



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Estágio profissional: De aluno a professor – o início da construção profissional de um professor de educação física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Leandro Miguel Araújo da Silva

Porto, junho de 2022

Ficha de Catalogação

Silva, L. (2022): Estágio profissional: De aluno a professor – O início da construção profissional de um futuro professor de educação física. Porto: Silva, L. 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.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; AUTOFORMAÇÃO; PRÁTICA DISTRIBUÍDA; MAPEAMENTO DO CONTEÚDO.

Dedicatórias

Aos meus pais e irmão pela presença e apoio constante em todo o processo.

Agradecimentos

À **FADEUP**, por ter sido a instituição na base de todo o meu saber e de suporte à minha formação enquanto profissional da educação física.

Ao **Professor Cooperante**, Arnaldino Ferreira, um sincero obrigado, por toda a partilha demonstrada nesta viagem que foi enriquecedora a todos os níveis, pelas histórias, pelos desafios e pela ajuda a ultrapassar os obstáculos profissionais.

Ao **Professor Orientador**, Cláudio Farias, um agradecimento pela constante orientação na procura da melhoria da minha prática pedagógica.

À **minha colega de estágio Beatriz**, por toda a ajuda durante este ano de estágio por ser uma fonte de partilha e tornar os momentos difíceis em momentos de aprendizagem e evolução.

À **Escola Cooperante**, por ser o lugar onde tudo aconteceu e onde todas as experiências foram proporcionadas, não só em contexto de aula, mas de todos os momentos informais de partilha que surgiram através desta.

À **Turma Residente**, pois sem eles nada disto seria possível, foi para eles que trabalhei, foi para eles que me superei dia a dia e fizeram de mim um pouco da pessoa que sou hoje, por todos os momentos e carinho demonstrado um sincero agradecimento.

À **minha Família**, pela presença e incentivo constante ao longo de toda esta etapa.

À **minha Namorada**, pela companhia diária e suporte nos momentos menos bons, por me fazer acreditar que tudo era possível e pelo apoio ao longo da caminhada.

Índice

ÍNDICE DE TABELAS	IX
ÍNDICE DE ANEXOS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
LISTA DE ABREVIATURAS	XVII
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	5
2.1. BREVE REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA	7
2.1.1. Uma formação identitária vinculada ao desporto	7
2.1.2. A formação académica como catalisador da vontade de ser professor.....	9
2.1.3. Outras influências conducentes à escolha da profissão docente	12
2.1.4. Estágio Profissional: expectativas e objetivos	13
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	17
3.1. ESTÁGIO PROFISSIONAL	19
3.2. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	21
3.3. AS ESCOLAS COOPERANTES	23
3.3.1. Escola Cooperante	23
3.3.2. Escola Cooperante Auxiliar	26
3.3.3. As turmas... ..	27
3.3.3.1. Residente.....	27
3.3.3.2. Partilhada.....	28
3.3.3.3. 6.º ano.....	29
3.3.4. Professor Cooperante e Professor Orientador	30
4. ENQUADRAMENTO OPERACIONAL	33
4.1. ÁREA I – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	35
4.1.1. O papel da Educação Física na educação integral do ser humano ...	35

4.1.2. A importância da EF no currículo escolar	36
4.1.3. O papel educativo do Professor de educação física	38
4.1.4. Interação entre diretrizes programáticas e o planeamento da prática pedagógica.....	40
4.1.4.1. Planear tendo em conta os três níveis de planeamento	46
4.1.4.1.1. Nível Macro - Planeamento anual.....	47
4.1.4.1.2. Nível Meso - Unidade Didática.....	48
4.1.4.1.3. Nível Micro - Plano de aula	49
4.1.5. Realização da prática profissional.....	52
4.1.5.1. Desafios e conquistas na tentativa de promover autonomia e motivação nos alunos para a prática da educação física.....	53
4.1.5.2. Desenvolvimento da prática pedagógica no decurso do processo ensino-aprendizagem	55
4.1.6. Avaliação.....	57
4.1.7. Processo reflexivo.....	64
4.2. ÁREA II – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	66
4.2.1. Troféu ESAS	68
4.2.2. Conselho de Turma e Direção de Turma.....	69
4.2.3. Departamento de Educação Física	70
4.3. ÁREA III – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ANÁLISE DO CONHECIMENTO ESPECIALIZADO DO CONTEÚDO EM DIFERENTES MATÉRIAS DE ENSINO ATRAVÉS DO MAPEAMENTO DO CONTEÚDO	71
4.3.1. Introdução	72
4.3.2. Objetivo do estudo	74
4.3.3. Metodologia.....	74
4.3.4. Resultados	76
4.3.5. Conclusões e Discussão	78
4.3.6. Referências Bibliográficas	79
5. CONCLUSÃO	81
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
7. ANEXOS.....	93

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento sinóptico do ano letivo.	45
Tabela 2 - Atividades do Plano Anual.	67
Tabela 3 - Dados das tarefas instrucionais retiradas do mapeamento do conteúdo das diferentes modalidades.	77
Tabela 4 - Soma dos dados das tarefas instrucionais retiradas do mapeamento do conteúdo das duas turmas.	78

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planeamento Anual das Matérias.	XX
Anexo 2 – Roulement dos Espaços.	XXI
Anexo 3 – Exemplo de uma Unidade Didática.	XXII
Anexo 4 – Estrutura do Plano de Aula.	XXIII
Anexo 5 – Grelha de Avaliação Final de Período.	XXIV
Anexo 6 – Grelha de avaliação de uma modalidade.	XXV
Anexo 7 – Grelha de avaliação <i>FITESCOLA</i>	XXVI
Anexo 8 – Grelha de avaliação dos Trabalhos Escritos.	XXVII
Anexo 9 – Tabela para Codificação da Tarefa Instrucional.	XXVIII
Anexo 10 - Exemplo de um mapeamento de conteúdo	XXIX
Anexo 11 - Folha de Informação Individual do Aluno.	XXX

Resumo

A prática de ensino supervisionado é absolutamente fundamental no processo da formação profissional de um professor de educação física. O facto de estar acompanhado de profissionais da área no dia a dia, em contexto de escola pelo professor cooperante e em contexto de faculdade pelo professor orientador, faz com que as experiências vividas se tornem mais enriquecedoras e proveitosas. Este documento oferece uma narrativa acerca do meu percurso ao longo deste ano de estágio, onde enquadrarei a prática, falarei acerca da forma como implementei os conhecimentos adquiridos desde o primeiro ano de licenciatura, durante a prática de ensino supervisionada, bem como das dificuldades experienciadas (por exemplo, no planeamento uma vez que a escola possuía uma estrutura de prática distribuída), e aprendizagens realizadas (por exemplo, ao nível da capacidade de gestão na execução de aulas de multiactividades) ao longo do estágio profissional. Este foi, sem dúvida, um ano de recomeço face ao contexto pandémico do passado recente. Este contexto permitiu uma envolvimento totalmente presencial de forma a envolver os alunos no processo ao longo do ano, permitindo adotar as melhores estratégias de transmissão do conhecimento. A realidade de uma forma diferente de abordar o ensino, a prática distribuída também será um ponto importante ao longo da caminhada. Com o intuito de desenvolver a minha prática pedagógica e de aperfeiçoar a minha capacidade para desempenhar o papel de professor, senti neste estágio, a necessidade de estudar acerca do conhecimento do conteúdo, mais propriamente do conhecimento especializado do conteúdo (desenvolvido na Área 3). Termina com a sensação de dever cumprido e com vontade de fazer destas vivências o meu dia a dia. Ser professor revelou-se como algo extremamente enriquecedor e conducente a um sentimento de realização pessoal e profissional.

PALVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; AUTOFORMAÇÃO; PRÁTICA DISTRIBUÍDA; MAPEAMENTO DO CONTEÚDO.

Abstract

The practice of supervised teaching is paramount in the process of the professional training of a physical education teacher. The fact that one is accompanied by professionals in the area on a daily school context by the collaborating teacher and in the university context by the supervisor teacher, makes the experiences more enriching and profitable. In this document I will write about my journey throughout this year of internship, where I will frame the practice, talk about how I implemented the knowledge acquired from the first year of graduation to the present day, as well as the difficulties experienced (for example, in planning, since the school had a distributed practice structure) and learning carried out (for example, management capacity at the level of multi-activity classes) throughout the school placement. This was undoubtedly a year of a fresh start in view of the pandemic context of the recent past. This context allowed a fully face-to-face immersion in order to engage students in the process throughout the year, permitting the adoption of the best strategies for knowledge acquisition. The reality of a different way of approaching teaching and distributed practice will also be an important point along the way. With the purpose of developing my pedagogical practice and improving my ability to perform the teacher's role, I felt, in this school placement, the need to study about the knowledge of content, specifically content specialized knowledge (developed in the area 3). I ended with the feeling of fulfilled duty and willing to turn these experiences into my routine. Being a teacher proved to be something extremely enriching and conducive to a feeling of personal and professional fulfilment.

KEY WORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; SELF-TRAINING; DISTRIBUTED PRACTICE; CONTENT MAPS.

LISTA DE ABREVIATURAS

AESAS – Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

CC – Conhecimento do Conteúdo

CCC – Conhecimento Comum do Conteúdo

CEC – Conhecimento Especializado do Conteúdo

DT – Diretor de Turma

EC – Escola Cooperante

ECA – Ensino Cooperante Auxiliar

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

MC – Mapeamento do Conteúdo

MAC – Modelo da aprendizagem Cooperativa

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

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de aula

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento foi redigido no âmbito da Unidade Curricular (UC) do Estágio Profissional (EP) com o intuito de dar suporte à minha prática, culminando para a obtenção do Grau de Mestre no Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, certificado pela entidade responsável pela minha formação, a Faculdade de Desporto da Universidade do porto (FADEUP). A escrita deste relatório ocorre com recurso à primeira pessoa e é executado nestes moldes pois tenho como objetivo “contar” o que foi o meu ano de estágio que teve como principal foco o meu crescimento pessoal e profissional, tornando-me o mais capaz possível para desempenhar as funções de docente no futuro.

Segundo Batista e Queirós (2013), o EP trata-se de um contexto em que o EE assume, em praticamente toda a sua plenitude, o papel de professor, carecendo, apenas, o vínculo contratual.

Assim, o EP assenta em três grandes áreas: (1) Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, ou seja, remete-nos para o planeamento de tudo o que envolve ser um professor de Educação Física (EF). Questões relacionadas com a prática em concreto também são neste ponto exploradas; Em segundo, (2) Participação na escola e Relação com a comunidade. Nesta área, focamos na nossa envolvência com a restante comunidade da escola, grupos disciplinares, envolvência com o departamento de EF ou quaisquer outras atividades que estejamos envolvidos que contribuam para a nossa formação proporcionadas pelo contexto escolar. Por último, a terceira grande área, (3) Desenvolvimento Profissional. Nesta área, exploro a investigação na prática, isto é, foco-me num problema que considero pertinente abordar a fim de melhorar a minha prática. Aqui, pesquisei acerca do mesmo para um enquadramento teórico e efetuei estudo acerca do tema para tirar conclusões da minha prática em concreto permitindo comparar a minha realidade com outras existentes já estudadas.

De salientar que, em suporte a todo o processo, quer de prática, quer de escrita do Relatório de Estágio (RE), pude contar com o apoio do Professor Cooperante (PC), do Professor Orientador (PO), e até mesmo da minha colega Estudante Estagiária (EE).

Assim, o meu relatório encontra-se dividido em 5 grandes capítulos, – na primeira – ou seja, onde nos encontramos, falarei acerca do que me levou à construção deste RE e qual a sua importância no processo de EP.

A segunda – Enquadramento pessoal – aqui refiro quem eu sou, qual a minha identidade, de onde vim, o que me levou a ser quem sou hoje. Por outro lado, neste campo faço também referência à minha formação e de que modo as minhas vivências e essa mesma formação se revelaram importantes na escolha da minha profissão. Por último, ainda nesta secção, refiro quais as minhas expectativas e objetivos para o EP.

A Terceira – Enquadramento Institucional – Aqui escrevo acerca do enquadramento legal do EP, reflito sobre o papel da escola na formação do ser humano e, no seguimento desta abordagem, refiro as escolas de forma detalhada que estiveram envolvidas no processo de EP, a Escola Cooperante (EC) e a Escola Cooperante Auxiliar (ECA). Seguidamente, faço menção ao PC e ao PO e relato a importância que tiveram para o meu desenvolvimento. Por último e não menos importante, as turmas que tive o privilégio de ensinar, a Turma Residente, a Turma Partilhada e a turma de 6.º ano.

De seguida, na quarta secção – Enquadramento Operacional – é onde encontramos o grande coração do RE. Nesta secção encontram-se as 3 grandes áreas de suporte ao EP. Aqui redijo acerca das 3 áreas anteriormente explicadas. Concretamente, na área 3 – Desenvolvimento Profissional – , realizei um estudo acerca do Conhecimento do Conteúdo (CC), mais especificamente do Conhecimento Especializado Comum (CEC), intitulado de: “Análise do conhecimento especializado do conteúdo em diferentes matérias de ensino através do mapeamento do conteúdo”.

Por último, na secção cinco – Conclusões – , realizo uma pequena síntese acerca do EP e de que forma este contribuiu para o meu desenvolvimento, preparando-me de forma eficaz para desempenhar a profissão de docente de EF.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Breve reflexão autobiográfica

2.1.1. Uma formação identitária vinculada ao desporto

A educação do ser humano, no sentido restrito (isto é, em contexto formal, na escola) deve obedecer a uma abordagem integradora de saberes, experiências e domínios de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Deve ser dada especial importância à aplicação pelos alunos dos saberes desenvolvidos no processo educativo para alcancem, entre outros requisitos, um desenvolvimento pessoal satisfatório, o exercício da cidadania ativa e a adoção de comportamentos e hábitos saudáveis de participação no desporto e atividade física ao longo da vida.

Assim sendo, o sentido de quem somos depende das histórias que narramos e por vezes contamos a nós próprios e, em particular, daquelas construções narrativas em que cada um de nós é, ao mesmo tempo, autor, narrador e personagem principal, ou seja, das narrações que efetuamos sobre nós mesmos ou das nossas histórias pessoais. Por outro lado, essas histórias são construídas em relação às histórias que ouvimos e que lemos e que, de alguma maneira, nos preocupam. Por último, essas histórias pessoais produzidas são criadas e mediadas no seio de determinadas práticas sociais, mais ou menos institucionalizadas.

Construindo sobre um entendimento de que somos o fruto de uma elaboração narrativa particular, contingente, aberta e interminável da história da nossa vida, apresento-me como Leandro Silva, licenciado em Ciências do Desporto pela FADEUP, atualmente a concluir o mestrado de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na mesma Faculdade.

Tenho 23 anos, resido no distrito de Braga, numa pequena freguesia, em Cabreiros, no extremo oeste do concelho. A freguesia de Cabreiros faz parte da União de Freguesias de Cabreiros e Passos (S. Julião). É uma pequena

freguesia do concelho e distrito de Braga, com 4,79 km² de área e com cerca de 2 165 habitantes¹.

