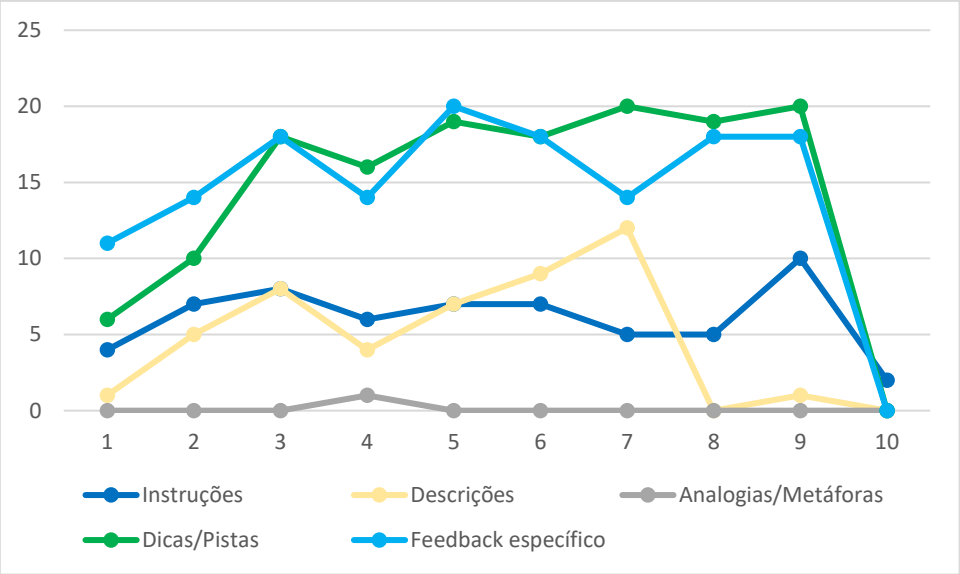


Gráfico 1 - Evolução das Representações Verbais.

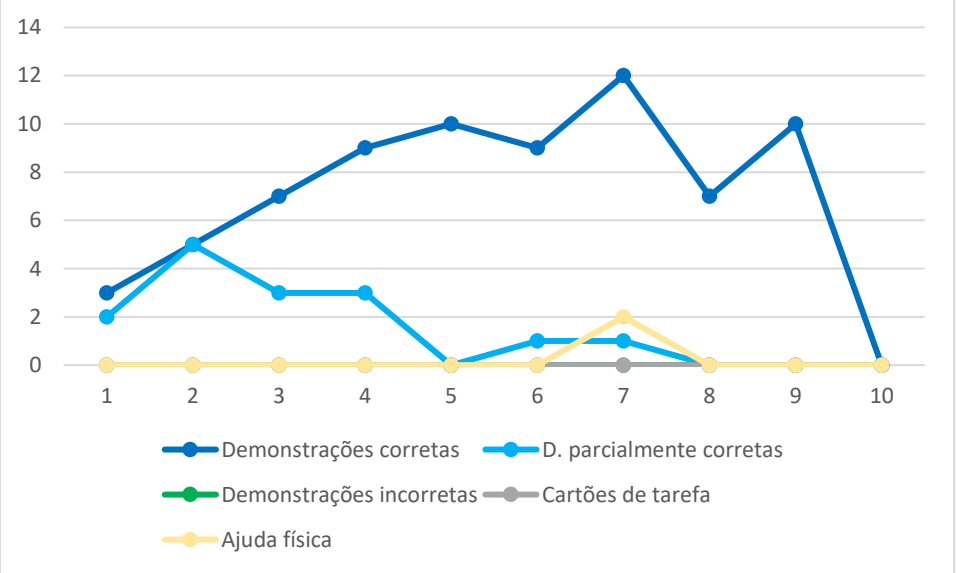


Gráfico 2 - Evolução das Representações Visuais.

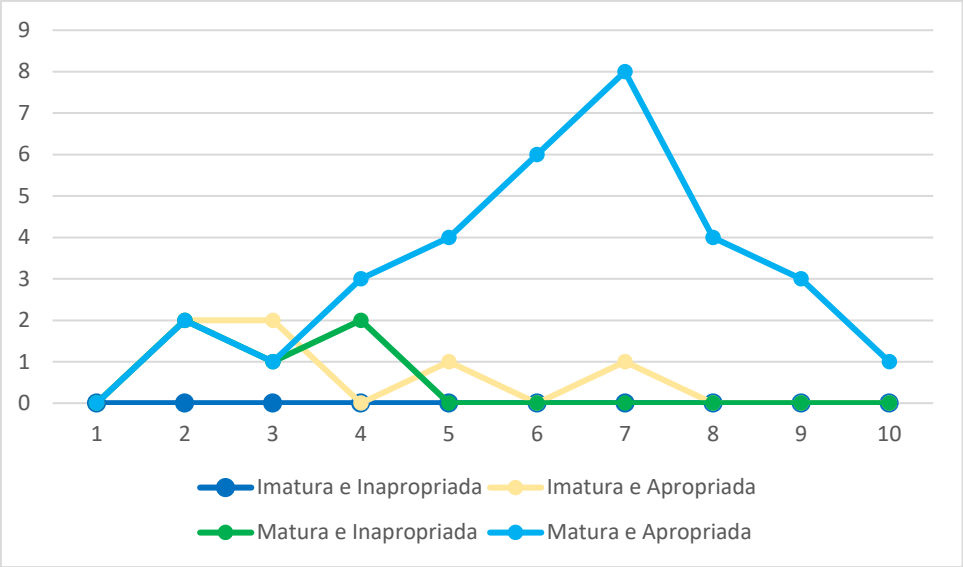


Gráfico 3 - Evolução das Adequações das Tarefas.

No quadro 7 está patente, para as duas partes do estudo, uma estatística descritiva incluindo média, valor absoluto e respetiva percentagem de cada uma das subcategorias que permitem analisar a intervenção instrucional do professor.

Quadro 7 - Estatística descritiva da intervenção do professor.

