Relatos do estágio profissional de uma futura Professora: uma busca permanente pelo desenvolvimento profissional e pessoal

Relatório de Estágio

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Beatriz Isabel Vilaça Simões

Porto, junho 2022

Ficha de Catalogação

Simões, B. (2022). Relatos do estágio profissional de uma futura Professora: uma busca permanente pelo desenvolvimento profissional e pessoal. Porto: Simões, B. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DISTRIBUÍDA; COMPETÊNCIA ADAPTATIVA; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Dedicatória

Aos meus pais, obrigada por me deixarem voar!

Agradecimentos

A concretização desta etapa é um culminar de um sonho tornado realidade que exigiu um esforço coletivo por isso, não poderia deixar de agradecer e reconhecer a importância de todos aqueles que, direta ou indiretamente, tiveram um papel determinante na minha caminhada.

Um sincero agradecimento,

À **FADEUP**, por ser, pela segunda vez, um lugar de descoberta e fomentador de desenvolvimento pessoal.

Ao **Professor Orientador**, pelo desafio de superação constante, por fazer-me querer sempre evoluir. Pela ajuda no meu desenvolvimento profissional.

Ao **Professor Cooperante**, pela partilha, pela amizade, pela confiança e pelo apoio. Por fazer deste estágio um momento celebre de aprendizagem e crescimento.

À minha **Turma Residente**, pela entrega, pelos ensinamentos, pelo respeito e pelas provocações constantes, primeiro, por ajudarem-me a crescer. Serão eternamente relembrados como os meus primeiros alunos e levar-vos-ei para sempre no meu coração.

Ao meu **Colega Estagiário** e à **Turma Complementar**, por proporcionarem momentos de aprendizagens distintos e contribuírem para a melhoria da minha identidade profissional

A toda a **Comunidade Educativa**, por voltarem-me a receber de braços abertos, nesta instituição que foi outrora também a minha segunda casa.

Aos meus **Pais e Irmã**, os meus pilares, pelas oportunidades e por todo o apoio ao longo deste meu percurso académico.

Ao meu **Namorado**, pelo carinho, pela motivação, pela compreensão e por todo o apoio incondicional.

Aos **Amigos**, que continuam a caminhar ao meu lado.

A todos aqueles que direta ou indiretamente fizeram parte de este processo e auxiliaram-me na construção deste relatório de estágio profissional.

Por tornarem este capítulo mais fácil, o meu sincero obrigada!

Índice

ÍNDICE DE TABELAS XI

ÍNDICE DE ANEXOS XIII

Resumo XV

Abstract XVII

LISTA DE ABREVIATURAS XIX

1.Introdução 1

2.Enquadramento Pessoal 5

2.1.O papel do desporto na construção da identidade da estudante estagiária 7

2.2.O desporto como escolha de vida: aluna, treinadora e professora 9

2.3.Os Pilares da minha formação académica 11

2.4.Estágio Profissional: entusiasmo, expectativas e incertezas 13

2.4.1.Expectativas e o "choque" com a realidade 14

2.4.2.O princípio do resto da minha vida profissional e os primeiros alertas 16

3.Enquadramento Institucional 21

3.1.O Estágio Profissional: a integração orientada da Estudante Estagiária 23

3.2.A Escola como meio educativo 25

3.3.O papel da Educação Física no panorama educativo 25

3.4.Sobre a importância da Professora Competente 29

3.5.Escola Cooperante: o palco das aprendizagens 32

3.6.Professor Cooperante e Professor Orientador: os elementos de suporte ao desenvolvimento profissional da estudante estagiária 33

3.7..As turmas 34

3.7.1.A turma residente: o desafio dos meus primeiros alunos 34

3.7.2.A turma partilhada: o lado B 36

3.7.3.Os curiosos do 5.º ano 36

4.Enquadramento Operacional 39

4.1.Orientação e Gestão do Processo Ensino Aprendizagem 41

4.1.1.Educação física, projeto educativo, conceção pedagógica e formação holística dos jovens 41

4.1.1.1.O Projeto Educativo da Escola e o contributo pedagógico da Educação Física 41

4.1.1.2.Implicações de uma Educação Física holística na conceção e prática profissional de uma professora estagiária 42

4.1.1.3.Uma professora orientada pelas perspetivas construtivistas 43

4.1.2.Planeamento 45

4.1.2.1.Projeto de Aula: facilitar ou complicar? 48

4.1.2.2.Prática Distribuída: vantagens e desvantagens 49

4.1.2.3.Mapeamento sinótico do Processo de Ensino Aprendizagem 51

4.1.3.Desenvolvimento Operacional do Processo de Ensino Aprendizagem 56

4.1.3.1.Estabelecer uma relação de respeito mútuo e propício à aprendizagem 56

4.1.3.2.Desafios e conquistas de uma Professora construtivista: reflexão sobre a operacionalização pedagógica 59

4.1.3.3.A importância do envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino aprendizagem 63

4.1.3.4.Desafios na promoção da compreensão ampliada do conteúdo de ensino 64

4.1.4.Avaliação 68

4.1.4.1.A avaliação e a aprendizagem como duas faces da mesma moeda..... 72

4.1.5.A importância de processo reflexivo para o Desenvolvimento Profissional 73

4.2.Participação na Escola e Relações com a Comunidade Educativa..... 76

4.2.1.Atividades no Plano Anual..... 78

4.2.2.Direção de Turma e Conselho de Turma 80

4.2.3.Importância do Professor Cooperante na integração na comunidade educativa 80

4.2.4.Departamento de Educação Física..... 81

4.3.Desenvolvimento Profissional: Impacto do conhecimento do conteúdo na capacidade de ajustar o processo de ensino aprendizagem à individualidade do aluno: competência adaptativa..... 82

Resumo..... 82

Abstract 83

4.3.1.Introdução 84

4.3.2.Objetivo do Estudo 87

4.3.3.Metodologia..... 87

4.3.4.Resultados 93

4.3.5.Discussão..... 97

4.3.6.Conclusões 99

4.3.7.Referências 100

5.Considerações Finais 103

6.**Bibliografia**..... 107

7.ANEXOS 117

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Estratégias Pedagógicas. 54
Tabela 2. Atividades no Plano Anual. 77
Tabela 3. Apoio e Orientação no processo reflexivo do EE durante PES. 89
Tabela 4. Dados descritivos das adaptações globais relativas ao 2.º período. 93
Tabela 5. Dados descritivos das adaptações nas práticas nucleares. 94
Tabela 6. Dados descritivos das adaptações por conteúdo de ensino. 94
Tabela 7. Dados descritivos das adaptações por subárea das atividades físicas. 95
Tabela 8. Dados descritivos das adaptações por subárea das atividades físicas cruzadas com as práticas nucleares. 96
Tabela 9. Teste de amostras independentes. 97

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Roulement das instalações de Educação Física. XXV
Anexo 2 - Exemplo de uma Estrutura do Conhecimento de Voleibol. XXVI
Anexo 3 - Exemplo de um Plano de Unidade Didática de Voleibol. XXVII
Anexo 4 - Exemplo de um Projeto de Aula. XXVIII
Anexo 5 - Critérios Avaliação Diagnóstica. XXIX
Anexo 6 - Critérios da Avaliação Formativa do conteúdo de Futebol. XXXI

Resumo

A prática de ensino supervisionada permite ao estudante estagiário ter uma experiência real do ensino de Educação Física nas escolas acompanhado por profissionais especializados e experientes, um cooperante ao nível da escola e um orientador da faculdade. O presente documento designa-se Relatório de Estágio e descreve o processo de estágio realizado durante um ano letivo, onde foram colocados em prática todos os conhecimentos adquiridos desde o primeiro ano de licenciatura até ao momento: um ano repleto de aprendizagens, adaptações e experiências enriquecedoras. Este trajeto é aqui apresentado, relatando as estratégias implementadas, a premissa da prática distribuída e a responsabilização proativa dos alunos no processo de aprendizagem. Felizmente, alheios aos confinamentos anteriores, este ano apresentou-se mais semelhante à normalidade anteriormente conhecida e, desse modo, as aulas foram unicamente presenciais. O que me permitiu experienciar e desenvolver estratégias para envolver os alunos no processo de ensino aprendizagem numa prática distribuída. É dada igualmente particular importância à competência adaptativa que estimulou a tentativa de desenvolver a capacidade de adaptação do processo de ensino aprendizagem à individualidade do aluno através do estudo. Termino com uma reflexão da minha experiência enriquecedora e da vontade de abraçar esta profissão tão realizadora.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DISTRIBUÍDA; COMPETÊNCIA ADAPTATIVA; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

Abstract

The supervised teaching practice allows the student trainee to have a real experience of teaching Physical Education in schools accompanied by specialized and experienced professionals, a cooperator at the school level, and a faculty advisor. This document is called a School Placement Report and intends to describe the professional practice of a preservice teacher during her school placement for an entire school year. Where all the knowledge acquired during the first year of the degree was put into practice until now: a year full of learning, adaptations, and enriching experiences. This path is presented here, reporting on the strategies implemented, the premise of distributed practice, and the proactive accountability of students in the learning process. Fortunately, unrelated to the previous confinements, this year was more similar to the normality previously known and, thus, the classes were solely face-to-face. This allowed me to experience and develop strategies to involve students in the teaching-learning process in a distributed practice. Particular importance is also given to adaptive competence which stimulated the attempt to develop the ability to adapt the teaching-learning process to the individuality of the student through study. I end with a reflection of my enriching experience and the desire to embrace this very fulfilling profession.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; DISTRIBUTED PRACTICE; PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AE – Aprendizagens Essenciais

DEF – Departamento de Educação Física

DP – Desenvolvimento Profissional

DT – Diretor de Turma

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiária

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MEEFEBS – 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Projeto de Aula

PC – Professor Cooperante

PD – Prática Distribuída

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

PP – Prática Pedagógica

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

“Quando alguma coisa é alguma coisa, deixa logo de ser as outras todas, e isso é uma pena. O que é preciso é ser tudo ao mesmo tempo”

Agostinho da Silva

1. Introdução

Este documento foi escrito no âmbito da Unidade Curricular (UC) do Estágio Profissional (EP) e tem como propósito a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este Relatório de Estágio (RE) narra uma perspetiva pessoal, vivida na primeira pessoa, durante este importante capítulo do meu percurso académico, com vista ao desenvolvimento da identidade profissional enquanto Estudante Estagiária (EE) e futura professora reflexiva e competente. Representa um caminho em construção da profissionalização, dado que simboliza a evolução e constante transformação, nas interpretações e significados atribuídos por esta EE face às experiências da sua Prática Pedagógica (PP) e Desenvolvimento Profissional (DP).

O EP abrange três grandes áreas de desempenho: (1) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; (2) Participação na Escola e Relações com a Comunidade e (3) Desenvolvimento Profissional. Cada área apresenta um conjunto de proficiências tendo sempre em vista o desenvolvimento da competência profissional, descrita nas normas orientadoras do EP, i.e., competências pedagógicas, didáticas e científicas associadas ao desempenho crítico e reflexivo, apoiando-se na ética profissional.

O EP visa a integração da EE como membro da comunidade educativa através da partilha de conhecimentos e articulação das interações provenientes da prática com pares mais experientes (Batista & Pereira, 2014). Durante esta minha ação tive o acompanhamento do Núcleo de Estágio (NE), composto por um colega estagiário, o Professor Cooperante (PC) da escola e ainda o Professor Orientador (PO) da faculdade, que se tornaram fundamentais neste EP. Sempre numa base de respeito existiu partilha de conhecimentos e preocupações, proporcionando um retiro positivo (P. Gomes et al., 2014).

Este RE documenta o trabalho desempenhado e torna visível a intensificação da qualidade do processo, dividido em 5 capítulos. O presente – Introdução – onde defino o propósito da elaboração desde documento e a sua respetiva estrutura. O segundo – Enquadramento Pessoal – aqui falo levemente sobre a minha pessoa e de como o desporto impacta a minha vida na escolha para me tornar professora de Educação Física (EF). Revelo ainda o meu entusiasmo e expectativas para o estágio. O terceiro – Enquadramento

Institucional – onde enquadro legalmente este EP e reflito sobre a importância da EF na educação, abrangendo o tipo de professor que entendo ser competente para a EF. Aqui, cabe ainda a reflexão sobre uma prática em comunidade com o NE, PO, PC, as turmas e a EC. Seguidamente, no ponto quatro – Enquadramento Operacional – encontramos as três áreas acima mencionadas que representam o core deste documento. Estas pretendem relatar as experiências enriquecedoras da PP, bem como as estratégias utilizadas para superar os desafios impostos pela tentativa de centralizar o aluno no processo de ensino aprendizagem, que segundo Silva et al. (2021), são três os grandes desafios: (1) relacionados com o professor (i.e., crenças generalizadas, socialização ocupacional, gestão e instrução); (2) relacionados com aluno (i.e.,, resistência do aluno à participação envolvente em modelos centrados no aluno); e (3) externos (i.e., relacionados ao contexto e ao meio ambiente). No que diz respeito ao Desenvolvimento Profissional (DP), foi realizado um estudo, cujo nome é “Impacto do conhecimento do conteúdo na capacidade de ajustar o processo de ensino aprendizagem à individualidade do aluno: competência adaptativa”. O quinto e último capítulo – Considerações Finais – sintetiza o balanço final sobre o EP, perspetivando um futuro enriquecedor e satisfatório enquanto profissional de EF.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. O papel do desporto na construção da identidade da estudante estagiária

O meu nome é Beatriz Isabel Vilaça Simões, nasci a 10 de dezembro de 1995, numa cidade conhecida como a "Roma portuguesa", o ex-libris da Arte Barroca nacional, a cidade de Braga. Foi nesta cidade que cresci e que, desde muito cedo, estive envolvida no mundo desportivo. Tenho memórias de brincar na rua, aprender a andar de bicicleta e de ser uma criança bastante irrequieta. Apesar de não ter influências desportivas na minha família mais próxima e de a prática do desporto não ser vista como fulcral pelos meus pais, sempre vi o desporto como fundamental na minha vida. O sentido de pertença, a autonomia, responsabilidade e cooperação, foram alguns dos vários valores que melhoraram o meu crescimento e contribuíram para a pessoa que sou hoje.

O desporto é visto como um fenómeno ambíguo, multifacetado e ambivalente sendo tido em conta nos diversos cenários em que se pratica (Matos, 2004). A prática desportiva transformou-se num elemento influente da minha vida e está-se a tornar cada vez mais popular, remetendo para que esse efeito surja cada vez mais na sociedade em geral.

O desporto sempre fez parte da minha vida e, ainda hoje, é fundamental no meu dia a dia. Quer na EF, quer nas brincadeiras de rua inerentes à faixa etária, quer como atleta de natação, em idades compreendidas entre os 7 – 12 anos e, posteriormente, de voleibol e ginástica, até aos 17 anos. Atualmente, o desporto mantém-se presente na minha vida através da função de treinadora de voleibol e continua a ser um ensinamento diário.

A resiliência, as aprendizagens provenientes das derrotas e a sensação de sucesso, desenvolvem uma pessoa na sua íntegra da maneira mais genuína e positiva que possa existir. Quer como aluna, quer como atleta nos diversos desportos que experienciei, o desporto permitiu-me adquirir diversas competências (e.g., aptidão social, melhoraria da autoestima, proatividade) e, ainda, observar diferentes abordagens por parte dos professores/treinadores. Não só pelo conhecimento do corpo e do desenvolvimento motor, mas também pela capacidade de suporte e motivação constante pela evolução dos alunos, por mais pequena que ela fosse. O desporto provocou em mim a vivência de

emoções distintas daquelas que experiencio no dia a dia, onde estão presentes a cooperação, a coesão, a tolerância, o respeito pelos outros e as oportunidades de relacionamento e comunicação com pessoas. Segundo Bailey et al. (2009), estas características enaltecem positivamente a autoestima e a confiança, bem como o desenvolvimento cognitivo e social e a conquista académica. Assim, o desporto contribuiu para o meu desenvolvimento integral e foi um facilitador da minha capacidade de comungar em sociedade. Posso afirmar que esta envolvência com o desporto, ao longo da minha vida, foi aquilo que me trouxe hoje até aqui. O desporto teve um mérito significativo na moldagem da minha personalidade no sentido positivo e é isso que me faz querer inspirar nos jovens de hoje em dia. Ajudá-los a ser melhor que ontem.

A satisfação e o prazer de exaustão e suor a escorrer pelo corpo, continuam presentes e agora acresce a vontade de proporcionar às crianças e jovens esta ligação com o desporto para a vida. Quer pela importância da saúde, quer pelas alegrias que atividade física consegue proporcionar. Deste modo, anseio ter uma abordagem que proporcione impacto nos jovens em adquirir o desporto para a vida.

Consigo afirmar que fui feliz e continuo a ter muitos momentos felizes no desporto, agora como treinadora e professora. Não há nada mais satisfatório do que ajudar os outros a superarem-se dia, após dia. Hoje é isto que me move, é isto que me torna quem sou: ajudar as crianças e jovens a crescer, a desenvolverem-se através do desporto e marcar positivamente a vida daqueles que passam por mim. Desse modo, o desporto foi a minha escolha de vida e no próximo tópico desenvolvo o meu “chamamento” para esta área de profissionalização.

2.2. O desporto como escolha de vida: aluna, treinadora e professora

"Always answer the phone. You never know if it's a hit calling."
(Jerry Wexler)[1]

Apesar de a principal razão pela qual a EF é escolhida como área de profissionalização, ser o gosto pelo desporto (Gomes et al., 2014), a minha razão é um pouco mais altruísta.

O fator determinante na minha escolha pela profissionalização, na área da EF, está relacionado com a vontade que possuo em fazer a diferença na vida das crianças e jovens, através do desporto. Há 5 anos que exerço a profissão de treinadora e, simultaneamente, leciono atividades extracurriculares de atividade física e desportiva. A relação com as crianças e jovens foi a chave para que a minha curiosidade pelo mundo do ensino despertasse. Foi graças ao isolamento, resultante de Covid-19, que me matriculei no 2.º ciclo em Ensino da Educação Física no Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS). Isto é, a quarentena provocou uma paragem nas minhas atividades profissionais o que me levou a voltar a estudar, para profissionalizar-me na área para a qual nasci.

A minha opção pela formação académica desportiva, estava em parte relacionada com o facto de poder manter o contacto com o desporto ao longo da vida. As minhas vivências anteriores nos contextos desportivos, despertaram curiosidade e uma atribuição de valor ao mundo académico do desporto. Só mais tarde, após experienciar o papel de treinadora de voleibol e professora nas atividades extracurriculares e perceber que conseguia influenciar positivamente as crianças, é que descobri a minha vontade de ser professora. Sem nunca me deixar afetar pelas opiniões alheias, optei pelo caminho que me trazia felicidade, apesar das dificuldades conhecidas ao nível dos concursos. Sem dúvida que o fator determinante foi a possibilidade de

[1] *Jerry Wexler:* O homem que inventou: *Rhythm & Blues* (10 de janeiro de 1917 – 15 de agosto de 2008) "*Always answer the phone*," era o mote pessoal dele. *"You never know if it's a hit calling."* Esta frase pareceu-me apropriada, uma vez que a quarentena proveniente do Covid-19 foi a minha "chamada".

poder interagir e trabalhar com o ser humano, contribuindo para a melhoria da sociedade. Na minha ideia, formando um cidadão mais autónomo, consciente e proativo. Ou seja, contribuir mais explicitamente para uma sociedade melhor e mais capaz de evoluir, tornando o significado da minha intervenção é a minha maior motivação para ingressar nesta profissão.

Desde 2017 que exerço a função de treinadora de voleibol feminino, primeiramente, como adjunta no escalão juvenil, a seguir como treinadora principal, de outra equipa cadete, a qual levei a cargo até ao escalão júnior. Atualmente, sou coordenadora e treinadora do escalão de minivoleibol e treinadora-adjunta do escalão cadete, tendo alcançado o título de campeãs regionais nos dois. Nessa experiência enquanto treinadora, com o passar dos anos, naturalmente, tenho adquirido mais conhecimento, quer por formações, quer através da prática. No entanto, quanto mais sei, mais noção tenho daquilo que não sei, o que por vezes me faz subestimar as minhas próprias capacidades e duvidar das minhas competências. Quanto mais envolvida estou neste mundo de transmissão de conhecimentos, de fomentar competências e de instruir para a vida, melhor entendo que refletir ajuda-me a ter uma perceção mais verdadeira da minha competência e da influência que a minha postura pode ter sobre os alunos. Apesar da dificuldade imposta pelos momentos de reflexão, começo a perceber a sua importância para a construção da minha identidade profissional. No ponto 4.1.5, discorro a importância do processo reflexivo para o desenvolvimento profissional e como esse processo se desenrolou durante a minha PES.

No meu entendimento, sempre senti que a formulação de uma visão clara da professora que ambicionava e ambiciono ser foi (é) um processo em constante aperfeiçoamento. No meu caso, tal como afirma Batista et al. (2014), foi um processo construído ao longo da vida. Desde a escolarização inicial, momento em que eu construí determinadas crenças e conceções (e.g., a importância da interação, do conhecimento do conteúdo, da reflexão) que foram posteriormente submetidas à reflexão e questionamento durante a frequência dos cursos de formação inicial. Consigo compreender agora, que as minhas vivências como aluna e como treinadora, possuem um valor preponderante na construção da minha identidade e na minha firme convicção de poder ser uma

agente de mudança na vida das pessoas (alunos e atletas) através do desporto. Através das experiências, quer como aluna, quer com a prática, sinto que consigo analisar as práticas educativas que quero reproduzir, mas também ganho consciência daquilo que não compactua com os meus valores. Isto, porque a dimensão profissional está inteiramente ligada à dimensão pessoal, i.e., como "fazemos" (atuamos, ensinamos, relacionámo-nos com os outros) é sempre o espelho de quem somos e de como estamos na vida. Como disse Fernando Pessoa (1933), devemos depositar quanto somos no mínimo que fazemos e, de facto, no que toca à educação, somos incapazes de transmitir aquilo que não somos. Além disso, acredito, e tornou-se evidente ao longo deste EP que deve existir a procura constante do aperfeiçoamento, da inovação e da aprendizagem, ou seja, a formação de professora é contínua.

Foram todas as vivências e experiências até então, que tiveram um papel determinante neste meu "chamamento" para a área da docência. Curioso, o meu PC costuma dizer: não despreze as suas intuições. A verdade é que foram essas intuições que me trouxeram até aqui. Que me levaram a traçar este caminho! Para o bem e para o mal, esta é a vida que eu escolhi!

2.3. Os Pilares da minha formação académica

Atrás de todas as minhas aprendizagens, existem dois grandes pilares: a Escola Superior de Desporto e Lazer – Instituto Politécnico de Viana do Castelo e a FADEUP. A primeira foi o meu primeiro contacto com a formação académica desportiva, a licenciatura em Desporto e Lazer, e a primeira experiência a viver longe de casa, onde aprendi muito e acima de tudo amadureci. A segunda, foi onde realizei o 2.º ciclo em Desporto para Crianças e Jovens e o local a que regressei para o 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS). Após a licenciatura, o primeiro mestrado e a experiência com crianças, apercebi-me que chegara a altura de ampliar a minha formação para a minha vocação. Desse modo, voltei à FADEUP para aprofundar o meu conhecimento e envolver-me na área de ensino.

Na licenciatura tive a oportunidade de contactar com professores fantásticos cujo vasto conhecimento influenciou a qualidade do curso. A verdade é que apesar da qualidade e do interesse pela área, a imaturidade presente durante esta fase, não me permitiu ampliar a minha aprendizagem do conteúdo da melhor forma. No entanto, no 2.º ciclo já consegui ter uma perspetiva diferente e, pela segunda vez, a experiência foi ainda mais enriquecedora. Com isto, quero dizer que o meu discernimento permitiu-me melhorar a minha capacidade de aprendizagem e, cada vez mais sinto vontade de adquirir conhecimento e crescer nesta área.

O início de uma nova aventura começou, no MEFEBS e, novamente nesta instituição, com o meu conhecimento e maturidade, só poderia ter certeza de que estes dois anos seriam de uma aprendizagem e evolução sem igual. Este seria o ponto de partida para a construção da minha identidade profissional, dado que a formação inicial é um dos fatores que interferem na PP futura.

O primeiro ano forneceu-me um vasto conhecimento e mostrou ser cada vez mais enriquecedor para a construção da minha identidade como professora. Comecei a ter uma perspetiva diferente, mais centrada no aluno privilegiando sempre a individualidade. Incentivou-me a pensar além dos padrões convencionais e que a inovação e criatividade são fatores importantes e positivos no desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Nomeadamente, a UC de Profissionalidade Pedagógica teve um grande impacto na minha construção de identidade profissional, dado que me fez perceber o processo de construção e otimização constante, através da reflexão da prática. Além disso, a UC de Didática Geral do Desporto mostrou-me a panóplia de possibilidades que existem para o processo de ensino aprendizagem, através de diferentes estratégias de ensino, modelos e métodos e a sua forma de atuação pedagógico-didática. Ajudou-me a entender que os alunos beneficiam do processo de ensino aprendizagem quando desempenham um papel de responsabilidade, através de uma troca interpessoal e do estilo de ensino adotado pelo professor.