Entre as experiências mais significativas para o meu desenvolvimento como pessoa destaco a participação no desporto, nomeadamente, na prática desportiva federada, o futebol, com início na idade de 7 anos. Este momento, constituiu um elemento decisivo na consecução da minha carreira desportiva e estabeleceu uma mudança estrutural no meu percurso profissional ao longo da minha vida. Ainda, durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), acumulei a profissão de treinador de futebol. O facto de desempenhar esta atividade a tempo inteiro colocou-me alguma ansiedade e outras tantas expectativas, designadamente em relação a qual seria o meu comportamento, no que diz respeito ao desempenho das duas tarefas, dado que poderia não conseguir satisfazer as exigências impostas pelo estágio. Todavia, optei por manter as duas atividades porque, para além da profissão de treinador ser a minha única fonte de rendimento económica, a colocação futura na profissão de docente de EF não se constitui atualmente como um dado adquirido.

Esta ocorrência, em simultâneo com outras experiências e competências adquiridas, designadamente a prática de treino, primeiro como treinador-adjunto e posteriormente como treinador principal, abriram caminho a um projeto profissional consciente, quer na prática desportiva, quer no ensino da EF. Por conseguinte, entendi que o saber da experiência e as práticas ao longo da vida aludem ao conhecimento adquirido através de experiências cruciais da existência e da ciência que proporcionam uma profunda relevância intelectual. Essa clareza permite o julgamento especializado em determinadas situações que exigem ações determinantes no futuro pessoal. Consegui-lo depende da união entre uma visão ampla dos fatores que influenciam num contexto específico, o conhecimento de princípios elementares articulados vitalmente e uma espécie de intuição, isto é, de uma visão interior que abrange a complexidade da conjuntura, da qual emerge a resposta (Saks et al., 2021). Ou

¹ UFCabreirosPassos. (2018). *União das Freguesias de Cabreiros e Passos (S. Julião)*. OrientExpoente - Consultoria e Gestão, Lda. Retirado em 10-02-2022 de <http://www.ufcabreirospassos.com/freguesia.html>

seja, é necessário não só um conhecimento especializado acerca de uma matéria, mas também conhecimentos adquiridos com as experiências tidas ao longo da vida. Isto é, só o conjugado da sabedoria teórica com a intuição, adquirida com experiências, é que permite fazer as melhores escolhas em determinadas situações. É, neste ponto, que entram as experiências adquiridas no treino em concreto, de forma a complementar a teoria adquirida no meio escolar e fazer com que as decisões por mim tomadas sejam as mais acertadas auxiliando, dessa forma, a minha docência.

2.1.2. A formação académica como catalisador da vontade de ser professor

A minha licenciatura foi realizada na FADEUP. Foi um processo longo e que marcou a minha formação. Esta experiência formativa levou-me a sair da zona de conforto, isto é, sair da minha cidade para prosseguir o meu sonho no mundo desportivo. Foi ao longo desta etapa que me especializei na minha matéria de interesse, o futebol. Esta etapa proporcionou-me experiências únicas, por exemplo, em contexto de estágio. Na licenciatura fiz história num clube com 95 anos de história levando uma equipa à 2ª fase do campeonato nacional.

Apesar da minha ideia ser desde início, enveredar pela área do ensino, o facto de durante a minha licenciatura lidar com vários professores com maneiras tão próprias de ensinar, suscitou em mim ainda uma maior vontade de seguir o meu sonho. Contudo, já desde essa altura fui moldando um perfil sobre como me queria ver como professor, reunindo um bocadinho de cada professor que fui encontrando ao longo do percurso. Durante esta etapa, em três momentos, tivemos a oportunidade de escolher UC opcionais para o currículo e nestes momentos tive a oportunidade de escolher UC relacionadas com o ensino, nomeadamente, a “Dança em Contexto Escolar”, “Bases da Ginástica Infantil” e “Educação Física no Ensino Pré-Escolar e no 1º Ciclo de Ensino Básico”. Estas escolhas foram já feitas com um pensamento no futuro próximo, sendo que me deram bastante informação para o que poderia encontrar no próximo passo da minha formação. Assim, apesar de a licenciatura não ser muito direccionada para

o ensino, mas mais para o lado do rendimento, não deixou de me transmitir conhecimentos que considero importantes e que serviram posteriormente no seguinte ciclo de estudos.

Posteriormente, ingressei no mestrado. O 2.º ciclo de estudos que garante “a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada” (“Decreto-Lei n.º 79/2014”). Por conseguinte, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre (2.º ciclo) da FADEUP tem a duração de 4 semestres e, entre outros, oferece o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), cuja finalidade é a atribuição do grau de mestre aos alunos que o frequentam e, posteriormente, os habilita para a docência da EF e Desporto nos referidos níveis de ensino².

Assim, os dois primeiros semestres do MEEFEBS foram constituídos por diferentes unidades curriculares relacionadas com as ciências da educação e a organização didática e pedagógica e têm por finalidade proporcionar ao aluno o desenvolvimento de capacidades de conceção, organização e reflexão, essenciais à prática da profissão de docente de EF (Leandro et al., 2014).

Estes dois semestres foram, sem dúvida, um momento muito importante no meu processo de formação enquanto professor. Foi ao longo destes que adquiri as bases para posteriormente aplicar no estágio. A meu ver, as didáticas foram das UC mais importantes no que diz respeito à transmissão de informação acerca da prática. Através delas aprendi a construir planos de aula, exercícios de acordo com o contexto encontrado, como conduzir processos de avaliação ou como planear em função dos conteúdos existentes e do nível dos alunos. Estas UC também se revelaram muito importantes na medida em que procuraram explorar os diferentes programas para cada ciclo de escolaridade. Tendo em conta que no EP teria de estar completamente à vontade com os conteúdos exigidos pelos programas aquando da planificação das diversas

² FADEUP. (2022a). *2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. FADEUP. Retirado em 11-02-2022 de https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2019&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=853

matérias, senti que as experiências formativas diversificadas lecionadas no 1º ano foram fundamentais para auxiliar o planeamento do processo de EA e operacionalização pedagógica.

A disciplina de “Profissionalidade Pedagógica” foi igualmente determinante para a preparação do ano seguinte, a PES. Foi uma disciplina que nos preparou para o choque com que nos iríamos deparar quando chegássemos ao contexto real, ou seja, às escolas. Foi esta UC que nos deu uma bagagem emocional numa antecipação dos problemas que iríamos encontrar e nos ajudou com possíveis estratégias para encontrarmos as soluções que iríamos precisar. No que concerne o nível do comportamento, estávamos habituados a planear e a executar planos de aulas com os colegas de faculdade e assim prever possíveis maus comportamentos, barulho aquando de uma explicação, entre outros problemas estavam condicionados face à maturidade dos participantes. Face às dificuldades que poderíamos vir a sentir em contexto de estágio, foram-nos proporcionadas estratégias para solucionar possíveis situações destas. O facto é que, quando cheguei ao contexto de EP, muitos dos alertas dados pela UC de “Profissionalidade Pedagógica” fizeram-se notar e utilizando muitas das estratégias aprendidas nas UC, foi-me possível com maior facilidade superar os problemas.

Por último, a UC de “Investigação em Educação” revelou-se importante aquando da necessidade de construção do estudo acerca da prática no contexto de estágio. Relativamente às restantes UC, todas elas assumiram um papel importante na minha formação, contribuindo nos mais diversos fatores, e como referido anteriormente serviram de base para todo o meu processo de desenvolvimento enquanto professor e aquando da preparação para o estágio que iria ocorrer no ano seguinte.

Por sua vez, os dois últimos semestres centram-se no desenvolvimento de competências práticas, em contexto de ação, através da PES e na materialização de um EP. De igual modo, a PES, no âmbito do EP, constitui-se um processo sistemático onde o aluno aplica os métodos, as técnicas, as estratégias e as ferramentas adquiridas durante o processo de aprendizagem que facilitam a implementação e aplicação dos diferentes fatores e variáveis que

intervêm na realidade educativa. A PES permite a aquisição de novos conhecimentos e estratégias baseadas no trabalho, na criação, na aplicação e na construção de conhecimento do aluno. O docente simplesmente informa, guia e orienta. A PES é, neste pressuposto, “um processo complexo, multidimensional e etápico, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola” (Seabra et al., 2016, p. 33). Além disso, representa o que este EE pensa, valoriza e motiva, além de apresentar os reflexos da sua ação.

2.1.3. Outras influências conducentes à escolha da profissão docente

Para além do meu percurso académico ter sido marcado por uma regularidade proveitosa, quer ao nível dos resultados, quer ao nível da produtividade curricular, os estímulos desportivos ao longo da vida fizeram com que desenvolvesse um desejo profundo por esta área vocacional abrindo-me a hipótese de enveredar pela docência em geral e pelo ensino da EF em particular.

Além disso, a envolvimento com a escola onde fiz formação e com o seu corpo docente, participando e auxiliando-os nas suas práticas, durante os meus tempos livres, desde tenra idade, contribuíram para que desenvolvesse o gosto pela atividade física e pelo ensino da mesma contribuindo, também, deste modo, para a escolha da profissão para a qual me estou a formar e que tenciono abraçar num futuro próximo.

Neste pressuposto, entendo a profissão docente como uma vocação natural, para a dedicação plena à atividade profissional de ensinar com entusiasmo, compromisso e confiança no poder da educação e uma dedicação especial e de serviço para com os outros. Assim, a opção pela docência da EF foi influenciada, quer por familiares e amigos, quer pela busca de alcançar uma futura estabilidade laboral, autorrealização e crescimento pessoal. Ou seja, a escolha foi motivada pelas vivências afetivas nos espaços de educação escolar formal e não formal frequentados, mas em especial, os ligados ao meu desporto favorito, o futebol.

Todavia, foram ponderadas conscientemente todas as problemáticas que eventualmente pudessem prejudicar a concretização da vocação docente. Por exemplo, a difícil colocação após término do curso, as grandes deslocações a que os professores têm muitas vezes de estar sujeitos aquando das colocações ou a instabilidade causada pelas mesmas, ano após ano, numa fase inicial da carreira. No entanto, e embora se reconheça atualmente alguma desconsideração social da profissão, mantive a minha vocação, visto que entendo que o bom desempenho do trabalho docente é fundamental para melhorar o reconhecimento da educação na sua globalidade e da EF em especial.

Em suma, a opção pela docência da EF assumiu uma especial relevância no desejo de contribuir para a condição física e para a formação moral das crianças e dos adolescentes que representam a comunidade escolar, para que estes possam enfrentar as diferentes problemáticas sociais que experienciam a nível geral.

2.1.4. Estágio Profissional: expectativas e objetivos

A PES representa o espaço onde o EE de EF pode aplicar as aprendizagens conseguidas através da sua formação teórica em áreas básicas e específicas do seu trabalho profissional. Neste sentido, esta constitui-se como um desafio colocado ao EE, de forma a dotar de ferramentas os EE, com vista ao seu futuro papel profissional.

Assim, os grandes objetivos por mim traçados no início deste ano foram: desenvolver capacidades para a docência; desempenhar um papel ativo na educação dos alunos; utilizar o meu papel enquanto formador para incutir nos alunos uma prática autónoma de exercício, estimulando hábitos de vida saudáveis de modo a garantir o bem-estar dos alunos; experienciar alternativas e diferentes situações e colocá-las em prática de modo a esclarecer possíveis dúvidas que surjam no caminho; explorar teorias, metodologias de trabalho e todo o conhecimento apreendido ao longo dos dois primeiros semestres do

MEEFEBS, para além de encontrar o melhor método de trabalho com o qual me identificasse.

Neste sentido, olhei para o EP como o desenvolvimento de habilidades pedagógicas práticas e, desta forma, obtive a percepção de que os estudos realizados e a forma como interagem com a formação curricular e têm impacto, quer na criação de conhecimento, quer no desenvolvimento das minhas competências sociais e profissionais. Deste modo, pretendi fazer desta experiência uma vivência na aquisição de conhecimentos que pudessem ser essenciais na prática e no sucesso profissional. Optando por uma posição de abertura total face às atividades sugeridas, ou seja, estava receptivo a propostas, opiniões, correções de outros envolvidos da comunidade escolar. Pretendia aprender com outros professores sendo eles ou não da área, com os funcionários das instalações ou até mesmo com os meus alunos.

Porém, as aprendizagens obtidas da teoria nem sempre coincidem com os problemas apresentados na prática. Aquilo que é expectado nos programas nem sempre é exequível. Existe, também a necessidade de enfrentar situações inesperadas que não correspondem às expectativas e obrigam a fazer uma adaptação. No meu caso concreto, o facto de a instituição adotar práticas distribuídas, ou seja, a abordagem de todas as matérias ao longo do ano, dificultou todo o processo na gestão de tarefas, isto é, veio a revelar-se como sendo uma grande dificuldade ao nível do planeamento e seleção dos conteúdos nas diversas matérias. Esta prática foi contra as minhas expectativas e ideias de planeamento uma vez que, ao longo da minha formação, a faculdade sempre nos foi orientando para uma prática de blocos. Assim sendo, esta discrepância face as minhas intenções gerou, numa fase inicial, alguns constrangimentos e ansiedade.

Dado que existe uma panóplia de possibilidades que poderiam ocorrer durante a PES, a aquisição de conhecimentos de natureza teórica acerca do conhecimento dos conteúdos obtidos anteriormente na faculdade não deixou de assumir uma especial relevância, pois deu-me bases para o primeiro contacto com os alunos neste início da carreira. A verdade é que o contexto escolar, a interação com o PO e as aprendizagens essenciais foram fatores que

modificaram a minha visão do que seria ensinar e gerar conhecimento face a aprendizagens anteriores. Assim, as expectativas que trazia face ao ensino foram completamente moldadas em função do contexto onde fui inserido.

Relativamente à minha perceção, entendi que o ensino teórico aliado ao ensino prático proporcionado por profissionais da mesma área é mais proveitoso. Por isso, criei expectativas em relação aos docentes de EF com quem iria trabalhar e como iria apreciar o seu trabalho, uma vez que a sua prática docente poderia moldar as minhas práticas ao longo da vida. Além disso, desde o início do mestrado, procurei a figura dos professores como modelos a seguir, fomentando desta forma a minha aprendizagem. Assim, chegado o momento de enfrentar as aulas práticas do estágio, esta influência manifestou-se, bem como a influência dos outros docentes e dos outros EE.

Do mesmo modo, as vivências na prática profissional decorrentes da participação no EP foram um processo que permitiu adquirir conhecimentos sobre a minha futura profissão, em contexto de aula e na presença do meu público-alvo, os alunos, podendo assumir grande relevância, ao ponto, de não mais as esquecer ao longo da vida (Batista et al., 2014). Neste pressuposto, o ambiente de trabalho e o entusiasmo dos docentes configuraram fatores favoráveis para a construção de vivências positivas durante o meu estágio. Pelo contrário, os docentes que não demonstram interesse por ensinar e utilizam os EE como mão-de-obra, são observadas como vivências negativas e adulteram o processo de aprendizagem. Antes do início do estágio este enigma criou em mim alguma expectativa em relação à prática, nomeadamente no que concerne as necessidades dos alunos, uma vez que estes constituíam o foco de maior importância em todo o processo.

Outro elemento motivador de expectativas foram os alunos, uma vez que estes me ofereceram e permitiram abordá-los num ambiente de sala de aula, permitindo-me realizar tarefas e procedimentos básicos. O conhecimento da turma, a sua heterogeneidade, a sua capacidade de trabalho e a sua margem de progressão, além de serem alguns dos objetivos a atingir, criaram alguma ansiedade em relação à minha postura durante as aulas, uma vez que possuía uma personalidade marcada por traços de rigor, colocando-se a incógnita se

apresentaria uma postura forte e de presença assertiva, ou mais descontraída e tolerante. Assim, optei pela primeira numa fase inicial e pela segunda com o decorrer das aulas ao longo do tempo.