		Totais de 1ºParte			**Totais de 2ºParte**			**Totais da Unidade**		
		Média por aula	Absoluto	Percentagem	Média por aula	Absoluto	Percentagem	Média por aula	Absoluto	Percentagem
Representações Verbais	Instruções	6,4	32	15,7	5,8	29	14,8	6,1	61	15,25
	Descrições	5	25	12,3	4,4	22	11,2	4,7	47	11,75
	Analogias/Metáforas	0,2	1	0,5	0	0	0	0,1	1	0,25
	Dicas/Pistas	13,8	69	33,8	15,4	77	39,3	14,6	146	36,5
	Feedback específico	15,4	77	37,7	13,6	68	34,7	14,5	145	36,25
	Total		204			196			400	
Representações Visuais	Demonstrações corretas	6,8	34	72,3	7,6	38	90,4	7,2	72	80,9
	D. parcialmente corretas	2,6	13	27,7	0,4	2	4,8	1,5	15	16,9
	Demonstrações incorretas	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
	Cartões de tarefa	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
	Ajuda física	0	0	0	0,4	2	4,8	0,2	2	2,2
	Total		47			42			89	
Adequação da Tarefa	Imatura e Inapropriada	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
	Imatura e Apropriada	1	5	25	0,2	1	4,3	0,6	6	14,0
	Matura e Inapropriada	1	5	25	0	0	0	0,5	5	11,6
	Matura e Apropriada	2	10	50	4,4	22	95,7	3,2	32	74,4
	Total		20			23			43	

Análise da 1ºParte

Dentro das primeiras 5 aulas verificou-se uma totalidade de 204 intervenções por representações verbais. Em primeiro lugar, destaca-se o *feedback* específico com (37,7%), seguindo-se as dicas/pistas (33,8%), as instruções (15,7%), as descrições (12,3%) e analogias/metáforas (0,5%).

Ao nível das representações visuais, constatou-se 47 intervenções. Com maior prevalência surge as demonstrações corretas (72,3%), seguindo-se as demonstrações parcialmente corretas (27,7%). Importa salientar que não existiu quer demonstrações incorretas, quer o recurso à ajuda física e aos cartões de tarefa.

No que concerne à adequação da tarefa, ocorreram uma totalidade de 20 tarefas em aulas. Dentro desta parte da UD, metade das tarefas aplicadas foram ao nível de uma tarefa matura e um desenvolvimento apropriado (50%). Em contrapartida, não existiram tarefas imaturas e com um desenvolvimento inapropriado, mas existiu uma prevalência equivalente (25%) para as tarefas maturas e desenvolvimento inapropriado, como para as tarefas imaturas e desenvolvimento apropriado.

Análise da 2ºParte

Na 2º parte da unidade, ao nível das representações verbais, constatou-se uma totalidade de 196 intervenções. Dentro das subcategorias destaca-se as dicas/pistas (39,3%), seguindo-se o *feedback* específico (34,7%), as instruções (14,8%), as descrições (11,2%) e as analogias/metáforas sem qualquer intervenção.

Relativamente às representações visuais, verificou-se uma totalidade de 42 intervenções. Com uma maior prevalência surge as demonstrações corretas (90,4%), seguindo-se as demonstrações parcialmente corretas (4,8%) e as ajudas físicas (4,8%). Mais uma vez, não ocorreram demonstrações incorretas nem cartões de tarefas.

No que diz respeito à adequação da tarefa, ocorreram uma totalidade de 23 tarefas em aula, onde se observa maior prevalência para a utilização de tarefas maturas e desenvolvimento apropriado (95,7%), seguido da ocorrência de uma única tarefa imatura e desenvolvimento apropriado (4,3%). Nesta segunda metade da análise não se observaram a aplicação de tarefas imaturas e desenvolvimento inapropriado, nem as tarefas maturas e desenvolvimento inapropriado.

Comparação entre a 1ºParte e a 2ºParte

Perante os dados constatados no quadro 7, ressaltam à vista alterações ao longo da unidade, nomeadamente ao nível das representações visuais e adequação das tarefas. A este nível, perante a interpretação das representações visuais, existiu um maior rácio de demonstrações corretas na segunda parte da unidade (90,4%) comparativamente à primeira (72,3%) e, que por sua vez, levou à diminuição das demonstrações parcialmente corretas da primeira parte da unidade (13) para a segunda (2).

Neste seguimento, o mesmo foi observável ao nível das tarefas, isto é, existiram tarefas mais maturas e mais adequadas ao nível dos alunos, na segunda metade da unidade (22), relativamente à primeira (10).

4.3.10. Discussão

O presente estudo propunha-se analisar o CPC, nomeadamente a intervenção instrucional do professor estagiário. A este respeito, vários estudos mostram o impacto positivo no CPC dos professores, após a participação num workshop. Todavia, perante o contexto em que o professor estagiário se encontra, isto é, a realizar o seu EP, a alternativa encontrada para suprimir este workshop surgiu na definição das seguintes estratégias: reflexões em conjunto com o núcleo de estágio; a visualização e análise das aulas; a consulta a manuais relacionados com modalidade e a consulta a artigos científicos. Desde cedo, estabeleceu estas rotinas como forma de refletir sobre a sua intervenção

e, por consequência, para que conseguisse otimizar a sua intervenção pedagógica.

Por intermédio da criação de situações de aprendizagem de qualidade, o professor vai ter impacto na aprendizagem do seu aluno. (Darling-Hammond cit. por Iserbyt et al., 2015). No entanto, deve possuir a capacidade de transformar o conteúdo em algo atingível, sendo esta uma ação representativa do CPC (Ayvazo & Ward, 2011). Nesta linha de pensamento, quando analisamos a primeira parte da unidade, verifica-se que o docente sentia dificuldades em adequar de forma matura e apropriada as tarefas de aprendizagem. Um exemplo demonstrativo dessa situação está presente na seguinte reflexão da semana.