O segundo semestre ficou marcado pelo contexto pandêmico o que levou ao ensino à distância na sua fase inicial. Quando regressamos ao contexto presencial, apenas na Didática de Natação é que nos foi possível uma PP num contexto semelhante ao EP, i.e., alunos provenientes de outras escolas, do 5.º ao 12.º ano de escolaridade, que se deslocaram até às instalações da FADEUP. Apesar de tudo, compreendo as dificuldades com que os docentes se depararam e acredito que de tudo fizeram para nos possibilitarem o melhor cenário para a nossa aprendizagem.

Em suma, todas as aprendizagens retiradas das vivências e desafios a que me propôs ao longo da minha vida, foram determinantes para o meu desenvolvimento na sua íntegra, a nível pessoal profissional e social. Estou agradecida por todos os pilares que fazem e fizeram parte da minha vida e continuo com a ambição de ser melhor que ontem.

2.4. Estágio Profissional: entusiasmo, expectativas e incertezas

"You do it at the highest level, and you do it to win all the time."[2]

Algumas decisões que temos de tomar na nossa vida, acabam por moldar a nossa pessoa. A vida é curta demais para ser vivida a meio gás, por isso, quando me dedico a algo, concentro-me ao mais alto nível e a vida ganha mais sentido quando me dedico ao máximo e dou o meu melhor.

Com o ingresso do EP, chegou o momento mais esperado da minha formação, o último patamar, onde "vesti" a pele da professora de EF. Foi um ano repleto de expectativas e o culminar de toda a minha formação. O caminho até aí foi longo e imprevisível, mas cada vez mais tenho certezas de que escolhi o caminho certo. Certa de que este ano proporcionou crescimento profissional, bem como pessoal.

[2] *'The Last Dance'* [minissérie documentário desportivo ESPN/Netflix] - comentário sobre o que tornou a atitude de Michael Jordan única. Esta frase representa a minha atitude perante os compromissos, i.e., com tudo o que me comprometo faço-o com o objetivo de dar o melhor possível de mim.

Entrar pela primeira vez na escola, onde outrora foi a minha segunda casa, agora como professora, foi um misto de emoções que gerou em mim o sentimento de certezas de que esta é, de facto, a minha vocação. Assim, deparo-me com o último capítulo antes da minha profissionalização, por isso, chegara a hora de colocar em prática todo o conhecimento até aqui adquirido. No entanto, o medo e a insegurança foram fatores que me acompanharam nos primeiros momentos como professora estagiária.

2.4.1. Expectativas e o "choque" com a realidade

O choque com a realidade foi um tema muito debatido ao longo do primeiro ano do mestrado, sempre com muita ansiedade e na expectativa de como seria o primeiro impacto neste início de estágio. Sem dar por ela, encontrei-me a viver em primeira mão esta profissão que primeiro visa formar cidadãos competentes para viver em sociedade. Uma experiência muito enriquecedora, árdua, mas acima de tudo gratificante e certamente recompensadora para o meu futuro nesta profissão. A grande questão era, como conseguiria colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, em simultâneo transmitir os valores inerentes ao desporto e à disciplina de EF? Existiram algumas complicações numa fase inicial, mas com a certeza de que todas as dificuldades com que me deparei, apenas me enriquecerão para o futuro.

As expectativas para o ano de estágio eram elevadas, no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas adquiridas durante o primeiro ano de mestrado. Primeiro, o objetivo central era o de tentar fomentar o gosto pela prática nos alunos e implementar o "desporto para a vida"[3]. Concretizada na tentativa de realizar esta ambição, o meu principal foco foi usufruir desta experiência formativa de modo a construir a minha identidade profissional e sentir que estaria preparada e capaz de assumir a responsabilidade inerente a esta profissão. Além disso, sempre ambicionei um

[3] "A presença do desporto na vida das pessoas pode ser relevante pela sua condição física, mas também pela dimensão de desenvolvimento pessoal e social que o desporto aporta nos seus princípios básicos" (Couto, 2019, p.1)

trabalho que se destacasse pela excelência das práticas pedagógicas e experiências educativas vividas pelos alunos sob a alçada do PO e do PC.

No que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem estava certa que iriam surgir obstáculos relacionados com a gestão, o planeamento e a operacionalização, devido há heterogeneidade da turma, aos constrangimentos espaciais e às condições climatéricas. Além disso, sentia dificuldade em conseguir lecionar todas as modalidades de modo a gerar aprendizagem, dado que o meu conhecimento sobre as mesmas, não era igual em todas elas.

De modo a ultrapassar estes desafios, apoiei-me na reflexão, na investigação, na minha intuição e nos meus anos de experiência como treinadora de voleibol. O treino, apesar de apresentar características semelhantes à EF no que diz respeito aos valores inerentes ao desporto, apresenta uma visão muito centrada na performance e direcionada apenas para um conteúdo de ensino. De realçar também que no treino os atletas escolhem lá estar, enquanto na escola nem todos possuem o mesmo gosto pela EF. No entanto, perspetivei um trabalho de melhoria e evolução constante no desafio de promover um clima propício à aprendizagem e envolver os alunos no processo. Algo que se encontra desenvolvido mais adiante no 'Enquadramento Operacional'.

Era um objetivo melhorar o meu conhecimento do conteúdo de ensino, bem como a minha capacidade de adaptação e resolução de problemas no imediato, com o intuito de conseguir ter uma intervenção que favorecesse uma aprendizagem mais eficaz. Além disso, pretendia adquirir uma boa capacidade de integração na comunidade escolar, de modo ampliar o meu conhecimento e evoluir com a ajuda dos professores mais experientes. No final do EP tinha esperança de sentir-me preparada para assumir esta profissão de uma forma completamente autónoma, de poder planear e refletir com mais eficácia.

Na turma residente esperava conseguir fomentar a inclusão, o espírito de equipa, a cooperação entre colegas, motivar os alunos para a prática, responsabilizá-los pelo processo de ensino aprendizagem e incutir-lhes o gosto pelo desporto para a vida. Primeiro, demonstrar que as aulas de EF são ecléticas e inclusivas, ou seja, que as aulas são para todos e todos os alunos

conseguem participar ativamente e ter oportunidades para terem sucesso no âmbito das suas características únicas e pessoais. Segundo, estabelecer uma relação de confiança que me permitisse instituir regras que transmitam os valores inerentes ao desporto. Deste modo, tinha intenção de dar preferência à cooperação entre colegas, ao empenho que cada aluno põe na aula e ao investimento colocado nas tarefas. Privilegiando uma educação orientada para a dignidade da pessoa humana, igualdade de direito e equidade social.

Após conhecer a turma consegui perceber que, na generalidade, era um grupo empenhado e bastante motivado para as aulas. Além disso, não apresentou comportamentos disfuncionais e consegui criar uma boa empatia com os alunos. Relativamente às dificuldades com que me deparei foi a presença de um aluno paquistanês, cujo português era língua não materna e o currículo na EF cingia-se meramente ao badminton, ténis de mesa e críquete. O aluno apresentou algumas dificuldades na inclusão, principalmente nos jogos desportivos coletivos. Percebi rapidamente que a solução seria a modificação, de modo a facilitar a sua intervenção, para ele poder participar no jogo, de modo a ser parte integrante da turma. Expliquei-lhe em inglês, mas por vezes existiam dificuldades inerentes ao inexistente conhecimento das modalidades. Apesar das dificuldades que o aluno apresentava, era motivado e empenhado. Aliás, notei uma melhoria significativa do início do ano letivo até ao momento. No 3.º período, devido à invasão da Ucrânia pela Rússia, a turma complementou-se com um refugiado, que não falava nem português, nem inglês. Apesar das poucas aulas, tentei incentivar e motivar o aluno a participar, mas foi difícil, quer pelas dificuldades de comunicação, quer pelo pouco tempo de intervenção.

2.4.2. O princípio do resto da minha vida profissional e os primeiros alertas

Cheguei a esta etapa da minha vida com grandes expetativas pessoais, na esperança que fosse um ano repleto de experiências que me permitissem desenvolver, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Queria ser desafiada e tencionava desafiar-me a experimentar diferentes modelos de ensino, posturas e modos de intervir, bem como de planear. Com certezas de

que seria um ano trabalhoso, tencionava desfrutar ao máximo desta experiência e acima de tudo aprender através de conversas e de observar diferentes métodos de lecionar. Aguardava ansiosamente pelo começo deste ano letivo, com esperança de ter autonomia para poder usar a minha criatividade e dar as melhores aulas de EF possíveis. Consciente de que iria errar e estava preparada para isso mesmo.

Foi logo no primeiro dia que os sinais, de que esta profissão é mais complexa e árdua do que aparenta, começaram a surgir: os programas foram revogados!

> *"(…) foi de certo modo avassalador também para o PC, que ainda estava surpreso. Isto, porque os programas foram revogados no final do ano letivo 20/21 e dada a confusão natural do fim de ano, passou despercebido a alguns professores." (Diário de Bordo – Reunião NE – 6 de setembro de 2021)*

Nem sabia muito bem qual o impacto que esta informação teria, nem tão pouco a dificuldade que se instalaria e levaria à discussão constante sobre os critérios e os métodos de avaliação. Foi um início atribulado e quando tive o conhecimento da metodologia utilizada pela escola de Prática Distribuída (PD), fiquei de imediato assustada com tanta informação a ser depositada. A premissa de que a PD permite aos alunos expressarem-se em diversas modalidades e faz jus ao ecletismo que a EF afirma ter, foi usada e abusada nos primeiros contactos em NE. De facto, eu partilho da mesma opinião e sem dúvida que foi um ajuste difícil, mas proporcionou-me uma capacidade de resolução de problemas e de gestão, abismal. Lecionar diferentes modalidades em simultâneo e mais do que seis ao longo do ano letivo foi um choque sem igual. Gerou discussão de espaços apropriados, conteúdos mais/menos relacionados, como e o que planear, quais os nossos objetivos e o que queríamos implementar. Mal sabia eu, o trabalho que se avizinhava.

Antes de começar o ano letivo, participei nas reuniões do Departamento de Educação Física (DEF), que numa fase inicial foram confusas e pareciam situar-se num mundo distante àquele que era o meu. Os assuntos eram vastos

e desconhecidos, havia discussões e tons de vozes a elevarem-se. Ideias descartadas, algumas apreciadas, mas geralmente existia pouca vontade por parte dos professores em querer ser pró-ativo, pois ouvimos algumas vezes: os estagiários podem ajudar. Participei ainda na comissão designada para a elaboração de propostas a incluir no Plano Anual de Atividades (PAA), à qual me voluntariei de bom grado. Se o objetivo era tirar o maior proveito desta experiência, teria de envolver-me naquilo que via como benéfico para a construção da minha identidade profissional. Percebi, desde logo, a importância que estas propostas teriam para o DEF, dado que queriam ser vistos como um núcleo envolvente e causar impacto na comunidade escolar. Foi nestas atividades que a participação na escola e na relação com a comunidade escolar teve lugar durante o EP, que serão descritas no 'Enquadramento Operacional'.

As dúvidas e os medos eram constantes e a sensação de impotência apoderava-se lentamente. Felizmente o PC, que via o estágio como um momento de integração do EE na comunidade educativa e da profissão de docente de EF, proporcionou-nos um momento de discussão com os estagiários do ano letivo anterior. Foi um momento agradável, em conversa informal, ao perceber que toda a ansiedade que sentia, nesta fase inicial pré-prática, era mais comum do que pensava. É um momento que, independentemente das nossas características pessoais, cria sensação de ansiedade, mas boa, dado que é um momento pelo qual ansiamos com grande expectativa.

Considero que este "choque com a realidade" irá surgir durante os primeiros anos da profissionalização. As dificuldades como professores iniciantes irão ser sempre novas, dado que as situações que somos obrigados a enfrentar e resolver, apresentam características singulares, exigindo respostas também elas únicas e sempre distintas (Batista et al., 2014).

Acredito que as minhas vivências influenciaram a minha postura e personalidade, dado que foram essas mesmas experiências que fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Desse modo, a minha forma de agir e pensar, de constatar o mundo e fazer as minhas interpretações, resultou do processo de formação individual e social, que interagem entre si. Ou seja, quer a minha formação prévia, quer a minha experiência profissional, definiram a minha

conceção, bem como atitudes do “senso comum” e a larga impregnação ambiental durante o período em que fui aluna. Estas minhas vivências afetaram, direta ou indiretamente, o meu comportamento na planificação, realização e avaliação da minha PP. No entanto, as situações vividas ao longo do estágio, as dúvidas que surgiram e a consequente busca pelo conhecimento constante, levaram as minhas conceções a atualizar-se ao longo da minha experiência. Enaltecendo uma conceção concetual pessoal, onde predomina uma perspetiva construtiva de autoconhecimento e de desenvolvimento. Este trajeto será mais aprofundado no ‘Enquadramento Operacional’ onde dou enfoque aos ‘Desafios e conquistas de uma Professora construtivista: reflexão sobre a operacionalização pedagógica’.

3. Enquadramento Institucional

3.1. O Estágio Profissional: a integração orientada da Estudante Estagiária

O EP é uma UC superiormente enquadrada pela Comissão Científica do Curso de Segundo Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Integra duas componentes, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o RE.

A PES visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real sendo realizada em contexto de colaboração com uma EC. Esta EC foi selecionada pelo EE, dentro de um determinado número de possibilidades que a FADEUP apresenta. O EE fica vinculado e com responsabilidade de participação nas ações referentes ao EP até ao término do ano letivo. De modo a fomentar uma prática de ensino de qualidade o EE teve o acompanhamento e a supervisão do PO, destacado pela faculdade e do PC, efetivo na EC. Ainda um colega estagiário que, em conjunto com o PC, ajudou a formar, o NE. O RE contempla quatro grandes dimensões: a pessoal, a institucional, a de realização da prática profissional e a de investigação que, será através de uma prova pública defendido para termos classificativos.

O EP representou a etapa final e o culminar de todo o meu desenvolvimento, mais do que isso, foi o início de uma nova etapa, a passagem de estudante a professora que, apesar de ser uma fase tão importante, é igualmente difícil. Tratou-se de um período vivido com emoções e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades geradas pelas tarefas que assumi (Flores, 1999). Repleto de estímulos de pensamento e reflexão critica que levou esta EE a conseguir ir além de como fazer. O registo das práticas, das reflexões sobre o trabalho desenvolvido e a avaliação constante, foram elementos fundamentais para o aprimoramento e inovação nesta profissão. Foi importante refletir sobre a experiência profissional, de modo a perceber os fundamentos que nos levam a agir e porque agimos de uma determinada forma, dado que a maior qualidade é a flexibilidade e o bom senso para perceber as oportunidades das decisões a tomar (Alarcão, 2005).

Segundo Batista et al. (2014,) a aprendizagem da docência não se inicia com o ingresso na profissão, é um processo construído ao longo da vida, desde a escolarização inicial, momento em que se constituem crenças e conceções que serão submetidas à reflexão e questionamento nos cursos de formação inicial. É através da aprendizagem que se desenvolve atitudes, habilidades e comportamentos, de modo a fazer parte da sociedade. Deste modo, a formação é fundamental e o centro do DP, mas para isso é necessário que sejamos ensinados (Parker et al., 2016). As minhas características pessoais e profissionais, estão em constante interação e mostram-se dependentes, dado que participam no processo de construção da minha identidade profissional. Apesar de ser um processo complexo, é graças ao mesmo, que cada professor se adequa ao sentido da sua história. Querendo com isto dizer que todos os professores são distintos e contam diferentes histórias, porque experienciaram diferentes vivências.

Neste processo de socialização para a profissão, a experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores (Batista & Queirós, 2013). O EP deve ser entendido como um momento de imersão na cultura escolar, de pensar, de sentir, de planear e de decidir. Segundo Batista et al. (2014), o EP pode ser compreendido como o terreno de construção da profissão, dado que é através do contacto com a realidade que o EE conhece a profissão, envolvendo-se e com o tempo torna-se membro dessa comunidade educativa. Neste entendimento, remetendo para a experiência pessoal, o EP revelou-se o local onde coloquei em prática os meus conhecimentos e competências, sem desprezar as minhas intuições. Onde aprendi, nos momentos formais e em conversas informais com aqueles que são mais experientes. Esta experiência como professora implicou viver em comunidade e integração na profissão e existiu a necessidade de aprender com colegas mais experientes.

3.2. A Escola como meio educativo

> *"Transformar os alunos em objetos recetores é uma tentativa de controlar o pensamento e a ação, leva homens e mulheres a ajustarem-se ao mundo e inibe o seu poder criativo."* (Freire, 1970)

A finalidade da escola é possibilitar a cada educando a pertinência da cultura, capaz de se auto-organizar e de autodeterminar os seus próprios ideais e finalidades, pressupondo a existência de autonomia. Aquilo que se espera da escola enquanto organização de cariz social é que desempenhe a sua atividade orientada por preocupações educativas, de instrução e exercer uma atividade de intervenção ajustada ao meio. A escola deve contribuir para o processo integrado e integral de todas as pessoas, promover a integração dos indivíduos na comunidade, preparar para a vida, transmitir um património de conhecimentos e função de suplência da família. A escola pode ser encarada como um lugar de aprendizagem da vida em sociedade.

A escola como organização tem uma dimensão cultural e humana e a sua cultura organizacional é um modelo de crenças essenciais, criadas e desenvolvidas por um grupo, através da resolução, com êxito, dos seus problemas de adaptação ao exterior e de integração interna. Deste modo, a escola oscila entre um certo conservadorismo e a necessidade de adaptação às novas exigências sociais. Portanto, os termos clima e cultura de escola não são indissociáveis, havendo até uma certa justaposição, pois o clima é a parte mais visível da cultura organizacional (Torres, 2008).

3.3. O papel da Educação Física no panorama educativo

> *"A humanidade não se ganha com o nascimento, mas sim com o crescimento adequado na sociedade/cultura a que se pertence." (Savater, 1997, p. 23)*

O ser humano é um ser em constante desenvolvimento que adquire inconscientemente os valores presentes no meio em que se insere (Xavier &

Nunes, 2015). O nosso seio familiar, os educadores e os demais idênticos, garantidamente, contribuem para a formação da nossa identidade. Somos incapazes de aprender sozinhos, por esse mesmo motivo sentimos necessidade de pertença a um grupo que nos forma à sua imagem, onde os mais velhos transmitem os seus saberes e costumes. Ainda assim, a sociedade não representa um meio de educação por si só, dado que uma verdadeira educação vai mais além do que ensinar a pensar.

A educação é um meio propício para criar indivíduos emancipados, informados e com espírito critico que nos permite viver em sociedade. É um fenómeno fundamental para ajudar a desenvolver o indivíduo como pessoa, construindo a sua autonomia baseada no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo (Bento, 1995). Cabe à escola ser um espaço possibilitador desse mesmo desenvolvimento, dado que se assume como uma instituição aberta a todos, que consegue responder à necessidade educativa do ser humano. Possibilita uma sociedade cada vez mais instruída e deve gerar uma aprendizagem onde sejamos sujeitos a uma posição em que temos de decidir sobre o processo e, assim, fomentar a autonomia.

A EF tem o encargo educativo de se ocupar da corporalidade do ser humano, distinguindo-se das diversas áreas por dar relevância ao domínio motor e assim promover uma educação integral (Queirós, 2004). Nos diversos conteúdos de ensino predomina a competição, mas também o trabalho em equipa, a cooperação e a entreajuda, estimulando o conceito de educação integral. Segundo Crum (1993), a EF tem três objetivos essenciais: a aquisição dos conteúdos da EF, a estruturação do comportamento motor e a formação pessoal, social e cultural. Podemos então dizer que se manifesta como um meio emancipatório, onde os alunos podem aprimorar e desenvolver as suas personalidades. Como Matos (2004) afirma, o desporto apenas tem sentido enquanto possibilidade de promover o indivíduo, ocupando um lugar único no currículo.

Na sociedade atual, a escola é a instituição mais bem qualificada para proceder à formação do cidadão desportivamente culto, fisicamente instruído, competente e entusiasta. A EF é um terreno partilhado e disputado por tradições, comunidades de prática, retóricas de legitimação e, ciclicamente,

atravessado por movimentos de renovação de discursos e de práticas (Graça, 2012). Não se trata apenas de processos de transmissão e aquisição em que se confrontam problemas e conteúdos de ensino, mas estão implicados também processos de aprendizagem social (Graça, 2015).

A EF consegue aumentar a habilidade de compreender e agir no mundo, contribui para o bem-estar e realização pessoal e para a melhoria da sociedade (Araújo & Araújo, 2000)(Sousa & Junior, 2010). Isto, por os alunos serem sujeitos a momentos de cooperação, de entreajuda e convivência com o outro, independentemente das distinções (e.g., género, nível de habilidade, condição socioeconómica) que os separam.

Conforme as Aprendizagens Essenciais (AE)[4], a EF deverá transmitir experiências e produzir resultados de aprendizagem em relação a 3 áreas: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Como critérios de inclusão no currículo: (1) tem de ser emancipadora, isto é, preparar para uma participação relevante, humana e autónoma na vida social e cultural; (2) deve poder ser cumprida com possibilidades de sucesso no quadro institucional da escola; (3) nenhuma instituição social consegue cumprir melhor a sua missão (Graça, 2015).

A EF oferece a oportunidade de experienciar satisfação no desporto, quer na escola, quer em contexto exterior (Farias et al., 2019). Possibilita que vivenciem valores importantes, como divertimento, saúde, cooperação, desempenho e realização pessoal. O ensino considera não só a especificidade do conteúdo, mas também as singularidades dos alunos e dos contextos em que estão inseridos. Tem como categorias principais o esforço, a superação, a perseverança e o rendimento, sendo estas categorias inversas ao que tentamos combater, a inatividade, a indiferença e a apatia. Deste modo, a qualidade de vida dos elementos da sociedade, melhora com a participação em atividades físicas. Para existir essa participação regular, é importante que haja

[4] As Aprendizagens Essenciais (AE) são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA).

uma cultura desportiva, por isso, a EF é importante para transmitir um repertório de competências necessárias, durante o processo de ensino aprendizagem.

Por vezes a EF é alvo de um tratamento desigual e nem sempre os colegas ou professores de outras áreas, valorizam a disciplina como deviam. Quando isso acontece, as escolas apresentam uma predominância sectorizada da formação do aluno. Acredito que o professor de EF marca os alunos e consegue efetuar a diferença. Por isso, haver mais horas EF por semana é fundamental, para combater, não só o sedentarismo, mas também para proporcionar aos alunos, momentos alegres, para que eles saiam das aulas com um sorriso. Segundo Graça (2012), o importante é que o discurso pedagógico demande justificação e apreciação crítica do valor educativo da EF, através da constante procura pelo conhecimento e da importância de fazer jus à disciplina liderando pelo exemplo. Não apenas promover uma densidade motora, mas incutir aprendizagem através do conteúdo da disciplina.

Em contexto escolar a sua importância deve-se ao facto de a escola ser a maior agência educativa com capacidade para influenciar os mais jovens na aquisição de hábitos e práticas que contribuem para um harmonioso desenvolvimento pessoal e social. É também na escola onde estão os recursos humanos qualificados para a educação dos jovens, de modo que se adaptem às aprendizagens socialmente relevantes. Na minha perspetiva, a EF dá um contributo único para o desenvolvimento das crianças e jovens, dado que é a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade, através da evidência de conteúdos, habilidades e capacidades a desenvolver. O corpo e o movimento são fundamentais no desenvolvimento humano, por isso é importante conhecer, dominar, aceitar e gostar do nosso corpo. Além de que o exercício físico promove hábitos ativos, o combate à obesidade infantil e o rendimento escolar (Trudeau & Shepard, 2008). O desporto ensina o aluno a superar as suas limitações e promove a aprendizagem no plano ético, estético, espiritual e racional.

3.4. Sobre a importância da Professora Competente

> *"Sabemos todos que é impossível definir o «bom professor», a não ser através dessas listas intermináveis de «competências», cuja simples enumeração se torna insuportável." (Nóvoa, 2009, p. 28)*

O conceito de profissão é entendido como uma atividade especializada na sociedade, dado que algumas atividades requerem estudos de uma área específica e de um certo conhecimento. A profissão de professor é, sem dúvida, uma área com especificidades muito além do conhecimento pedagógico, dado que tem um papel fundamental na formação do cidadão. Os profissionais devem possuir um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente (saberes que não são meramente instrumentais) e devem aderir a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente (Mesquita & Bento, 2014). É uma profissão onde a competência constitui-se um atributo necessário para realizar a atividade designada, dado que ninguém ensina aquilo que não conhece. Para mim, está claro que é uma profissão que requer, não só a capacidade de tomada de decisão e o conhecimento pedagógico do conteúdo de ensino, mas também a capacidade de nos desenvolvermos no confronto com a própria atividade. Na medida em que é uma atividade sujeita a mudanças constantes, existindo uma necessidade de adaptação que se defronta com as nossas crenças.