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. Estágio profissional

Em concordância com as normas orientadoras 2021-2022, o EP entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar.

Por conseguinte, o EP tem como objeto principal integrar o EE nas práticas diárias da sua vida profissional futura. Esta integração deve, no entanto, ser faseada e devidamente orientada. Além disso, o EP estabelece ainda outros objetivos, dos quais se evidenciam a sua predisposição para pensar e executar o estágio como um projeto autónomo de formação que inclui, além de outros, o conceito de equipa educativa, que arroga a responsabilidade da aprendizagem e da partilha, exprime a capacidade de projetar a atividade de ensino, no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa e à especificidade da EF no currículo e às características do(s) aluno(s) (...) revelar capacidade de compreender a escola, os alunos e a comunidade. (...) Investigar e produzir saberes referenciados à sua ação educativa (...) elaborar um documento reflexivo acerca da prática de ensino supervisionada³.

Ou seja, a estrutura e o funcionamento do EP seguem as regras impostas pelo Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março e pelo Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro⁴. A sua estrutura é estabelecida através de um programa, do qual constam os conteúdos programáticos da PES que estão estruturados em quatro áreas de desempenho: área 1 – organização e gestão do ensino e da aprendizagem, área 2 e 3 – participação na escola e relações com a comunidade, área 4 – desenvolvimento profissional.

³ FADEUP. (2022b). *Estágio Profissional*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Retirado em 16-02-2022 de https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=479043.

⁴ Normas Orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP.

Assim, a área 1 tem por objetivo construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF. As áreas 2 e 3 assumem o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, responsável e inovadora e, por último, constitui objetivo da área 4 perceber a necessidade do desenvolvimento profissional partindo da reflexão acerca das condições e do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional, e investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação).

O relatório de estágio, por sua vez, é um documento elaborado pelo EE que abrange todas as atividades do estágio de natureza profissional (al. a) do n.º 4 do Artigo 14.º do "Decreto-Lei n.º 43/2007"). Ou seja, a "Estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre (...) integra (...) um conjunto organizado de unidades curriculares (...) [e] um estágio de natureza profissional objeto de relatório final" (al. a) e b) do n.º 1 do Artigo 20.º do "Decreto-Lei n.º 74/2006"). Além disso, o EP e o relatório de estágio são orientados por "doutor ou especialista de mérito reconhecido" (n.º 1 do Artigo 21.º do "Decreto-Lei n.º 74/2006"), além disso, o relatório é também "objeto de apreciação e discussão pública por um júri nomeado" para o efeito, sendo a sua constituição variável, entre 3 e 5 elementos, ambos "especialistas no domínio em que se insere (...) o relatório de estágio" (Artigo 22.º do "Decreto-Lei n.º 74/2006"). Por último, refere-se ainda que o grau de mestre é conferido aos alunos que "através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado e da aprovação no ato público de defesa (...) do relatório de estágio, tenham obtido o número de créditos fixado" (Artigo 23.º do "Decreto-Lei n.º 74/2006").

De forma resumida podemos assim afirmar que o RE constitui-se como um documento de reflexão, que além de outros elementos possui uma variedade de experiências, reflexões, metodologias e procedimentos que foram aplicados

e desenvolvidos durante o período de estágio. Além disso, interpreta e analisa, tendo em conta o contexto em que está inserido, todas as práticas de ensino-aprendizagem efetuadas ao longo da PES e ainda a reflexão crítica sobre outras atividades realizadas, considerando-se para tal a análise crítica da intervenção e dos resultados obtidos.

Do meu ponto de vista, trata-se de um momento importante na minha vida uma vez que, constitui o culminar da minha formação e a passagem de aluno à profissão de professor. É, portanto, um marco fundamental na construção da minha identidade profissional, repleto de momentos diferenciados que permitiram estruturar a minha personalidade quer do ponto de vista profissional, quer do ponto de vista pessoal.

3.2. A Escola como instituição educativa

A escola é considerada um reflexo da forma de vida da comunidade, ou seja, é uma instituição que transmite aprendizagens e valores que se consideram necessários na sociedade e possibilita aos indivíduos que fazem parte dessa comunidade a utilização e o aperfeiçoamento das suas habilidades e competências em benefício da sociedade e de si próprios (Gibson & Blandford, 2005).

Qualquer que seja a definição de escola, encontramos sempre uma série de elementos essenciais que intervêm nela e que fazem dela uma instituição de primária importância para a educação do ser humano. Assim, os alunos e os professores fazem parte desta equação e as suas ações e modos de atuar estão sujeitas a uma ordem social e cultural à qual a própria escola vai buscar a sua organização (Usman, 2016).

A escola tal como a conhecemos atualmente nem sempre existiu, esta é o resultado de um longo desenvolvimento histórico. A educação nas sociedades primitivas era uma educação natural, difusa, sem qualquer tipo de organização e impulsionada e promovida a partir da própria família e da comunidade em que o indivíduo estava inserido, porém, com o passar do tempo, ocorreram diferentes

expressões públicas de opinião que evoluíram para a educação metódica e ordenada, que atualmente conhecemos (Barsh, 2012).

A escola como instituição tem determinadas funções dentro do sistema educativo, das quais se releva a função condensadora ou aglutinadora, uma vez que a escola é a instituição responsável por reunir ou aglutinar as influências e os ensinamentos que se transmitirão aos alunos. Além desta, poder-se-á referir também a função de escolha de opção (seleção) da escola. Ou seja, a escola seleciona previamente as influências que transmite, com base na sociedade e no tempo em que ela está imersa. Deste modo, dependendo do tipo e do período em que a comunidade educativa se encontra, assim será a educação na escola, isto é, a escola adapta-se ao meio envolvente (Hudson et al., 2020).

Em suma, o sistema escolar caracteriza-se por uma estrutura hierarquizada, regulada por uma série de normas aplicadas de forma pessoal e imparcial. Nela, os indivíduos ocupam lugares de responsabilidade e obrigações formalmente definidas que incidem no comportamento dos elementos desse sistema social. Além disso, a escola também representa o primeiro contacto direto e contínuo das crianças e dos adolescentes com as relações sociais organizadas do tipo burocrático, pelo que esta proporciona às crianças e aos adolescentes a primeira oportunidade de aprenderem os princípios da regulação social, sobre os conceitos da sociedade e sobre a democracia, entre outros, ao mesmo tempo que contribui para a configuração da sua atitude face à autoridade institucional (Crochík et al., 2018).

Assim a meu ver, a escola demonstra um papel fundamental na construção do ser humano. A escola tem o poder de construir o ser humano na sua forma mais completa, desenvolve-o na área intelectual, ou seja, ao nível dos conhecimentos que são ensinados nas várias disciplinas, trabalha este a nível corporal na área da EF e tem também a possibilidade de moldar este de forma moral através das vivências que proporciona do dia a dia escolar, nomeadamente, questões como o respeito pelo próximo, o trabalho de grupo, questões como a integração, entre outras.

3.3. As Escolas Cooperantes

3.3.1. Escola Cooperante

“Hoje fui visitar pela primeira vez a escola onde irei estagiar, fiquei fascinado com a quantidade de espaços e material disponíveis para as aulas, conseguindo imaginar tudo o que poderei ensinar no decorrer do ano. (...) O pavilhão especializado em ginástica foi o que mais me impressionou (...).”
(Reflexão após primeira visita à escola)

A EC faz parte de uma das 11 unidades orgânicas do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio (AESAS). Situa-se na Rua Álvaro Carneiro/Praceta Fernando Pessoa, na União das Freguesias de São José de São Lázaro e São João do Souto, no município e distrito de Braga⁵.

A EC é uma escola do ensino secundário que proporciona cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e ensino recorrente, além de proporcionar experiências pedagógicas e práticas de ensino supervisionadas, de acordo com as normas em vigor⁶. A EC além do desenvolvimento e a formação de cidadãos em condições de igualdade de oportunidade e sucesso, próprios de um sistema educativo de uma sociedade democrática, configuram outros princípios e valores, designadamente a liberdade e a responsabilidade, o humanismo e a equidade, a qualidade e a transparência, o conhecimento e a inquietação, a fraternidade e a sustentabilidade e a participação e a motivação⁷.

Relativamente à estrutura física da EC esta é constituída por diversos edifícios com diferentes pisos, dos quais se mencionam 43 salas de aula, 8 laboratório de Ciências Experimentais, 2 Salas de Desenho, 2 Oficinas de Artes, 2 Laboratórios Multimédia, 4 Laboratórios Software, 4 Laboratórios Hardware, 1

⁵ AESAS. (2022c). *Escola Secundária Alberto Sampaio*. Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio 150976. Retirado em 16-02-2022 de <https://aesas.pt/agrupamento/unidades-organicas-2/escola-secundaria-alberto-sampaio-escola-sede/>

⁶ AESAS. (2022d). *A Oferta Formativa 21-22 no Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio para o Ensino Secundário*. Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio 15096. Retirado em 16-02-2022 de <https://aesas.pt/alunos-e-pais/oferta-formativa/ensino-secundario/>

⁷ AESAS. (2015). *Projeto Educativo. Triénio 2016-2018*. Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio. https://drive.google.com/file/d/1lv_p2HcMsgyRP4BNUfPtkWSHewH2glH/view

Sala de estudo Aprender+ UAARE, 4 Auditórios, 1 Estúdio de rádio, 1 Bar de Alunos, 1 Sala do Aluno, 3 Salas de Estudo, 1 Cantina com 2 pisos 1 Biblioteca com 2 pisos, 1 Sala Museu, 1 Sala de Professores, com Bar, 1 Sala de Departamentos, 2 Salas de reunião – Departamentos, 1 Sala de reunião – Conselho Geral e Conselho Pedagógico, 1 Sala de Repouso – Pessoal não Docente, Gabinete do Conselho Geral, Gabinete da Associação de Pais, Gabinete da Associação de Estudantes, Gabinete de Apoio aos Alunos e Família e de Orientação Vocacional, Gabinetes de Direção de Turma, Gabinetes do CQEP (Comunicação, SPO, UAARE e Segurança Escolar), Gabinetes da Direção e Outros Gabinetes – Áreas Específicas⁵.

Em relação à prática da atividade física e ao ensino da disciplina de EF a EC possui na sua estrutura física 1 Pavilhão Desportivo, 2 Campo de Jogos equipados com 8 tabelas de basquetebol, uma pista de atletismo, uma caixa de areia e ainda vários percursos previamente marcados para a prática de orientação, possui ainda 2 Ginásios sendo um deles completamente equipado para o ensino de ginástica, com diversos aparelhos disponíveis. Estas infraestruturas estão munidas de diferentes equipamentos e materiais em quantidade suficiente e em bom estado de conservação, capazes de proporcionar uma boa prática da disciplina e em perfeitas condições de segurança, permitindo ao corpo docente um ensino de qualidade e garantindo aos alunos a sua satisfação plena⁵.

Por último, refere-se que as atividades de EF do Agrupamento e consequentemente da EC são estruturadas do 1.º ao 12.º ano de escolaridade e têm como principais referências os programas de EF e outros documentos julgados pertinentes e elaborados com base nestes últimos⁸.

Além da formação obrigatória para a disciplina de EF, a EC garante o acesso a outras atividades extracurriculares, das quais fazem parte integrante o desporto escolar, este com o objetivo de “promover o gosto pelo desporto (...) criar hábitos de vida saudável (...) proporcionar aos alunos do Agrupamento e de

⁸ AESAS. (2021). Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos | Planificação | Educação Física | Critérios de avaliação | Planificação - Educação Física - 20021-2022. In (pp. 1-12). Braga: Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio 150976.

outras escolas um leque de atividades desportivas diversificadas através dos grupos equipa”. O desporto escolar abrange, além de atividades rítmicas e expressivas (dança), uma comunidade de Yoga, xadrez e desportos gímnicos dos quais se destacam 1 classe de ginástica de grupo federada, 1 classe de ginástica de grupo de formação, 1 classe de ginástica acrobática, 1 classe de trampolins, e também a prática de badminton, basquetebol e corfebol.

Em suma, a EC possui uma variedade de espaços próprios para a prática da EF, espaços verdes abertos de fácil acesso, que permitem o contacto direto com a natureza e oferecem grandes possibilidades de trabalho na nossa área de atividade. Além disso, podemos afirmar de forma geral que a instituição apresenta uma boa estrutura física que atende as necessidades dos estudantes e do corpo docente.

Foi notório, indubitavelmente, a importância o departamento de EF possuía na comunidade escolar. Segundo o PC, esta importância já vem a ocorrer há muitos anos e foi algo que demorou a conquistar. Este departamento possui opinião em muitas das atividades que ocorrem na escola, como por exemplo, decorreu a celebração dos 50 anos do agrupamento e o departamento de EF foi parte ativa no planeamento das atividades festivas.

Notei também que se tratava de uma escola acolhedora para com os alunos em conversas que fui tendo com estes. A satisfação demonstrada por eles face aos diversos professores demonstrava que a escola estava de forma positiva na vida deles, o que fazia com que estes se mostrassem motivados para aprender. Relativamente à EF, está na escola direcionada inteiramente para o aluno, aliás, é nesse sentido que a escola estabelece a prática distribuída como forma de trabalho, uma vez que permite aos alunos usufruir de uma EF eclética e que valoriza os pontos fortes dos alunos. Revela-se, assim, uma escola debruçada sobre os interesses dos alunos, disponibilizando-lhes as ferramentas necessárias para que obtenham sucesso e encontrem a realização pessoal e profissional.

3.3.2. Escola Cooperante Auxiliar

A ECA é também uma das 11 unidades orgânicas do AESAS e fica situada na Quinta da Barra, na União das Freguesias de Nogueira, Fraião e Lameiras, no município e distrito de Braga⁹.

Relativamente às infraestruturas, a ECA possui um edifício Tipo T24, de 2 pisos dispostos em 3 alas, todos eles ligados por uma quarta ala. O edifício central compreende 21 Salas de aula normais, 2 Salas específicas, 2 Salas de Projeto, 1 Sala de Música, 2 Laboratórios de Ciências Experimentais, 2 Salas de Desenho, 2 Salas de EVT, 1 Sala de Estudo, 1 Centro Escolar de Informática, 1 Sala de TIC, 1 Biblioteca, 1 Sala do aluno, 1 Bar dos alunos, 1 Sala de Professores com Bar, 1 Sala de Professores junto aos balneários, 1 Gabinete – Serviço de Psicologia e Orientação, 1 Gabinete Médico, 1 Cantina, 1 Sala de Repouso para o pessoal não docente, 2 Gabinetes de Direção de Turma, 1 Gabinete da Associação de Estudantes, 1 Estúdio de Rádio e 1 Gabinete da Direção⁹.

Em relação à atividade física e à disciplina de EF e às infraestruturas que lhe dão apoio à ECA possui um Pavilhão Desportivo com balneários e campos de jogos com balneários anexos adstritos. A envolvente da ECA é rodeada de espaços abertos e zonas com jardins contíguos, onde atualmente têm sido criados diferentes espaços de lazer⁹.