"Na aula de terça, em primeiro lugar, seria importante realçar que cometi um erro ao colocar o exercício designado como "manchetão". Na minha opinião, foi uma má escolha para resolver as dificuldades no que diz respeito à manchete. Desta forma, foi um exercício desajustado perante o nível de aptidão dos alunos. Apesar disto ter acontecido, rapidamente identifiquei as dificuldades dos alunos em aula e prontamente decidi agir, avançando para o exercício seguinte, tendo no pensamento que na próxima aula deveria colmatar esta falha."

(RS, 25/4 a 2/5)

A este nível, a escolha de tarefas adequadas é um indicador fulcral para avaliar se o CPC do docente é forte ou fraco (Rovegno, 1995). Assim, num estudo realizado por Ayvazo e Ward (2011) está manifestado que a adaptação do conteúdo às necessidades dos alunos simboliza melhor CPC por parte do docente.

Rink (1994) afirma que, quando o discente não consegue realizar de forma correta as habilidades solicitadas pelo professor, ou as tarefas são inapropriadas ou a sua a apresentação foi ineficaz. Este último, revela-se também na primeira parte da unidade, tal como consta a seguinte reflexão.

"Na aula de sexta os alunos apresentaram dúvidas dos exercícios. Acredito que as dúvidas surgiram devido à demonstração na medida em que a maioria dos

alunos solicitou que a dinâmica do exercício fosse novamente explicada e exercitada.“

(RS, 18/4 a 25/4)

Segundo Rink (1994) as demonstrações são importantes porque representam a forma mais comum dos alunos perceberem a tarefa que têm de cumprir. Além disto, está verificado num estudo realizado por Iserbyt et al. (2015) que um professor que participou num workshop de conhecimento do conteúdo, demonstra diferenças substanciais no CPC apresentando maior predominância de demonstrações completas e, simultaneamente, contagens mais baixas de demonstrações parcialmente corretas.

Assim, face à constante necessidade de colmatar as minhas falhas na prática, as estratégias referidas anteriormente colaboraram para o desenvolvimento do CPC, na segunda parte da unidade. Tal como podemos constatar, através da observação do quadro 7, verificou-se maior prevalência de demonstrações corretas e das tarefas de adequação matura e desenvolvimento apropriado. Saliento, para isto se tornar possível, uma ferramenta crucial em todo o processo de E/A como a análise de vídeo.

“Mais uma vez, saliento que esta análise dos vídeos, que realizo numa fase posterior à aula, tem sido fulcral para identificar os problemas técnicos em alguns alunos, mas principalmente para ajudar-me a otimizar a minha intervenção.”

(RS, 9/5 a 16/5)

4.3.11. Conclusões e Perspetivas Futuras

A realização deste estudo permitiu-me analisar a minha intervenção instrucional e consequentemente, otimizar a minha intervenção pedagógica. Na tentativa de desenvolver o CPC, ao longo do período, recorri a diversas estratégias com o intuito de proporcionar ambientes propícios à aprendizagem. A este respeito, desenvolvi a minha capacidade de instrução ao nível das

demonstrações, mas também à aplicação de tarefas maturas de desenvolvimento apropriado.

Para o futuro torna-se pertinente sugerir que se poderia analisar se o desenvolvimento do CPC do professor contribuía positivamente para a evolução do desempenho de jogo dos alunos.

4.3.12. Referências Bibliográficas

Ayvazo, S., & Ward, P. (2011). Pedagogical content knowledge of experienced teachers in physical education: Functional analysis of adaptations. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 82*(4), 675-684.

Ennis, C. D. (2014). The role of students and content in teacher effectiveness. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*(1), 6-13.

Iserbyt, P., Ward, P., & Li, W. (2015). Effects of improved content knowledge on pedagogical content knowledge and student performance in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(1), 71-88.

Iserbyt, P., Ward, P., & Martens, J. (2016). The influence of content knowledge on teaching and learning in traditional and sport education contexts: an exploratory study. *Physical Education and Sport Pedagogy, 21*(5), 539-556.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos: cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. *Ministério da Educação*.

Kim, I. (2011). *The effects of a badminton content knowledge workshop on middle school physical education teachers' pedagogical content knowledge and student learning*. College of Education and Human Ecology: Dissertação de Doutramento apresentada a School of The Ohio State University.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(2), 177-192.

Lee, Y. S. (2011). *The effects of a content knowledge workshop on teachers' pedagogical content knowledge and student learning in a soccer unit in*

middle school physical education. ProQuest LLC. Relatorio de Estagio apresentado a

Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: past, present and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 87*(5), 9-13.

Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-342). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122).

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquista (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Rink, J. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest, 46*(3), 270-280.

Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*(3), 284-304.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*, 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*, 1-22.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Silva, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2021). Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 1-19.

Toh, K.-A., Ho, B.-T., Riley, J. P., & Hoh, Y.-K. (2006). Meeting the highly qualified teachers challenge. *Educational Research for Policy and Practice, 5*(3), 187-194.

Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education*, 345-356.

Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical cntent knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 35*(3), 194-207.

Wright, P. M., & Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), 241-251.

Conclusões e Perspetivas Futuras

5. Conclusões e Perspetivas Futuras

Terminado o ano de estágio, finalizo-o com um sentimento de dever cumprido pois, alicerçado ao compromisso e à entrega que sempre imperou durante o mesmo, permitiu-me usufruir, ao máximo, desta oportunidade de ser professor de EF. Este ano letivo culminou numa experiência exigente, resultado das adversidades enfrentadas, mas, simultaneamente, recompensadora devido às competências adquiridas que acabaram por contribuir para o meu DP. Nesta linha de pensamento, a possibilidade de ser professor de EF foi, sem sombra de dúvidas, uma experiência única e que no ponto de vista pessoal foi o realizar de um sonho.

No início desta caminhada a insegurança e o nervosismo eram os sentimentos que prevaleciam, pois existia o receio de não conseguir ultrapassar os constrangimentos provenientes de lecionar em contexto de pandemia e, consequentemente, proporcionar um espaço propicio à aprendizagem. No entanto, de forma progressiva e com o desenrolar do EP, estes sentimentos foram desaparecendo em virtude do comprometimento permanente, da vontade de me superar e de querer ser um docente mais completo todos os dias e em todas as minhas aulas.