A docência, definida pelos professores, assume a função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens (Caetano & Silva, 2019). Logo, a dimensão da ética na profissão de professor é iminente, queremos educar para o desenvolvimento e construção pessoal, no fundo, ajudar os alunos a serem melhores pessoas. Perceber que como professora tenho um papel importante na transformação do aluno ao longo do seu crescimento e desenvolvimento enquanto pessoa, dá uma importância significativa ao nosso trabalho, porque não somos apenas educadores e geradores de saúde, nós temos a capacidade de transformar vidas. Os professores são modelos para as pessoas que instruem e a maioria

das ações e comportamentos são aprendidos imitando o que outras pessoas fazem. De algum modo, cabe à educação fornecer a visão de um mundo complexo e constantemente agitado e, simultaneamente, a bússola que permita navegar através dele (Delors, 2001). O professor possui, portanto, um dever moral e axiológico para com os alunos. A ética está enraizada em tudo aquilo que efetuamos, é intrínseca à vida e, consequentemente, à profissão, particularmente por trabalharmos com seres humanos e, principalmente, para seres humanos.

Quando percebi que a qualidade da nossa formação não define a nossa capacidade como professores (apesar de a formação inicial ter um peso relativo na nossa construção da profissão docente), visto que a experiência profissional é crucial para desenvolvermos competências e aumentar a nossa cultura, foi quando compreendi que este processo é interminável. Ou seja, a competência não é estagnável e pode ser melhorada ao longo da vida, enquanto profissionais desta área. Aprende-se e exerce-se, na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber *interpares* (Roldão, 2007). É na prática que se constrói a profissão, por isso, ansiava pelo EP para poder colocar em prática tudo aquilo que absorvi, bem como, ter a possibilidade de aprender com os professores mais experientes.

Ser professor é realmente uma profissão aliciante, com uma importância significativa, porque falamos de educar seres humanos para saberem comungar em comunidade e não se trata apenas de alguém cujo objetivo é debitar conhecimentos. Então, ao falarmos de professor de EF tem um peso bem mais elevado, por tudo aquilo que o desporto nos proporciona. Somos transformadores do físico, mas também do indivíduo no seu todo, o que é terrivelmente assustador, mas muito gratificante. Entendo que os conteúdos programáticos e a busca pelo rendimento, apesar de serem importantes para conferir legitimidade à EF, não são a essência da nossa profissão. Conhecer as características desta profissão, juntamente com o desempenho da minha atividade profissional está, definitivamente, a ajudar-me a aprender a ser melhor versão de mim.

> “Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos.”(Alarcão, 2005, p.187)

Um professor competente visa a aprendizagem dos alunos, o que segundo Rink (2013) é o que caracteriza a eficácia do ensino. Ennis (2017), apresenta algumas características que se mostram relevantes no ensino de diferentes conteúdos: (1) clareza nas rotinas pedagógicas e administrativas; (2) oportunidade de aprender através do currículo (e.g., aprendizagem estruturada e orientada para a tarefa e uso eficaz do tempo de instrução); (3) gestão da aula para maximizar a atenção dos alunos; (4) ensino ativo que “incide” conteúdo aos alunos; (5) questionamento constante e de qualidade; (6) gestão eficaz do tempo; e (7) feedback frequente. O professor deve ainda colocar o aluno como o mediador da instrução e dos processos envolvidos na dinâmica da motivação (e.g., perceção da competência, autoeficácia, efeitos de expectativa e metas de realização). De realçar que, a aprendizagem não tem lugar para ocorrer se não existir tempo de prática efetiva, no entanto, o máximo tempo de prática não garante aprendizagem (Rink, 2013), i.e., a questão acaba por se remeter para a qualidade da tarefa (Ward, 2013) e não para o tempo efetivo de prática.

Assim, um bom professor de EF deve conseguir adaptar-se ao local onde está inserido, à cultura e à sociedade, bem como à educação lá vivenciada. Deve ainda ser interativo, com prazer em ensinar e com a capacidade de aliar os conteúdos ao quotidiano dos seus alunos, além de conseguir manter um ambiente de positividade, aliado à estimulação da motivação e participação. Um bom professor dá importância ao relacionamento com os alunos, sabe respeitar as suas diferenças e estimula a autonomia; é comunicativo, dinâmico, criativo, inovador, inclusivo e apresenta *feedback* construtivo nas suas aulas; utiliza o questionamento simplificado e apoiado em aprendizagens anteriores, com o intuito de estimular a análise e a procura pelas soluções dos problemas encontrados no jogo. Segundo Farias et al. (2018), são algumas das estratégias de descoberta guiada que asseguram o envolvimento ativo dos alunos na construção das suas próprias experiências de aprendizagem. Deve existir a

procura constante do aperfeiçoamento, da inovação e da aprendizagem, ou seja, a formação de um professor é contínua. Um bom professor será sempre um eterno aprendiz, aquele que aceita a mudança e a constante evolução desta área.

3.5. Escola Cooperante: o palco das aprendizagens

O regresso à EC foi, de facto, um campo de aprendizagens para esta EE, enquanto futura professora e para os alunos a seu cargo. Regressei à outrora minha segunda casa, a EC, como professora estagiária do 10.º ano de escolaridade. Escolhi esta escola, por dois motivos: (1) localização, fica perto de casa, o que me permite ir a pé e organizar melhor a logística, quer com o trabalho que desempenho além da PES, quer com a minha vida pessoal; (2) ser um lugar de boas memórias. A escola localiza-se no centro da cidade de Braga, com uma oferta educacional abrangente (3.º ciclo, secundário e profissional) e é a sede do agrupamento, constituído por 11 escolas.

No que diz respeito aos recursos materiais a EC apresenta umas instalações excelentes para proporcionar aprendizagens significativas aos alunos. Possuía um pavilhão, que poderia ser dividido em três espaços e dois gimnodesportivos (sendo um menor), com o mais diverso material de ginástica. No exterior tínhamos uma pista, dois campos de andebol, que se transformavam em quatro de basquetebol, dois campos de voleibol e uma caixa de areia.

Um terço do pavilhão, para tantos alunos desta faixa etária, por vezes tornava-se pequeno, sendo, na minha opinião, o local menos agradável para planear. Um dos gimnodesportivos, possuía espelhos ao redor o que facilitava imenso as aulas de ginástica e de dança. Relativamente ao material, estava em boas condições, com um vasto recurso de opções, permitindo lecionar quase todos os conteúdos de ensino de uma forma excelente. À exceção do atletismo, cujo material era escasso, nomeadamente no que diz respeitos aos lançamentos.

O *roulement* (Anexo 1) ditava as instalações, permitindo uma rotação de modo que a PD fosse privilegiada. A situação pandémica não teve grande impacto na lecionação das aulas, com exceção do uso da máscara, numa fase inicial, e de os alunos não poderem usufruir de balneários para a sua higiene pessoal.

3.6. Professor Cooperante e Professor Orientador: os elementos de suporte ao desenvolvimento profissional da estudante estagiária

Durante o EP, senti-me completamente livre para atuar da forma com a qual me identificava, dado que o PC permitiu-me atuar segundo as minhas crenças e conceções. Penso que as nossas formas de pensar são similares, o que facilitou todo o processo e permitiu que eu não tivesse receio de fazer experiências, nem que pensasse na consequência da minha nota. Sinto que o meu processo como EE foi genuíno, quer no método de planeamento, quer a lecionar, sempre com o intuito de salvaguardar o processo de aprendizagem dos alunos. Reconheço que o PC é extremamente competente nas funções relativas ao enquadramento do EE e sempre se predispôs a auxiliar em todas as atividades. No entanto, devido à sobrecarga referente ao seu trabalho, foi o ano que sentiu mais dificuldade em estar presente, sem negar ajuda quando esta era solicitada. Estou satisfeita por ter sido acompanhada por um PC com vários anos de experiência e realmente conhecedor do processo de ensino, além de demonstrar que a relação com os alunos pode ser positiva e de respeito comum. Aprendi muito!

O PO, através do seu conhecimento, enriqueceu e contribuiu para o desenvolvimento desta EE. Apesar das circunstâncias atuais e, de os nossos encontros iniciais terem sido via *zoom*, consegui detetar, logo na primeira reunião, o rigor e a disciplina que estariam presentes durante todo o EP. Após a primeira observação da minha atuação, presencial, vi que o PO estaria lá para alimentar a minha ambição, ajudar-me-ia a chegar até onde eu quisesse ir. Deste modo, promoveu o meu espírito de busca de conhecimento, de estudo e

de sentido de responsabilização pelo processo e pelas tomadas de decisão. Todos os momentos com o PO foram com o intuito de melhorar a PP, através da constante provocação pelas possibilidades existentes no processo de ensino aprendizagem. Além disso, a criação da *basecamp*[5] representa alguém organizado e preocupado com a evolução dos EE. Esta plataforma, onde submetíamos todos os trabalhos realizados durante o EP, reunia literatura para nos ajudar na realização do RE e foi, de certo modo, o alicerce para a realização do mesmo.

3.7. As turmas

> *"Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós." (Antoine de Saint-Exupéry)*[6]

3.7.1. A turma residente: o desafio dos meus primeiros alunos

Encarar uma turma que se apresenta na transição mais difícil do ensino obrigatório é um grande desafio. O choque com a realidade não foi apenas para mim, pois o 1.º período é um momento de adaptação e de introdução à nova realidade de autonomia e responsabilidade que os alunos encaram nesta última etapa. Aquilo que mais me martirizava, era como seria a minha intervenção na turma e qual a minha autonomia em todo o processo. Felizmente o PC, devido também a todos os anos de experiência, conseguiu clarificar junto dos alunos qual o meu papel e função como EE. Até então, tudo bem, fiquei tranquilizada ao saber que o meu papel seria aquilo que estava à espera, teria autonomia, responsabilidade e aprendizagem. As questões que me atormentaram seguidamente foram: será que conseguirei efetivamente gerar aprendizagem? Terei o respeito merecedor? Foi com esta inquietude que abracei a minha turma

[5]A Basecamp é uma ferramenta de comunicação em tempo real, com listas de tarefas, calendário, datas de vencimento e partilha de ficheiros e ajuda a proporcionar uma forma de manter um registo das prioridades, facilitando o trabalho em equipa.

[6] Saint-Exupéry, A. (1943) Principezinho. Estados Unidos. Esta expressão enquadra-se neste subtópico, dado que os alunos da minha turma residente serão, para sempre, considerados os meus primeiros alunos, i.e., a minha primeira referência.

e com a segurança de que estava pronta para desempenhar o meu papel e seria eternamente respeitosa para com a individualidade deles.

A turma era composta por 26 alunos, 5 do género feminino e 21 do género masculino. Foi a 17 de setembro de 2021, num grande auditório, com grupos já vincados e todos desconhecidos dos outros, que, de máscara, me apresentei perante a turma. As primeiras impressões são as ideias com que ficamos do primeiro contacto com determinada pessoa, por determinadas características que consideramos mais importantes na caracterização dessa pessoa. Deste modo, expus-me de uma forma honesta perante os alunos, sem nunca patentear as minhas fragilidades. Pretendia que compreendessem, desde o primeiro momento, que iria sempre respeitá-los, mas o respeito de volta era também exigido. No fundo, criar uma relação de empatia de modo a conseguir cobrar aquilo que quisesse dos alunos, nos momentos de necessidade. De modo geral, senti que a turma seria simpática, os alunos predispostos para trabalhar e teria bastante facilidade em aplicar qualquer categoria de tarefas nas minhas aulas.

A necessidade de conhecer os alunos era urgente, por isso criei um *Google forms* com questões pessoais e de anamnese, preferências desportivas e contacto direto com algum desporto em particular. O grande objetivo era perceber se existiria a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas a casos particulares, algo que não se verificou. Esta análise permitiu-me efetuar um planeamento anual, quer conforme o *roulement*, quer com as preferências dos alunos, dado que as aulas eram com diferentes estímulos (i.e., com mais do que uma modalidade por aula). Infelizmente, uma aluna sofria de um distúrbio alimentar diagnosticado e desse modo, passou todo o ano letivo sem participar ativamente na aula.

A gestão e o controlo da turma foi algo fácil de dominar. A turma era simpática, empenhada e participativa. Desde cedo optei por marcar uma posição de comando muito clara. Consegui de início criar uma relação de respeito mútuo, que gerou muita facilidade e um clima de aula positivo. Os alunos empenhavam-se, cumpriam as tarefas e cooperavam com os colegas. O facto de lecionar diferentes conteúdos numa só aula obrigava a que os alunos tivessem uma maior autonomia e se responsabilizem pelo processo. Desse

modo, sempre fiz com que eles me olhassem como uma mera facilitadora que acompanhou o seu processo evolutivo, mas constantemente a cobrar conhecimento e a procurar que eles fossem curiosos e ambiciosos por evoluir.

3.7.2. A turma partilhada: o lado B

A turma partilhada também frequentava o 10.º ano de escolaridade, composta por 28 alunos, sendo 16 do género feminino e 12 do género masculino. Os alunos apresentavam um comportamento exemplar, apesar de que o envolvimento e o interesse nas tarefas nem sempre foram ao encontro das minhas expectativas. No entanto, é de realçar a evolução de alguns alunos, quer na execução motora, quer no empenho que demonstraram ao longo do ano letivo.

Nas aulas a minha participação era pouco ativa, deixando sempre o meu colega como um líder claro de todo o processo de ensino aprendizagem. Ainda assim, estava presente e pronta para ajudar o meu colega a solucionar as dificuldades que se apresentavam perante nós. A possibilidade de partilhar uma turma, permitiu-me aprender bastante, quer com as intervenções do meu colega, quer com as interações dos alunos. Sem dúvida que alargou o meu espetro de visão das possibilidades e vivências que estamos sujeitos na docência.

O clima da turma era excecional, o que permitiu criar boas relações com os alunos, que humildes, sempre tiveram um enorme respeito pelo NE e fizeram com que a nossa experiência fosse única.

3.7.3. Os curiosos do 5.º ano

"So often you find that the students you're trying to inspire are the ones that end up inspiring you." (Sean Junkins)[7]

[7] Sean Junkins é um Líder Instrucional nas Escolas do Condado de Monongalia. Recentemente li uma citação dele num livro de bolso 'A Collection of Quotations for a Special Teacher' publicado por History & Heraldry LTD. Se colocarmos os alunos no centro do processo ensino aprendizagem, vamos descobrir que eles vão inspirar-nos constantemente. São jovens, cheios de potencial, cheios de sonhos, dispostos a mudar e transformar o mundo num lugar melhor e expostos a milhares de estímulos diferentes todos os dias.

Estes pequenos entusiastas foram a pequena bolha de pura ingenuidade e felicidade durante este processo que, no 2.º período, tive a oportunidade de lecionar numa das escolas do agrupamento. A turma era composta por 22 alunos, 14 do género feminino e 8 do género masculino.

O primeiro contacto com a turma foi no dia 11 de janeiro de 2022, dia onde realizei a Avaliação Diagnóstica (AD) da modalidade de basquetebol. Apesar de não conhecer a turma, era presumível que fosse o primeiro contacto com a modalidade, face à faixa etária. Tinha expectativas de que a infantilidade inerente fosse afetar o empenhamento nas aulas, mas muito pelo contrário. Os alunos mostraram-se predispostos para as aulas, cheios de vontade de aprender, motivados e interessados pela disciplina. Assim se mantiveram durante toda a Unidade Didática (UD), o que criou um clima agradável e propício para a aprendizagem.

De modo geral, esta experiência superou as minhas expectativas, quer no envolvimento nas tarefas, quer no domínio atitudinal, quer na execução motora. Sem dúvida que a atuação neste ciclo de ensino só veio fortalecer a minha identidade profissional e a minha convicção por esta área tão peculiar e bela. Além disso, veio criar dúvidas sobre qual será o ciclo a optar como área de intervenção, i.e., aquele que gostaria de me especializar.

Este caso em peculiar exigiu algumas adaptações relativamente ao trabalho de planeamento que foi desenvolvido com o 10.º ano de escolaridade. Os objetivos formulados para o desenvolvimento do conteúdo foram distintos, o que exigiu uma evolução na PP. Algo que será desenvolvido mais adiante, na área do ‘Enquadramento Operacional’.

4. Enquadramento Operacional

4.1. Orientação e Gestão do Processo Ensino Aprendizagem

Esta área engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Ao iniciar o capítulo da prática profissional, tendo por base a conceção teórica que orientou a PP desta EE, torna-se pertinente recorrer à conceção de EF e do seu valor educativo. Chega então o momento de identificar e vivenciar este último capítulo.

4.1.1. Educação física, projeto educativo, conceção pedagógica e formação holística dos jovens

4.1.1.1. O Projeto Educativo da Escola e o contributo pedagógico da Educação Física

Segundo Butler (2006), a cultura onde a aprendizagem tem lugar é um indicador do currículo, que apesar de versátil na EF deve preparar os alunos para o exercício de uma cidadania ativa e participativa. O currículo deve ser projetado em prol da aprendizagem, mas a sua estrutura e sequência do conteúdo deve permitir a sua realização e proporcionar uma exigência progressiva. Segundo Crum (1993), o currículo é uma ação que possui qualidade quando construída em torno de três dimensões pedagógicas: qualidade intelectual, qualidade do ambiente de aprendizagem e o seu significado. É uma ação onde o conteúdo, a instrução e o contexto social são elementos interativos e as decisões requerem escolhas filosóficas (Butler, 2006).

Esta ideia coincide com uma noção de que a EF apresenta um valor inclusivo e permite que todos os alunos se sintam valorizados e façam parte integrante do processo. Tem o dever de promover um espaço onde os alunos se possam expressar inteiramente e sentir-se bem. Além disso, a EF pode ajudar a colmatar os problemas sociais envolventes, dado que a sua expressão nada se relaciona com os seus valores socioeconómicos. Desse modo, o

Projeto Educativo da Escola (PEE)[8] deve responder às necessidades do público-alvo, privilegiando uma educação orientada para a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos e a equidade social.

Na EC, como objetivos gerais do PEE podemos encontrar aspetos como como o desenvolvimento da cultura, a promoção da iniciativa e espírito crítico dos alunos. Desse modo, dá ênfase dimensão Humana pela construção da autonomia e busca do desenvolvimento holístico e possui na sua matriz axiológica a valorização do indivíduo, instituição, equidade educativa, responsabilidade e liberdade. O PEE relaciona-se com a disciplina de EF, dado que a finalidade é a mesma: o desenvolvimento e a formação de cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e de sucesso.

Naturalmente, o PEE teve influência na minha PP, incentivando a minha motivação intrínseca para o desempenho da função de docente de uma forma competente. Levou-me a adotar uma postura de trabalho reflexivo e justificado, com a envolvência dos alunos no processo de ensino aprendizagem e a valorizar a individualidades de cada um como meio de prosperação e evolução do próprio.

4.1.1.2. Implicações de uma Educação Física holística na conceção e prática profissional de uma professora estagiária

O profissional de EF tem o papel de intensificar e estimular o relacionamento interpessoal entre todas as pessoas com quem trabalha, independentemente das suas diferenças. Apesar dessas interações poderem ocorrer ocasionalmente, é importante que sejam significativas, que ocorram voluntariamente e não por obrigação. Os professores devem certificar-se que todos os alunos estão ativamente envolvidos nas atividades da aula. Podem

[8] É a definição e o instrumento de construção da autonomia da escola. Explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa. Deve refletir a imagem interna da escola e implica uma mobilização da comunidade educativa. Tem um carácter global e consensual, é um projeto de finalidades e rege-se pelos princípios de ordem cultural, política, social e profissional.

não estar a fazer a mesma coisa, mas todos devem sentir-se incluídos e devem participar consoante os seus níveis de habilidade.

Ser professor é proporcionar aos alunos uma aprendizagem multidimensional e integrada que apele ao desenvolvimento nos domínios físico, cognitivo, social e afetivo. Este desiderato apela a que o professor seja versátil na sua intervenção pedagógica, com recursos a variadas estratégias instrucionais (da instrução direta ao questionamento reflexivo) e modelos pedagógicos (e.g., Modelo da Educação Desportiva (Siedentop et al., 2019)). Por outras palavras, dado o papel da EF no panorama educativo, a minha visão do que deve ser a EF e o que é um professor competente nessa concretização, o professor deve deter a capacidade de perceber as particularidades individuais dos alunos (i.e., pessoais e os seus fatores modeladores – meio social em que está inserido) de modo a captá-lo para a aprendizagem. Aqui a grande aprendizagem é que a base de conhecimento que informa a atividade do professor não se deve restringir as competências eminentemente teóricas adquiridas nos anos de formação inicial.

Em acrescento às minhas conceções iniciais ao EP, considero a necessidade de uma visão pedagógica mais ampla como dever de detetar situações precárias ou de relevância significativa, podendo alertar desde cedo para alterações preocupantes. Ainda, a consciencialização de que as adaptações derivadas dos constrangimentos (espaciais, materiais e meteorológicos) é algo natural e que os professores de EF se habituam rapidamente. No que diz respeito aos modelos, sei que a sua aplicação requer um grande trabalho por parte do professor, mas só faz sentido se existir uma reflexão constante de modo a garantir significado à sua utilização.

4.1.1.3. Uma professora orientada pelas perspetivas construtivistas

O ensino orientado por uma perspetiva construtivista da aprendizagem apela a que o professor tenha um papel de facilitador nas suas aprendizagens e no envolvimento ativo dos alunos nessa construção das suas experiências educativas. Segundo Chen et al. (2000) um professor construtivista preocupa-

se com: (a) permitir uma aprendizagem que envolve a construção ativa e autorregulada do conhecimento para promover a responsabilidade dos alunos; (b) envolver os alunos em atividades de descoberta, autorregulação e resolução de problemas e (c) proporcionar oportunidades para que os alunos partilhem ideias e resolvam problemas de aprendizagem em conjunto. O que implica que os alunos são aprendizes ativos e o professor não está no centro da aprendizagem, sendo um mero facilitador que delega responsabilidade e proporciona atividades interessantes e desafiadoras, tornando mais agradável e satisfatória a aprendizagem (Dyson et al., 2004).

Inicialmente a utilização de algumas características do Modelo de Educação Desportiva foi a estratégia que mais se apresentou benéfica no que diz respeito à gestão e ao planeamento das aulas, apesar de sentir dificuldade na sua implementação dado as aulas serem com diferentes estímulos. No entanto, com o desenrolar do EP, apercebi-me que o trabalho por níveis de habilidade suscitaria mais significado à promoção da compreensão do conteúdo de ensino e, consequentemente em gerar mais aprendizagem significativa. Com esse objetivo sempre presente, a Aprendizagem Cooperativa esteve presente ao longo do ano letivo e mostrou ser um modelo pedagógico que pode contribuir para alcançar resultados legítimos na aprendizagem nos quatro domínios: físico, cognitivo, social e afetivo (Casey & Goodyear, 2015), dado que o aluno assume um papel como parte integrante do processo construtivo das suas próprias aprendizagens.

Esta profissão vai muito além do que apenas ensinar, é ajudar o outro a crescer, orientando-o, apoiando-o e sendo um ouvinte. Por vezes, dado ao tempo que as crianças e jovens passam na escola, um professor é o exemplo mais presente. Por esse mesmo motivo, a nossa missão de transmissão de valores para a construção e formação integral dos indivíduos assume uma importância diária e imaculada. Desse modo, a utilização de diferentes estratégias de instrução e de diferentes modelos assumem-se como ferramentas necessárias para essa mesma missão. No ponto 4.1.3, desenvolvo, de uma forma mais aprofundada quais as estratégias, bem como as suas vantagens e dificuldades neste contexto específico.

No decorrer do EP intentei sair da minha zona de conforto, desafiando-me para alcançar e experimentar o máximo possível. Procurei ser uma professora competente em busca de um ensino eficaz, através das implementações das estratégias previamente referidas (como consta no subtópico 3.4). Além da necessidade de adaptação ao meio envolvente, preocupei-me em adaptar o processo de ensino aprendizagem à individualidade dos alunos. Foi sem dúvida o momento mais importante na construção da minha identidade profissional. Estou grata por ter aproveitado todos os momentos de partilha e perceber o que é realmente ser professor e a influência que temos na vida das crianças e jovens.