Refere-se, por último, que as experiências por nós vivenciadas nesta EB 2/3 foram extremamente proveitosas uma vez que, para além de nos permitirem desenvolver competências com alunos significativamente mais jovens, permitiram-nos desenvolver também outras competências e formas de adaptação a ambientes completamente diferenciados destas turmas. Todavia, o

⁹ AESAS. (2022b). *Escola Básica 2,3 de Nogueira*. Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio 150976. Retirado em 16-02-2022 de <https://aesas.pt/agrupamento/unidades-organicas-2/escola-basica-23-de-nogueira/>

tempo designado para o conjunto de circunstâncias que envolviam a PES pareceu-nos curto, para que pudéssemos efetuar uma leitura aprofundada e uma caracterização mais concreta da ECA, à semelhança do que foi efetuado para a EC.

3.3.3. As turmas

3.3.3.1. Residente

“(...) Fui para casa pensativo de como poderia corresponder às expectativas criadas por eles, como seria no papel de aluno a imagem que tinha transmitido. (...)” (Reflexão aula 1)

A turma que me foi atribuída no início do ano foi uma turma de 10º ano de escolaridade. Esta era inicialmente constituída por 24 alunos, sendo estes 9 rapazes e 15 raparigas. Durante o ano este número foi sofrendo algumas alterações, ou porque chegava um aluno novo ou porque havia transferências para outras turmas. Assim, chegamos ao final do ano com um total de 27 alunos, dos quais 15 raparigas e 12 rapazes.

Esta variação do número de alunos fez com que nem sempre o planeamento fosse algo simples pois estavam sempre a chegar alunos novos e o nível trazido por estes nem sempre se adequava ao patamar da turma. Assim, a necessidade de ajustes ao nível das habilidades motoras da turma foi algo constante no decorrer do ano.

Após o primeiro contacto com a turma, a impressão deixada pelos alunos tinha sido de que se tratava de uma turma muito simpática; contudo, a motivação para a prática do exercício não parecia ser a mesma para todos. Assim, um dos pontos que tentei desde início implementar na minha turma foi o despertar da vontade de estar ali, disfrutar das aulas, das tarefas e do que eu lhes ia ensinando. Após as primeiras aulas, nas quais a minha postura foi mais rígida, de forma a implementar algumas normas, a turma foi adotando o comportamento às minhas exigências, estando eu no final do 1º mês completamente à vontade ao nível de controlo da turma.

O nível de performance, em geral, não era elevado, porém foi notável o esforço que os alunos foram demonstrando ao longo do ano face às exigências por mim implementadas e, indo ao encontro das mesmas, foi de notar uma evolução geral para toda a turma.

A relação desenvolvida por mim enquanto professor-aluno foi crescendo ao longo do ano estando numa fase final do ano num patamar onde, por vezes, os alunos me procuravam para pedir opinião acerca de algo mais pessoal. Isto, para mim, foi algo que me deixou extremamente feliz, pois demonstrou que me tronei uma pessoa responsável e por quem eles sentiam admiração a ponto de me procurarem para os auxiliar nas suas vidas pessoais.

3.3.3.2. Partilhada

À semelhança da turma residente, a turma partilhada também se encontra no 10º ano de escolaridade. Esta é composta por 26 alunos, 5 raparigas e 21 rapazes.

A minha participação nesta turma ia ocorrendo, contudo, de uma forma não muito ativa, isto é, a minha colega estagiária possuía todo o controlo da aula e da turma, estando eu disponível sempre que ela necessitasse para a auxiliar.

Esta experiência numa turma partilhada tornou-se muito enriquecedora uma vez que me foi possível aprender outros métodos de trabalho, uma forma diferente de falar ou mesmo de abordagem de problemas.

Outro aspeto que acho pertinente ressaltar nesta turma é ao nível do rendimento. Em comparação com a minha turma residente, esta turma possuía níveis de performance muito mais elevados, o que permitia desenvolver outras competências e sujeitá-los a tarefas mais complexas do que as que eu utilizava.

Esta realidade, diferente da minha turma, fez-me perceber a diversidade de alunos que podemos encontrar no dia a dia aquando da docência, tornando assim a minha vontade de descobrir a profissão e explorar este mundo de diversidade ainda maior.

Para concluir, referir que em todos os momentos a turma partilhada demonstrou um enorme respeito por mim enquanto professor auxiliar, acatando

as minhas ordens e recomendações, tornando assim esta experiência ainda mais agradável.

3.3.3.3. 6.º ano

A turma do 6º ano foi o local onde experienciei a profissão numa faixa etária mais reduzida, isto é, como o nosso mestrado se enquadra nos ciclos básico e secundário, existe a necessidade e efetivamente estagiarmos nos dois contextos e como a minha turma residente se situa no secundário, tive de lecionar um bloco de matéria no ciclo básico. Assim, em conjunto com a ECA realizei no 6º ano um bloco de matéria de futebol.

Este foi, sem dúvida, um momento diferenciador no meu estágio pois, estando eu a experienciar a prática distribuída no dia a dia, o facto desta escola se orientar por prática de blocos permitiu-me, enquanto EE, ser submetido a diferentes contextos, alargando o meu leque de opções e proporcionando um maior número de experiências, alargando assim as minhas opções num futuro enquanto docente.

No que à turma propriamente diz respeito, esta era constituída por 26 alunos, 12 rapazes e 14 raparigas. Tratava-se de uma turma muito bem-comportada e trabalhadora, algo que me surpreendeu face à sua faixa etária. De seguida, ponderei se este comportamento seria consequência da matéria que estava a ensinar, pois quando lhes foi transmitida reagiram de uma forma efusiva. Posteriormente em conversa com a professora titular, esta referiu que os alunos reagiam assim em todas as matérias, por serem trabalhadores, motivados e com muita vontade de aprender.

Esta situação levou-me a pensar que, quanto mais crescidos os alunos ficavam, mais seletivos às matérias se tornavam e a forma como se predispunham para a prática da EF também era diferente.

Face à discrepância de capacidades da turma no que que à matéria de futebol diz respeito, senti necessidade de separar a turma por níveis. Posteriormente, em análise com a professora titular, esta referiu que era prática

habitual na modalidade de futebol separar os rapazes das raparigas durante as aulas.

Nesta turma, também face ao tamanho da escola, pude lecionar as aulas tendo o pavilhão com completa disponibilidade para mim, o que permitiu o maior conforto na seleção das atividades para lhes ensinar.

Tratou-se de uma experiência rica do ponto de vista pessoal e profissional, uma vez que me permitiu adquirir pontos de vista diferentes daqueles que estava habituado a lidar e experiências que se trarão mais valias no futuro.

3.3.4. Professor Cooperante e Professor Orientador

“Hoje em reunião com o PC discutimos acerca das nossas propostas de aula durante a semana transata (...). Foi sem dúvida um momento importante pois possibilitou-nos perceber que existiam aspetos que poderíamos ter melhorado. (...)”
(Reflexão da Reunião 11 de Outubro com PC)

O PC foi, sem dúvida, um elemento-chave para o sucesso do meu EP. A predisposição demonstrada por este para me auxiliar no dia a dia e a ajuda demonstrada sempre que necessário, foram pontos muito importantes visto que me foi dando suporte para a realização das minhas tarefas da melhor forma.

Outro ponto que acho pertinente referir foi a liberdade de escolha dada por este para que as nossas funções fossem desempenhadas da forma mais autónoma possível. Deixou-me sempre à vontade na escolha do processo, das matérias, da forma como deveria ou não abordar um determinado assunto. Esta autonomia consentida fez com que cada passo que fosse dando teria de ser pleno de consciência, o que seria correto uma vez que a decisão final acerca dos principais processos pedagógicos seria 100% delineada por mim. Esta liberdade de forma controlada, pois o PC esteve sempre envolvido no processo apesar de um afastamento propositado, ou seja, “observava à distância”, o que me fez desenvolver capacidades de autogestão e liderança que a meu ver seriam menos trabalhadas numa situação onde o PC tivesse demasiada influência no que ao planeamento e estruturação do ensino diz respeito.

De notar que as experiências vivenciadas pelo PC no decorrer da sua carreira, ao nível da orientação do estágio, tornaram-se uma mais-valia no acompanhamento do meu desenvolvimento profissional. No constante diálogo que existia entre mim e o PC era possível antecipar pequenos problemas que poderiam decorrer da prática; o seu discurso era sempre de aconselhamento, de forma a manter-me alerta aquando da realização da tarefa.

Relativamente ao PO, este, durante o estágio, desempenhou um papel mais afastado do dia a dia da escola face ao PC, uma vez que as funções dele para comigo também eram diferentes. Contudo, não posso deixar de referir a extrema importância que este teve em todo o processo uma vez que, através das reuniões semanais que fomos tendo, nos passou informações e estratégias que poderíamos ir adotando de forma a melhorar a nossa prática. Este foi, também, alguém muito importante na construção do nosso RE, orientou-nos da forma mais próxima possível para que o relatório se escrevesse ao longo do processo e de forma organizada. As correções que o PO foi dando relativamente à escrita que íamos apresentando facilitou todo o processo.

Por último, outro ponto que, a meu ver, deve ser referenciado foi a presença dele nas aulas observadas. Este teve a perspetiva mais pormenorizada possível de forma que eu pudesse evoluir enquanto professor em todos os domínios e em todos os pormenores formando-me a cada dia um profissional mais completo.

Assim, estas duas pessoas, cada um com as suas funções, tornaram-se dois elementos fundamentais ao longo deste ano de EP, contribuindo para a minha formação e fazendo de mim um profissional mais completo do que aquele que era no início do ano.

4. Enquadramento Operacional

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

4.1.1. O papel da Educação Física na educação integral do ser humano

O processo de formação do ser humano fundamenta-se em diversos processos de socialização e educação (Pescaru, 2018). A formação integral do ser humano inclui diversas vertentes, das quais assumem especial relevância os domínios cognitivos, os domínios socio afetivos e os domínios psicomotores. Estes domínios desenvolvem-se interligados e em simultâneo, com predomínio relativo e variável de um sobre os outros segundo os contextos ou os processos individuais (Anderson & Krathwohl, 2001).

Consideramos que os fundamentos teóricos e metodológicos da EF devem responder às demandas da sociedade atual, tendo em conta a realidade económica, social, política, cultural e geográfica do país, e ainda, aos contextos específicos da instituição educativa e da comunidade onde está inserida e principalmente às características individuais das alunas e dos alunos (Crum, 2017; Pilipej, 2013). Assim, poder-se-á afirmar que a EF é um processo metódico e sistemático da formação física e motora do ser humano, um complemento necessário para o harmonioso desenvolvimento da sua personalidade e uma alavanca de apoio orientadora para uma melhor qualidade de vida (Graber & Mays Woods, 2014). Neste entendimento, a EF diferencia-se das outras disciplinas pois, apesar de desenvolver os demais domínios que as outras desenvolvem, a EF centra-se sobretudo no corpo e no movimento. Isto é, desenvolve as diferentes dimensões do ser humano: psicomotor, aquando da realização do exercício; socio afetivo, na interação que os alunos estabelecem com os colegas ao longo do jogo, (respeito, entreajuda, etc.); cognitivo através da compreensão e resolução dos problemas que ocorrem no jogo; tendo como matéria de ensino o desporto, a corporalização e o movimento especializado como grandes diferenciadores da formação integral do aluno. Desta forma, em EF, se por um lado, os aspetos sociais cognitivos e pessoais influenciam a

aprendizagem motora, por outro lado, as aprendizagens motoras, a aptidão física e respetivas perceções de competência imputam no desenvolvimento social e cognitivo e pessoal.

Além disso, relativamente à sua utilidade, considera-se que a EF prepara o ser humano para as suas atividades diárias e laborais através dos exercícios e da aquisição de habilidades desportivas, mantendo a sua saúde física e mental, proporcionando-lhe conhecimentos do seu corpo e criando-lhe hábitos de forma a aproveitar positivamente os seus tempos livres (Quennerstedt, 2019).

Porém, Crum (1993) mostra 3 conceções distintas para EF: conceção biologista, pedagoga e a de aprendizagem. A meu ver aquela com que mais me identifiquei ao longo da PES foi a última, ou seja, a de aprendizagem. Esta perspetiva defende que primariamente na disciplina de EF deve estar o ensino da “cultura do movimento”. Ou seja, Crum (1993) defende que toda a carga física associada às tarefas da aula sejam muito mais que o desenvolvimento da pessoa a nível físico, ou até muito mais que o ensino das habilidades motoras. Defende que deve ser mais do que um momento de competição, mais do que um momento de ensino de regras e conteúdos acerca de uma modalidade em concreto. Este defende que é essencial incutir valores presentes no mundo desportivo, que possam transferência para a sociedade, nomeadamente, respeito, ajuda, espírito de superação. Na minha perspetiva, esta visão do que é a disciplina de EF identifica-se com o que penso acerca do tema, a forma como olho para o meu papel enquanto formador e revejo a minha capacidade de formar e influenciar um aluno, não só do ponto de vista desportivo, mas enquanto ser humano inserido numa sociedade.

4.1.2. A importância da EF no currículo escolar

O currículo da EF nas instituições de ensino é concebido para gerar nos alunos a capacidade física e mental necessária para o desempenho das diferentes atividades da sua vida diária e tem como objetivos, entre outros, fortalecer as habilidades e as destrezas psicomotoras, aumentar a capacidade de rendimento, melhorar a estrutura morfológica e funcional e contribuir para a

formação de valores dos educandos. Ou seja, a estrutura do currículo da EF deve enquadrar-se nas concepções e fundamentos expostos, procurando, todavia, responder, na sua plenitude, às necessidades dos educandos, considerando permanentemente o movimento como forma de alcançar o desenvolvimento vital do ser humano (Bento, 2004) e sustentado nas representações e práticas dos docentes de EF, nomeadamente na concepção biologicamente orientada, na perspetiva pedagogicamente orientada, na perspetiva centrada na pessoa, no quadro da socialização para o desporto e na perspetiva centrada na cultura do movimento (Nobre, 2021).

Por conseguinte, a proposta curricular deve, entre outros, procurar dar uma forma humanista à EF, através do ensino de determinados conteúdos específicos, de modo a que esta contribua para o processo de formação dos jovens e dos adolescentes no sentido de favorecer a sua disponibilidade corporal e motriz e a sua formação como cidadãos solidários, criativos, críticos e responsáveis pelo bem comum (Bento, 2004). Neste pressuposto, cada docente deve ter em conta as diferentes capacidades dos alunos e das alunas, bem como dos grupos que constituem e, a partir da leitura das suas problemáticas desenvolver uma abordagem didática contextualizada, com estratégias pedagógicas que lhes permitam a construção de saberes relativamente à sua própria corporalidade, à relação com os outros e ao ambiente que os rodeia. Como refere Bento (2004, p. 91) no desporto e na EF, por inerência, “acontecem movimentos bem conseguidos numa combinação perfeita de ética e estética, de técnica e tática, em que impulsos e sensações, o orgânico e o espiritual, o irracional e o racional, o corpo, a intimidade e a pessoa se fundem, oferecendo-nos não apenas um pressentimento mas até um índice substancial de concretude da felicidade”.

Assim sendo, o papel do professor torna-se importante para dar corpo à disciplina de EF, no sentido de proporcionar aos alunos aprendizagens que os façam crescer nos vários domínios.