Baseado neste comportamento e no confronto com o contexto real de ensino, adquiri novas aprendizagens, mas também, vivenciei inúmeras dificuldades e desafios. Acredito que sou melhor professor comparativamente com aquela pessoa que ingressou pela primeira vez na EC. Desde esse momento, adquiri conhecimentos e competências que se tornaram fundamentais, não só dentro do estágio como também fora dele, ou seja, na minha intervenção como treinador.

Assim, o EP foi uma jornada que me proporcionou um desenvolvimento pessoal e profissional a diferentes níveis. Considero que sou um docente justo, apaixonado pelo desporto e que procura que os seus alunos estejam empenhados e motivados para as aulas de EF, planificando situações de aprendizagem com exercícios desafiantes, em que os próprios desempenham funções de pensadores das ações que executam. Esta planificação é oriunda da

minha valorização no que diz respeito ao planeamento. Isto é, necessito de planear minuciosamente todos os conteúdos de aprendizagem, assim como os eventuais problemas que possam surgir durante a aula, para estar preparado a intervir de forma rápida e segura sem comprometer as aprendizagens dos estudantes, face à dificuldade em causa. Nesta lógica, desenvolvi um conhecimento profundo acerca dos conteúdos das matérias lecionadas juntamente com a capacidade de transformar as matérias de ensino em situações que facilitassem a compreensão dos alunos. Simultaneamente, algo que procurei durante este EP e com o qual vou estar sempre preocupado enquanto docente, diz respeito à necessidade de os alunos serem ambiciosos e de superam as suas dificuldades. Desta forma, aprendi a importância de atender à individualidade e da significância que isso representa para uma relação positiva entre aluno-professor e, por consequência, para a aprendizagem do aluno.

Importa ainda realçar o papel da minha verdadeira equipa, nomeadamente o NE, a PC e PO. Relativamente à PC e PO, foram preponderantes pois, através da supervisão, transmitiram-me conselhos que me incentivaram para a reflexão constante, na procura de me tornar um docente competente. Em relação ao NE, foram igualmente influentes pois, a partir do trabalho coletivo baseado na cooperação, entreajuda e partilha de conhecimentos consegui, otimizar a minha intervenção pedagógica.

Para finalizar, no que se refere às perspetivas futuras, irei aguardar pela oportunidade de me tornar professor de EF e, apesar do panorama atual do ensino, estou convicto que esse objetivo vai ser concretizado.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

Araújo, J. (2012). O papel da educação na responsabilidade social. *Revista Portuguesa de Bioética, 17*, 65-77.

Batista, P., & Pereira, A. (2012). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física. Da competência à conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquista & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignifiicar a profissão* (pp. 67-91). Belo Horizonte: Instituto Casa de Educação Física.

Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento & G. farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: Da formação à intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis: Coleção Temas em Movimento.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52).

Bento, J. (1995). Educação. Problemática dos objectivos. In *O outro lado do desporto : vivências e reflexões pedagógicas* (pp. 121-159). Porto: Campo das letras.

Blanchard, J. (2003). Targets, assessment for learning, and whole-school improvement. *Cambridge Journal of Education, 33*(2), 257.

Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review, 6*(1), 7-26.

Chen, W., Mason, S., Staniszewski, C., Upton, A., & Valley, M. (2012). Assessing the quality of teachers' teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 24*(1), 25-41.

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 89*(8), 29-34.

Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest, 45*(3), 339-356.

Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology, 21*(2), 41-62.

Delors, J. (2001). *Educação – Um Tesouro a Descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação, 24*, e240015/240011-e240015/240027.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos jogos desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquista (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work.*: Portland, ME:Stenhouse.

Hernández-Mendo, A., & Planchuelo, L. (2014). El incremento del desarrollo moral en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 9*(2), 393-421.

Holt, N., Strean, W., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding Model: New Avenues for Future Research and Practice. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(2), 162-176.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos: cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos. *Ministério da Educação*.

Kwak, E. C. (2005). The immediate effects of various task presentation types on middle school students' skill learning. *International Journal of Applied Sports Sciences, 17*(1), 7-17.

Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest, 46*(3), 299-313.

MacPhail, A., Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2014). Leading by example: Teacher educators' professional learning through communities of practice. *Quest, 66*(1), 39-56.

Maria, A., & Nunes, M. (2007). *Actividade física e desportiva: 1º ciclo do ensino básico - orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: past, present and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 87*(5), 9-13.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017a). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017b). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Masurier, G. L., & Corbin, C. B. (2006). Top 10 Reasons for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 77*(6), 44-53.

Matos, Z. (2012). Educação física na escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In J. Bento & I. Mesquista (Eds.), *Professor de Educação Física : fundar e dignificar a profissão* (pp. 143-175): Instituto da Casa de Educação Física.

Mesquita, I. (2005). Ensinar a aprender: tarefa prioritária do treinador de jovens. In *Actas do Seminário Internacional Treino de Jovens "Num Desporto com valores, preparar o futuro"* (pp. 35-50). Lisboa: Edição Instituto do Desporto de Portugal.

Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-342). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia,

estratégias pedagógicas e avaliação. In *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122).

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquista (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Needham Heights, Massachusetts 02194: Allyn and Bacon.

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. Crítica da razão didática. In F. Azevedo (Ed.), *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Guimarães: Ópera Omnia.

Pereira, P. (2017). Prefácio. In *O desenvolvimento positivo dos jovens na formação de treinadores* (pp. 4): Federeção Portuguesa de Hóquei.

Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2016). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 10*(1), 186-211.

Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-Group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education, 28*(2), 193-205.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83).

Rink, J. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest, 46*(3), 270-280.

Rodrigues, E. A., & Ferreira, H. S. (2010). *Caderno Didático nº3: Iniciação à Orientação na Escola em Mapas Simples*.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional *Revista Brasileira de Educação, 12*(34), 94-103.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquista (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquista (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal, 83*, 335-350.