4.1.2. Planeamento

O planeamento é uma necessidade primária para conseguirmos garantir o sucesso dos alunos e cumprir com os objetivos a que nos propusemos. Como auxiliar elaborei um Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990), para cada um dos conteúdos de ensino. Desse modo, necessitei de uma fase para analisar, antes de poder tomar qualquer decisão. Foi após uma leitura intensiva das AE e, conseguir diferenciar o que é o nível introdutório e o nível elementar dos diferentes conteúdos, que defini numa só frase o que correspondia a cada nível, de modo a rapidamente efetuar uma apreciação global da turma, no que diz respeito aos jogos desportivos coletivos.

Após observar a turma, de uma forma muito generalizada categorizei os alunos, para conseguir definir a extensão do conteúdo de ensino através de uma UD (ver Anexo 3), cujo objetivo é orientar o processo de ensino aprendizagem nos diferentes conteúdos de ensino. No Anexo 2 apresento um exemplo de uma Estrutura do Conhecimento, onde sintetizei os aspetos ponderados na planificação das aulas e posteriormente lecionados, aquando da realização das mesmas. A turma tinha um nível de desempenho bastante elevado, o que permitiu que a maioria conseguisse alcançar o patamar que eu defini. Apesar de ter conhecimento de que uma prática por blocos levaria a uma evolução mais rápida, acredito que a PD irá permitir que os alunos consigam ter uma evolução mais consolidada de um ano para o outro. Se bem que, estava

ciente que o planeamento seria sempre suscetível a ajustamentos e tinha como função ajudar na minha prática.

Sendo o 10.º ano de escolaridade um período de estabilização das aprendizagens, i.e., consolidar e complementar a formação diversificada do ensino básico[9], em NE, optamos por alargar o leque de conteúdos de ensino. Ou seja, devido à flexibilidade da gestão do currículo, optei por estabelecer dez conteúdos de ensino (andebol, atletismo, badminton, basquetebol, dança, futebol, ginástica, lutas, orientação e voleibol) que se expressaram durante o decorrer do ano letivo. De modo a complementar a formação dos alunos dado que estes também estiveram sujeitos a uma paragem na sua formação derivada da pandemia.

A próxima preocupação era organizar aulas aliciantes, lúdicas e bem estruturadas. O facto de as aulas serem com diferentes estímulos, i.e., com pelo menos dois conteúdos em simultâneo, foi um instrumento que me ajudou, não só a proporcionar melhores aulas, mas também a abordar todos os conteúdos de ensino que me propus a lecionar. Criei uma boa relação com os alunos, de modo a garantir condições de autonomia dos grupos criados, para facilitar quer a minha instrução, quer o meu feedback. Além disso, permitiu que a evolução generalizada dos alunos fosse mais facilitada, dado que grupos heterogéneos favorecem a prática heterogénea (Ward et al., 2018). A intenção foi possibilitar aos alunos menos aptos a ajuda dos alunos mais aptos, com vista à evolução significativa e ao aumento da coesão da turma, privilegiando a importância da comunicação e interação entre os seus elementos (Mclaren & Spink, 2018). Ainda, em grupos pequenos conseguia ter uma monitorização e uma supervisão mais ativa, o que facilitava o feedback individualizado.

A PD implica que um conteúdo seja lecionado durante todo o ano letivo, não existindo um momento de mudança de um conteúdo para a outra, apenas de mudança de aula a aula, conforme os espaços. Desse modo, o planeamento das UD foi pensado numa prática espaçada e a longo prazo, onde constam também as categorias transdisciplinares, transversais a todos os conteúdos de ensino. No que diz respeito às competências do conhecimento, abordei as

[9] AE – 10.º ano de escolaridade – Educação Física

várias funções e utilidades dos conteúdos técnico-táticos, bem como as regras e as condicionantes impostas pelas mesmas através da utilização da diversidade de funções. O objetivo principal foi tornar o aluno desportivamente culto, para ele conseguisse distinguir uma boa de uma má prática e identificasse regras e especificidades das diferentes modalidades. Relativamente ao domínio socioafetivo, que está relacionado com os conceitos psicossociais, tentei promover o respeito perante toda a população escolar, a disciplina e a cooperação em ambiente de aula bem como o empenho demonstrado na realização de todos os exercícios propostos. Já o domínio motor é distinto de conteúdo para conteúdo, dado que está relacionado com as habilidades motoras específicas e as ações do jogo.

A distribuição das aulas dos diferentes conteúdos de ensino foi equitativa consoante o número de aulas por período. Os conteúdos de ensino de atletismo, dança e ginástica foram abordadas em menos aulas, mas mais consecutivas, dado que a aprendizagem seria mais fácil se for mais concisa. Na EC existe a premissa de que devemos permitir aos alunos a hipótese de eles se expressarem no máximo de conteúdos de ensino possíveis, de modo que possam evidenciar todas as suas habilidades e ao lecionar um grande leque de conteúdos, dei o valor eclético que a EF afirma ter. No fundo, abranger o máximo de conteúdos para possibilitar que eles tenham a possibilidade de se afirmar no conteúdo de ensino que se sentem mais à vontade e não apenas naqueles onde eles se sentem mais vulneráveis e expostos. Desse modo os conteúdos de ensino lecionadas foram: voleibol, andebol, futebol, basquetebol, dança, ginástica, atletismo, lutas, badminton e orientação.

Foi também parte integrante do EP experienciar lecionar o 2.º Ciclo. O PC responsável pelo acompanhamento e supervisão deste momento, que ocorreu no 2.º período letivo, foi diferente dado que esta experiência foi noutra escola. Elaborei uma UD do conteúdo de basquetebol para o 5.º ano de escolaridade durante 9 aulas de 45 minutos. Esta experiência foi um complemento importante, visto que planeei através da prática por blocos ou concentrada. Esta prática permitiu-me ver nos alunos uma maior evolução num curto período, comparativamente ao que é possível observar na PD, dado que os alunos foram estimulados durante todas as aulas, com o mesmo conteúdo

de ensino. Esta faixa etária requereu uma maior atenção e intervenção durante a prática, assim, senti a necessidade de adaptar-me e utilizar uma postura diferente daquela que estava habituada. Apesar de o tempo de intervenção ter sido curto, penso que foi positivo, consegui aplicar algumas estratégias do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão – MEJC – (Butler, 2014) e, o mais importante, que os alunos conseguissem compreender o jogo. A minha preocupação principal era a distinção entre objeto e objetivo do jogo. Desse modo, utilizei o questionamento e jogos pré-desportivos que promovessem a familiarização com a bola. Foi um momento muito agradável e gratificante durante a PES.

4.1.2.1. Projeto de Aula: facilitar ou complicar?

O planeamento é uma utopia para os professores de EF, dado ser a disciplina que apresenta os mais diversos imponderáveis na sua realização. As preocupações de gestão (e.g., espaço, material, número de alunos, meteorologia) são tantas que os dias que conseguimos cumprir com o plano à risca são poucos. Por esse mesmo motivo, desde o primeiro momento destinado ao planeamento que encaro o normalmente aclamado ‘plano de aula’ como um Projeto de Aula (PA) (ver Anexo 4). A estrutura do PA, sofreu poucas alterações de formatação e apresentação, mas existiu uma melhoria significativa na valorização dos critérios de êxito (distinguindo a vertente qualitativa da quantitativa) e na descrição dos exercícios (mais pormenorizados, com mais e diferentes variantes e condicionantes distintas consoante o nível de aptidão dos alunos).

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa “planear” significa: fazer o plano de; projetar; ter algo como intenção. O PA foi elaborado meramente para me ajudar a estar preparada para a aula, dado que algo planeado poderia não acontecer, devido a condicionantes que não tinha qualquer controlo sobre. No fundo, foi um guião para me apoiar na PP, de modo que fosse para as aulas com o conteúdo preparado, mas sempre ciente de que as alterações poderiam surgir.

Numa fase inicial a preocupação em seguir o PA à risca era abismal. Julgava que, se planeei, era para realizar de acordo como tal, ou seja, se estavam estipulados 10 minutos para uma tarefa, teria de respeitar esse mesmo tempo. Ao longo do EP percebi que os controlos exímios sobre estes aspetos só me impediam de desfrutar do processo de ensino aprendizagem e conseguir ir ao encontro das necessidades dos meus alunos. Evolui de uma perspetiva presa pelo PA para uma abordagem mais flexível, o que se verificou ser vantajoso, quer para a EE, quer para os alunos. Como EE, libertei-me da rigidez do horário, do stress do ajuste das tarefas ao espaço e da ansiedade do incumprimento das tarefas. Para os alunos, as transições foram mais passivas e relaxadas, , o que ajudou a proporcionar um clima positivo e agradável. Foi sem dúvida uma das maiores aprendizagens deste processo, libertar-me do controlo total e perceber que o PA apenas foi um auxiliar para me situar onde estava em prol de onde queria chegar.

4.1.2.2. Prática Distribuída: vantagens e desvantagens

O *roulement* das instalações permitia que estivéssemos 5 professores no interior em simultâneo, no caso de possibilidade de chuva/frio. Como o horário das minhas aulas era perto da hora de maior calor, só não utilizava o exterior no caso de chuva, pavimentou escorregadio ou necessitar de estar no gimnodesportivo a aula inteira. Além disso, o *roulement* foi desenhado para privilegiar a PD, isto é, os espaços diferiam nas aulas da mesma semana e alteravam passado quinze dias.

A PD é caracterizada pela distribuição dos conteúdos de ensino ao longo do ano letivo e, habitualmente, foram lecionadas mais do que dois conteúdos em simultâneo. Este modelo foi uma prática regular, com vista a promover o ecletismo e proporcionar aos alunos uma vasta experiência, de modo que eles se expressem no máximo de conteúdos possíveis. Através deste modelo a premissa é que o desenvolvimento e retenção dos conhecimentos a longo prazo será maior, mas em detrimento de uma evolução a curto prazo, i.e., esta prática demonstra uma evolução para a EF e faz jus aquilo que a EF afirma ser, não só por promover uma exercitação contínua, mas também por, à partida,

promover o gosto pela prática desportiva e pela disciplina. Permitiu aos alunos terem contacto com os conteúdos de preferência, em uníssono com aqueles que possuem mais dificuldade, privilegiando assim um ambiente positivo e de maior compromisso.

As aulas com diferentes estímulos e a modificação de conteúdo de uma aula para a outra, sem dúvida que tornaram as aulas mais apelativas para os alunos. Apesar de existir conhecimento do conteúdo, a modificação constante do conteúdo e o pouco tempo de prática, não deixou muito espaço para refinar as habilidades. Um maior desenvolvimento do conteúdo ficou prejudicado porque a exercitação não foi consecutiva, no entanto, a prática prolongada no 10.º ano de escolaridade facilitará a transição para o ano seguinte e permitiu que os alunos exercitassem conteúdos que até então poderiam não ter sido abordadas. Ou seja, os alunos não tiveram espaço para refinar dado que o tempo estabelecido para os conteúdos foi reduzido, no entanto, compreenderam o jogo e os critérios. Por esse motivo, grande parte das tarefas foram em formas parciais de jogo para estimular a aprendizagem do topo para a base e implementar o trabalho em grupo. Segundo Kirk (2010), estilos de ensino recíprocos, de descoberta guiada e resolução de problemas têm apresentado bons resultados no progresso da aprendizagem dos alunos. Apesar disso, alguns conteúdos de ensino poderão ficar consolidados, dependendo do currículo dos alunos e das suas aptidões. A verdade é que a progressão no planeamento demonstrou ter de ser bastante reduzida, dado os intervalos entre aulas, não existiu uma ligação de evolução e ajustamento das tarefas da aula anterior. No entanto, os alunos trabalharam em grupos e, na maioria das vezes, em jogos modificados o que permitiu implementar o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC)(Dyson et al., 2004), necessário para o desenvolvimento de comportamentos para trabalharem em sucesso com os outros.

Sou da opinião que neste formato de PD as aulas foram mais apelativas e dinâmicas para os alunos, apesar de que exigiu um trabalho de planeamento cuidado acima da média. Existem já alguns estudos que apontam para as vantagens que a PD apresenta, tais como, a aquisição e a transferência de competências motoras (Pinhal, 2020). Além disso, comparativamente à prática

por blocos, a PD demonstra ser uma estratégia mais eficaz para a consolidação de conhecimentos e aumenta a duração da aprendizagem (Kang, 2017). Segundo Gerbier e Toppino (2015), distribuir as repetições da mesma informação ao longo do tempo favorece a retenção posterior em comparação com a repetição consecutiva. Naturalmente, as aulas de EF já são do agrado da maioria, o que é preciso é incutir nos alunos a responsabilidade, sentido de pertença, transmitir conteúdo, mas primeiro torná-los parte integradora do processo de ensino aprendizagem. Este método poderá sem dúvida promover tudo isso. Acredito que desfrutei ao máximo do que a PD e as aulas com diferentes estímulos (dois conteúdos de ensino ou mais) têm para oferecer, no entanto, a minha ânsia de almejar tudo, i.e., lecionar todos os conteúdos de ensino, aplicar algumas características do MED e querer realmente ensinar, levou a melhor de mim. Dizem ser com os erros que se aprende, talvez seja. Por esse mesmo motivo decidi aprender durante a minha PP, incutindo modificações no 3.º e último período. Isto, por ser um período mais curto, ainda mais dificuldade teria em conciliar estas características, por isso, optei por lecionar menos conteúdos e trabalhar por níveis de desempenho. O objetivo principal foi gerar uma aprendizagem mais significativa no final do ano letivo.

4.1.2.3. Mapeamento sinótico do Processo de Ensino Aprendizagem

Segundo as normas orientadoras do EP[10], a sua realização deve ter em consideração as diferentes dimensões pedagógicas: (a) recorrer a mecanismos de diferenciação pedagógica, adequados à diversidade dos alunos; (b) promover aprendizagens significativas e desenvolver a noção de competência no aluno; (c) utilizar terminologia específica da disciplina e adequada às diferentes situações; (d) envolver os alunos de forma ativa no processo de aprendizagem e na gestão do currículo; (e) otimizar o tempo potencial de aprendizagem nos vários domínios, a qualidade da instrução, o feedback

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

pedagógico, a orientação ativa dos alunos, o clima, gestão e disciplina da aula; e (f) recorrer a decisões de ajustamento.

O momento mais desafiador do meu EP foi atuar consoante as estratégias pedagógicas, dado que a realização foi o momento culminante do processo de formação. As estratégias pedagógicas ao longo do ano letivo foram estabelecidas para potenciar a aprendizagem e a evolução dos alunos. Desse modo, o conhecimento pedagógico do conteúdo tornou-se imprescindível e, apesar de grata a todo o conhecimento transmitido durante a minha formação, toda a teoria não se compara à realidade desconhecida que é a prática.

A ação de eficácia do professor é responsiva a todo o planeamento consoante os problemas que se apresentam. Portanto, em formato de quadro apresento de uma forma generalizada os problemas, estratégias, os meus objetivos e a evolução dos alunos nos diferentes períodos (ver Tabela 1). O objetivo principal era dar resposta às necessidades dos alunos e adversidades que foram surgindo, sempre com o propósito de potenciar a aprendizagem dos alunos.

De modo a tirar o melhor aproveitamento da PD, optei por implementar algumas características do MED, para facilitar a organização da aula e proporcionar aos alunos o que este modelo tem de bom, ou seja, tornarem-se desportivamente cultos, entusiastas e competentes[11]. No que diz respeito aos conteúdos de ensino de Andebol, Basquetebol e Futebol utilizei o Modelo de Competências nos Jogos de Invasão (Graça et al., 2019), para permitir que os alunos aprendessem não só a participar com sucesso em formas modificadas de jogos desportivos coletivos, como também a desempenhar outros papéis de organização da prática desportiva; para o Voleibol, o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Mesquita et al., 2013), visando legitimar a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas, na prática do jogo, dado que existe uma necessidade cognitiva do aluno compreender e aceder ao jogo; no que diz

[11] Estes são o*utcomes* que, na minha perspetiva, alinham com as AE e com os três objetivos essências da EF segundo Crum (1993), dado que procuram o desenvolvimento integral do aluno. Além de impregnar uma cultura desportiva e entusiasmo pela atividade física, com a esperança de que os alunos adquiram estes modelos para a vida.

respeito às modalidades do foro individual, utilizei o MAC, em comunhão com o Modelo de Instrução Direta (MID)(Metzler, 2000), com o intuito do processo de ensino ser partilhado com os alunos, o que permitiu a contribuição de todos os participantes, apesar de em alguns momentos existir a necessidade da instrução direta para conseguir monitorizar e controlar os alunos nas habilidades que apresentavam mais dificuldade e risco, como no caso da ginástica.

Tabela 1. Estratégias Pedagógicas.

Espaço Temporal	Conteúdos de Ensino	Problemas	Estilos/Modelos de Ensino	Estratégias	Desenvolvimento profissional	Aprendizagem/ Desenvolvimento dos alunos
1.º Período (TR 10.º)	Voleibol, Andebol, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Badminton, Dança, Atletismo, Lutas	- Conhecimento de todos os conteúdos de ensino; - Organização e gestão da aula; - Número elevado de alunos; - Demasiados conteúdos em simultâneo; - Criar contextos efetivos de responsabilização; - Integração de um aluno paquistanês.	- Implementação superficial do MED; - MAC; - Evidência do modelo de Competência para os Jogos de Invasão.	- Estabelecer regras; Criação de equipas (nome, equipamento, grito de guerra); - Sistemas de pontuação; - Modificação por exagero; - Utilizar o questionamento.	- Aprofundamento dos conhecimentos teóricos; - Adotar um estilo de ensino próprio; - Criação de dinâmicas que cativassem os alunos.	- Maior envolvência dos alunos; - Cooperação entre colegas menos aptos e mais aptos; - Entreajuda para um objetivo comum; - Atribuir um sentido ao trabalho desenvolvido e entusiamo pelo trabalho em equipa.
2.º Período (TR 10.º)	Voleibol, Andebol, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Badminton, Dança, Atletismo, Lutas, Orientação	- Número elevado de alunos; - Demasiados conteúdos em simultâneo; - Avanço do conteúdo após pausa letiva; - Isolamento profilático dos alunos.	- MAC; - Diferenciar por níveis; - Evidência do modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo.	- Tarefas de revisão; - Transição das equipas heterogéneas para grupos por níveis; - Utilizar o feedback pedagógico.	- Adaptação às reais capacidades e necessidades dos alunos.	- Maior compromisso nas aulas; - Positividade e clima propício a evoluir.

3.º Período (TR 10.º)	Voleibol, Andebol, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Badminton, Dança, Atletismo, Orientação	- Número reduzido de aulas; - Atingir o último patamar definido no planeamento; - Integração de um ano ucraniano.	- MAC; - Evidência do modelo do Ensino dos Jogos para a Compreensão.	- Redução do número de conteúdos a lecionar; - Trabalho por níveis de desempenho; - Utilizar feedback através de palavras-chave; - Reforço positivo.	- Gerar aprendizagem; - Promover uma evolução motora notória; - Levar aprendizagens para o ano transitório.	- Exercitação elevada; - Capacidade de se autoavaliarem quer a nível de desempenho, quer a nível atitudinal; - Aquisição de competências para a vida.
2.º Período (TP 5.º)	Basquetebol	- Desempenho rudimentar dos alunos; - Baixa aptidão física; - Pouco tempo de intervenção; - Adaptação das tarefas ao nível dos alunos.	- MID; - Tentativa de utilizar o modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão.	- Jogos pré-desportivos; - Situações de estafetas com bola; - Utilizar o questionamento; - Recurso à demonstração e palavras-chave.	- Adaptar a instrução às idades e à falta de conhecimento do conteúdo.	- Compreensão do objetivo e das regras do jogo; - Ambientação com o objeto do jogo: a bola.

TR – Turma Residente; **TP** – Turma Partilhada; **MED** – Modelo de Educação Desportiva; **MAC** – Modelo da Aprendizagem Cooperativa; **MID** – Modelo de Instrução Direta.

4.1.3. Desenvolvimento Operacional do Processo de Ensino Aprendizagem

O grande desafio da PES foi a capacidade de assumir o controlo do processo de ensino aprendizagem. A intenção foi conseguir atuar conforme as estratégias pedagógicas previamente estabelecidas. Neste sentido, surgiram algumas características que assumiram um papel desafiador durante o decorrer do ano letivo. Assim, apresento os obstáculos surgidos e desenvolvo a sua evolução ao longo do ano letivo, com plena consciência de que a sua resolução se apresentou fundamental no meu DP.

Para facilitar uma melhor compreensão e orientação desses mesmos obstáculos, dividi em quatro grandes temas aqueles que achei serem pertinentes e expunham todo o meu processo da PES. O primeiro, com enfoque no professor, i.e., estratégias e dificuldades. O segundo e o terceiro, com a perspetivação da resposta dos alunos às estratégias implementadas no ponto anterior. Por último, o quarto tema, que abrange, quer a perspetiva do professor, quer a do aluno. Estes temas se interligam entre si e foram transversais ao longo do ano letivo.

4.1.3.1. Estabelecer uma relação de respeito mútuo e propício à aprendizagem

O desafio que se apresentou mais desafiante talvez tenha sido a capacidade de estabelecer uma relação professor-aluno profícua. Apesar de me considerar um ser sociável e relacional, as condicionantes da minha posição (e.g., o facto de não ser inteiramente responsável pelo processo e de estar a ser avaliada constantemente, quer pelos alunos, quer pelo PO) tiveram influência na minha postura. Com o decorrer do EP consegui libertar-me mais e consegui que a relação com os alunos fosse sendo cada vez mais fluída.

> *"Os dias antecedentes há primeira aula foram, de certo modo, preocupantes. A informação era vaga e o desafio de trabalhar em autonomia gerou dificuldades por ser o primeiro contacto que iria ter com os alunos e, claro, queria causar uma boa*

impressão inicial." (Reflexão da aula n. º1 – 17 de setembro de 2021)

Na minha visão, os professores e os treinadores eram uma referência, alguém que suscitava respeito e admiração. Desse modo, decidi mostrar segurança em mim própria e claro, transparecer essa confiança aos alunos. Com o principal objetivo de ter o controlo sobre a turma, não abusivamente, mas que me permitisse gerar um clima positivo propicio à aprendizagem.

A turma residente manifestou um grande empenho nas tarefas e um comportamento exemplar, sempre com respeito quer pelos colegas, quer pelos professores. Sinto que tive muita sorte, o que facilitou a minha intervenção no que diz respeito ao domínio do comportamento da turma e à gestão da aula. Não existiu referência de incidências de indisciplina, contribuindo assim para um clima positivo, permitindo que a minha intervenção pedagógica fosse conduzida pela afeição pelo desporto e entusiasmo por fazer parte da vida de crianças e jovens.

O objetivo inicial foi criar um clima onde os alunos sentissem que o respeito era mútuo. Eles seriam tratados como seres crescidos e responsáveis, desde que nunca faltasse respeito no sentido oposto. Isto fez com que o clima motivacional fosse positivo, influenciando uma maior aprendizagem e transferência de valores inerentes à vida em sociedade (Bean et al., 2018). Este foi um processo adaptativo e flexível, que envolveu os processos relacionais e interações inerentes à EF, influenciados pelos diferentes métodos utilizados na aula (e.g., instrução, modelos de ensino, etc.), que modelaram positivamente os comportamentos dos alunos. Muito mais do que ensinar o conteúdo de ensino, a prioridade foi a ampla transmissão de habilidades para a vida através do desporto, ocorridas pela participação, pela aquisição de conhecimento, pela cooperação e pelas transformações de identidade inerentes à faixa etária (Pierce et al., 2017).

Segundo Morgan (2017), a definição do objetivo das tarefas é uma ferramenta que influencia o clima motivacional da aula, i.e., o envolvimento dos alunos no objetivo da tarefa e as dinâmicas criadas para concretizar esse mesmo objetivo, tiveram uma preponderância significativa no clima. Ou seja,

se os alunos tiverem conhecimento do objetivo e se as tarefas forem variadas e criativas, a predisposição dos alunos para as realizar será maior, o que levará a um aumento da aprendizagem. Portanto, esta foi uma das minhas estratégias, trazer novidade, diferentes estímulos, densidade motora e basear a minha intervenção no jogo, sempre com a preocupação dos alunos percebessem o objetivo das tarefas. Desse modo, todo o planeamento foi bem estruturado e o clima positivo foi promovido, o que se mostrou relevante, dado que são as chaves para promover o desenvolvimento e a transferência de habilidades para a vida (Bean et al., 2018). Foi através do alinhamento das necessidades dos alunos com os recursos existentes, que o desenvolvimento positivo ocorreu (Couto, 2019). Bem como no domínio do clima que, segundo Morgan (2017), promove a aprendizagem ativa ao promover a responsabilidade, a tomada de decisão, o pensamento crítico e o questionamento. Para dominar o clima motivacional, adotei seis dimensões que para Cecchini et al. (2014), são fundamentais para qualquer ambiente propício à aprendizagem: tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento e tempo. Além da criação de relações dinâmicas entre professores e alunos que ajudaram a promover a aprendizagem e o crescimento pessoal do aluno (Morgan, 2017). Os alunos tornaram-se assim personagens principais no seu processo de evolução e conseguiram guiar-se no caminho para o sucesso.