4.1.3. O papel educativo do Professor de educação física

Durante a aula tive também a necessidade de resolver um pequeno conflito que ocorreu entre dois alunos, aproveitei o momento, despendendo um pouco de tempo de aula para lhes mostrar uma outra perspectiva acerca da vida escolar (...) acredito que a minha intervenção tenha influenciado a sua visão enquanto membros inseridos numa sociedade. (...)” (Reflexão aula 63)

A socialização envolve processos educativos de transmissão de valores, conhecimentos e competências, com a finalidade de gerar aprendizagens que promovem o desenvolvimento espiritual, ético, afetivo, intelectual e físico dos indivíduos. Este pressuposto reflete a natureza multidimensional do trabalho educativo, entendido este como o processo de formação e preparação para o conhecimento ou atividade sobre determinado tema, no qual o professor surge como um dos principais atores que promove a função educativa. Por conseguinte, o professor recorre a diversas competências pedagógicas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem que abrangem, entre outras o conteúdo, a subjetividade dos alunos e o seu contexto cultural (Korhonen et al., 2019).

Assim, a função docente associa-se ao diagnóstico, ao planeamento, à execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem sobre os quais se constroem os saberes específicos, incluindo-se nestes os conhecimentos da EF. Todavia, ainda que tendencialmente se pense que um profissional fundamente a sua ação nos saberes da disciplina, o conhecimento dos professores e do processo formativo possuem uma natureza sociocultural, uma vez que, a partir deste contexto, emergem crenças e pressupostos que orientam a preparação e a abordagem profissional (Schnitzius et al., 2021).

Logo, requerem-se modelos formativos que entendam o professor como um profissional completo que versa, além dos conceitos da disciplina e conhecimentos inerentes à mesma, também devem ter atenção às competências associadas ao desenvolvimento ético, moral e social, criando perfis profissionais

que articulem as áreas disciplinar, didática e sociopedagógica facilitando a formação integral dos alunos (Raiola & Di Tore, 2017).

Este pressuposto, assume maior relevância dada a existência de diferentes pontos de vista sociais, motivacionais de acesso, perfis do aluno e opções laborais no âmbito da EF, que geram diferentes percepções do processo formativo e tornam necessário a revisão da formação dos futuros docentes (Batista & Graça, 2021). Ou seja, “se queremos que os alunos reconheçam valor à EF e encontrem satisfação nas aulas, tem que haver melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem (...) designadamente pelo recurso a diferentes modelos de ensino que podem servir de apoio à transformação dos discursos e das práticas da EF e à reconfiguração dos papéis, das responsabilidades e das relações entre os seus atores” (Batista & Graça, 2021, p. 17).

Neste sentido, a intervenção do docente de EF deve, do meu ponto de vista, tendo por base as minhas experiências aquando da lecionação de Atividades Extra Curriculares, ter uma maior implicação e intervenção nas tarefas em geral e na promoção da saúde dos alunos em particular, de forma a melhorar a imagem da disciplina devendo considerar, entre outros, os objetivos e conteúdos coerentemente dispostos e adaptados à idade e ao nível dos alunos; organizar de forma adequada as instalações e os materiais; facilitar a participação de todos os alunos sem exclusões nem omissões contemplando as necessidades especiais dos alunos; potenciar a motivação, a autonomia e a autoestima dos alunos, promovendo a prática da atividade física para além das aulas de EF; avaliar coerentemente e de forma contínua e formativa; e estar consciente da influência que a sua conduta tem perante os alunos, mesmo fora das aulas, uma vez que esta tem efeito nas atitudes, nos valores e nos comportamentos destes, nomeadamente nos relacionados com a saúde (Cardoso et al., 2016).

Deste modo, o professor de EF pode proporcionar aos alunos um maior conhecimento e uma maior consciencialização sobre uma adequada prática de atividade física, quer relativamente aos benefícios que esta oferece à sua saúde, quer ao seu bem-estar. Além disso, o docente deve facultar aos alunos todos os

processos para estes dominarem e aplicarem de forma autónoma esses conhecimentos, de modo a realizarem individualmente uma prática permanente de atividade física.

Por último, entendo, face às experiências adquiridas ao longo da PES, que o professor de EF deve ser um educador orientado para a saúde e para o bem-estar dos alunos e deve agir de forma vigilante e ativa face a estes problemas, uma vez que as instituições de ensino constituem um pilar essencial para a educação, para a saúde e para as boas práticas alimentares, assinalando-se que estas práticas afetam a qualidade de vida atual e futura dos indivíduos.

Assim, como docente de EF acredito que este deve se envolver e ser responsável por, entre outros, conceber a EF num contexto de inovação e transformação cultural e social; observar as necessidades e as possibilidades de cada aluno; não sobrevalorizar a prática da atividade física focalizada no rendimento e utilizada de forma seletiva e exclusiva; promover o desenvolvimento técnico e sócio motor, bem como as competências reflexivas para uma participação pessoal gratificante na cultura do movimento ao longo da vida.

4.1.4. Interação entre diretrizes programáticas e o planeamento da prática pedagógica

Durante o EP foi-me atribuída uma turma residente do ensino secundário, uma turma do 10.º ano. Na fase de ensino de escolaridade obrigatória é essencial que os alunos consolidem e complementem a sua formação proporcionada durante todo o ensino básico permitindo, deste modo, uma adaptação eficaz, quer à mudança de escola, quer à constituição da turma onde foram inseridos. As aprendizagens previstas estão, desta forma, relacionadas com objetivos globais, de natureza obrigatória, nos diferentes estabelecimentos de ensino e designam as competências comuns a todas as áreas salientando-se, entre outras, a participação ativa e a procura do sucesso individual e do grupo; a análise, a interpretação e a realização das atividades físicas eleitas, utilizando os conhecimentos adquiridos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, entre outras; a interpretação íntegra e crítica das

incidências no domínio das atividades físicas; o reconhecimento e a percepção dos elementos que limitam a prática da atividade física e a aptidão física e a saúde das populações; o conhecimento e a interpretação dos benefícios e dos riscos para a saúde associados à prática da atividade física, bem como a aplicação de regras de higiene e segurança; dominar e utilizar diferentes métodos de modo a aumentar e manter a condição física de forma autónoma, no dia-a-dia, na ótica da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar; e aumentar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, designadamente de resistência de longa e média duração, “da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica”¹⁰.

Além disso, o aluno deve promover as competências essenciais próprias do 10.º Ano de nível da introdução em cinco matérias e de nível elementar numa matéria das diversas subáreas que compõem a área das atividades físicas. Ou seja, deve ser proficiente em pelo menos duas matérias da subárea jogos desportivos coletivos (Basquetebol, Futebol, Andebol e Voleibol), uma matéria na subárea ginástica (Acrobática, Solo ou Aparelhos), uma matéria da subárea atividades rítmicas expressivas (Dança, Danças Sociais, Danças Tradicionais), duas matérias na subárea atletismo (Saltos, Corridas, Lançamentos e Marcha), patinagem, raquetas (Badminton, Ténis e Ténis de Mesa) e outras (Luta, Orientação, Natação e Jogos Tradicionais Populares)¹⁰.

Para além das áreas das atividades físicas, os alunos do 10.º Ano devem, nas áreas da aptidão física e do conhecimento, desenvolver capacidades motoras demonstrando aptidão muscular e aptidão aeróbia, de acordo com os programas (FITescola® et al., 2021) e, ainda, saber relacionar a aptidão física e a saúde, interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos e realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, respetivamente¹⁰.

¹⁰ Aprendizagens Essenciais – 10.º ano de escolaridade – Educação Física.

Assim sendo, tomando como linhas orientadoras as aprendizagens essenciais do 10.º ano de escolaridade, ao longo do ano letivo incidi a minha atividade sobre o domínio das matérias: futebol, andebol, voleibol, basquetebol, badminton, dança, atletismo, orientação, lutas e ginásticas, no que diz respeito à vertente da área das atividades físicas e respeitando também os itens propostos para as áreas da aptidão física e do conhecimento recomendados pelas aprendizagens essenciais articuladas com o perfil dos alunos da Direção-Geral da Educação. Esta escolha também se fez sentir face à prática implementada na escola, isto é, a prática distribuída com utilização de multi atividades. Assim o número de matérias selecionadas para ensinar ao longo do ano pôde ser mais extenso.

Em paralelo com a turma residente lecionei, também, através da prática por blocos, a matéria de futebol a turma do 6.º ano de escolaridade. Debrucei-me sobre o domínio da área das atividades físicas e da subárea jogos desportivos coletivos – futebol. Nesta subárea procurei que os alunos e as alunas colaborassem com os colegas para alcançar os objetivos recomendados, cumprindo com ensejo e correção as tarefas solicitadas pela situação do jogo, respeitando a ética e as regras próprias deste jogo.

Para tal, para planear nestes dois contextos, considerei, como propósitos fundamentais, a aquisição de competências comuns nas diferentes vertentes da EF, organizada na descrição exaustiva e detalhada e na complexidade das atividades físicas, no conhecimento e na aptidão física, procurando-se deste modo a participação ativa dos alunos e das alunas nas diversas situações e na procura do sucesso individual e coletivo.

Assim, tendo por base as diretrizes programáticas quer da escola, quer das aprendizagens essenciais, procurei o franco relacionamento e o respeito entre parceiros e adversários; a aceitação do apoio dos pares na consecução e aperfeiçoamento dos exercícios e nas dificuldades surgidas; a colaboração nos diferentes contextos de aprendizagem optando-se amiúde por ações que favorecessem o sucesso; a segurança e as relações nas atividades da turma; a potencialização do nível funcional das habilidades condicionais e de coordenação gerais elementares, tais como a resistência de longa duração, a

força instantânea, a velocidade de reação simples e complexa, de execução, de frequência de movimentos e de deslocamento, a flexibilidade, a força resistente, ou seja, os esforços localizados e a destreza geral e direcionada.

Além disso, procurei também analisar e interpretar a execução das atividades físicas escolhidas em função das diretrizes da escola e consequentemente das aprendizagens essenciais, fazendo uso dos conhecimentos relacionados com a técnica, com a organização e participação, com a ética desportiva, entre outros; conhecer os métodos básicos das diversas adaptações, designadamente as morfológicas, as funcionais e as psicológicas, que permitem aos alunos e às alunas compreender os diferentes elementos da aptidão física, e por último, perceber e usar os cuidados de higiene, as regras de segurança individual e de grupo, e a conservação dos recursos materiais.

Antes, porém, da análise aprofundada dos referenciais curriculares, designadamente do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, das Aprendizagens Essenciais¹⁰ e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania¹¹, foi especialmente relevante conhecer a organização e o funcionamento do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, pelo que entendi fundamental efetuar a sua caracterização e todo o seu meio envolvente. Assim, desenvolvi uma análise criteriosa do seu Projeto Educativo uma vez que este se revela “um instrumento identitário da Escola (...) define as metas e as estratégias, alicerçadas nos valores preconizados, e institui as prospetivas para o futuro” (Casanova, 2014), ou seja, é a sumidade e o ponto de referência, que guia toda a atividade escolar. Em suma, a apreciação dos documentos relativos à EF, acima mencionados, bem como a análise do conjunto das instalações disponíveis mostraram-se fundamentais na forma como definimos as ações futuras enquanto professor da disciplina de EF na EC.

Além disso, o currículo da EF reconhece como atores todos os beneficiários dos processos educativos e formativos, sem diferenciar a idade ou a condição, incluindo os alunos com uma ampla gama de necessidades especiais, deste modo, no auge destas tarefas referimos o estudo e a

¹¹ Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania - <http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/noticias/Documents/ENEC.pdf>.

caracterização da turma residente, que nos permitiu entender e conhecer eficientemente a diversidade dos alunos enquanto seres indivisos, quer no meio escolar, quer fora dele.

Assim sendo, tendo em conta as matérias seleccionadas, planeie o ano letivo da seguinte forma:

Tabela 1 - Mapeamento sinóptico do ano letivo.

Espaço Temporal	Matérias	Problemas	Modelos de ensino	Estratégias	Desenvolvimento Profissional (EE)	Aprendizagem/desenvolvimento (Alunos)
1º Período	Voleibol, Andebol, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Atletismo, Badminton, Lutas, Dança	- Número elevado de matérias; - Gestão do tempo; - Gestão do espaço; - Conhecimento profundo das matérias;	- MAC; - Modelo de competência para os jogos de invasão;	- Utilizar mais tempo com a explicação inicial; - Reduzir os grupos e implementar jogos reduzidos; - Estudo aprofundado das aprendizagens essenciais;	- Evoluir do conhecimento das modalidades; - Criar o meu método próprio de ensino; - Proporcionar aos alunos aulas que despertassem o interesse para a prática desportiva;	- Aumento do interesse pela EF e pelo desporto; - Capacidade de entreaajuda; - Cooperação para uma maior evolução entre alunos mais hábeis e os menos hábeis;
2º Período	Voleibol, Andebol, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Atletismo, Badminton, Lutas, Dança, Orientação	- Casos de covid; - Continuação da matéria após férias; - Número elevado de matérias; - Falta de experiência com a matéria de orientação;	-MAC; - Modelo de ensino dos jogos para a compreensão;	- Promover exercícios de revisão face ao ensinado anteriormente; - Reunião com um professor especializado em orientação;	-Adaptação aos alunos enquanto individualidades únicas, quer do ponto de vista das capacidades quer das necessidades;	- Criação de um ambiente positivo e propicio a gerar uma maior evolução; - Maior motivação para as aulas;
3º Período	Voleibol, Andebol, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Atletismo, Badminton, Dança, Orientação	- Número reduzido de aulas; - Inserir um aluno novo com nível diferente do existente; - Cumprir com as metas propostas no planeamento inicial;	- Aprendizagem por Níveis; - MAC;	- Redução do número de matérias e do tempo; dedicado a cada uma - Trabalho por níveis de habilidade;	- Criar aprendizagens para o próximo ano; - Providenciar um crescimento da capacidade motora;	- Aumento dos níveis de excercitação; - Aquisição de competências motoras que possibilitam a prática continua de exercício pós EF;
6.º Ano	Futebol	- Falta de contacto com a modalidade; - Condição física reduzida; -Grande diferenciação dos níveis de habilidade; - Períodos de Lecionação mais curtos;	- Modelo de Instrução Direta; - Ensino dos jogos para a compreensão;	- Trabalho com grupos de níveis; - Circuitos de Aprendizagem; - Jogos Reduzidos;	- Adaptar o conteúdo e excercícios em função do público-alvo.	- Conhecimentos das regras associadas à modalidade - Noção do objetivo do jogo: Golo; - Relação com a bola com utilização dos Membros Inferiores.

4.1.4.1. Planear tendo em conta os três níveis de planeamento

Planear é um dever, uma vez que o docente tem a obrigação de comunicar à instituição as decisões prévias que tomou para organizar as aprendizagens motoras dos seus alunos e alunas. Em simultâneo, o planeamento constitui uma oportunidade para prosseguir a sua formação como profissional reflexivo, uma vez que planeadas e implementadas as tarefas delineadas, pode rever os seus planos e experiências das aulas, corrigi-los, reafirmar as decisões tomadas ou eleger outras estratégias para futuras situações (Hughes, 2008; Mohnsen, 2008).