Santos, F., & Camiré, M. (2017). Teoria, investigação e prática. In *O desenvolvimento positivo dos jovens na formação de treinadores* (pp. 8-9): Federação Portuguesa de Hóquei.

Santos, F., Neves, R., Pereira, P., & Cardoso, A. (2020). O currículo de educação física e as life skills: processos e estratégias de intervenção. *Motricidade, 16*(2), 135-143.

Saunders, L. (2010). The challenges of small-scale evaluation in a foreign country: Reflections on practice. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability, 22*(3), 199-213.

Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2nd ed.). Palo Alto, Califórnia: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Pablo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 69*(4), 18-20.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

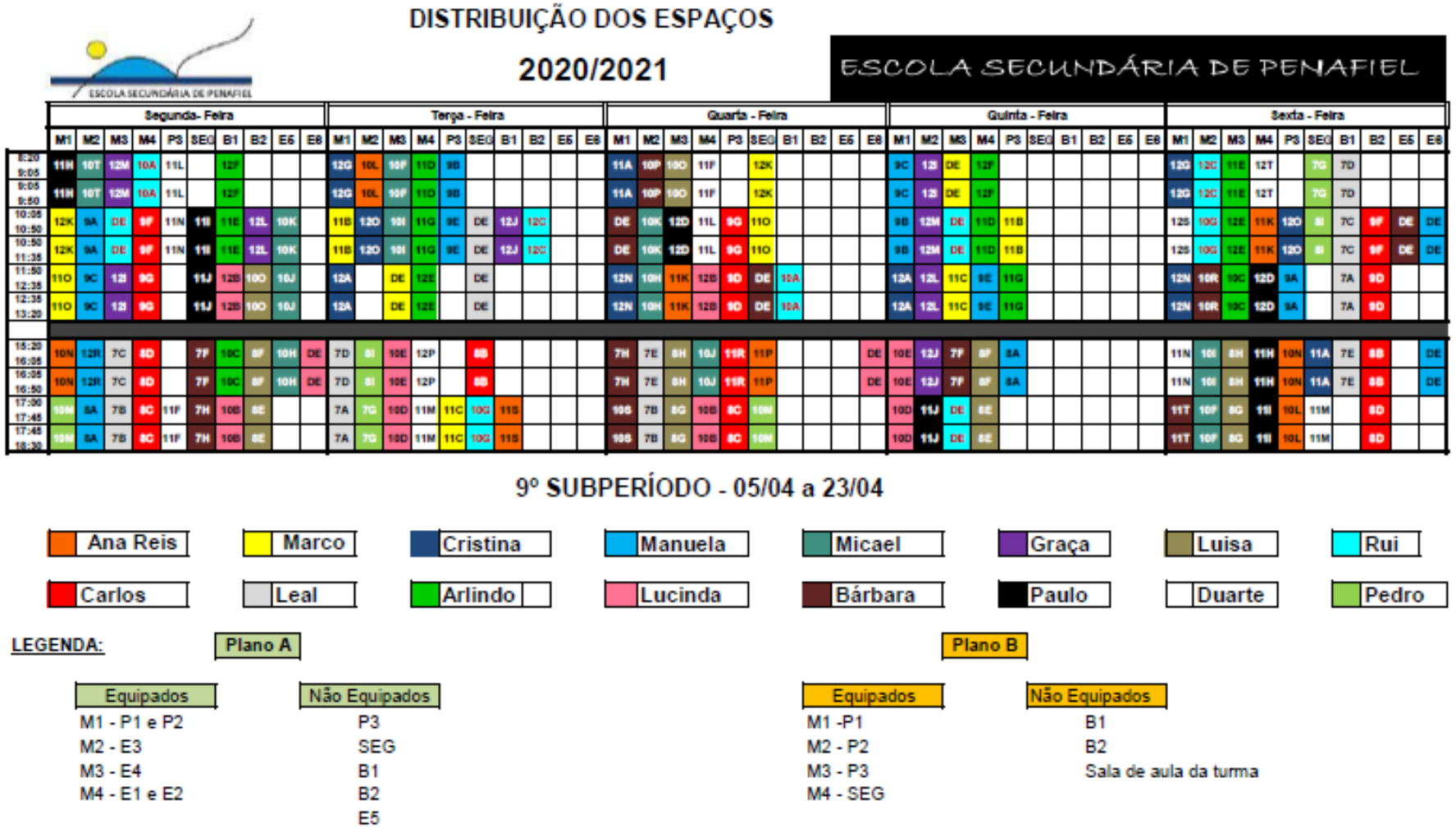
Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education. *Res Q Exerc Sport, 86*(2), 130-139.

Werner, P., & Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 8*(4), 280-297.

Wright, P. M., & Li, W. (2009). Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), 241-251.

ANEXOS

Anexo 1 - Roullement



Anexo 2 - Unidade Didática

Ano Letivo 2020/2021

Prof Orientador: **Cláudio Farias** ⁞ Prof Cooperante: **Cristina Ferraz**

Unidade Didática de Voleibol

Unidade Didática de Voleibol - 12ºG												
Aulas			**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Data			20/abr	23/abr	27/abr	30/abr	04/mai	07/mai	11/mai	14/mai	18/mai	25/mai
Duração da aula			90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Local			P1+P2	P1+P2	P1+P2	P1+P2	P1+P2	P1+P2	P1+P2	P1+P2	P1+P2	P1+P2
Conteúdos												
Habilidades	Técnicas	Posição Média	Detetar problemas	I/E	E	E	E	E	E	E	C	Avaliação Sumativa
		Passe de frente		I/E	E	E	E	E	E	E	C	
		Deslocamentos		I/E	E	E	E	E	E	E	C	
		Serviço			I/E	E	E	E	E	E	C	
		Manchete			I/E	E	E	E	E	E	C	
		Finalização (Passe colocado)					I/E	E	E	E	C	
		Bloco (I')						I/E	E	E	C	
	Táticas	Diferenciação de Papéis		I/E	E	E	E	E	E	E	C	
		Comunicação		I/E	E	E	E	E	E	E	C	
		Transição				I/E	E	E	E	E	C	
		Ajustamento			I/E	E	E	E	E	E	C	
		Retorno (I')						I/E	E	E	C	
	Formas de Jogo	Jogo 2x2		I/E	E	E	E	E	E	E	C	
Cultura Desportiva			Vai ser desenvolvida ao longo das aulas.									
Fisiologia e Condição Física			Vai ser desenvolvida ao longo das aulas.									
Conceitos Psicossociais			Vão sendo desenvolvidos ao longo das aulas.									