Uma das dinâmicas utilizadas inicialmente foram os jogos lúdicos que permitissem a interação dos alunos para que eles se conhecessem. Nos momentos de ativação geral da aula, as tarefas tinham objetivos relacionais, numa fase inicial, ao invés do final do ano, onde os alunos tinham a responsabilidade em preparar/apresentar jogos lúdicos ou pré-desportivos, mais focados no conteúdo relacionado com a parte fundamental da aula. A facilidade com que os alunos se expuseram perante os colegas, com a capacidade explicar as regras com clareza e dinamizar os momentos iniciais de aula, foram sem dúvida uma conquista.

Desse modo, os problemas e os desafios inerentes à prática (e.g., clima positivo, operacionalização pedagógica, envolvimento ativo dos alunos e promover a compreensão do conteúdo) fizeram com que implementasse estratégias de um professor construtivista, que visa o desenvolvimento integral

do aluno. Foi apenas no 3.º período que senti uma evolução no relacionamento com a turma, existindo uma maior proximidade entre as duas partes. Percebi que uma relação informal, mas de respeito mútuo torna o clima positivo e cria uma dinâmica propícia a um entendimento significativo, valorizado pelos alunos. O que me fez ver a importância da afetividade para com as crianças e perceber que a educação pode ser manipulada com as duas mãos: a do afeto e das regras (Saltini, 2008). Isto, levou os alunos a acreditarem que foram importantes, que estiveram envolvidos no processo e cada um construiu e foi responsável pelo seu caminho.

4.1.3.2. Desafios e conquistas de uma Professora construtivista: reflexão sobre a operacionalização pedagógica

Atuar conforme a perspetiva construtivista da aprendizagem (e respetivas práticas pedagógicas que a operacionalizam) pode ser muito desafiante, principalmente para uma EE que está ainda à procura de se encontrar enquanto professora. Foram inúmeros os problemas e os desafios que encontrei na prática como EE, dado que foi o primeiro momento que me estive em contacto com a realidade nas escolas (Batista et al., 2014). Portanto, foi necessário a implementação de algumas estratégias (e.g., instrução, gestão, clima relacional, controlo disciplinar) de modo a gerar aprendizagem, gerar evolução motora e a aquisição de competências para a vida.

Desde cedo, foram estabelecidas regras de conduta que proporcionassem o respeito mútuo, tais como: permanecer em silêncio quando alguém se expressa; ajudar a arrumar material; enquanto a professora fala as bolas estão paradas; etc. Uma das maiores estratégias foi a aplicação de algumas caraterísticas do MED, nomeadamente a afiliação em equipas, que teve um grande realce no domínio organizacional da aula e ajudou a criar grupos heterógenos, com o objetivo de envolver todos os alunos no processo ensino aprendizagem. Além de ter sido uma experiência desafiadora, foi importante para o meu DP que, segundo Goodyear (2017), o desenvolvimento contínuo ajuda os professores a evoluir nas suas práticas de modo a

conseguirem corresponder às necessidades dos alunos. Deste modo, ao longo do EP desafiei-me a promover e desenvolver a minha identidade profissional.

> *"Proporcionar aos alunos uma aula extremamente dinâmica e com elevado tempo de prática requer uma boa gestão que, segundo Siedentop (1991), é importante dado que permite maximizar as oportunidades de prática de modo a ocorrer uma maior aprendizagem." (Reflexão da aula n.º 33 – 9 de fevereiro de 2022)*

Para isso tive em consideração o conhecimento e as experiências anteriores dos alunos, através da AD dos conteúdos de ensino para organizar o processo de ensino aprendizagem (Chen et al., 2000). Desde cedo, os alunos foram colocados em equipas com o objetivo de gerar oportunidades para partilharem ideias e resolverem problemas de aprendizagem em conjunto. Eram responsáveis pela própria aprendizagem, confrontados com a cooperação e a autorregulação.

> *"(…) optei por evidenciar a responsabilidade dos alunos através da apresentação de conteúdo elaborado em equipa durante a aula." (Reflexão da aula n.º 21 – 26 de novembro de 2022).*

Ainda, com a aplicação do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão os alunos assumiram uma postura ativa na aprendizagem e desenvolveram a capacidade de resolução de problemas. O objetivo passou por desenvolver progressivamente a autonomia e a adaptação à realidade e às dificuldades impostas pela mesma (Dyson et al., 2004).

Outra das estratégias foi a gestão e otimização dos momentos instrucionais (Metzler & Colquit, 2021). Mais do que comunicar, pretendia instruir alunos eficazmente. Isto é, pretendia tornar *aprendível* e *entendível* os conteúdos da matéria de ensino que objetivava desenvolver nos alunos. Por isso senti a necessidade de melhorar a clareza da minha apresentação, orientando para o objetivo da tarefa, utilizando o questionamento, através da

exemplificação e ainda transmitir a informação numa sequência lógica (Rink, 1993).

> *"Siedentop (1991) refere a necessidade de ficar claro para os estudantes o objetivo da tarefa motora, por isso mesmo é importante que eu explique a utilidade das tarefas para o objetivo principal, isto é, conhecerem o jogo." (Reflexão da aula n.º 20 – 24 de novembro de 2022).*

Querendo com isto dizer que além de dar conhecimento sobre a tarefa, senti a necessidade de explicar o objetivo da mesma, com o intuito de colocar ainda mais significado nas tarefas motoras. Além da clara apresentação da tarefa, senti a necessidade de utilizar feedback informativo sobre a performance e sobre o resultado, dado que os praticantes necessitavam de referências concretas do modo como executavam e de como poderiam desenvolver para melhorar a sua performance (Schmidth & Lee, 2020). A premissa do estímulo e do feedback positivo estavam intimamente ligadas com o clima motivacional, enfatizando o esforço e a melhoria, o que ajudou a promover a igualdade de oportunidades sentida pelos alunos (Morgan et al., 2005)(Morgan, 2017). Assim, todos os alunos eram iguais e tinham as mesmas oportunidades e estímulos.

Como estratégia de desenvolvimento da cidadania dos alunos propus, para o 3.º período, um debate sobre os trabalhamos previamente desenvolvidos no período anterior. Os temas recaíram sobre a desigualdade no desporto, mais precisamente: racismo, *bullying*, género e direitos humanos. Foi um momento elucidante e interessante que possibilitou aos alunos expressarem-se, respeitarem as opiniões divergentes e acima de tudo terem um espírito crítico sobre as temáticas. Esta sessão foi um momento educativo positivo e permitiu-me conhecer ainda melhor os alunos, perceber as suas visões e o à-vontade de se expressarem. Aproveitei este momento para obter uma classificação dos alunos, no que dizia respeito à área dos conhecimentos, dado que o último período foi mais curto e sem querer sobrecarregar os alunos nesta fase final, aproveitei o trabalho desenvolvido anteriormente para proporcionar este momento de partilha. Sem dúvida que superou as minhas

expectativas e fiquei surpreendida com alguns alunos que não esperava uma intervenção tão pertinente e positiva.

Como professora o meu objetivo principal foi ajudar a preparar os alunos para que eles conseguissem responder às exigências da sociedade moderna através da EF e do desporto (Mesquita & Bento, 2014). Segundo Neutzling et al. (2019), são aspetos pedagógicos que contribuem para a aprendizagem. Sempre que possível os alunos trabalharam em autonomia e tinham a responsabilidade de produzir algo, que no final da aula era contabilizado. O facto de os alunos terem de responder perante o trabalho que fora desenvolvido durante a aula, criou, de modo geral, um sentido de obrigatoriedade e responsabilização. No entanto, observei que os alunos que se distanciavam propositadamente do processo, tinham mais dificuldades em dar resposta. O que me fez concluir que efetivamente os seres humanos são todos distintos e todos temos tempos de resposta diferentes. Aquando da concretização destes momentos de demonstrar a responsabilidade que neles fora incutida, foi quando senti que os alunos começaram a perceber que efetivamente tinham de se envolver mais na aula.

Almejando que eles retivessem as vivências adquiridas e levassem o desporto para a vida, através da criação de um ambiente ativo de aprendizagem permitindo o pensamento crítico, a descoberta e a colaboração com o outro (Howard et al., 2000). Creio que tenha conseguido concretizar através da afinidade que criei com os alunos e, ainda, através das tarefas propostas nas aulas. Isto porque os alunos tinham liberdade de construção e foram desafiados a trabalhar em grupo ao longo do ano. O ambiente positivo e ativo foi notório e criado através do relacionamento com os alunos, do tempo despendido a planear, do feedback oportuno e da aprendizagem ativa que foram estratégias fundamentais durante o EP. Sem dúvida que o papel dos alunos teve uma influência significativa em todos esses momentos, desse modo dei uma importância relevante ao seu envolvimento no processo de ensino aprendizagem que aprofundarei a seguir.

4.1.3.3. A importância do envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino aprendizagem

Ser uma professora orientada por uma perspetiva construtivista da aprendizagem é envolver os alunos ativamente no processo e esperar uma resposta ativa dos mesmos. A utilização do MED, além de um aliado na gestão, foi um promotor da emancipação dos alunos através da competição, da formação de equipas e dos registos, ressaltando o sentido de pertença a um grupo. A este respeito, a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa (e.g., construção de coreografias, necessidade de ajuda de todos os elementos para concretizar objetivos em equipa), permitiu aos alunos tornarem-se participantes significativos na aprendizagem. Ao trabalharem em pequenos grupos heterógenos não foram só responsáveis pela sua própria aprendizagem, mas também por ajudarem os colegas da equipa a aprenderem (Dyson et al., 2004).

Devido às dificuldades iniciais apresentadas pelos alunos menos aptos, a composição dos grupos heterogéneos mostrou-se um ponto positivo, dado que desenvolveu uma melhoria significativa no desempenho motor. Os mais hábeis conseguiram encontrar soluções para ajudarem os seus colegas, dado que a finalidade da tarefa envolvia todos os elementos da equipa. Os mais hábeis eram também os mais competitivos, isso permitiu que a vontade em ajudar os colegas em prol de ganhar tivesse um impacto positivo nas minhas aulas. Por isso as tarefas eram desenhadas para que os alunos agissem em conjunto para alcançar um objetivo comum, onde existia a necessidade de coordenação e sincronização de ações para cooperar e ajudar os membros do grupo (Lafont et al., 2007). No entanto, apesar de a competição ser importante para dar um sentido de autenticidade (Siedentop et al., 2019), acabou por se tornar intensa, "*o espírito competitivo é algo incontornável, mas hoje esteve acima do processo de ensino aprendizagem" (Reflexão da aula n.º 34 – 11 de fevereiro de 2022)*, o que levou a que houvesse uma mudança no comportamento entre os mais hábeis e os menos hábeis.

> *"(…) divisão por níveis, também ajudou a que o andebol fluísse melhor. O que me fez pensar: será que esta opção seria a mais*

indicada para todos os conteúdos? Poderiam os alunos tirar mais proveito e ter mais sucesso na aprendizagem se eu adotasse este método até ao final do ano letivo?" (Reflexão da aula n.º 27– 19 de janeiro de 2022)

Desse modo, optei por implementar a estratégia de trabalho por níveis de habilidade para que a cooperação continuasse presente, mas acima de tudo para continuar a gerar aprendizagem significativa. Segundo Ward et al. (2018), os alunos beneficiam ao serem colocados em ambientes de jogo com colegas de nível de habilidade semelhante, dado que os alunos têm uma maior quantidade de tempo a participar num jogo quando o grupo é homogéneo. Além disso, os alunos menos capazes também se sentem mais à-vontade e conseguem expressar com mais facilidade as suas capacidades. Os alunos melhoraram a nível social e na qualidade de performance, quer individual, quer coletiva, bem como o desenvolvimento da autoestima (Dyson et al., 2004)(Lafont et al., 2007), notório com o decorrer do tempo.

4.1.3.4. Desafios na promoção da compreensão ampliada do conteúdo de ensino

"Só quando a natureza das tarefas é congruente com aqueles objetivos é que os efeitos de aprendizagem podem evoluir no sentido esperado." (Mesquita & Graça, 2009, p. 43)

Tendo em conta que o objetivo das aulas de EF foi transmitir experiências e produzir resultados de aprendizagem em relação a 3 áreas: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos (ver ponto 3.3), aqui retrato esse mesmo processo. Expor, de que modo existiram resultados significativos e quais os desafios inerentes como EE.

Em primeiro lugar, importa referir, que os alunos em questão passaram por "efeitos" dos tempos pandémicos, que de certo modo afetaram o seu desenvolvimento natural de criança, quer a nível motor, quer a nível socioafetivo. Estes alunos careceram de momentos lúdicos próprios das suas

idades, que permitiriam o seu desenvolvimento, não só fisicamente, mas também socialmente.

> *"Outra dificuldade é o conhecimento de regras e dos gestos técnicos. Sem dúvida que esta turma foi bastante prejudicada pelo fator pandemia, dado que o isolamento provocou uma paragem no desenvolvimento motor natural." (Reflexão da aula n.º 25 – 12 de janeiro de 2022)*

O jogo foi a referência central para o processo, em todas as modalidades coletivas ao longo do ano letivo, desse modo foi o que deu autenticidade e coerência ao trabalho do topo para base utilizado durante as aulas. A ideia molecular do ensino das habilidades técnicas foi limitada em detrimento do ênfase colocado no desenvolvimento da capacidade de jogar o jogo, através da ampliação da sua compreensão tática. Desse modo, surgiu a utilização do MEJC que privilegiou a descoberta guiada e por esse mesmo motivo é que o questionamento foi utilizado durante todo o processo de ensino.

A preocupação em promover a compreensão do conteúdo de ensino assentou no objetivo holístico da EF ao nível psicossocial, cultura desportiva, atividade física, etc. Por esse mesmo motivo é que surgiu a necessidade de implementar os modelos de ensino: MID, MAC, MED, MEJC. Claro que cada conteúdo (e.g., atividades físicas) tinha as suas singularidades, daí existiu a necessidade de adotar diferentes modelos em cada uma delas. O MED teve mais ênfase no 1.º período, por questões de gestão, como já havia referido e apesar de ter existido uma transição de grupos heterogéneos, para grupos por níveis de habilidade, o MAC esteve sempre presente. Com grande realce nas modalidades individuais com o objetivo de manter a afiliação a um grupo e promover o trabalho entre pares.

O importante, numa fase inicial, foi proporcionar aos alunos o conhecimento do jogo, por vezes de uma forma direta, por vezes através da descoberta. A implementação do MED, com a constituição de equipas, escolha de capitães e apelo a equipamento, no 1.º período, foi sem dúvida facilitador na transmissão de conteúdos, dado que gerou mais empenho por parte dos alunos. O facto de trabalharem em equipa promoveu um sentido de

dependência do que é que o outro fazia, o que provocou um incentivo de almejarem a mesma intensidade por parte dos colegas de equipa. De realçar que, o MED, foi também o meu maior aliado na organização devido à afiliação em equipas.

> *"A utilização do MED é sem dúvida uma mais-valia e facilita imenso as transições dos conteúdos, bem como a minha comunicação para com as equipas. Torna as aulas com diferentes estímulos mais organizadas e facilita o início das aulas, uma vez que os grupos estão previamente estabelecidos." (Reflexão da aula n.º 11 – 22 de outubro de 2022)*

Algumas estratégias do MED foram aplicadas, mas tive algumas dificuldades em conseguir conciliar o modelo com o objetivo de gerar aprendizagem das habilidades motoras. Isto porque as aulas com diferentes estímulos dificultavam algumas características, por exemplo, os registos constantes. No entanto, permitiu que os alunos experienciassem a riqueza da aprendizagem em conjunto. Nas modalidades mais fechadas, o estilo mais associado foi sem dúvida o MID. Contudo, para não descorar a premissa do trabalho de pares, os alunos trabalham em estações por equipa, onde era recorrente a necessidade de ajuda (e.g., para efetuar alguns elementos gímnicos). Neste modelo, onde as equipas ainda eram heterogéneas, o meu feedback diversificava em grande escala (i.e., o nível de habilidades dos alunos era tão distinto que o feedback, que para uns, era importante, para outros já estava consolidado), algo que a divisão por níveis veio facilitar mais tarde, ao passar a ser mais geral e gerou menos dependência da professora. Essa diversificação do feedback gerou alguma dificuldade de operacionalização, no que diz respeito à pertinência das minhas intervenções. Ou seja, por vezes, sentia que as minhas intervenções constantes, que eram necessárias para alguns alunos poderem compreender o conteúdo, eram inoportunas para aqueles que eram mais hábeis, gerando momentos de pausa na tarefa desagradáveis para esses últimos.

Na qualidade de docente de EF senti a necessidade de ter capacidade de adaptação das estratégias utilizadas, fosse ela momentânea ou no decorrer da própria aula (reflexão na ação) ou com o decorrer do tempo (reflexão sobre a ação) (Schön, 1987) (ver ponto 4.3). Ao longo do EP, fui, diversas vezes, sujeita a transformar tarefas e mantê-las acessíveis à aprendizagem, para que os alunos conseguissem tirar o melhor proveito e aprendessem consoante os objetivos traçados para as tarefas. Por exemplo, em situações que existiu a necessidade de adaptar o PA (e.g., ao espaço, número de alunos, resposta dos alunos) e a preocupação de fazer adaptações que fossem apropriadas tendo em conta a aula anterior, ou seja, sem regredir no conteúdo previamente introduzido.

Além disso, existiu a necessidade de me adaptar às diferentes características dos meus alunos, sentindo a exigência em aprimorar constantemente o meu conhecimento dos diferentes conteúdos. Algo que tive alguma dificuldade, dado a quantidade de conteúdos lecionados. Por exemplo, no conteúdo de futebol, alguns alunos federados na modalidade e outro federado em basquetebol, possuíam mais conhecimento do que eu. Isto exigiu que mantivesse o meu conhecimento atualizado e algum cuidado naquilo que dizia, dado não serem a minha modalidade de eleição. Ainda, alguns alunos careciam de informações mais simples, o que também me obrigou a simplificar ainda mais o meu discurso. Estas diferenças nas características dos alunos promoveram uma evolução significativa no meu DP, dado que me mantive sempre alerta e em constante procura por melhorar o meu conhecimento.

Portanto, existiu uma necessidade inicial de adaptação, nomeadamente modificações por exagero de modo a facilitar e melhorar o fluxo do jogo, simplificando as ações (Mesquita & Graça, 2009). Por exemplo, no conteúdo de voleibol, agarrar a bola era permitido. Estas adaptações geraram efeito na evolução, dado que deixou de existir necessidade de as utilizar com o decorrer das aulas.

Sem dúvida que as diferentes estratégias utilizadas permitiram a existência da compreensão dos conteúdos de ensino, o que contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos, melhorando o seu reportório técnico e conhecimento do jogo.

4.1.4. Avaliação

O primeiro momento de avaliação despertou em mim alguma ansiedade. Foi quando senti o peso da responsabilidade que é ter algo a dizer no futuro dos alunos. Sempre com o princípio de que o aluno detém o papel principal, a minha premissa foi assegurar que o propósito da avaliação condizia com o propósito que atribuí à EF. Além disso, a avaliação teve duas intenções: detetar a ocorrência da aprendizagem e avaliar a suficiência dessa mesma aprendizagem. Para que essa aprendizagem tivesse lugar e pudesse ser reavaliada era importante que os alunos soubessem qual o alvo da aprendizagem, que segundo Chng e Lund (2018) é mais eficaz quando os alunos conhecem as expectativas.

De modo a implementar momentos de avaliação de forma eficaz, adotei 7 estratégias que, segundo Chappuis (2017) são uma ajuda para os professores: (i) fornecer uma visão clara e compreensível do objetivo de aprendizagem; (ii) usar exemplos e modelos de trabalho forte e fraco; (iii) oferecer feedback descritivo regular durante a aprendizagem; (iv) ensinar os alunos a autoavaliarem-se e estabelecer metas para os próximos passos; (v) usar evidências das necessidades de aprendizagem dos alunos para determinar os próximos passos no ensino; (vi) Instrução focada no objetivo, seguida de prática com feedback; (vii) oferecer oportunidades para que os alunos acompanhem, reflitam e compartilhem o seu progresso de aprendizagem. Como tal, durante o EP, apoiei-me nas modalidades de AD, Avaliação Formativa (AF) e sumativa, para amparar e sustentar todas as minhas decisões no processo de ensino aprendizagem.

> *"O processo de construção da avaliação qualitativa é bem mais complexo, mas faz mais justiça aos objetivos que tenho implementado nas aulas, isto é, que os alunos aprendam o jogo. Independentemente da qualidade técnica das habilidades especificas do conteúdo, o meu maior objetivo é dar-lhes ferramentas para que eles consigam participar no jogo apesar das dificuldades. Por isso, não faria sentido avaliar os alunos de forma quantitativa, uma vez que não vai de encontro aos*

objetivos, nem dos critérios de avaliação." (Reflexão da aula n.º 18 – 17 de novembro de 2021)

A AD e a AF foram os meus grandes pilares no planeamento do processo de ensino aprendizagem, dado que a informação obtida permitiu ajustar e reajustar as tarefas e o seu conteúdo à individualidade dos alunos. De salientar que os momentos de avaliação alinharam com o programa e as diretrizes da escola, tendo em conta os três grandes domínios: área das atividades físicas (80%), área da aptidão física (10%) e área dos conhecimentos (10%). A primeira, relacionada com a observação feita dos conteúdos de ensino nos momentos finais dos períodos. Sendo escolhidas os 6 melhores de cada aluno, respeitando as AE: duas matérias na subárea dos jogos desportivos coletivos, uma matéria na subárea da ginástica, uma matéria na subárea das atividades rítmicas e expressivas e duas matérias na subárea do atletismo, raquetas e outros. A segunda, consistiu nos dados do *fitescola* dos testes estipulados pelo DEF: milha, extensão de braços, flexibilidade, abdominais e impulsão horizontal. Por fim, a terceira, ficou ao critério de cada professor. No 1.º período optei por realizar um trabalho sobre as temáticas propostas nas AE; no 2.º período, o trabalho teve como objetivo a componente de Cidadania e Desenvolvimento, aferida pelo conselho de turma; e, no 3.º período, realizamos um debate sobre esses últimos trabalhos.

Avaliação Diagnóstica

A AD caracterizou-se por ser um auxiliar no processo de orientação desta EE, no que disse respeito ao nível dos objetivos e ajustes necessários a realizar na composição curricular. Dadas as circunstâncias já referidas, relativamente à PD, as primeiras aulas foram destinadas a momentos de análise do conhecimento e das aptidões dos alunos, de modo a perceber quais os conteúdos a serem introduzidos. De grosso modo, os alunos foram avaliados por níveis: não introdutório, introdutório e elementar. Dado o número elevado de conteúdos de ensino, estabeleci uma frase critério que revelasse o que o aluno teria de demonstrar para se adequar ao nível (no Anexo 5 mostro o exemplo do critério estabelecido para os jogos desportivos coletivos). No caso de o aluno não demonstrar nenhum dos comportamentos lá referidos, seria

então colocado no patamar: não introdutório. Após reflexão com o NE, pensamos que seria a forma indicada de, rapidamente, ter o conhecimento generalizado dos alunos em todos os conteúdos de ensino. O objetivo era conseguir estabelecer a progressão do ensino para que o processo estivesse orientado desde o primeiro momento de intervenção educativa.

O modo como observei os alunos na fase inicial foi, sem dúvida, facilitador. Neste caso, foi uma vantagem a experiência do PC, que se revelou uma ajuda neste momento de alguma aflição: o que vou ensinar? No entanto, menos vantajoso foi fazer este sistema para todos os conteúdos de ensino.

Avaliação Formativa

Esta avaliação assumiu uma importância significativa, dado que teve o papel regulador no processo de ensino aprendizagem, mas também serviu para efeitos classificativos. Uma vez que no final dos períodos, apesar de não terminar a UD, teria de arranjar dados para classificar os alunos. No entanto, também me possibilitou ajustar as progressões de ensino e ofereceu-me informações para resolver dificuldades e procurar novas estratégias para proporcionar aprendizagem.

Foi também através de uma reflexão sistemática no diário de bordo e com as reflexões em NE, que me possibilitou melhorar a minha eficácia e garantir a melhoria da minha prática.