A necessidade e a importância de efetuarmos o planeamento reside no facto de ser imprescindível desenvolver um ensino coerente e eficaz, tendo em conta os objetivos programados. Deste modo, tendo por base o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) apresentado por Vickers (1990) efetuei uma análise pormenorizada de cada módulo e das matérias a lecionar através dos valores das diversas áreas de conhecimento, designadamente a cultura desportiva, as habilidades motoras, os conceitos fisiológicos e os conceitos psicossociais.

Por conseguinte, ao planeamento, podem atribuir-se diferentes funções, como caminho para o sucesso na EF. Assim, entre outras, uma das funções principais que se pode atribuir ao planeamento é a programação do processo de ensino-aprendizagem a desenvolver na aula. Ou seja, é uma ferramenta que é utilizada para organizar e sistematizar o trabalho que se desenvolverá numa aula específica, durante um período de tempo determinado, com a finalidade de evitar a improvisação e tentar cumprir os objetivos de forma capaz, assegurando-se, assim, a coerência dos seus elementos e a reflexão do docente sobre eles (Cooper et al., 2016).

Sublinha-se, porém, que o planeamento se apresenta como um modelo coerente da ação didática e pedagógica, uma vez que procura antecipar e normalizar os procedimentos do docente, no entanto, na prática, podem surgir ações imprevisíveis que obrigam, na maioria das vezes, a uma reação para enquadrar o contexto efetivo (Bento, 2003). Assim, e de acordo com Bento

(2003) quanto mais elaborado se apresenta o planeamento, maiores e melhores serão os resultados obtidos e, neste pressuposto, a qualidade do ensino será superior. Para tal, o planeamento pode ser estabelecido em três níveis: macro, meso e micro.

4.1.4.1.1. Nível Macro - Planeamento anual

O nível macro, ou planeamento anual, configura o projeto didático e materializa um conjunto de ações articuladas para a consecução de um produto, cujo planeamento prevê a aprendizagem de conteúdos curriculares. No plano anual as atividades articulam-se de forma a alcançar os objetivos esperados e o produto que se obtém constitui para o docente a justificação ou o pretexto para o ensino de conteúdos curriculares. Ou seja, o produto final, as atividades e os conteúdos estabelecem os elementos constitutivos principais no período de desenvolvimento do projeto.

Desta forma, estruturei o meu plano anual (ver anexo 1). Para a sua construção foi importante não só verificar as diretrizes existentes para o meu ano de escolaridade, mas também a cultura existente na escola que, a meu ver, foi um ponto importante aquando da definição do meu plano. O facto de a escola assumir um modelo de prática distribuída teve uma influência na planificação, i.e., a definição do ano não se caracterizou por agrupar as diversas matérias em blocos, mas sim em distribuí-las ao longo do ano. Estruturei as diversas matérias de forma intercalada entre elas e tendo em conta o *roulement* (ver anexo 2), uma vez que este também condicionava a matéria a abordar face ao espaço que nos era atribuído.

Outro ponto tido em conta na construção deste plano foi o facto de a escola abordar um número de matérias superior aquele que é mencionado nas normas. Este aspeto faz com que os alunos possuam a oportunidade de explorar um número de matérias superior às exigidas, dando-lhes a possibilidade de terem um maior número de hipóteses aquando da sua classificação. Esta forma de planear permite também que os alunos demonstrem mais proficiência numa certa modalidade não ficam privados de mostrar as suas competências. A meu

ver, esta estratégia centra o aluno no processo do ensino aprendizagem e torna a EF o mais eclética possível.

4.1.4.1.2. Nível Meso - Unidade Didática

No nível meso, ou Unidade Didática (UD) (ver anexo 3), são abordados os conteúdos ou núcleo de conteúdos de que o ensino se sistematiza numa sequência didática cujo início, desenvolvimento e finalização coincide com o alcance das expectativas de realização previstas para a unidade escolhida. Uma unidade didática é uma estrutura pedagógica de trabalho diário em sala de aula.

Entre as funções mais evidentes que possui o planeamento das unidades didáticas, salientam-se a sua propensão para ajudar a eliminar a dependência do acaso e da improvisação; satisfaz, em consequência das necessidades psicológicas imediatas do indivíduo que planeia, sentimentos de controlo sobre os processos, segurança no que faz ou se propõe fazer, confiança em si mesmo e na proposta elaborada e diminui a incerteza; favorece a eliminação de programas incompletos, uma vez que implica uma reflexão sobre a sequenciação e temporalização efetuada ao projeto curricular; ajuda o docente a preparar-se cognitivamente e instrumentalmente para o processo de ensino-aprendizagem através da construção dos mapas conceptuais e do conjunto das atividades; evita a perda de tempo e rentabiliza ao máximo os esforços; favorece o desenvolvimento de processos criativos e imaginativos quando se esboça o grupo, ao mesmo tempo que reforça os vínculos da equipa; guia os processos interativos de ensino-aprendizagem que ocorrem durante a prática; permite adaptar o trabalho didático do docente às características socioculturais do contexto da instituição; gera o desenvolvimento e o crescimento profissional quando se delinea através da reflexão e da auto revisão do que sucedeu no ambiente da aula, do ginásio ou do recinto desportivo a todos os níveis; entre outros (Bossle, 2002).

Assim para a construção das minhas UD, senti a necessidade de estudar profundamente as aprendizagens essenciais, foram estas a minha base de suporte. Após esse estudo, foi necessário executar uma avaliação diagnóstica

nas diversas modalidades. Esta avaliação permitiu-me selecionar os conteúdos que posteriormente iria utilizar na construção da UD.

Esta foi planeada para todo o ano letivo pois, como referido anteriormente, foi realizada uma prática distribuída e assim o espaçamento temporal foi maior entre as aulas. Face a este espaçamento e, uma vez que as UD se estendiam a todos os períodos, houve a necessidade de realizar pequenas avaliações formativas, de forma a averiguar o nível dos alunos no decorrer do processo, pois poderia existir a necessidade de algum ajuste. Nas minhas UD, para além dos conteúdos a nível dos conhecimentos práticos e dos conteúdos específicos das modalidades, também inclui conteúdos ao nível da cultura desportiva relativa às modalidades e conceitos psicossociais. Como estava projetada em função da prática distribuída, ao longo do ano, houve a necessidade de em algumas matérias realizar pequenos ajustes face à evolução dos alunos. Por exemplo no andebol, necessitei de aumentar a extensão a dois conteúdos uma vez que os alunos demonstravam uma evolução maior do que a que eu estava à espera. Todavia por outro lado, em ginástica necessitei de encurtar a extensão do conteúdo face às dificuldades sentidas pelos alunos.

4.1.4.1.3. Nível Micro - Plano de aula

Por último, refere-se o Plano de Aula (PA) (ver anexo 4). Este representa o nível micro do planeamento e deve respeitar e sustentar todo o planeamento anteriormente mencionado, ou seja, após esclarecidas as modalidades a lecionar em cada aula do plano anual e circunscritas as estruturas e organizações das mesmas, surge a oportunidade de as aplicarmos na prática, assumindo a aula um espaço de crescimento geral do carácter do aluno (Bento, 2003).

Os PA configuram as unidades didáticas dos planos anuais. Além disso, neles apresentam-se os objetivos a desenvolver com os alunos, o espaço onde vai decorrer a aula e os diferentes momentos de ensino-aprendizagem, bem como as adaptações curriculares para os alunos com necessidades educativas especiais. Neste sentido, os planos de aula envolvem-se em todo o processo do

ensino-aprendizagem, uma vez que servem como ponto de referência para enquadrar as diversas sessões desenvolvidas no ano letivo. No PA, a sessão define-se como o conjunto de atividades que se desenvolvem na aula e auxiliam o docente a gerar aprendizagens significativas nos alunos, assim como a aquisição dos conteúdos e os objetivos propostos, entre outros

Por último, os PA podem variar segundo a estrutura da sessão, configurando a forma tradicional quando as sessões se organizam e mantêm a divisão em três partes: a preparatória, onde se desenvolvem atividades de familiarização com os temas a abordar; a principal, onde se desenvolvem os conteúdos escolhidos pelo docente para a obtenção dos objetivos propostos; e a final, onde se diminui a intensidade das atividades permitindo aos alunos o relaxamento e o retorno à calma. Ou PA para sessões inovadoras quando as sessões não se dividem em partes e todos os exercícios desenvolvidos formam a parte principal da sessão (Bento, 2003; Martínez et al., 2006; Puerto, 2016; Sáez et al., 2021).

Assim, no início da sessão efetuava a partilha do plano e definia os objetivos comportamentais, ou seja, recordava a sessão anterior e esclarecia algumas dúvidas que pudessem surgir passando, de seguida, à explicação dos objetivos e dos modelos de aprendizagem, bem como dos materiais a utilizar para desenvolver os conteúdos propostos. Além disso, estabelecia as regras e as normas a cumprir durante a sessão. Enquanto ouviam a exposição e a explicação da temática, os alunos efetuavam exercícios de ativação através de mobilidade articular, com a finalidade de evitarmos perdas de tempo útil durante a sessão.

Posteriormente, iniciava a fase das situações de aprendizagem, na qual desenvolvia as atividades principais da sessão. Nesta fase, tinha como objetivo a aquisição, pelos alunos, dos conhecimentos e das matérias propostos. Assim, utilizava diversos procedimentos de ensino-aprendizagem, designadamente o guiamento ou controlo direto, a pesquisa e a resolução de problemas, o redireccionamento ou descoberta guiada e a experimentação e atribuição de tarefas, em função dos objetivos e das normas de aprendizagem desenvolvidas, bem como das características dos alunos. De seguida dava início à

apresentação das componentes críticas, através das quais pretendia que os alunos aprendessem e cumprissem as diferentes atividades propostas, ou seja que desenvolvessem diversas atividades para aquisição de competências motoras.

Por último, as aulas terminavam com a limpeza sumária e a arrumação dos materiais utilizados na sessão, um momento de retorno à calma e uma partilha de saberes apreendidos durante a aula. Estes saberes consistiam geralmente numa breve explicação da minha parte acerca dos acontecimentos relevantes da sessão e da avaliação das atitudes da turma, designadamente através da motivação intrínseca, da motivação em relação às atividades específicas da aula e do empenho e participação face aos colegas.

Além destas fases previstas no PA, constavam, ainda, da estrutura do cabeçalho deste, conteúdos de natureza informativa, tais como, a minha identificação, a identificação do PC e a identificação da turma, a data de realização da sessão e a sua duração, o número da sessão e o número de alunos previsto, o material a utilizar durante a sessão, os objetivos e as funções didáticas.

Cedo percebi que todos os alunos são diferentes e a forma como estes acolhem os conhecimentos é variada e, nesse sentido, face à diversidade que é patenteada nas aulas de EF, é necessário um ensino planeado e atividades flexíveis e completas que considerem as diferentes modalidades e estilos de aprendizagem, os diferentes ritmos e interesses dos alunos. Por conseguinte, assumir desde o início do processo do planeamento didático, a riqueza e a complexidade envolvida na valorização da diversidade do corpo discente, permite perceber as necessidades educativas de todos, durante todo o processo, desde o planeamento até à avaliação. Neste sentido, o planeamento da aula deve dar resposta ao grupo em geral e a cada aluno como parte integrante deste. Ou seja, é necessário alcançar o maior nível possível de participação de todos os alunos nos processos de construção do conhecimento, sem perder de vista as necessidades reais de cada um para obter as aprendizagens esperadas (Flory & Dillon, 2020).

Por conseguinte, na execução deste tive em conta, por um lado, os valores, os propósitos e os planos para a intervenção didática do docente e, por outro, as situações e os fatores contextuais que ocorrem nas aulas. Além disso, tive sempre presente a segurança dos alunos na prática da atividade motora, considerando, entre outros aspetos, a prevenção de acidentes e as situações de risco, adequando as atividades, designadamente, alinhar as exigências das tarefas de aprendizagem as contingências e características, ao nível de habilidade de cada aluno. Por exemplo, na ginástica coloquei situações de progressões começando por exercícios de baixa dificuldade e terminando com exercícios mais complexos.

Para lecionar as aulas de EF considerei, entre outros, as melhores possibilidades de aquisição das aprendizagens pelos alunos tendo em conta a distribuição racional do espaço. De forma a assegurar e adequar todas as alternativas de prática (por exemplo, com pouco espaço disponível criava grupos mais reduzidos e jogos reduzidos); a máxima participação considerando os modos de distribuição e de disposição dos alunos e das alunas na aula (por exemplo, agrupava alunos de acordo com o seu nível atual de habilidade para serem desafiados a um nível de complexidade adequado); o estabelecimento de áreas específicas de trabalho considerando a individualização do ensino (por exemplo, no basquetebol coloquei muitas vezes alunos a trabalhar em espaços diferenciados para refinarem habilidades motoras como o lançamento na passada); o desenvolvimento de um ambiente afetivo e dinâmico geral da turma, procurando-se sempre estabelecer uma inter-relação entre eles e entre eles comigo.

4.1.5. Realização da prática profissional

Nesta secção serão apresentados um conjunto de problemas e dificuldades sentidas no decorrer do EP. A par disso, será igualmente traçada uma narrativa do que foi a evolução do EE no sentido de colmatar, ultrapassar e melhorar nas várias dimensões enquanto professor.

As grandes dificuldades sentidas por mim, ao longo da prática pedagógica relacionaram-se sobretudo com aspetos de natureza da gestão. Estas dificuldades estão associadas à minha falta de experiência em diferentes situações, nomeadamente, a capacidade de manter os alunos, em geral, motivados para a prática da disciplina e para a prática autónoma de exercício ou questões relacionadas com a gestão de tempo e de espaço numa fase inicial. Também o choque com uma forma de planear distinta (prática distribuída) da que estava habituado a lidar na minha formação (prática com blocos) foi um ponto onde considero que senti dificuldades.

4.1.5.1. Desafios e conquistas na tentativa de promover autonomia e motivação nos alunos para a prática da educação física

*“(...) de forma autónoma uma parte da turma realizou jogo 3x3 com as condicionantes pedidas no campo exterior, de forma a se preparar para avaliação na próxima aula. (...) os alunos que estavam no interior trocaram com os alunos do exterior, (...)”
(Reflexão Aula n.º 92)*

Do meu ponto de vista, é tarefa crucial de um professor motivar os alunos para aprendizagens mais profundas e significativas, de modo a saírem das aulas mais satisfeitos. Acreditei sempre que este era o caminho para lhes abrir a possibilidade de serem mais ativos no futuro, na escola e fora da escola. Ao longo do ano letivo, a desmotivação de alguns alunos para a participação e empenho nas minhas aulas de EF foi um problema assinalável. Ainda que uma grande maioria dos alunos estivesse intrinsecamente motivados para a prática da EF, revelando sempre elevado empenho, deparei-me também com a existência de alunos que não o consideram desta forma.

Face a esta desmotivação inicial, necessitei de assumir uma atitude de rigor para evitar qualquer tipo de relaxamento e falta de empenho desses alunos. Contudo este rigor foi-se eliminando ao longo do ano face à mudança da atitude dos alunos que se encontravam nessa posição. Uma estratégia que adotei para

solucionar esta questão foi a de tentar promover aulas inovadoras, alterando, quando possível, as metodologias de ensino de forma a aumentar o grau de satisfação desses alunos pela disciplina e, conseqüente, interesse pela mesma. Por exemplo, no primeiro período, aquando da lecionação da dança, estes mostravam algum desinteresse pela matéria e, conseqüentemente, afastavam-se da realização da aula. Assim sendo, criei uma proposta com eles, no primeiro período eu escolheria os passos e a dança; no segundo, em função da música escolhida por eles em conjunto, criaríamos a coreografia e, por último, no terceiro e último período, escolheriam eles, quer a música, quer a coreografia autonomamente. Isto fez com que os alunos, ao longo do ano, mudassem a sua postura face à aprendizagem da dança e terminassem o ano, de forma autónoma, a criarem a sua própria coreografia.