Anexo 3 - Plano de aula

Ano Letivo 2020/2021

Plano de Aula nº					
Professor:	Data:	Hora:	Duração:	Ano/Turma:	Nº de alunos
Unidade Didática:	Função Didática:			Local:	
Objetivo Específico:				Material:	

Parte da Aula		Conteúdo	Situação de Aprendizagem/ Esquema	Critérios de êxito
Inicial				
Fundamental				
Final				

Observações

Anexo 4 - Plano de Aptidão Física

PARTE INICIAL DA AULA

9/02/2021

Aquecimento: TABATA – 20'' WORK /10'' REST – 2X

1) Exerc. - Agachamentos
2) Exerc. – Flexoes de Braços
3) Exerc. – Lunge à frente
4) Exerc. – Moutain Climbers

PARTE PRINCIPAL

3 CIRCUITOS COM 4 VOLTAS CADA – 40'' (RESISTÊNCIA MUSCULAR/ 30'' (CARDIO)/20''CORE + 10 '' REST

1° CIRCUITO – Agachamento + reverse lunge com peso + jumping jacks + abdominal inferior (levanta e desce pernas em extensão)

2° CIRCUITO – Bicípite/Press/tricípite + 2 saltos com agachamento e recua à retaguarda (jump work squat) + abdominal: afasta pernas e braços e junta joelhos ao peito e toca braços nas pernas;

3° CIRCUITO – Flexões com joelhos no chão + burpees + prancha dinâmica.

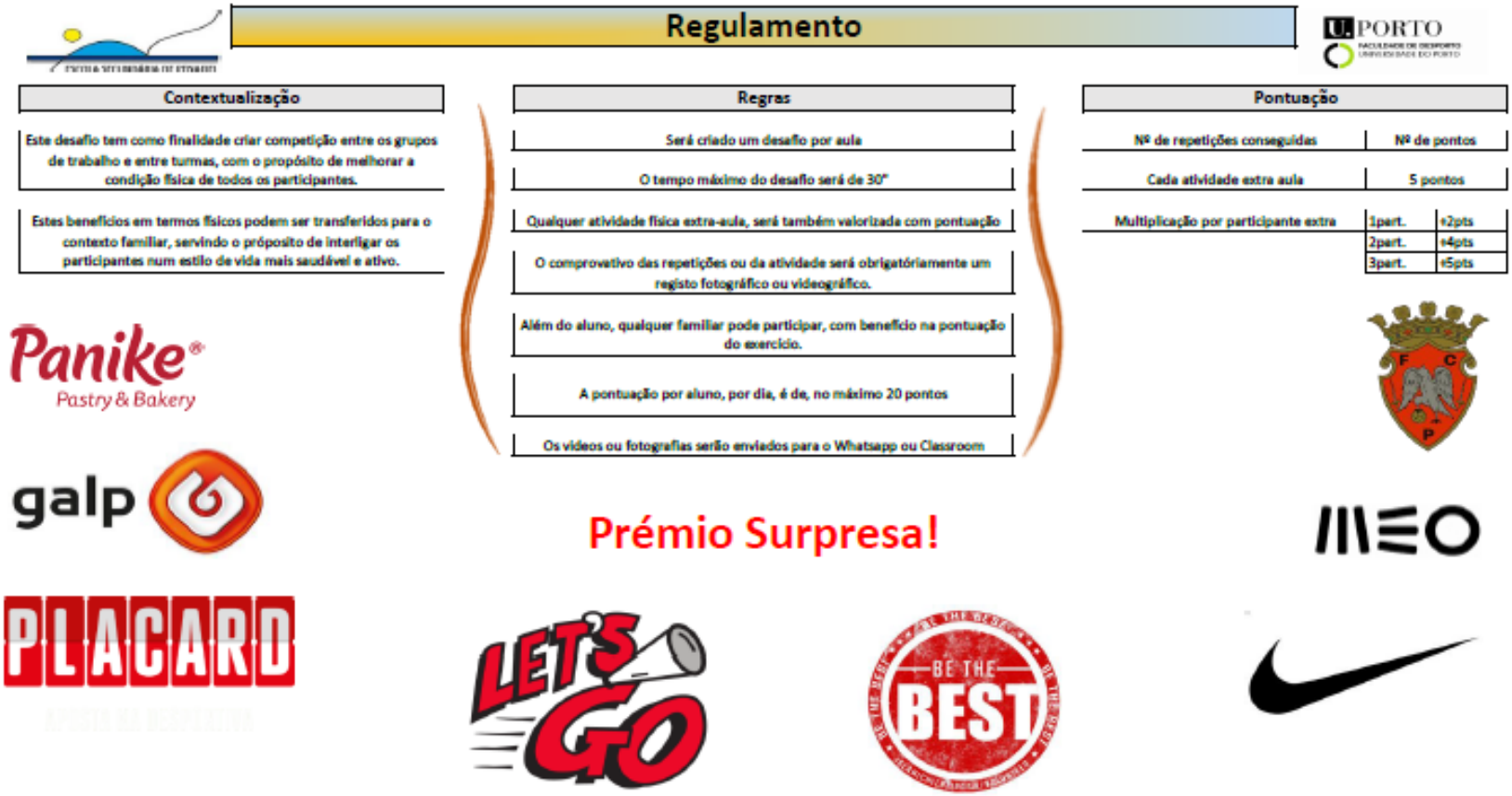
PARTE FINAL

Retorno à calma com realização dos seguinte exercícios:

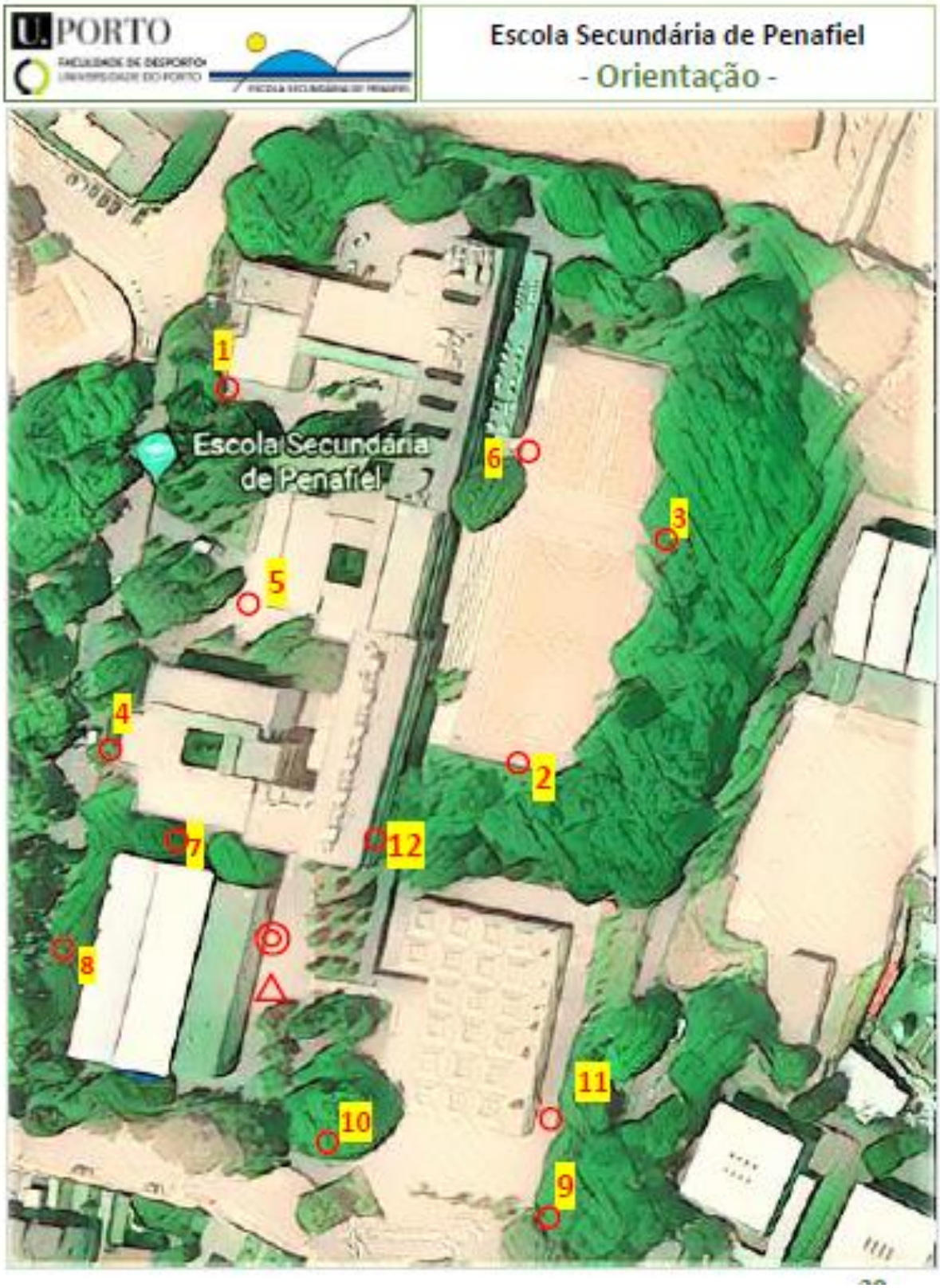




Anexo 5 - Regulamento da Competição



Anexo 6 - Mapa de Orientação



Anexo 7 - Ficha de Perguntas de Orientação

Balizas (pontos)	Questões / Sopa de Letras / Curiosidades	Símbolos /Letras
1	No ténis, como se chama a posição que devemos adotar e que nos permite estar mais bem preparados para responder a qualquer batimento? R:	
2	Para executar UM batimento de direita eficaz é necessário? a) Rodar só a anca em direção à bola. b) Contactar a bola à frente do corpo. c) Terminar o movimento, com a raquete à frente do corpo. d) Fletir as pernas, com os apoios colocados à largura dos combros (pé direito está mais avançado, pé esquerdo mais recuado).	
3	Na seguinte equação: $C_2H_60\,(g) + O_2(g) \rightarrow CO_2(g) + H_20\,(g)$ quais são os reagentes? R:	
4	Tendo em conta a questão anterior, realiza o acerto da respetiva equação? R:	
5	Seja Ω o espaço de resultados associado a uma certa experiência aleatória, e sejam A e B dois acontecimentos (A ⊂ Ω e B ⊂ Ω). Sabe-se que: • P(A) = 30% ; • P(A ∪ B) = 70% ; • A e B são incompatíveis. a) 19% b) 40% c) 60% d) 90%	
6	Uma caixa contém bolas indistinguíveis ao tato e de duas cores diferentes: azul e roxo. Sabe-se que: • o número de bolas azuis é 8 • extraindo-se, ao acaso, uma bola da caixa, a probabilidade de ela ser azul é igual a ½ Quantas bolas roxas há na caixa? a) 16 b) 12 c) 8 d) 4	
7	Desvenda o seguinte enigma: "O que é , o que é ? Sem sair do seu cantinho, é capaz de viajar por todo o mundo" R:	
8	Desvenda o seguinte enigma: O que é, o que é? Ocorre uma vez a cada minuto, duas vezes a cada momento, mas jamais a cada quinhentos anos. R:	