Os critérios de avaliação assentavam com o objetivo a que eu me propus para as minhas aulas: ensinar do topo para a base. Ou seja, observava o comportamento do aluno no jogo, i.e., no que diz respeito aos jogos coletivos, por exemplo, observava: o aluno; a relação do aluno com o objeto do jogo; a relação do aluno com o objeto do jogo e o seu companheiro; e, por fim, a relação do aluno com o objeto do jogo, o seu companheiro e o adversário. No Anexo 6 encontra-se o exemplo dos critérios adotados para o conteúdo de futebol. Essa lógica foi adotada em todas as modalidades. Muito mais do que a técnica observei o comportamento do aluno para com as adversidades que existiam. Mesmo nas modalidades da ginástica, dança e lutas, que possuem um carácter mais difícil de avaliar, porque são muito tecnicistas, os critérios observados estavam relacionados com a execução diferenciando: não executa;

executa, mas possuí dificuldades; executa com prontidão; executa com correção.

Avaliação Sumativa

Aqui realizei o balanço final de todas as aprendizagens. Foi o momento mais facilitador porque apenas ocorreu no final do ano letivo. Por esse mesmo motivo, a quantidade de dados que possuía dos alunos era uma imensidão. Nesse momento, recorri aos dados da AD, de modo a comparar o patamar que os alunos estavam no início e qual fora a sua evolução.

Autoavaliação

Para além de todos esses momentos formais de avaliação, foi também determinante os momentos finais das aulas onde os alunos eram sujeitos a um momento de autoavaliação atitudinal em grupo que recaia sobre três premissas: (1) empenho; (2) cooperação com os colegas e (3) respeito pelas tarefas. Os alunos autoavaliavam-se de zero a dez de acordo com esses princípios, ou seja, o empenho que eles depositavam na aula, se respeitavam os colegas e agiam em uníssono em busca de um objetivo comum, e ainda se cumpriam os critérios das tarefas. O ideal seria que todos os alunos se autoavaliassem entre oito e dez, isso era o expectável, pois correspondia a uma aula com grande empenho motor e também de resistência física positiva. Inicialmente, foi uma tarefa difícil porque existiu uma confusão notória entre o desempenho e a atitude. Por vezes, os alunos menos hábeis, apesar de empenhados, destacaram-se pela negativa apenas porque não detinham das capacidades para executar com êxito as tarefas. No entanto, com o passar do tempo, começou a ficar mais claro e os alunos foram conseguindo fazer esta distinção entre desempenho e atitude. Para a EE esta autoavaliação atitudinal foi uma ajuda positiva no momento final de avaliação porque consegui observar a diferença do comportamento nas aulas com diferentes conteúdos de ensino, i.e., tentar perceber se o aluno empenhou-se mais quando gostava do conteúdo ou pelo contrário (Rink, 1993). Claro que, quando suspeitava da falta de bom senso para diferenciar os princípios referentes à autoavaliação atitudinal, efetuava um pequeno apontamento naquele aluno, para que na próxima aula

estivesse mais atenta, de modo a confirmar se o comportamento era constante ou o aluno apenas teve um dia menos positivo.

4.1.4.1. A avaliação e a aprendizagem como duas faces da mesma moeda

Segundo Coutinho et al. (2022) a avaliação constitui-se uma representação do que é ensinado, existindo uma interação entre os alunos, a tarefa e os objetivos. Deste modo, a avaliação revelou-se um método relacional que respeitou o processo individual de aprendizagem, os objetivos da aprendizagem e as dinâmicas instrucionais utilizadas. A AF tornou-se um momento imprescindível para informar os próximos passos do ensino, dado que permitiu restabelecer metas e ajustar as tarefas considerando o nível dos alunos. De realçar que a forma de avaliação não era igual de aluno para aluno, mas sim ajustada aos níveis de habilidade dos mesmos. Só desse modo é que a avaliação se tornou adequada e permitiu influenciar a prática seguinte. Pois, é através das respostas dos alunos e das informações recolhidas que refletia sobre as decisões instrucionais e tarefeiras das aulas que se seguiam.

A lógica foi estabelecer critérios de avaliação e planeamento flexíveis, de modo a conseguir acompanhar a resposta dos alunos, para evoluir na eficácia da minha instrução e desenvolver a minha PP. Assim, encarei cada momento de avaliação como uma oportunidade de aprendizagem e cada momento de aprendizagem como oportunidade de avaliação. Só assim permiti que os processos inerentes à prática estivessem em constante interação e apoiassem o desenvolvimento dos alunos.

Os momentos de avaliação foram contínuos durante a PES e tentei incutir nos alunos que os momentos ditos “formais” eram apenas oportunidades para enriquecer a experiência da aprendizagem, quer a deles, quer a minha. Portanto, foram momentos vistos como uma parte natural da aula e desprovidos de preocupação e pressão do olhar alheio.

Para mim, estes momentos foram portadores de alguma dificuldade. Primeiro, pelo facto de que apesar de tudo, no final de contas classificava os

alunos e tinha uma palavra a dizer na média escolar. Segundo, por ser a primeira vez sujeita a este tipo de tarefas, i.e., definir o que avaliar, como e quando. Terceiro, porque foram momentos caracterizadores de todo o meu trabalho e ajudaram a sustentar todo o planeamento desenvolvido. Aprendi, com a prática, que quanto mais a avaliação estiver ligada ao objetivo estabelecido, maior informação podemos retirar relativamente ao tipo de modificações que poderão ser necessárias para lá chegarmos.

4.1.5. A importância de processo reflexivo para o Desenvolvimento Profissional

> *"O estímulo ao pensamento e à atitude crítica dotará o futuro profissional de ferramentas para ir além do como fazer, sendo este capaz de colocar as questões adequadas e saber responder ao porquê e para quê da sua ação" (Batista et al., 2014, p. 81).*

A capacidade de ser reflexivo revelou-se um fator determinante para ser competente, dado a sua dimensão formativa levou-me a compreender: (1) o que me levou a agir e (2) porque é que agi de determinada forma. Algo que é fundamental para a aprendizagem e evolução como professores. Sem dúvida que foi um processo exigente e difícil, porque nem sempre consegui aceitar e compreender que era capaz de errar e, acima de tudo, capaz de aceitar e aprender com o erro. É preciso existir vontade de transformar, inovar e crescer. Inclusive, um bom professor deve possuir a capacidade de saber justificar e responsabilizar-se pelas suas ações. A importância da reflexão na ação e sobre a ação, nunca fez tanto sentido e são, notoriamente, inerentes ao propósito desta profissão, formar pessoas.

> *"A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais" (Nóvoa, 2009, p. 40).*

O processo de reflexão sistemática foi uma componente importante no meu dia a dia, através da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão da ação, tornando-se elemento regulador do processo de ensino aprendizagem (Alarcão, 2005). Aquela que teve um valor mais significativo foi a reflexão sobre a ação, através da escrita, realizada no final de cada aula, com o objetivo de entender as ações ocorridas ou opções tomadas. Isto permitiu que a minha capacidade reflexiva tivesse uma melhoria significativa. Numa primeira fase, o teor das minhas reflexões foi mais descritivo, apenas uma narração da aula no que dizia respeito a questões organizacionais, de controlo da turma e tempo efetivo de atividade motora, com grande foco nas transições de um exercício para o outro.

> *"Um dos fatores que tem vindo a ser um "choque" com a realidade é a logística de tempo-tarefa. No primeiro ano, a maioria da criação dos planos de aula foram para situações hipotéticas, onde tudo era fazível, isto é, o tempo dava para tudo. Agora não é bem assim, isso tem de ser pensado e é algo que leva a algum questionamento. Terei tempo para implementar tudo? Não será tempo demais na mesma tarefa? O planeado ocupa o tempo todo da aula? Sei que parece algo com pouca importância, mas eu dou muito valor ao tempo que os alunos estão efetivamente em tarefa, ou seja, tento minimizar o tempo de espera o máximo possível." (Reflexão da aula n.º 5 – 1 de outubro de 2021)*

A preocupação e a elaboração das reflexões começaram progressivamente a ter outro foco. Comecei a ser mais focada no desenvolvimento e evolução dos alunos e os aspetos didáticos e instrucionais facilitadores da aprendizagem: adequação das tarefas às necessidades dos alunos, gestão e instrução. Despertou a minha atenção para as maiores dificuldades sentidas, permitindo um reajuste e um DP constante. Otimizar a reflexão, permitiu-me ganhar consciência da minha abordagem no desenvolvimento de cidadãos ativos e funcionais na sociedade (Bean et al., 2018).

"(…) os planeamentos servem para nos ajudar e o facto de aproveitarmos organizações de aulas anteriores só demonstra que aquilo que planeamos previamente foi bem-sucedido." (Reflexão da aula n.º 28 – 21 de janeiro de 2022)

"(…) uma estratégia de "cobrança final". Onde os alunos serão "selecionados" a demonstrar o trabalho que realizaram durante a aula em equipa. Assim, responsabilizá-los pela participação ativa, bem como pelo trabalho de cooperação."

"No que diz respeito à instrução, sinto que posso melhorar através da diversificação. Algo que por vezes acontece, mas acho que devo ser mais incisiva no objetivo de levar o foco dos alunos para o crucial." (Reflexão da aula n.º 33 – 9 de fevereiro de 2022)

Com o passar do tempo e, apesar de todo o benefício que a reflexão sistemática me proporcionou, comecei a sentir que já não tirava o melhor proveito. Ou seja, as minhas reflexões já não aparentavam ser cuidadas e elucidativas, antes um reflexo dos aspetos negativos que observava. Desse modo, decidi espaçar as minhas reflexões para conseguir olhar para o processo de um modo mais distanciado e ponderado. Observei, com o decorrer do ano letivo que o meu espírito reflexivo foi crescendo, afastando-me da descrição das ocorrências e proporcionando um DP mais elevado, quer pelo aumento do meu sentido crítico, quer pela procura constante de melhoria através da otimização das aulas práticas.

"A decisão de me afastar da reflexão foi ousada. Além de ser uma componente do EP, é um elemento fundamental para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. No entanto, senti que aquela reflexão sistemática pós-aula já não estava a ter o benefício esperado. Estava a refletir desprovida de conteúdo realmente importante." (Reflexão da aula n.º 48 – 20 de abril de 2022)

De uma perspetiva global, as prioridades das reflexões foram alteradas. Comecei a ter uma capacidade de refletir na ação cada vez mais natural e otimizada. Adotei uma atitude interrogativa que suscitava um interesse constante em construir/desconstruir e justificar o que fazia. Momentos importantes que tiveram um impacto significativo no meu DP e que, segundo Alarcão (2005) é o que determina um pensamento reflexivo. Alguns, com o NE que, apesar de todas as divergências e dificuldades em conciliar momentos de reflexão conjunta, foram parte integrante deste processo. Ainda, através das aulas observadas pelo PO e das partilhas constantes, provocando a busca pelo desenvolvimento, saindo da zona de conforto e procurar sempre ir mais longe.

4.2. Participação na Escola e Relações com a Comunidade Educativa

As atividades não letivas são também parte constituinte dos encargos dos professores ao nível do contexto escolar. Segundo as normas orientadoras do EP (ver nota de rodapé n.º10), a Participação na Escola e relações com a Comunidade engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e a promoção de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora da disciplina de EF.

Desse modo, a minha participação teve relevância nas atividades organizadas pelo DEF, na turma residente, na direção de turma e conselho de turma. A participação nestas atividades não letivas permitiu-me entender a profissão docente e tornaram-se momentos de aprendizagem, socialização e integração na comunidade educativa. Tendo sido um enorme contributo para o meu DP, o que me permitiu desenvolver um processo de ensino aprendizagem mais significativo para os meus alunos.

Tabela 2. Atividades no Plano Anual.

Atividades	Destinatários	Responsabilidades da EE	Objetivos	Benefícios/ Aprendizagens
Semana Europeia do Desporto	Turma Residente	**Muito elevada** - Organização da atividade no tempo de aula; - Planear e incentivar os alunos para a atividade; - Recolha de registos fotográficos; - Enviar registos à CNAPEF.	Proporcionar na turma uma atividade de esforço físico em prol da celebração da Semana Europeia do Desporto	- Capacidade de adaptar o planeado.
Troféu	Comunidade Escolar (Alunos)	**Elevada** - Criação de um diploma, a ser entregue aos alunos no pódio (1.º período); - Preparação dos espaços da prova e respetivos materiais (1.º, 2.º e 3.º período); - Cronometragem dos percursos (1.º e 3.º período); - Em NE estabelecer atividades a realizar no decorrer das provas (2.º período); - Auxiliar no rio no decorrer do percurso (3.º período).	- Despertar o gosto por atividades desportivas e de lazer; - Ampliar o leque de conhecimento a outras modalidades; -Consciencializar para a educação e sensibilização ambiental.	- Organização necessária para controlar os participantes; - Comunicação eficiente entre a comunidade organizativa;
Goall Ball	Turma Residente	Inexistente	- Proporcionar uma experiência	- Reflexão sobre as dificuldades

			distinta aos alunos.	dos alunos cegos; - Reflexão sobre a capacidade adaptativa do desporto.
50 Anos	Turma Residente	**Moderada** - Planear as aulas tendo em conta os 10 minutos de corrida; - Incentivar os alunos a participar com autonomia; - Recolha de registos fotográficos.	- Dar a conhecer a meta dos 50 anos do agrupamento; - Educar para o respeito à simbologia da bandeira	- Capacidade de adaptar o planeado.

CNAPEF - Conselho Nacional de Associações de Professores de Educação Física; **EE** – Estudante estagiária; **NE** – Núcleo de Estágio

4.2.1. Atividades no Plano Anual

Semana Europeia do Desporto

De 23 a 30 de setembro, com a CNAPEF (Conselho Nacional de Associações de Professores de Educação Física) e APEFP (Associação Portuguesa de Ética e Filosofia Prática) de Braga, a EC optou por celebrar a Semana Europeia do Desporto lançando um desafio a todos os professores e alunos com a celebração do ano que estaria a terminar, por isso denominamos o desafio de 2021. O objetivo foi: 2021 m a correr (a dividir por 2), 2021 abdominais (a dividir pela turma) e 2021 saltos à corda (a dividir pela turma). Os desafios foram realizados durante o horário da aula, existiu registo fotográfico e foi notícia.

Troféu

O troféu foi uma atividade a cargo do DEF e consistiu em 3 provas, que deviam ser realizadas pela equipa de modo a puderem competir pelo prémio

final. As equipas foram compostas por 3 elementos e todos os professores do DEF participam ativamente no dia das provas em tarefas de auxílio.

Cada período letivo está destinado a uma prova. A primeira prova – BTT – realizou-se no dia 14 de dezembro, cujo percurso foi integralmente nas instalações da EC. O empenhamento, a velocidade atingida e a diversão foram variadas e apesar das quedas, pontuais, ninguém se magoou. Esta prova não teria sido possível sem a excelente colaboração da *First Bike*, que forneceu as bicicletas utilizadas pelos alunos.

No segundo período a prova "Orientação e Aventura" teve lugar no centro histórico da cidade de Braga, dia 1 de abril e o ponto de encontro foi na Avenida Central (coreto). Para realizarem a prova os alunos teriam de ter uma aplicação no telemóvel "*IOrienteering*" e realizaram umas tarefas por *score* antes do percurso de orientação. A classificação final teve em conta a prova de orientação por *score* e a prova de aventura com desafios, sendo as equipas ordenadas pelo somatório de pontos realizados em cada uma das provas e pelo tempo que demoraram.

No terceiro período a prova "Canoagem" teve lugar no Clube Náutico de Prado, localizado na Vila de Prado, dia 14 de junho. A logística desta atividade foi superior às restantes, dado que existiu a necessidade de transportar os alunos da escola para a vila e vice-versa.

Goalball

No dia 6 de abril**,** durante a aula, os alunos tiveram a possibilidade de experienciar a modalidade de *goalball* com a presença da ACAPO – Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal – que esteve dinamizar a atividade na EC. Foi uma experiência interessante e positiva para os alunos, além de conhecerem uma nova modalidade, tiveram a possibilidade de vivenciar as dificuldades de quem não possui todos os sentidos.

4.2.2. Direção de Turma e Conselho de Turma

O papel do DT requer uma visão integradora da comunidade educativa e a capacidade de responder aos desafios do PEE, desse modo coloca-se numa posição central da promoção do sucesso educativo.

Apesar de não ter sido a experiência mais positiva, sinto que perceber a importância deste papel foi um momento fundamental da PES. Perceber a dinâmica com os encarregados de educação e o conselho de turma, a coordenação e a intensidade da exigência do seu papel despertou o meu interesse. O DT tem um vínculo pessoal com os alunos onde o seu lado mais fraternal é denunciado, devido à necessidade de ser a ligação com os encarregados de educação e os professores.

O DT é a cabeça do conselho de turma e desse modo conduziu as reuniões, cujo objetivo foi partilhar estratégias de melhoria, dar a conhecer a progressão dos alunos e expor as dificuldades, quer dos alunos, quer dos professores. A importância do trabalho em grupo foi novamente realçada, existindo a necessidade de consonância de tomadas de decisão em prol do sucesso do desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos.

4.2.3. Importância do Professor Cooperante na integração na comunidade educativa

A integração do EE na escola foi um processo integral que exigiu uma abertura à mudança por parte do PC, dado que se tratou de um momento relacional de aprendizagem, por parte de todos os intervenientes. Onde a minha experiência foi enriquecida, dia após dia, através da entrega e do compromisso. Devido à falta de experiência e conhecimento como professora iniciante, o PC tornou-se fundamental, dado que o choque com a realidade poderia ser um fator inibitório para a minha evolução. Foi um processo repleto de mudanças, onde a aprendizagem com os meus pares foi fundamental. Desse modo, o PC teve um papel importante na promoção da minha integração na escola e na comunidade (Macphail et al., 2014).

"Hoje percebi que estas reuniões não têm ordem de assuntos, estamos horas a conversas e vamos dispersando de assunto em assunto. Por estranho que me pareça, é bastante agradável esta forma de aprender. Discutimos pontos de vista, mas sempre com argumentos." (Diário de Bordo – Reunião NE – 7 de setembro de 2021)

O PC foi uma figura importante que contribuiu para me tornar uma professora mais competente, determinada, confiante e capaz de lidar com situações inesperadas. Acima de tudo foi uma ajuda crucial no desenvolvimento da minha identidade profissional. O NE não foi o ideal, dado que os momentos de partilha foram escassos e a compatibilidade de horários era difícil devido aos compromissos extra EP por parte dos intervenientes. No entanto, o PC sempre se demonstrou um facilitador, quer do processo de desenvolvimento, quer na compreensão dos nossos compromissos, mas sempre com rigor e criterioso no que disse respeito à função do EE.

4.2.4. Departamento de Educação Física

As primeiras aprendizagens estiveram relacionadas com o DEF através da participação nas reuniões iniciais do ano letivo.

"Foi a primeira reunião do departamento e por isso, foi algo confusa numa fase inicial. Leu-se a ata da reunião prévia (junho, penso eu); discutiram a logística para este ano letivo, (…)" (Diário de Bordo – Reunião DEF – 8 de setembro de 2021)

O envolvimento não foi exatamente aquele que estava à espera, dado que o número de reuniões foi escasso e não senti que o grupo de EF fosse tão unido quanto as aparências o diziam. Aliás, os professores que se encontravam pela primeira vez na escola sentiram-se muitas vezes perdidos, dado a falta de comunidade existente. Principalmente em fatores relacionados com a avaliação dos alunos, protocolos de avaliação para alunos com atestado médico prolongado e provas especiais para alunos com entrada tardia, como foi o caso de alguns alunos ucranianos. Contudo, foi positivo poder participar nas

reuniões, expressar a nossa opinião e acima de tudo poder participar na organização das atividades.

A aprendizagem que retenho destes momentos formais e informais é que o trabalho em grupo requer trabalho, paciência e predisposição do próximo. Principalmente quando as pessoas não se encontram tão à vontade numa área como outras, ou, por exemplo, quando estão responsáveis, pela primeira vez, por certas atividades.

4.3. Desenvolvimento Profissional: Impacto do conhecimento do conteúdo na capacidade de ajustar o processo de ensino aprendizagem à individualidade do aluno: competência adaptativa

Resumo

O conhecimento do conteúdo da matéria de ensino do professor está frequentemente associado a capacidade de gerar aprendizagens mais efetivas nos alunos. Por sua vez, um maior conhecimento do conteúdo melhora a competência adaptativa. Esta competência é fundamental em virtude da complexidade e natureza dinâmica e muitas vezes imprevisível do processo de ensino aprendizagem. Nesta medida, o estudo em questão pretendeu examinar a competência adaptativa de dois estudantes estagiários tendo também em conta os diferentes conteúdos de ensino (desportos de invasão, desportos de rede e modalidades individuais). Os participantes do estudo foram 2 estudantes estagiários, um do género feminino e outro do género masculino, com média de idades ±24,5, que se encontravam a realizar a sua prática profissional supervisionada inserida no 2.º ano do mestrado. A recolha dos dados foi efetuada no 2.º período, por ser um momento de transição, a partir de planos de aula dos 2 estudantes estagiários. Seguindo o protocolo da competência adaptativa foram analisadas, com recurso à ferramenta “track changes”, as adaptações realizadas pelos estudantes estagiários em diferentes práticas nucleares (objetivos e avaliação; estabelecimento de regras e rotinas; gestão;

desenvolvimento do conteúdo; apresentação de tarefas; supervisão e monitorização ativa). Desse modo, os conteúdos de ensino foram agrupados em subáreas (desportos de invasão, desportos de rede e modalidades individuais) com o objetivo de perceber se existiam diferenças significativas entre eles, no que diz respeito às práticas nucleares. Resultados: recolhemos 40 adaptações, das quais 67,5% foram realizadas pelo EEA e 32,5% pelo EEB; a prática nuclear 'Regras e Estabelecimento de Rotinas' foi a única que não evidenciou qualquer adaptação; o conteúdo de ensino voleibol foi o que suscitou um maior número de adaptações, assim como a prática nuclear 'Desenvolvimento do Conteúdo'; a subárea dos desportos de invasão apresentou uma maior percentagem de adaptações (37,5%); não se verificaram diferenças estatisticamente significativa dos valores de competência adaptativa dos EE na relação entre as subáreas e as práticas nucleares. Após análise dos resultados, foi possível observar que: (i) um EE fez quase o dobro das adaptações do outro, no mesmo número de sessões e relativamente aos mesmos conteúdos de ensino; (ii) os desportos coletivos apresentaram um maior número de adaptações em ambos os EE; (iii) as práticas nucleares mais evidenciadas foram a 'Gestão' e o 'Desenvolvimento do Conteúdo'

PALAVRAS-CHAVE: COMPETÊNCIA ADAPTATIVA; CONHECIMENTO DO CONTEÚDO; CONTEÚDOS DE ENSINO; PRÁTICA DISTRIBUÍDA

Abstract

The teacher's content knowledge of the subject is often associated with the ability to generate more effective learning in students. In turn, greater content knowledge enhances adaptive competence. This competence is critical given the complexity and dynamic and often unpredictable nature of the teaching-learning process. To this extent, the study at hand aimed to examine the adaptive competence of two student trainees while also considering the different teaching content (invasion sports, network sports, and individual sports). The participants of the study were 2 student trainees, one female and one male, mean age ±24.5, who were doing their supervised professional practice in the

2nd year of their master's degree. Data was collected in the 2nd period, as this was a moment of transition, based on the lesson plans of the two student trainees. Following the adaptive competence protocol, the adaptations made by student trainees in different core practices (objectives and assessment; establishment of rules and routines; management; content development; task presentation; supervision and active monitoring) were analyzed using the track changes tool. In this way, the teaching contents were grouped into subareas (invasion sports, network sports, and individual sports), in order to understand if there were significant differences among them, with respect to the core practices. Results: we collected 40 adaptations, of which 67.5% were made by the EE A and 32.5% by the EE B; the core practice 'Rules and Establishment of Routines' was the only one that did not show any adaptation; the volleyball teaching content was the one that raised a higher number of adaptations, as well as the core practice 'Content Development'; the subarea of invasion sports showed a higher percentage of adaptations (37.5%); there were no statistically significant differences in the values of adaptive competence of the ES in the relation between the subareas and the core practices. After analyzing the results, it was possible to observe that: (i) one ES made almost twice as many adaptations as the other, in the same number of sessions and relative to the same teaching contents; (ii) team sports presented a higher number of adaptations in both ES; (iii) the most evident core practices were 'Management' and 'Content Development'.

KEYWORDS: ADAPTIVE COMPETENCE; CONTENT KNOWLEDGE; TEACHING SUBJECTS; DISTRIBUTED PRACTICE.

4.3.1. Introdução

Este estudo de investigação-ação insere-se no âmbito do EP, na área do DP. Esta temática mostrou-se pertinente porque a capacidade de adaptação de um professor de EF é crucial, dado que sempre irão existir episódios que não são possíveis de ser controlados. Assim, a competência adaptativa despertou o meu interesse, com o intuito de melhorar a minha PP e conseguir melhorar a minha prática reflexiva.