Por vezes, observei, também, um nível de inatividade considerável nos alunos. Para combater esta prática, propus-me amenizar esta atitude a partir da possibilidade de ação que oferece a EF. Para o efeito, propus aos alunos durante o primeiro período que, para a realização do trabalho suscetível a avaliação para a componente dos conhecimentos, realizassem um trabalho nesta área, facultando conhecimentos e aprofundando conteúdos que satisfizessem a curiosidade dos alunos, tendo sempre presente os processos educativos e aproveitando as possibilidades pedagógicas que estes oferecem, com a finalidade de aumentar a sua atividade física para além da sala de aula e os converter em pessoas mais ativas.

Assim, os alunos puderam, autonomamente, ou posteriormente, no momento das apresentações com os colegas, perceber as conseqüências de uma postura inativa face ao desporto. Pretendi, com as discussões proporcionadas pelas pesquisas e apresentações, incutir nos alunos uma visão negativa acerca do sedentarismo e o quanto esta prática pode condicionar as suas vidas no futuro. Assim sendo, incentivei a uma vida ativa e envolvida na prática desportiva como solução para uma vida mais saudável.

Em suma, acredito que as propostas educativas que sugeri possam constituir uma estratégia adequada, quer para a disciplina de EF, quer para a formação dos alunos como indivíduos ativos no futuro.

4.1.5.2. Desenvolvimento da prática pedagógica no decurso do processo ensino-aprendizagem

A primeira grande dificuldade recaiu sobre a questão da gestão do tempo. Mais concretamente na gestão do tempo das situações em que os alunos praticavam um conteúdo, pois sentia necessidade de prolongar o tempo de prática dos exercícios para que estes comesçassem a fluir com o rigor que eu pretendia. Isto levou-me a refletir acerca do assunto e com o passar do tempo senti a necessidade de encontrar soluções face a estas dificuldades, sobretudo numa fase inicial do meu EP, onde questões como esta não se punham nas simulações realizadas em contexto de faculdade.

“(...) não consegui terminar tudo o que tinha planeado (...) o tempo desperdiçado nos exercícios iniciais condicionou-me a realização dos seguintes (...)” (Reflexão Aula n.º 27)

Assim, a solução encontrada recaiu em questões de instrução. Comecei a dedicar mais tempo à explicação dos exercícios. Deste modo, consegui progressivamente conseguir fornecer exemplos demonstrativos e não só verbais, para que os alunos assimilassem mais facilmente o que era pretendido e, no momento em que iniciavam a prática, o fizessem desde início nos moldes propostos. A partir deste momento, esta gestão começou a ser mais facilitada pois não sentia necessidade de interromper tantas vezes um exercício com o intuito de voltar a explicar os procedimentos do mesmo.

Outro ponto onde senti dificuldades, numa fase inicial, foi a capacidade de gestão ao nível do espaço. Face à forma como estava habituado a planejar, i.e., em contexto de faculdade, onde simulávamos a lecionação de aulas, sempre que estávamos na função de docente, possuímos todo o pavilhão para o ensino das matérias; porém, quando chegamos ao contexto de estágio, toda esta realidade é completamente diferente, estando muitas vezes condicionadas a um terço de pavilhão para toda a turma. Este ponto torna-se sem dúvida um ponto muito importante para a gestão dos exercícios e do tempo de prática e, assim sendo, foi aqui onde senti muita dificuldade a par com as questões do tempo.

“Nesta aula visto ter dois terços do pavilhão decidi abordar badminton e voleibol uma vez que a necessidade de utilizar rede para ambos os desportos, condiciona de certa forma a logística da aula. (...)” (Reflexão Aula n.º 15)

Novamente, após uma reflexão acerca do assunto, procurei encontrar soluções para estas situações e o facto de estarmos a lecionar sob uma prática distribuída fez com que esta solução se encontrasse com rapidez e sucesso. O intercalar das matérias em função dos espaços foi algo muito útil. Por exemplo, aquando da lecionação do futebol, a prática em autogestão de percursos de orientação permitia reduzir o número de alunos em prática de futebol, conseguindo que estes tivessem maior tempo de prática.

Sempre que estas situações não se tornavam possíveis, a opção por exercícios de formato reduzido eram também estratégias utilizadas para conseguir, num pequeno espaço, envolver o maior número de alunos possível e estando este em prática efetiva e não em momentos de espera.

A nível de gestão humana, senti que a bagagem que trazia do mundo do treino se tornou fundamental pois em nenhum momento senti falta de controlo da turma. Desde início marquei a minha presença e lugar e sempre fui respeitado e visto como um líder. Isto fez com que as minhas funções se tornassem mais fáceis de concretizar e, assim sendo, proporcionar em certos momentos atividades mais descontraídas pois sabia que em momento algum os alunos iriam aproveitar-se da situação para saírem dos parâmetros comportamentais exigidos.

Outro ponto onde senti mais dificuldade foi em lidar com o modelo de planeamento por prática distribuída, isto é, aquando da minha formação a prática por blocos foi sempre a estratégia posta em prática e, desta forma, todo o método de planeamento estudado e idealizado para o meu EP era centrado neste método. Assim, quando me deparei com esta realidade, inicialmente tornou-se um processo de estudo e descoberta acerca do que este modelo nos permitiria fazer e de que forma nos permitiria agir ao longo do ano.

Face a estas dúvidas, o meu PC esteve muito presente e auxiliou-me inicialmente de forma a eu entender o processo e a verdade é que agora, terminado o EP, constato que os alunos, perante esta forma de planear, estão mais empenhados na EF, uma vez que as aulas não se tornam maçadoras e repetitivas e permite aos alunos encontrar, num curto período de tempo, diversificados estímulos em diversas matérias.

A prática distribuída permitia, também, a realização de aulas com multiactividades. Assim, ao longo do ano, planeei as aulas com a prática em simultâneo de mais do que uma modalidade. Isto tornava-se muito útil nos momentos em que o espaço era reduzido para a turma toda, como por exemplo, quando só possuía um terço do pavilhão. Nestas situações, optava muitas vezes por realizar uma modalidade coletiva no interior com um grupo de alunos e orientava outro grupo de alunos para outra atividade, por exemplo, realizavam percursos de orientação. Esta estratégia permitia trabalhar com grupos com um número mais reduzido de alunos e como consequência permitia mais tempo de prática.

“(...) a abordagem de múltiplas matérias na mesma aula permite trabalhar com um número mais reduzido de alunos, assim sendo, isto permite que estes exercitem mais vezes, e o meu acompanhamento consegue ser mais individualizado, assertivo e eficaz. Esta estratégia adotada, surgiu por sugestão do professor cooperante e tem mostrado bons resultados (...)”
(Reflexão Aula Observada 1.º Período)

4.1.6. Avaliação

“Senti que a minha decisão poderia estar a condicionar o futuro próximo do aluno (...) o sentimento de que poderíamos estar a injustiçar alguém era algo muito presente em nós os dois aquando das propostas de classificação dos alunos (...)”
(Reflexão da Reunião 20 de dezembro com PC)

A avaliação caracteriza-se por ser um processo sistemático abrangente e contínuo que atua sobre cada um dos elementos do sistema educativo e permite uma reflexão crítica para melhorar e racionalizar a eficácia da ação educativa. Constitui uma parte fundamental de qualquer período educativo e deve ser considerada no momento da realização das UD, de forma a especificar-se o que, como e quando realizar o processo avaliativo (Januário, 1988).

A avaliação deve considerar os objetivos do processo a avaliar, ou seja, os objetivos devem ser analisados individualmente e deve referir os instrumentos de avaliação dos mesmos. Considera-se ainda, ser apropriado efetuar avaliações individuais das sessões e, posteriormente, de cada UD (Chng & Lund, 2018). A avaliação serve essencialmente para verificar o nível que é alcançado na consecução dos objetivos propostos, ajuizar a utilização educativa dos alunos e obter dados que os ajudem na sua orientação, apreciar as competências da metodologia e dos procedimentos utilizados, recolher informação sobre as atitudes e os interesses específicos dos avaliados, organizar ações necessárias para eventuais recuperações e determinar a adequação dos conteúdos, entre outros (Tolgfors, 2018).

Neste entendimento, consoante os diferentes critérios a avaliação pode classificar-se, de acordo com o momento, em avaliação diagnóstica contínua, formativa e sumativa (Nobre, 2015; Rosado et al., 2002).

Na avaliação diagnóstica o docente recebe a informação, em tempo preciso, do que o aluno sabe e faz, permitindo-lhe tomar decisões em relação ao seu progresso, isto é, a avaliação diagnóstica dá ao docente a perceção do nível dos alunos, permite-lhe encontrar problemas e adaptar o ensino, rever e atualizar conteúdos ensinados. Para a sua consecução são utilizados geralmente testes de diagnóstico, limitados a um número reduzido de objetivos ou temas (Nobre, 2015; Rosado et al., 2002).

Face ao facto de a escola trabalhar com prática distribuída e, como as matérias eram ensinadas ao longo de todo o ano, necessitei de realizar este tipo de avaliação em todas as disciplinas logo no início do ano, de forma a receber indicadores de quais os conteúdos a selecionar e a forma como os devia ensinar quando contruísse as unidades didáticas e posteriormente os planos de aula.

Nesta avaliação, a maior dificuldade era selecionar quais os conteúdos a avaliar não sabendo o nível dos alunos, podendo eu estar a selecionar conteúdos ou extremamente fáceis ou extremamente complexos. Assim o processo da escolha do formato da avaliação diagnóstica foi a grande dificuldade sentida.

“Nesta segunda aula, a primeira efetivamente prática, comecei por realizar avaliação diagnóstica a duas matérias, este procedimento foi escolhido uma vez que durante o ano iria trabalhar numa prática distribuída e assim sendo haveria a necessidade de perceber o nível dos alunos das diversas matérias a fim de planear as aulas com o maior enquadramento possível. (...)” (Reflexão Aula n.º 2)

Por sua vez, na avaliação formativa, o docente acolhe o conhecimento dos resultados dos alunos durante o processo, a médio prazo, para que possa efetuar alterações na progressão durante a unidade didática. Assim, este tipo de avaliação diferencia-se pela sua função reguladora, uma vez que consiste num instrumento que revela a presença de dificuldade ou êxito dos alunos ao longo do ano letivo. Além disso, pode utilizar-se como recurso para adaptar as particularidades do ensino às especificidades dos alunos, facilitando o sucesso destes. Integram este tipo de avaliação, pequenos testes semanais, a verificação através dos colegas das tarefas após cada componente técnica e as anotações semanais da atividade efetuada, entre outros (Nobre, 2015; Rosado et al., 2002).

Novamente, originado pelo contexto em que estive inserido, a necessidade de recorrer a este tipo de avaliação foi uma constante ao longo do ano pois, quando distribuía as UD nos três períodos, necessitava de uma avaliação final dos primeiros dois períodos. Assim sendo, realizei avaliações formativas com o objetivo de verificar o nível dos alunos e também fazer possíveis ajustes para o período que se seguia. Era nesta avaliação que me baseava para proceder às avaliações finais de período nos primeiro e segundo. Nesta avaliação e, à semelhança do que ocorria na avaliação diagnóstica, era-me possível observar o nível dos alunos naquele momento e realizar os ajustes necessários nas UD para o que restava do ano.

Por último, a avaliação sumativa decorre no final de cada unidade e determina o nível de aprendizagem final e, neste sentido, o docente não pode utilizá-la para aprendizagem de conteúdo. Assim, deve ser percebida como uma avaliação dos conhecimentos, das competências e do desenvolvimento de cada aluno, utilizando-se para tal um modelo quantitativo ou qualitativo, através da qual se efetua um balanço final de um segmento final de aprendizagem, relativamente ao aluno, durante um determinado período de tempo. Constituem esta modalidade de avaliação os exames escritos finais e os testes de competências técnicas no final de cada unidade de ensino, entre outros (Nobre, 2015; Rosado et al., 2002).

Esta avaliação foi unicamente implementada no terceiro e último período aquando da conclusão das diferentes UD. Foi através desta que me baseei para realizar um balanço acerca do meu trabalho enquanto professor, isto é, concluídas as UD e verificando o nível onde os alunos se encontravam, foi-me possível perceber a evolução deles e concluir se estes alcançaram os objetivos por mim traçados e se aprenderam os conteúdos que selecionei inicialmente e fui ensinando aula após aula ao longo do ano. Nesta avaliação, e à semelhança do que ocorria na avaliação formativa, a maior dificuldade sentida passava pela observação, ou seja, o número de vezes que um atleta repetia uma ação nem sempre era suficiente para proceder à sua avaliação. Assim existia a necessidade, de por vezes, parar a avaliação e solicitar a um aluno específico que realizasse aquela ação, por exemplo, rematar em andebol.

A avaliação pode ainda ser efetuada através de diferentes conceitos, dos quais se evidencia a sua organização temporal, podendo esta assumir-se como avaliação informal ou formal. A primeira através da observação dos alunos durante a aula sem que estes se apercebam desta, requer pouca preparação prévia e pouco tempo de aula, a segunda, exige tempo de preparação e utilização considerável, estando, todavia, os alunos cientes dela (Nobre, 2015, 2021).

Neste sentido, tentei implementar os dois tipos de avaliação: utilizava a avaliação formal no final do período para que tivesse dados concretos de suporte às possíveis classificações que iria atribuir (ver anexo 5); a avaliação informal

sempre que observava os alunos em todas as aulas de uma forma global, visto que a possibilidade de um aluno faltar no momento formal não poderia privar este de ter uma classificação a uma determinada modalidade e face ao que ia observando informalmente poderia estar consciente de qual a melhor avaliação a realizar.

Outra das formas de caracterizar a avaliação passa pelo momento da sua realização e de quem a realiza. Assim, quanto ao momento, esta pode ser inicial quando é utilizada como meio de diagnóstico, contínua quando está presente em todas as unidades e final quando são avaliados os resultados de todo o percurso escolar. Relativamente a quem a realiza, pode constituir autoavaliação quando o próprio aluno avalia a sua própria aprendizagem e os resultados, ou heteroavaliação quando efetuada pelo docente e abrange a avaliação de todo o processo, durante um determinado espaço de tempo, incluindo inclusive a autoavaliação se esta existir (Nobre, 2015, 2021).

Face ao momento, também utilizei todos os tipos de avaliação: num momento inicial, quando realizei a avaliação diagnóstica aos alunos para encontrar o nível destes e selecionar os conteúdos; de forma contínua, uma vez que os observava em todas as aulas e, como as UD se estendiam ao longo dos três períodos, a avaliação das mesmas teria de ser um processo contínuo; por último, num momento final, quando terminei as UD e verifiquei a evolução dos alunos face ao momento inicial e o momento final.