Anexo 8 - Competição de Voleibol

Rapazes

Jornada 1

Marditinhos 1	18	x	8	Marditinhos 2
Preto 1/2 Branco	11	x	14	Black & Mamba

Jornada 2

Marditinhos 1	20	x	18	Black & Mamba
Preto 1/2 Branco	17	x	16	Marditinhos 2

Jornada 3

Marditinhos 1	40	x	7	Preto 1/2 Branco
Black & Mamba	15	x	16	Marditinhos 2

Jornada 4

Marditinhos 1	13	x	12	Marditinhos 2
Preto 1/2 Branco	9	x	13	Black & Mamba

Jornada 5

Marditinhos 1	17	x	21	Black & Mamba
Preto 1/2 Branco	10	x	22	Marditinhos 2

Jornada 6

Marditinhos 1	28	x	18	Preto 1/2 Branco
Black & Mamba	16	x	15	Marditinhos 2

Jornada 7

Marditinhos 1	25	x	24	Marditinhos 2
Preto 1/2 Branco	8	x	28	Black & Mamba

Jornada 8

Marditinhos 1	14	x	18	Black & Mamba
Preto 1/2 Branco	17	x	16	Marditinhos 2

Jornada 9

Marditinhos 1	19	x	14	Preto 1/2 Branco
Black & Mamba	16	x	12	Marditinhos 2

Jornada 10

Marditinhos 1	13	x	17	Marditinhos 2
Preto 1/2 Branco	6	x	31	Black & Mamba

Raparigas

Jornada 1

Maduna	22	x	7	FBA
Kime 1	14	x	24	Kime 2
FBI	25	x	15	VIP
Waves	16	x	10	BB

Jornada 2

Maduna	20	x	20	Kime 2
FBA	17	x	19	Kime 1
FBI	21	x	16	Waves
BB	19	x	16	VIP

Jornada 3

Maduna	26	x	13	Kime 1
FBA	19	x	17	Kime 2
FBI	30	x	15	BB
VIP	28	x	8	Waves

Jornada 4

Maduna	11	x	10	FBI
FBA	22	x	6	VIP
Kime 1	7	x	14	BB
Kime 2	14	x	9	Waves

Jornada 5

Maduna	25	x	11	VIP
FBA	14	x	19	FBI
Kime 1	23	x	14	Waves
Kime 2	19	x	13	BB

Jornada 6

Maduna	26	x	17	Waves
FBA	20	x	23	BB
Kime 1	17	x	31	FBI
Kime 2	29	x	13	VIP

Jornada 7

Maduna	20	x	18	BB
FBA	26	x	16	Waves
Kime 1	22	x	22	VIP
Kime 2	24	x	21	FBI

Jornada 8

Maduna	22	x	12	FBA
Kime 1	13	x	21	Kime 2
FBI	16	x	15	VIP
Waves	8	x	21	BB

Jornada 9

Maduna	22	x	9	Kime 2
FBA	17	x	19	Kime 1
FBI	23	x	19	Waves
BB	17	x	14	VIP

Jornada 10

Maduna	13	x	10	Kime 1
FBA	13	x	19	Kime 2
FBI	15	x	9	BB
VIP	16	x	9	Waves

Jornada 11

Maduna		x		FBI
FBA		x		VIP
Kime 1		x		BB
Kime 2		x		Waves

Jornada 12

Maduna		x		VIP
FBA		x		FBI
Kime 1		x		Waves
Kime 2		x		BB

Jornada 13

Maduna		x		Waves
FBA		x		BB
Kime 1		x		FBI
Kime 2		x		VIP

Jornada 14

Maduna		x		BB
FBA		x		Waves
Kime 1		x		VIP
Kime 2		x		FBI

Rapazes

Lugar	*Equipa*	*P*	*V*	*D*	*PG*	*PP*	*DP*
1º	Black & Mamba	40	13	2	273	191	82
2º	Marditinhos 1	33	9	6	292	242	50
3º	Marditinhos 2	27	6	9	240	232	8
4º	Preto 1/2 Branco	21	3	12	174	320	-146

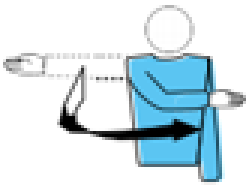
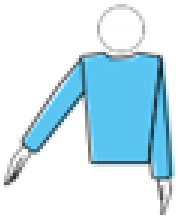
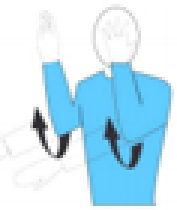
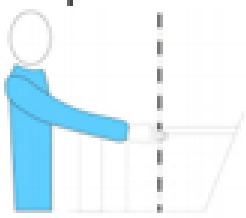
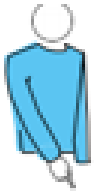
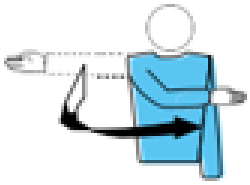
Raparigas

Lugar	*Equipa*	*P*	*V*	*D*	*PG*	*PP*	*DP*
1º	Maduna	41	14		281	175	106
2º	Kime 2	37	12	2	275	212	63
3º	FBI	34	10	4	268	222	46
4º	BB	28	7	7	224	234	-10
5º	FBA	26	6	8	227	239	-12
6º	Kime 1	23	4	9	218	267	-49
7º	VIP	21	3	10	208	268	-60
8º	Waves	20	3	11	186	277	-91

Legenda

P	Pontos
V	Vitória
D	Derrota
PG	Pontos Ganhos
PP	Pontos Perdidos
DP	Diferença de Pontos

Anexo 9 - Gestos oficias de arbitragem em Voleibol

Autorização para o serviço 	Final do jogo 
Bola "dentro" 	Bola "fora" 
Dois toques 	Toque na rede 
Penetração do campo adversário ou pisar a linha no serviço 	Repetição da jogada 
Autorização para o serviço 	Próxima equipa a servir 

Anexo 10 - Cartaz das Olimpíadas da Educação Física



Anexo 11 - Cartaz da Atividade Jerusalema



Anexo 12 - Certificado de Competição em Voleibol