Em EF, a seleção do conteúdo de ensino é baseada em diferentes fatores (e.g., conhecimento e habilidade dos alunos, condições do espaço escolar). De modo a promover a aprendizagem significativa dos alunos existe a necessidade de adotar algumas estratégias, que segundo Ennis (2014), devem estar interligadas com o currículo, a instrução e a avaliação: questionamento; desenvolver e usar modelos de ensino; definir problemas, etc. Desse modo, a eficácia do ensino torna-se relevante na aprendizagem dos alunos. Ward (2013) diz que a eficácia do ensino – ensino que leva diretamente à aprendizagem do aluno – não pode carecer de conteúdo. Ainda, para ensinar de forma eficaz e implementar mudanças na PP, as opiniões dos alunos desempenham um papel crítico (Ennis, 2014).

Reconhecer que o conhecimento do conteúdo do professor é importante para a melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno (Hastie, 2021), significa que quanto maior o conhecimento do conteúdo, mais capacidade existe em ajustar o conteúdo às individualidades dos alunos. Essas adaptações podem surgir de diferentes necessidades (e.g., objetivo da tarefa, resposta dos alunos, gestão de espaço/tempo). Nesta medida, a competência adaptativa é a capacidade de ajustar o planeamento e o processo instrucional ao processo de aprendizagem dos alunos (Brühwiler & Blatchford, 2011), quer através da reflexão na ação, quer da reflexão sobre a ação. Isto é, durante o ensino o que é que fizemos de diferente ou depois do ensino, que alterações é que faríamos face ao que observamos.

Contudo, para que seja possível medir a competência adaptativa, os professores devem estar dispostos a refletir criticamente sobre a sua ação (Xie & Ward, 2021). Com base na aula experienciada, refletir sobre o que é que fariam de diferente. Esta adaptação deve ser dotada de precisão e especificidade, i.e., deve existir uma visão clara de qual foi o problema que gerou necessidade de fazer alguma modificação ou refinamento. Refletir na ação é igualmente importante, dado que o planeado pode ser sempre adaptado, devemos refletir o que nos fez alterar aquilo que estava previamente planeado. Esta análise ajudar-nos-á a melhorar a nossa PP (Iserbyt et al., 2020), dado que nos permite ter uma clareza sobre qual a área nuclear que

mais se evidência e se essas adaptações são ou não apropriadas relativamente à aula anterior.

Segundo Iserbyt et al. (2020) o conhecimento do conteúdo tem um efeito positivo no aumento do número de tarefas que sofrem adaptações. Isto significa que, quanto maior for o nosso conhecimento do conteúdo, mais facilmente conseguimos refletir sobre o que vimos acontecer e sobre o que era programado acontecer e não aconteceu. Como professores existe a necessidade de tomar decisões e de reagir às situações que se apresentam (e.g., contexto da aula, incluindo os alunos; a resposta dos alunos; os recursos, quer sejam espaciais ou materiais). Esta capacidade é um requisito para o desenvolvimento da competência adaptativa (Xie et al., 2019).

Estudos prévios mostraram que existe uma relação entre a competência adaptativa e o conhecimento do conteúdo. Estudos com professores experientes na modalidade de natação reportaram uma melhoria significativa da competência adaptativa após um workshop de conhecimento do conteúdo (Iserbyt et al., 2020). Ainda, na modalidade de badminton, também com professores experientes foi salientada a capacidade de melhorar a instrução e a adaptação das tarefas através de programas de desenvolvimento do conteúdo (Kim & Ward, 2020). Outros estudos, com estudantes em formação inicial de professores, na modalidade de andebol, afirmam que a repetição e a prática facilitam o desenvolvimento da competência adaptativa (Xie & Ward, 2021) e que, essa mesma competência requer a capacidade de decidir e reagir perante o contexto (Xie et al., 2019).

Existe ainda pouco conhecimento nesta área, mas os estudos apontam para um programa de desenvolvimento do conteúdo bem delineado (Kim & Ward, 2020) e várias repetições, oportunidades para refletir e modificar planos de aula (Xie & Ward, 2021), como algumas das estratégias para melhorar a capacidade adaptativa dos professores.

Os estudos anteriormente mencionados apenas abordam os conteúdos de badminton, andebol e natação, pelo que se nota uma carência de informação no que diz respeito aos desportos de invasão, desportos de rede e modalidades individuais. Além disso, existe pouca informação sobre

professores iniciantes ou estagiários, apenas estudos que utilizam professores experientes de EF e outros ainda estudantes em contexto de formação inicial. Acrescenta-se que a metodologia utilizada nestes estudos é concentrada, relatando apenas os momentos das unidades temáticas. Assim, de forma a complementar a literatura já existente, no presente estudo é utilizado o método de PD – dados quantitativos – que abrange dez conteúdos de ensino em contexto de PES. Cujo objetivo principal é perceber a capacidade da competência adaptativa do EE, com base na reflexão sobre e na ação.

4.3.2. Objetivo do Estudo

O presente estudo surgiu da necessidade que a EE sentiu em analisar a competência adaptativa do seu NE. Pretendeu-se aferir, através de uma reflexão sobre e na ação, as adaptações realizadas aos planos de aula e a que nível nuclear essas adaptações se referem. Deste modo, surgiram as seguintes questões: qual o perfil da competência adaptativa dos professores estagiários? O conteúdo de ensino é um fator determinante na sua competência adaptativa? Neste sentido, estabeleci os seguintes objetivos de investigação para este estudo:

O1 – Analisar a competência adaptativa do professor estagiário ao longo do tempo.

O2 – Diferenciar essa competência em função da natureza do conteúdo de ensino.

4.3.3. Metodologia

4.3.3.1. Desenho de Estudo

Esta investigação assume-se como um estudo exploratório de análise descritiva baseado nas adaptações identificadas nas quarenta e oito planificações de dois professores estagiários, realizadas durante o 2.º período letivo.

Devido à utilização do conceito da PD, as planificações abrangem 10 conteúdos: 3 desportos de invasão (andebol, basquetebol e futebol), 2 desportos de rede (voleibol e badminton) e 5 modalidades individuais (atletismo, dança, ginástica, lutas e orientação).

4.3.3.2. Contexto e Participantes

Contexto. O estudo foi realizado em contexto de PES inserida no mestrado. Os EE, durante o primeiro ano de mestrado participaram nas Unidades Curriculares (UC) Didática Específica do Desporto para os ajudar a prepararem-se para o ensino dos conteúdos em contexto real de prática. Durante todo o processo os EE foram acompanhados por um PO, por parte da universidade e um PC, por parte da EC.

Este estudo é de natureza exploratória e apresenta ainda uma visão epistemológica naturalista dado que os resultados foram surgindo em contexto real da prática decretado pelos EE e pelos professores que ajudaram a orientar o processo (Silva, 2007). Através de sessões síncronas, reuniões com o NE e da reflexão das aulas observadas pelo PO, o processo de refletir sobre as adaptações foi facilitado. Na Tabela 3, apresento o planeamento semanal de apoio e orientação durante o momento de registo das adaptações.

A PES envolvia duas aulas de EF por semana, com dois blocos de 45 minutos cada uma, numa escola secundária. Aproximadamente 53 alunos estiveram envolvidos nas turmas dos EE.

Professores estagiários. Os intervenientes deste estudo foram dois EE, um do género feminino e outro do género masculino, com média de idades ±24,5. À data do estudo, os EE encontravam-se a frequentar o 2.º ano do mestrado no ano letivo de 2021/2022, enquanto professores estagiários de turmas do 10.º ano de escolaridade. O EE A possuí 5 anos de experiência enquanto treinador da modalidade de voleibol e professor de atividade física e desportiva nas atividades de enriquecimento curricular. O EE B apresenta menos experiência, apenas um momento pontual como treinador de futebol.

Tabela 3. Apoio e Orientação no processo reflexivo do EE durante PES.

Momento	**Local de Intervenção (participantes)**	**Trabalho autónomo em NE**	**Suporte de Apoio**	
			Supervisor Universitário (PO)	Professor Cooperante (PC)
Prévio às adaptações dos planos de aula	Sessão de trabalho sobre o Conhecimento do Conteúdo (PO).	Tarefa de esclarecimento sobre os tipos de tarefas através de exemplos em contextos de jogos.	Feedback sobre os tipos de conhecimento do conteúdo e as suas diferenças.	
	Sessão de trabalho sobre o Mapeamento do Conteúdo (PO).	Criação de um mapa do conteúdo relativo a uma unidade temática.	Feedback sobre o desenho, os tipos de tarefa identificadas e a sua progressão.	
	Sessão de trabalho sobre Competência Adaptativa (PO).	Tarefa de codificação.	Feedback sobre o protocolo de codificação.	
Semana 1 (4 blocos de 45')	Reflexão em grupo (NE).	Notas das observações da aula.		
Semana 2 (4 blocos de 45')	Reflexão em reunião pós-aulas (PC).			Feedback sobre o tipo de conteúdo adequado de acordo com o momento em que estamos e onde queremos chegar com o conteúdo de ensino.
Semana 3 (4 blocos de 45')	Reflexão em reunião pós-aulas (PC).			Feedback sobre a capacidade de adaptação à alteração do espaço; saber o que queremos dos alunos para rapidamente conseguirmos ajustar às suas necessidades.
Semana 4 (4 blocos de 45')	Reflexão em reunião pós-aulas (NE, PC).	Notas das observações da aula.		Feedback sobre a possibilidade de existirem mais condicionantes nas

				tarefas e conseguir perceber na ação a alteração necessária.
Semana 5 (4 blocos de 45')	Reunião pós-observação (PO).		Feedback sobre adaptar a instrução aos diferentes conteúdos; focalizar mais a individualidade; procurar os problemas para os solucionar.	
Semana 6 (4 blocos de 45')	Sessão de trabalho sobre "*Content Knowledge*".	Análise dos módulos 1, 4 e 7 do MEC.		
Semana 7 (4 blocos de 45')	Reflexão em grupo (NE).	Notas das observações da aula.		
Semana 8 (4 blocos de 45')	Reflexão em reunião pós-aulas (PC).			Feedback sobre a importância de uma boa gestão do grupo de acordo com o espaço disponível; optar por grupos mais pequenos equivale a maior tempo de prática.
Semana 9 (4 blocos de 45')	Sessão de esclarecimento dos *content maps;* e operacionalização de dinâmicas do MED (PO).	Apresentação do esboço do *content maps* e análise detalhada das tarefas.	Feedback sobre a codificação/ análise dos planos de aula. Diferentes soluções para conjugar dinâmicas do MED com características específicas do jogo.	
Semana 10 (4 blocos de 45')	Reflexão em grupo.	Notas das observações da aula.		

Semana 11 (4 blocos de 45')	Sessão de trabalho sobre a codificação dos *content maps* (PO).	Apresentação do esboço.	Feedback sobre a natureza da tarefa e a sua relação com a tarefa anterior.	
Semana 12 (4 blocos de 45')	Reflexão em reunião pós-aulas (NE, PC).	Análise dos planos de aula e reflexão sobre as adaptações realizadas; diferenciação entre adaptações reais e adaptações perspetivadas.		Feedback sobre o tipo de adaptações (apropriadas ou inapropriadas).

EE – Estudante estagiário; **PES** – Prática de Estágio Supervisionada; **NE** – Núcleo de Estágio; **PO** – Professor Orientador; **PC** – Professor Cooperante; **MEC** – Modelo de Estrutura e Conhecimento; **MED** – Modelo de Educação Desportiva.

4.3.3.3. Procedimentos

No sentido de dar resposta às questões de investigação e à consecução dos objetivos estabelecidos, analisei os planos de aula dos dois EE, referentes ao 2.º período.

Protocolo de codificação. As adaptações foram codificadas usando um protocolo de codificação especificado em 6 práticas nucleares propostas por Ward (2020). Desse modo, foram estabelecidas as 6 práticas nucleares: (1) objetivos e avaliação – objetivos da aula, avaliação formativa/sumativa e repetição dos objetivos da aula; (2) estabelecimento de regras e rotinas – sinais, regras de comportamento e rotinas de balneário; (3) gestão – organização dos espaços/tempos/logística e gestão de comportamento (proativa e reativa); (4) desenvolvimento do conteúdo – desenvolvimento intra/intertarefa (e.g., complexidade), erros e correções; (5) apresentação de tarefas – modificação do papel/grau de envolvimento na apresentação da tarefa, instrução, demonstração e questionamento; (6) supervisão e monitorização ativa – padrão de supervisão e feedback. Assim, este protocolo consistiu em 3 fases: 1.ª identificar a prática pedagógica central que é evidenciada na adaptação; 2.ª detetar se consiste numa modificação ou refinamento; 3.ª perceber se, relativamente ao último plano de aula é, ou não, apropriada.

Estas adaptações foram ainda diferenciadas em modificação ou refinamento, i.e., a primeira refere-se a adicionar, remover ou alterar e a segunda verificar se existiu uma reformulação mais semântica, mais precisa. Ainda, o protocolo de codificação classifica as adaptações como apropriadas ou inapropriadas relativamente à aula anterior, de modo a existir uma ligação estreita com o resultado pretendido. Esta informação permite-nos identificar a competência adaptativa do professor estagiário diferenciada de acordo com o conteúdo de ensino. O que nos possibilita discutir a capacidade de ajuste do planeamento e ensino do processo de aprendizagem individualizado.

4.3.3.4. Análise dos dados

O tratamento e análise dos dados foram realizados através do programa SPSS, versão 27. Foi efetuada uma estatística descritiva dos dados, de modo a obter a frequência das adaptações: nos planos de aula e nos diferentes níveis nucleares, de acordo com os diferentes conteúdos. Após análise da igualdade de variáveis (Teste de *Levene*), foi feita uma leitura do teste *t-Student* na comparação entre os desportos de invasão, desportos de rede e as modalidades individuais em todas as práticas nucleares. O nível de significância foi estabelecido em $p<0,05$.

4.3.4. Resultados

Adaptações Gerais

A Tabela 4 apresenta os valores da estatística descritiva relativamente à globalidade das adaptações feitas nos planeamentos do 2.º período pelos dois EE. São representados o número de adaptações (N) realizadas por cada EE, bem como a percentagem de adaptações por EE.

Tabela 4. Dados descritivos das adaptações globais relativas ao 2.º período

	Adaptações	
EE	N	%
A	27	67,5%
B	13	32,5%
Total	**40**	**100%**

EE – Estudante Estagiário; **N** – Número de Adaptações

É possível observar que existiu um total de 40 adaptações em aproximadamente 48 aulas de 90 minutos. Cada EE deu 24 aulas, tendo um deles efetuado o dobro das adaptações do outro.

Adaptações diferenciadas pelas 6 práticas nucleares

A Tabela 5 apresenta os valores de estatística descritiva relativamente às adaptações identificadas pelas diferentes práticas nucleares. Encontra-se

presente o número de adaptações (N) correspondente a cada prática nuclear, a percentagem e a média.

Tabela 5. Dados descritivos das adaptações nas práticas nucleares.

Práticas Nucleares			
	N	**%**	**Média**
Objetivos e avaliação	4	10%	6,66
Estabelecimento de regras e rotinas	0	0%	
Gestão	10	25%	
Desenvolvimento do conteúdo	16	40%	
Apresentação de tarefas	5	12,5%	
Supervisão e monitorização ativa	5	12,5%	
Total	40	100%	

N – Número de adaptações.

Os dados na tabela acima mostram o número de adaptações referentes às práticas nucleares estipuladas previamente. De salientar que o 'Estabelecimento de regras e rotinas' não apresentou nenhuma adaptação e o 'Desenvolvimento do Conteúdo' foi a prática que apresentou mais.

Adaptação por conteúdo de ensino

A Tabela 6 apresenta os valores da estatística descritiva relativamente às adaptações realizadas em cada um dos conteúdos de ensino (andebol, atletismo, badminton, basquetebol, dança, futebol, ginástica, lutas, orientação e voleibol). Está representado o número de adaptações (N) de cada EE, em cada conteúdo de ensino, a percentagem e a média.

Tabela 6. Dados descritivos das adaptações por conteúdo de ensino.

Conteúdo de Ensino					
		EE	**N**	**%**	**Média**
Desportos de Invasão	Andebol	A	2	10%	4,72
		B	2		
	Basquetebol	A	3	12,5%	
		B	2		
	Futebol	A	3	15%	
		B	3		

Desportos de Rede	Voleibol	A	6	22,5%
		B	3	
	Badminton	A	2	5%
		B	0	
Modalidades Individuais	Atletismo	A	3	7,5%
		B	0	
	Dança	A	1	5%
		B	1	
	Ginástica	A	3	10%
		B	1	
	Lutas	A	2	5%
		B	0	
	Orientação	A	2	7,5%
		B	1	

EE – Estudante Estagiário; **N** – Número de adaptações.

Os dados apresentados acima indicam o número de adaptações realizado em cada conteúdo pelos dois EE. De observar que os coletivos tiveram um número de aulas mais elevado, portanto uma maior predisposição para que existissem mais adaptações por parte dos EE. Tendo um deles efetuado um número igual ou superior de adaptações em todos os conteúdos de ensino.

Adaptações nas subáreas das atividades físicas

A Tabela 7 apresenta os valores de estatística descritiva relativamente ao total de adaptações nas diferentes subáreas estabelecidas: Desportos de Invasão (DI), Desportos de Rede (DR) e Modalidade Individual (MI).

Tabela 7. Dados descritivos das adaptações por subárea das atividades físicas.

Subárea	Total Adaptações	%
Desportos de Invasão	15	37,5
Andebol		
Basquetebol		
Futebol		
Desportos de rede	11	27,5
Voleibol		
Badminton		

Modalidade Individual			
Rítmicas expressivas –	Dança	14	35
	Ginástica		
	Atletismo		
Outros –	Orientação		
	Lutas		

Os dados na tabela acima mostram o número total de adaptações das subáreas. De destacar que os DI comparativamente com a MI, tiveram um número significativamente maior de adaptações, apesar de abrangerem menos modalidades. Podemos observar que os jogos coletivos, quer de invasão, quer de rede, arcam grande parte das adaptações.

Adaptações por subáreas cruzadas com as práticas nucleares

A Tabela 8 apresenta os valores de estatística descritiva referentes às adaptações identificadas nas diferentes práticas nucleares relacionadas com as subáreas estabelecidas.

Tabela 8. Dados descritivos das adaptações por subárea das atividades físicas cruzadas com as práticas nucleares.

Subáreas	**Práticas Nucleares**						**Total**
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Desportos de invasão	2	0	4	6	1	2	15
Desportos de rede	0	0	3	5	2	1	11
Modalidade individual	2	0	3	5	2	2	14
Total	4	0	10	16	5	5	40

(1) Objetivos e avaliação; **(2)** Estabelecimento de regras e rotinas; **(3)** Gestão; **(4)** Desenvolvimento do conteúdo; **(5)** Apresentação de tarefas; **(6)** Supervisão e monitorização ativa.

Os dados na tabela acima mostram o número de adaptações das subáreas cruzadas com as práticas nuclear. Conseguimos constatar que as adaptações nas diferentes práticas nucleares são semelhantes nas três subáreas, com exceção da prática nuclear 1 ‘Objetivos e Avaliação’ onde não foram identificadas qualquer adaptação nos Desportos de Rede.

Análise entre subáreas

A Tabela 9 apresenta os valores de estatística descritiva de comparação de amostras independentes através do teste *t-Student.* Está exposto o valor de *p* para as diferentes práticas nucleares em confronto das subáreas.

Tabela 9. Teste de amostras independentes.

	Práticas Nucleares					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Valor *p*					
DI – DR	,223	-	,974	,791	,384	,750
DI – MI	,943	-	,753	,820	,518	,943
DR - MI	,207	-	,747	,639	,802	,706

(1) Objetivos e avaliação; **(2)** Estabelecimento de regras e rotinas; **(3)** Gestão; **(4)** Desenvolvimento do conteúdo; **(5)** Apresentação de tarefas; **(6)** Supervisão e monitorização ativa; **DI** – Desportos de Invasão; **DR** – Desportos de rede; **MI** – Modalidades Individuais.

Relembrando que o nível de significância foi estabelecido em $p<0,05$, constatamos que o valor de *p* não é estatisticamente significativo em qualquer prática nuclear, após verificar a existência de igualdade de variáveis. No confronto entre adaptações em diferentes conteúdos de ensino, não se verificam diferenças estatisticamente significativas nas subáreas.

4.3.5. Discussão

Após evidência dos resultados do estudo, importa entender em que medida é que estes vão ao encontro dos objetivos propostos. Através das adaptações realizadas nos planos de aula, pretendemos aferir a competência de adaptação do EE (Objetivo 1O). Para tal, foram necessárias análises minuciosa das adaptações e uma codificação criteriosa. É de destacar que

i) Um EE fez quase o dobro das adaptações do outro, no mesmo número de sessões e relativamente aos mesmos conteúdos de ensino;
ii) Os desportos coletivos apresentaram um maior número de adaptações em ambos os EE;
iii) As práticas nucleares mais evidenciadas foram a ‘Gestão’ e o ‘Desenvolvimento do Conteúdo’.

Relativamente à quantidade de adaptações realizadas (conforme a Tabela 4), tendo em conta o contexto específico, i.e., professores estagiários em metodologia de PD, podemos assumir que existiu uma divergência significativa do número de adaptações de um EE para o outro. É visível que o EE A, aquele que têm experiência prévia, realizou mais adaptações e, segundo a literatura a experiência é um fator que facilita a competência adaptativa (Xie & Ward, 2021). De salientar que, segundo a Tabela 6, o EE A efetuou um maior número de adaptações na modalidade com conhecimentos sólidos, quer do que o EE B, quer do que em todos os outros conteúdos de ensino. Indo de encontro àquilo que a literatura nos diz: o desenvolvimento especializado do conteúdo melhora a competência adaptativa (Kim & Ward, 2020).

Verificou-se um número significativamente elevado de adaptações relacionadas com a 'Gestão' (Tabela 5). Tendo em conta que o estudo foi efetuado no 2.º período, altura em que foram lecionados vários conteúdos em simultâneo o que obriga a diversas adaptações resultantes ou por ausência de alguns alunos ou alteração do espaço previsto para a aula, justifica-se a existência de bastantes adaptações.

O facto já referido de serem lecionados mais de um conteúdo em simultâneo por aula pode também justificar o número de adaptações baixo relativamente à prática nuclear 'Objetivos e Avaliação' e 'Supervisão e Monitorização Ativa'. As aulas serem com diferentes estímulos (i.e., dois ou mais conteúdos de ensino em simultâneo) dificulta que a supervisão seja a ideal em todos os grupos.

No que diz respeito aos conteúdos de ensino, verificou-se que os desportos coletivos têm um maior número de adaptações (de acordo com a Tabela 6), entendemos que tal se prende com o facto de existir a necessidade de trabalhar em grupo e respeitar as individualidades de todos os alunos. Para além disso, o facto do EE A ter mais experiência num desporto coletivo foi onde fez maior número de adaptações, o que por sua vez influência este resultado. Desse modo, o maior número de adaptações nos desportos coletivos, surge devido à especificidade de ser um desporto de equipa composta por indivíduos distintos.

Quanto aos dados da prática nuclear ‘Estabelecimento de Regras e Rotinas’ constata-se que não surgiram quaisquer adaptações. Talvez porque os dados reportam-se a um momento intermédio, ou seja, os alunos já conheciam os professores estagiários e, desde o início do ano que eram lecionados os diversos conteúdos de ensino. Se o momento de intervenção fosse inicial, possivelmente os dados seriam diferentes.

Relativamente ao Objetivo O2, considerando os dados apresentados é possível observar que os conteúdos de ensino não influenciam na capacidade de adaptação nas diferentes práticas nucleares, dado que não observamos diferenças significativas nas subáreas (conforme a Tabela 9). Deduzindo-se assim que a capacidade de adaptação não está dependente do conteúdo, mas poderá estar dependente do conhecimento do conteúdo. De acordo com a Tabela 6, observamos que ambos os EE realizaram mais adaptações nas modalidades que possuem mais experiência. Tendo efetuado mais adaptações em todos os conteúdos de ensino aquele que possuí experiência prévia. Assim, o fator experiência, que em princípio significaria maior conhecimento do conteúdo, poderá contribuir para uma maior facilidade em adaptações na ação (Iserbyt et al., 2020), dado o background que os professores vão acumulando de experiências semelhantes.

4.3.6. Conclusões

Dada a particularidade de os participantes deste estudo serem EE, tendo um, experiência prévia de 5 anos enquanto treinador da modalidade de voleibol e professor de atividade física e desportiva nas atividades de enriquecimento curricular e outro não ter experiência, isso permitiu confirmar que um maior conhecimento dos conteúdos e maior experiência de ensino implica um maior número de adaptações. Constatou-se que o EE com experiência de ensino não só fez mais adaptações na modalidade em que é especialista, como também fez mais adaptações noutros conteúdos de ensino comparativamente com o EE sem experiência prévia. O maior número de adaptações ocorreu na prática nuclear ‘Desenvolvimento do Conteúdo’ (40%), seguido da prática nuclear de ‘Gestão’ (25%). Não se verificaram adaptações na prática nuclear

‘Estabelecimento de Regras e Rotinas’, o que parece razoável dado o estudo ter-se desenrolado no 2.º período. Concluiu-se ainda que os conteúdos de ensino não apresentaram ser um fator significativo na competência adaptativa.

O estudo apresenta algumas limitações da qual destacamos o facto de não ter existido uma avaliação do conhecimento do conteúdo pré e pós-contexto. Em pesquisas futuras seria relevante examinar a competência adaptativa em contextos de práticas concentradas, com progressões do conteúdo minuciosas, reflexões pedagógicas e uma orientação rigorosa, destinada a desenvolver o conhecimento do conteúdo por parte dos professores de EF, por ser um dado necessário para melhorar a competência de adaptação dos mesmos.

4.3.7. Referências

Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction, 21*(1), 95-108.

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

Farias, C., Teixeira, J., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2022). Effects of a two-stage physicial education teacher education programme on preservice teachers' specialised content knowledge and students' game-play in a student-centred Sport Education-Step Game approach. *European Physical Education Review, 0*(0), 1-19.

Hastie, P. A. (2021). A primer on content knowledge in physical education research. *Journal of Teaching in Physical Education, 41*, 165-170.

Iserbyt, P., Coolkens, R., Loockx, J., Vanluyten, K., Martens, J., & Ward, P. (2020). Task adaptations as a function of content knowledge: a functional analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 91*(4), 539-550.

Kim, I., & Ward, P. (2020). Changes in the content development and adaptive competence of teachers following a specialized content knowledge workshop. *Journal of Teaching in Physical Education, 40*(4), 626-624.

Ward, P. (2013). The role of content knowledge in conceptions of teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*, 431-440.

Ward, P. (2020). Core practices for teaching physical education: recommendations for teacher education. *Jouranl of Teaching in Physical Education, 40*(1), 1-11.

Xie, X., & Ward, P. (2021). Developing preservice teacher's adaptive competence using repeated rehearsals, opportunities to reflect and lesson plan modifications. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-9.

Xie, X., Ward, P., & Mijoo, K. (2019). Preservice physical education teacher's development of adaptive competence. *Journal of Teaching in Physical Education, 40*(4), 538-546.

5. Considerações Finais

"A falha é a neblina na qual vislumbramos o triunfo."[12]

De uma perspetiva emocional, este ano foi um turbilhão de experiências novas, o que me obrigou a estar fora da minha zona de conforto na maioria do tempo. A sensação que fica no final deste EP é que poderia ter desfrutado mais, dado que, por vezes, o medo de errar nem sempre me deixava arriscar. Considero que a conceção inicial de corresponder a um certo nível de desempenho, impediu-me de usufruir do processo de ensino e interação no seu sentido mais verdadeiro. A capacidade de lidar com novas experiências, em uníssono às atividades laborais que desempenhava extra EP, sempre a procurar manter um ótimo nível de desempenho em todas as minhas funções, foi exigente e desgastante. Assim, termino este percurso fatigada, quer a nível físico, quer emocional.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, o EP proporcionou-me uma visão mais clara sobre o que realmente é ser professora e o que significa o ato de ensinar. Foi um ano repleto de aquisição de conhecimento dos conteúdos de ensino e permitiu-me desenvolver a capacidade de dar resposta a grandes volumes de trabalho. Consegui aprofundar a minha capacidade de reflexão e compreender a importância dos relacionamentos para a eficácia do processo de ensino aprendizagem, percebendo que a proatividade e a inovação são aliadas na captação do aluno para a aprendizagem.

No âmbito geral, o EP teve relevância para o futuro que se avizinha e foi um agente propulsor de desenvolvimento pessoal e profissional, assumindo-se como um momento de conclusão de formação, mas também como um momento inicial de construção da identidade profissional.

[12] Black, S. & Feige, K. (2013) Homem de Ferro 3. Estados Unidos. O erro permite crescer e aprender, é através do erro que conseguimos evoluir. De realçar que só conseguimos errar se tentarmos e para tentar é preciso força.

6.Bibliografia

Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Araújo, D. S. M. S. de, & Araújo, C. G. S. de. (2000). Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. *Revista Brasileira de Medicina Do Esporte*, *6*(5), 194–203.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, *24*(1), 1–27.

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. In *(pp. 359) Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Desporto*.

Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma Identidade Profissional. In *Ribeiro Mesquita, I., & Bento, J., Professor de Educação Física : fundar e dignificar a profissão. (pp. 75-101).* Porto: Editora FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Batista, P., Leite Queirós, P., & Rolim Marques, R., Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física. Porto: Editora FADEUP*.

Bean, C., Kramers, S., Forneris, T., & Camiré, M. (2018). The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. *Quest*, *70*(4), 456–470.

Bento, J. (1995). *O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas* (1 ed.). Porto: Campo das Letras.

Butler, J. (2014). TGfU – Would you know it if you saw it? Benchmarks from the tacit knowledge of the founders. *European Physical Education Review*, *20*(4), 1–24.

Butler, J. I. (2006). Curriculum constructions of ability : enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport, Education and Society*, *11*(3), 243–258.

Caetano, A. P., & Silva, M. de L. (2019). Ética Profissional e Formação de Professores. *Inovação & Tecnologia Social*, *1*(1), 68–79.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education ? *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*, *67*(1), 56–72.

Cecchini, J. A., Fernandez-rio, J., Mendez-gimenez, A., Cecchini, C., & Martins, L. (2014). Epstein ' s TARGET Framework and Motivational Climate in Sport : Effects of a Program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *9*(6), 1325–1341.

Chappuis, J. (2017). Seven strategies of assessment for learning: an overview. In *Assessment in Support of Learning*. Port Townsend, WA: San Diego County Office of Education.

Chen, W., Burry-Stock, J. A., & Rovegno, I. (2000). Self-Evaluation of Expertise in Teaching Elementary Physical Education from Constructivist Perspectives. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *14*(2), 25–45.

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *89*(8), 29–34.

Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Harmonizing the Teaching-Assessment-Learning Cycle. In Cláudio Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport, pp 133-144*. New York: Routledge.

Couto, E. (2019). Desenvolvimento Positivo, Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social e Transferência de Competências para a Vida : Uma análise a partir de treinadores de ténis. *Porto: E. Couto. Dissertação de Mestrado Apresentada à Faculdade de Desporto Da Universidade Do Porto*.

Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *National Association for Physical Education in Higher Education*, *45*, 339–356.

Delors, J. (2001). Educação: Um Tesouro a Descobrir. *Revista de Ciências Humanas*, 77–88.

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning : theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, *56*(2), 226–240.

Ennis, C. D. (2017). Educating Students for a Lifetime of Physical Activity: Enhancing Mindfulness, Motivation, and Meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *88*(3), 241–250.

Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2019). The Project Changed My Life": Sport Education's Transformative Potential on Student Physical Literacy,. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *91*(2), 263–278.

Farias, Cláudio, Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student – coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions : A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review*, *24*(3), 269–291.

Flores, M. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, *12*(1), 171–204.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Gerbier, E., & Toppino, T. C. (2015). The effect of distributed practice: Neuroscience , cognition , and education. *Trends in Neuroscience and Education*, *4*(3), 49–59.

Gomes, P., Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Learning Through Practice: A Study with Physical Education Pre-Service Teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, *7(1)*, 121–132.

Gomes, Patrícia, Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, *XXVIII*, 167–192.

Goodyear, V. A. (2017). Sustained Professional Development on Cooperative

Learning: Impact on Six Teachers' Practices and Students' Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *88*(1), 83–94.

Graça, A. (2012). *Sobre as questões do que ensinar e aprender em educação física* (pp. 93–117). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

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

Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N., & Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, *32*(4), 455–465.

Kang, S. H. K. (2017). The Benefits of Interleaved Practice for Learning. In *Horvath, J., Lodge, J. & Hattie, J. (Eds.) FROM THE LABORATORY TO THE CLASSROOM: TRANSLATING SCIENCE OF LEARNING FOR TEACHERS (1st ed., pp. 79-93)* (p. 15). Australia: Routledge.

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. New York: Routledge.

Lafont, L., Proeres, M., & Ecile, C. (2007). Cooperative group learning in a team game : role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, *10*(1), 93–113.

Macphail, A., Patton, K., & Parker, M. (2014). Leading by Example : Teacher Educators ' Professional Learning Through Communities of Practice. *Quest - National Association for Kinesiology in Higher Education*, *66*(1), 39–56.

Matos, Z. (2004). Pedagogia do Desporto: novas questões velhos problemas. In *J. Bento, E. Lebre (Eds). Professor de Educação Física: Ofícios da profissão Porto: Edição FCDEF-UP, 251-284.*

Mclaren, C. D., & Spink, K. S. (2018). Team Member Communication and Perceived Cohesion in Youth Soccer. *Communication & Sport*, *6*(1), 111–125.

Mesquita, I., & Bento, J. (2014). Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão. In *(pp. 339) Porto: Editora FADEUP.*

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. In *A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto* (Lisboa: Ed).

Metzler, M., & Colquit, G. (2021). *Instructional Models for Phisycal Eduation (4th Edition)*. New York: Routledge.

Morgan, K. (2017). Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest*, *69*(1), 95–112.

Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, *11*(3), 257–285.

Neutzling, M., Pratt, E., & Parker, M. (2019). Perceptions of Learning to Teach in Constructivist Environment. *The Physical Educator*, *76*(3), 756–776.

Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Parker, M., Patton, K., & Tannehill, D. (2016). Professional development experiences and organizational socialization. In *Parker, Patton, and Tannehill (1st Edition), Development experiences and socialization* (pp. 98–113). London: Routledge.

Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *10*(1), 186–211.

Pinhal, S. (2020). Eficácia da prática intercalada na aquisição de competências motoras em contexto desportivo. *Porto: S. Pinhal. Dissertação de Mestrado Apresentada à Universidade Lusófona Do Porto*.

Queirós, P. (2004). Da Sociedade ao Corpo: Alterações Axiológicas - Implicações para os Profissionais de Educação Física. In E. Lebre & J. Bento (Eds.), *J. Bento, E. Lebre (Eds). Professor de Educação Física: Ofícios da profissão Porto: Edição FCDEF-UP, 149-162.* Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Rink, J. (2022). *Teaching Physical Education for Learning (8th Edition)*. St. Louis, Missouri: MCGraw-Hill Education.

Rink, J. E. (2013). Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *84*(1), 407–418.

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

Saltini, C. (2008). *Afetividade e inteligência*. Brasil: Wak.

Savater, F. (1997). O Valor de Educar. *Revista Portuguesa de Educação*, *11*(2), 195–199.

Schmidth, R. A., & Lee, T. D. (2020). *Motor learning and performance. From principles to application. (6th Edition)*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete Guide to Sport Education* (2ª Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Silva, A. D. da. (2007). Richard Boyd : realismo científico e naturalismo epistemológico. *Controvérsia*, *3*(1), 40–57.

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*, *27*(4), 798–816.

Sousa, R. de N., & Junior, F. E. (2010). A influencia da educação física na formação moral do aluno. *EFDesportes. Revista Digital*, *15*.

Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, *21*(1), 59–81.

Trudeau, F., & Shepard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of*

Behavioral Nutrition and Physical Activity, *5*(10).

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Ward, J. K., Hastie, P. A., & Strunk, K. (2018). Effects of Ability Grouping on Students ' Game Performance and Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, *38*(3), 187–198.

Ward, P. C. (2013). The Role of Content Knowledge in Conceptions of Teaching Effectiveness in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *84*(4), 431–440.

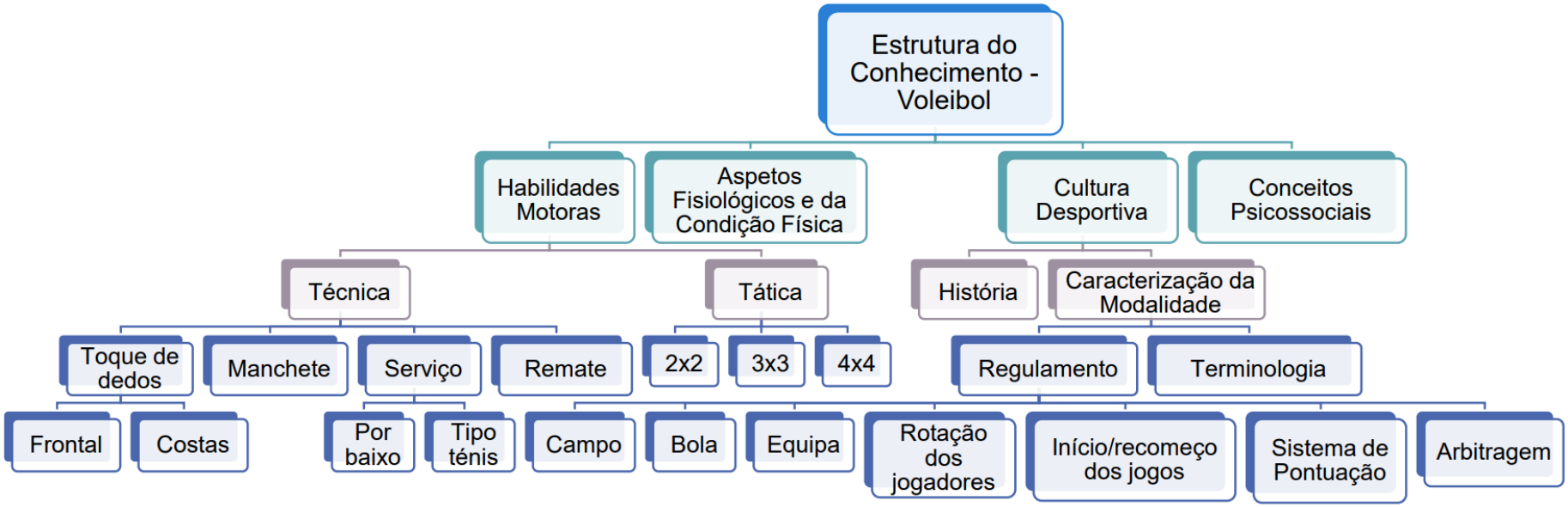
Xavier, A. S., & Nunes, A. I. B. L. (2015). *Psicologia do Desenvolvimento*. Fortaleza: EdUECE.

7. ANEXOS

Anexo 1 - *Roulement* das instalações de Educação Física.

TEMPOS	Prof.	Segunda Feira					Prof.	Terça Feira					Prof.	Quarta Feira					Prof.	Quinta Feira					Prof.	Sexta Feira				
		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3
1º/2º 8H10 9H40	11L	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10I	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	8I	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	3T	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11I	P1	G/C2	C1	P2	B/C2
	3S	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11A	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11H	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12L	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12I	G/C2	C1	P2	B/C2	P1
	1A	C1	P2	B/C2	P1	G/C2		C1	P2	B/C2	P1	G/C2	11K	C1	P2	B/C2	P1	G/C2		C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10J	C1	P2	B/C2	P1	G/C2
	2M/T	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12K	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12C	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11A	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	8H	P2	B/C2	P1	G/C2	C1
	9H	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12J	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	9J	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12H	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12N	B/C2	P1	G/C2	C1	P2
3º/4º 09H45 11H15 ou 09H55 11H25	11N	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	12M	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11I	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	2P	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11D	P1	G/C2	C1	P2	B/C2
	2S	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12F	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	3P	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12J	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12D	G/C2	C1	P2	B/C2	P1
	1S/T	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	3I/M	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10M	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	12M	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10I	C1	P2	B/C2	P1	G/C2
		P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12H	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12N	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	1M/I	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11B	P2	B/C2	P1	G/C2	C1
	12B	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12L	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12E	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12K	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12C	B/C2	P1	G/C2	C1	P2
5º/6º 11H30 13H00	11O	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	12I	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11G	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	12F	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10A	P1	G/C2	C1	P2	B/C2
		G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11M	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	10A	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	9H	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	12E	G/C2	C1	P2	B/C2	P1
	12G	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	7H	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10L	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	11M	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10K	C1	P2	B/C2	P1	G/C2
	3A	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12B	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	12A	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11J	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	10H	P2	B/C2	P1	G/C2	C1
	1P	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12D	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12G	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	11L	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	12A	B/C2	P1	G/C2	C1	P2
TEMPOS		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3		A1	B1	A2	B2	A3
8º 14H20 15H05							8H	P1	P1	P1	P1	P1							8I	P1	P2	G/C2	P1	P2						
																			9J	P2	G/C2	P1	P2	G/C2						
							9I	P2	P2	P2	P2	P2							7H	G/C2	P1	P2	G/C2	P1						
9º/10º 15H10 16H40 ou 15H20 16H50	10K	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	10M	P1	G/C2	C1	P2	B/C2		Atividade Interna											10B	P1	G/C2	C1	P2	B/C2
	10L	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	10F	G/C2	C1	P2	B/C2	P1							10C	P1	P1	P1	P1	P1	11E	G/C2	C1	P2	B/C2	P1
	10H	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10E	C1	P2	B/C2	P1	G/C2													11N	C1	P2	B/C2	P1	G/C2
	11G	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11E	P2	B/C2	P1	G/C2	C1														P2	B/C2	P1	G/C2	C1
	10C	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10G	B/C2	P1	G/C2	C1	P2							9I	P2	P2	P2	P2	P2	10D	B/C2	P1	G/C2	C1	P2
11º/12º 16H55 18H25	11H	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	11K	P1	G/C2	C1	P2	B/C2							10G	P1	G/C2	C1	P2	B/C2	2A	P1	G/C2	C1	P2	B/C2
	10J	G/C2	C1	P2	B/C2	P1	11C	G/C2	C1	P2	B/C2	P1							11C	G/C2	C1	P2	B/C2	P1		G/C2	C1	P2	B/C2	P1
	11J	C1	P2	B/C2	P1	G/C2	10D	C1	P2	B/C2	P1	G/C2							11O	C1	P2	B/C2	P1	G/C2		C1	P2	B/C2	P1	G/C2
	10B	P2	B/C2	P1	G/C2	C1	11F	P2	B/C2	P1	G/C2	C1								P2	B/C2	P1	G/C2	C1	10F	P2	B/C2	P1	G/C2	C1
	11B	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	11D	B/C2	P1	G/C2	C1	P2							11E	B/C2	P1	G/C2	C1	P2	10E	B/C2	P1	G/C2	C1	P2

Anexo 2 - Exemplo de uma Estrutura do Conhecimento de Voleibol.



Anexo 3 - Exemplo de um Plano de Unidade Didática de Voleibol.

Conteúdos \ Aulas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
		22/set	29/set	20/out	27/out	05/nov	12/nov	19/jan	02/fev	11/fev	25/fev	04/mar	18/mar	20/abr	27/abr	06/mai	13/mai
Forma Modificada de Jogo		2x2	2x2	2x2	2x2	2x2	2x2	3x3	3X3	3x3	3x3	3x3	3x3	4x4	4x4	4x4	4x4
Habilidades Motoras Específicas	Passe	Avaliação Diagnóstica					Avaliação Formativa/Sumativa						Avaliação Formativa/Sumativa				Avaliação Sumativa
	Passe costas																
	Manchete																
	Serviço																
	Serviço ténis																
	Remate																
	Amorti																
	Bloco																
	Posição baixa																
Ações de jogo	Postura pré-dinâmica																
	Deslocamentos																
	Zonas responsabilidade																
	Progressão para a rede																
	Encadeamento de ações																
	Retorno																
	Transição																
	Espaço de ataque																
Cultura Desportiva	História	Abordar as várias funções e utilidades dos conteúdos técnico-táticos, bem como a sua origem e evolução. Abordar também as regras e as condicionantes impostas pelas mesmas.															
	Regulamento																
Fisiologia do Treino	Capacidades Coordenativas	Ao longo das aulas serão desenvolvidas todas as capacidades condicionais e coordenativas necessárias para a prática da Unidade Temática. Estas deverão ser desenvolvidas quer integradas em situações de ensino aprendizagem quer por exercícios de critério.															
	Capacidades Condicionais																
Psicossociais		Respeito perante toda a população escolar, a disciplina e cooperação em ambiente de aula bem como o empenho demonstrado na realização de todos os exercícios propostos.															

Legenda: Introdução; Exercitação; Consolidação

Anexo 4 - Exemplo de um Projeto de Aula.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ALBERTO SAMPAIO

Projeto de Aula			
Professor: Beatriz Vilaça	**Ano:**	**Data:**	**Nº de alunos:** 26
Cooperante: Arnaldino Ferreira	**Turma:**	**Aula nº:**	
Unidade Didática:	**Espaço:**	**Hora:** 11h30	**Material:**
		Duração: 90'	
Função Didática:			
Objetivos: Desenvolvimento da aptidão física; Abordagem dos conceitos psicossociais inerentes às matérias, igualmente importantes para o desenvolvimento integral dos alunos e a sua adaptação à sociedade.			

TP	TT	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organização
10'	10'	Os alunos estão atentos e recetivos à comunicação.	Organização da estrutura da aula.		Sentados na sala de aula.
5'	80'	Os alunos estão atentos e recetivos à comunicação. Pronunciam-se honestamente sobre a sua atitude durante a aula.	Autoavaliação atitudinal		Semi-círculo.

Anexo 5 - Critérios Avaliação Diagnóstica.

Aprendizagens Essenciais 10º

Jogos Desportivos Coletivos

Voleibol

Nível introdutório – O aluno coopera com os companheiros para manter a bola no ar, com coordenação global, posicionando-se corretamente e oportunamente, de modo a imprimir à bola uma trajetória alta.

Nível Elementar – O aluno executa as principais ações técnicas, com correção e oportunidade, posicionando-se correta e oportunamente de modo a dar condições de dar continuidade às ações ofensivas (3 toques).

Andebol

Nível Introdutório – o aluno desmarca-se oferecendo linha de passe, opta pelo passe (braço armado) ou drible em progressão e finaliza em remate em salto junto da área; após perda de bola assume atitude defensiva, impede ou dificulta a progressão em drible, o passe e o remate.

Nível Elementar – O aluno desmarca-se rapidamente, garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo e colabora na circulação de bola; defesa individual: faz marcação individual, na proximidade e à distância, utilizando deslocamentos defensivos.

Basquetebol

Nível Introdutório – O aluno desmarca-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas, recebendo a bola com as duas mãos, assume uma posição facial ao cesto, utiliza o drible ou passe para progredir e finaliza (lançamento na passada ou parado) se têm o caminho livre para o cesto; assume uma atitude defensiva colocando-se entre a bola e o cesto e participa no ressalto.

Nível Elementar – O aluno desmarca-se em direção ao cesto repondo o equilíbrio ofensivo, liberta-se do defensor para finalizar ou passar em segurança, enquadra-se em atitude ofensiva básica optando pela ação ofensiva (lançar, passar, progredir em drible) para alcançar o objetivo do jogo; assume uma

atitude defensiva: dificulta o drible, o passe, o lançamento, a abertura de linhas de passe e participa no ressalto.

Futebol

Nível Introdutório – O aluno controla a bola e enquadra-se ofensivamente conforme a leitura da situação, através do passe, condução de bola e remate com a baliza ao alcance; além da receção, desmarcação/marcação realizando com correção global todas as ações referidas anteriormente

Nível Elementar – Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direção, para oferecer linhas de passe na direção da baliza e ou de apoio garantindo a largura e a profundidade do ataque; procura dificultar a ação ofensiva através da marcação individual.

Anexo 6 - Critérios da Avaliação Formativa do conteúdo de Futebol.

A	Eu-eu	B	Eu-bola	C	Eu-bola-colega	D	Forma Parcial de Jogo
1	Deslocamento reduzido	1	Ausente (não participa nas ações)	1	Passa de imediato sem ver as opções disponíveis	1	Passivo (ver joar)
2	Deslocamento lento e em função da bola	2	A bola é o objeto e o objetivo do jogo	2	Joga com o mais próximo	2	Participa nas ações próximas de si
3	Deslocamento organizado (posicionamento em diagonal)	3	Dá continuidade à ação e faz progredir a equipa	3	Joga com o colega mellhor colocado	3	Participa em todas as ações (ataque e defesa)
4	Ultrapassa as dificuldades (inventa soluções)	4	Cria e explora a superioridade numérica	4	Em cooperação com o colega constroí ações ofensivas, cria situações de finalização e finaliza (orienta o jogo)	4	Procura criar superioridade numérica; reduzir o espaço do jogo do adversário, anular situações de finalização e proteger a baliza (antecipa as ações)

Nº	Nome	A	B	C	D	NO	I	E	Nº	Nome	A	B	C	D	NO	I	E
1									14								
2									15								
3									16								
4									17								
5									18								
6									19								
7									20								
8									21								
9									22								
10									23								
11									24								
12									25								
13									26								