Finalmente, quando falamos em quem a realiza, também ao longo dos anos utilizei os dois tipos de avaliação. A autoavaliação no final dos períodos, quando realizávamos a nossa última aula e fazíamos um apanhado do período, os alunos falavam acerca do que tinham vivenciado ao longo do período e em consequência das suas aprendizagens e forma de estar nas aulas, diziam qual a nota que se enquadrava com o seu desempenho. Neste momento, também os colegas possuíam um papel importante pois estavam no direito de argumentar acerca desta autoavaliação, concordando ou refutando a ideia do colega. Este processo de auto e heteroavaliação permitia aos alunos encontrar uma maior justiça e consciência acerca das suas notas face ao enquadramento global da turma.

Além destas, a avaliação também se distingue pela sua utilidade, apresentando-se como uma ferramenta indispensável ao aluno e aos seus encarregados de educação, ao docente e à instituição (Nobre, 2015, 2021).

Consciente destes pressupostos e com o auxílio do PC defini as etapas do processo de avaliação, das quais e, pela ordem sequencial estabelecida, salientei, a identificação do objetivo da avaliação, a definição da sua finalidade e o momento em que seria efetuada.

Após estes procedimentos, determinei os critérios de avaliação (ver anexo 6), estes critérios foram selecionados em função das matérias que iria abordar, procurei os indícios ou as evidências e estabeleci os indicadores de realização e desempenho. Por último efetuei o esboço das situações a avaliar, determinei as estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação, qualifiquei e elaborei os relatórios e tomei as decisões finais.

Uma das decisões mais importantes do processo de avaliação é a escolha dos instrumentos e das técnicas que permitem conhecer a aprendizagem dos alunos. Assim, optei pela escolha das provas de avaliação tradicionais, assentes em três pressupostos elementares, a escolha de objetivos claramente estabelecidos e enunciados, a utilização de provas válidas e fiáveis para avaliar os atributos relacionadas com os objetivos de ensino e o providenciar de resultados que refletissem o nível de aprendizagem do aluno em relação a esses objetivos.

Deste modo, utilizei a observação informal dos alunos nas aulas práticas e a sua participação oral nas mesmas, juntamente com os momentos formais de avaliação. Estes parâmetros permitiam apurar as classificações dos alunos ao nível do domínio motor e do conhecimento das matérias em específico. Através desta avaliação os alunos eram enquadrados no nível introdutório ou elementar que, agrupando as diversas matérias, os situavam num patamar em função do número de níveis adquiridos. Utilizei, ainda, as provas físicas (ver anexo 7) como forma de avaliar os parâmetros biológicos dos alunos e os trabalhos escritos para avaliar o conhecimento teórico, recaindo esta última avaliação, essencialmente, em questões de cultura geral associadas ao desporto, tendo por

base na escolha dos temas, os sugeridos pelas aprendizagens essenciais (ver anexo 8).

Depois de considerados estes modelos de avaliação, os alunos foram avaliados na disciplina de EF seguindo-se o seguinte princípio:

- $(\text{Domínio motor} + \text{conhecimentos} \times 80\%) + (\text{conhecimentos} \times 10\%) + (\text{Aptidão Física (FITEscola)} \times 10\%).$

Com a apresentação dos resultados provenientes destas fórmulas pretendi estabelecer uma continuidade no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos a elaboração de uma classificação abrangente e rigorosa na disciplina de EF.

Em suma, após o desenvolvimento dos procedimentos de avaliação, considero que esta representa um elemento fundamental de todo o processo de ensino-aprendizagem, ao qual o docente dedica uma grande parte do seu trabalho.

Assim, posso afirmar que os elementos próprios da avaliação presentes nas instituições de ensino e a dificuldade em os colocar em prática, não se deve à falta de interesse ou de investimento de tempo dos docentes, mas sim às dificuldades que os docentes manifestam em torno da avaliação. No entanto, apesar das dificuldades experimentadas nas diferentes etapas de ensino, os aspetos mais complexos que encontrei foram a avaliação de competências e a resposta à diversidade dos alunos.

Considerados os critérios e as normas, percebi que a avaliação possui uma natureza complexa e subjetiva, e o nosso papel enquanto professores e avaliadores é errarmos o menos possível, tornando-nos justos e praticando avaliações condizentes com a prestação dos alunos.

4.1.7. Processo reflexivo

Todos os atores envolvidos no processo educativo, quer sejam os alunos futuros docentes, os professores cooperantes, os professores orientadores, as instituições de ensino cooperantes, as universidades e os outros coordenadores da prática pedagógica, devem efetuar um acompanhamento reflexivo permanente da prática pedagógica, isto é, devem estruturar o estágio do futuro docente através de compromissos adquiridos entre os diversos profissionais, que tenham como eixos essenciais o planeamento, a orientação, o desenvolvimento e a avaliação e que proporcionem uma revisão crítica do processo como parte essencial dele mesmo. Este compromisso deve ser contínuo e permanecer ao longo de todo o EP do estudante e assistido periodicamente por todos os docentes designados.

Deste modo, a necessidade de refletir acerca da prática ao longo do EP foi um ponto importante, uma vez que era através destes momentos reflexivos que encontrava os pontos que deveria melhorar ou os pontos que estavam a correr bem e, assim sendo, deveria manter.

“(...) Assim sendo e após a reflexão feita da minha parte acerca da docência naquela aula, bem como a posterior reflexão feita na aula seguinte com os alunos acerca (...)” (Reflexão Aula n.º 56).

Estas pequenas reflexões aconteciam muitas vezes de forma informal, isto é, no final de uma aula, numa breve conversa com o PC acerca de como teria corrido a aula, em contexto de corredor com a partilha de uma ideia observada na aula de um outro professor do departamento. Outro dos momentos propícios à aprendizagem através da reflexão era nos momentos após a aula, onde se fazia uma súmula do que tinha ocorrido na aula e onde me era permitido observar, pelo comportamento dos alunos, as suas reações ao que ia falando, se as atividades tinham ido ao encontro do perspectivado. Nestes momentos, conseguia observar pelo desconforto que estes transmitiam ao falar acerca de uma matéria se as ideias que eu tinha traçado tinham sido ou não passadas.

Outra questão, nestes momentos, era também quando os questionava sobre um assunto da aula e os alunos revelavam dificuldade em responder. Estas situações levavam-me a refletir juntamente com eles sobre o porquê da dificuldade para dar resposta à questão. Teria sido o conteúdo mal abordado? Seria dificuldade de expressão? Seria resposta a um momento de distração? Todas estas questões faziam com que aula após aula o método de ensinar e lidar com os alunos fosse cada vez melhor.

Numa fase inicial, o processo de refletir acerca das aulas era um processo no qual demonstrei dificuldade. As reflexões eram muito repetitivas, ou seja, centrava-me muito no âmbito geral, não conseguia ter a capacidade de aprofundar o meu ato reflexivo, centrava-me muito nas questões comportamentais, numa perspetiva geral dos exercícios e isto fazia com que as reflexões de aula para aula se parecessem muito semelhantes. Com o passar do tempo, com o evoluir do EP e através das reuniões que íamos realizando em NE, esta capacidade de refletir começou a tornar-se mais pormenorizada e assim sendo começou a enriquecer a minha forma de lecionar e de contruir as atividades, uma vez que comecei a olhar para as atividades e pormenorizar os aspetos que estavam a ocorrer de forma deficitária e, assim sendo, encontrar alternativas para melhorar aqueles pequenos pormenores.

As reflexões efetuadas em NE, para além de ajudar no ponto anteriormente referido, também se tornavam momentos de partilha e discussão que em muito contribuíram para moldar a minha prática, isto é, o facto de a minha colega partilhar comigo opções da prática dela contrastantes com as minhas, fazia com que, por breves momentos, ocorressem pequenas discussões em prol dos dois métodos de trabalhos. Era, nestes momentos, que refletíamos acerca dos prós e contras de cada um e encontrávamos um equilíbrio entre as duas alternativas. Isto permitia realizar pequenos ajustes na minha forma de ensinar tornando-a cada vez mais completa e eficaz.

“(...) Após discutirmos chegamos à conclusão de que o exercício proporcionado foi bem conseguido face ao objetivo pretendido. (...)” (Reflexão da Reunião 21 de fevereiro com PC)

Ainda acerca do contributo da reflexão para a minha prática, os momentos de reflexão pós aula observada pelo PO, revelavam-se momentos de partilha diferenciados, uma vez que este se focava a 100% na minha prática e permitia anotar pormenores que no dia a dia não eram postos em causa. Esta perspetiva mostrada pelo PO, diferenciada da habitual, fazia com que se criassem momentos de muita aprendizagem. Era desafiado para contextos diferentes, práticas diferentes, maneiras de observar diferentes. Este sair da zona de conforto criado pelo PO fazia com que a minha prática se enriquecesse mais ainda.

Em suma, a capacidade reflexiva tornou-se algo fundamental na minha evolução enquanto futuro professor de EF. Contudo revelou-se um processo evolutivo que iniciou de uma forma mais abrangente e menos rica e terminou com uma perspetiva mais pormenorizada e rica do ponto de vista do conteúdo.

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

Com esta área pretendo plasmar a minha envolvimento com a escola onde realizei a minha PES. As atividades em que participei, quer através da disciplina de EF, quer de uma outra proposta por parte da comunidade escolar, serão aqui abordadas bem como as funções que tive em cada tarefa. Por último, ainda abordarei a minha participação na escola extra atividade letiva, ou seja, a interação que tive com o Diretor de Turma (DT) e no seguimento, com o conselho de turma e por último a envolvimento que tive com o departamento de educação física e de que forma este foi importante no complemento à minha formação.

Assim as atividades efetuadas foram as seguintes:

Tabela 2 - Atividades do Plano Anual.

Atividades	Destinatários	Responsabilidades da EE	Objetivos
Troféu ESAS	Comunidade Escolar (Alunos)	Elevada	
		- Marcação do percurso da prova e preparação dos materiais necessários à sua realização (1.º período); - Mesa do secretariado da prova (1.º e 3.º períodos); - Em NE criar atividades antecedentes à prova principal (2.º período); - Construir os materiais necessários às atividades aprovadas (2.º período); - Controlar dentro do rio o comprimento do percurso marcado (3.º período).	- Proporcionar aos alunos contacto com modalidades normalmente inacessíveis no contexto de EF; - Incutir o espírito de camaradagem e equipa; - Mostrar a importância da educação e preservação do meio ambiente;
50 Anos	Turma Residente	Moderada	
		- Promover um planeamento tendo em conta as interrupções que iriam ocorrer; - Envolver os alunos numa meta comum a toda a escola, incutindo o espírito de pertença; - Recolha de fotografias para assinalar o momento.	- Dar a conhecer aos alunos os 50 anos de histórias e tradições do agrupamento; - Incutir o respeito pelo símbolo da instituição a que pertencem (Bandeira)

4.2.1. Troféu ESAS

O Troféu ESAS é uma prova eclética, ou seja, composta por mais do que uma matéria que envolve a comunidade educativa em 3 momentos distintos do ano, um em cada período. Estes três momentos acumulam pontuação para que no final exista uma classificação geral da prova de forma a aferir o vencedor final.

No primeiro período a prova selecionada foi um trilho de BTT, o qual decorreu por inteiro nas instalações da escola. Nesta atividade como nas restantes todo o departamento de EF, participa o Núcleo de Estágio (NE), que ficou responsável pelo controlo das partidas e dos tempos.

Foi, sem dúvida, uma experiência diferenciada e de preparação para a segunda prova do troféu onde seriam os estudantes estagiários a estar envolvidos na preparação da mesma. Deixar, ainda, um louvor à *First Bike* que possibilitou esta experiência com o fornecimento das bicicletas para a prova.

No segundo período a prova selecionada foi um percurso de orientação antecedido de alguma provas de *skills*. Estas serviam como quebra durante as partidas para que fosse possível sair com uma distância temporal entre os grupos. A nossa participação nesta atividade foi de uma envolvência muito superior à primeira pois, para além de participarmos apenas na realização da mesma, estivemos envolvidos na criação e projeção da prova.

Esta, contrária à primeira, foi integralmente realizada no exterior nas instalações da escola, mais propriamente no centro da cidade, uma vez que utilizaram os monumentos envolventes como marcos do percurso proposto. De notar a forma como foram recolhidos os pontos, através de uma aplicação móvel programada anteriormente denominada de “IOrienteeing”.

Por último, a última prova do troféu foi também ela realizada exteriormente à escola, mais concretamente na Praia Fluvial de Prado. Esta tratou-se de uma estafeta de canoagem onde os alunos puderam desfrutar de um dia diferente através de atividades ao ar livre como vólei de praia, um piquenique com os colegas nos espaços envolventes, entre outras.

Esta foi, de todas as provas, a mais bem conseguida e onde se notou, por parte dos alunos, uma maior predisposição e motivação.

“(...) à semelhança das duas anteriores os alunos disfrutaram de um dia diferente (...) considero pertinente proporcionar aos alunos desportos alternativos (...) das três considero esta atividade mais apelativa (...) o almoço entre professores revelou-se um momento de partilha e convívio que guardarei na memória desta PES (...)” (Reflexão Prova Troféu ESAS 3.º Período)

4.2.2. Conselho de Turma e Direção de Turma

O DT tem um papel global na comunidade escolar. Este é, sem margem de dúvida, uns dos responsáveis pelo elo de ligação escola-casa.

Torna-se um professor diferenciado uma vez estabelece para com a turma uma relação de proximidade, de gestão de conflitos e de ajuda para um funcionamento pleno.

De todo o contexto, o que noto de mais relevante foi a maneira como o DT agiu perante os pais, a forma como lida com eles, como ouve e é ouvido, como passa a sua mensagem foi, no meu entender, a tarefa mais marcante.

Este tem também um papel fundamental no conselho de turma, uma vez que é o coordenador e parte dele a preparação de todas as reuniões.

Possui, assim, um papel diferenciador na comunidade escolar zelando pelos interesses dos alunos que representa, e tendo a capacidade de fazer cumprir o projeto educativo da escola, possibilitando uma forma facilitadora dos seus alunos obterem sucesso.

O conselho de turma apesar de não ser uma experiência nova, pois já tinha estado presente enquanto aluno na minha formação, foi também muito enriquecedor.

4.2.3. Departamento de Educação Física

“(...)tinha a ideia que seria algo muito estruturado e hierarquizado, porém com o decorrer da reunião fui observando que esta seguia um rumo muito democrático e liberal, onde todos tinham o poder da palavra, onde todos eram incentivados a colaborar a participar e a expressar a sua opinião (...)” (Reflexão da Reunião de Departamento)

O envolvimento presente no departamento de EF não foi tão existente face ao esperado. Contudo, nas situações onde foi verificado, tornaram-se momentos de muita aprendizagens e partilha.

Estes momentos ocorriam de forma informal, ou seja, num lanche, num almoço ou mesmo numa conversa de pavilhão, mas era aqui onde se partilhavam as melhores histórias, as diferentes estratégias que cada um utilizava para transmitir as diversas matérias. Foram momentos muito enriquecedores.

De forma geral, as situações onde verifiquei um envolvimento total por parte do departamento foi nas reuniões de departamento. Nestas reuniões eram discutidas questões relacionados com a disciplina de EF, estratégias de ensino da mesma, critérios a adotar nas questões de avaliação. Foi numa destas reuniões que se traçou o plano anual de atividades para a disciplina.

Como já referido anteriormente, o departamento de EF também se encontrava responsável pela organização e realização do “Troféu ESAS”. Porém nesta atividade apenas se encontravam envolvidos os professores da EC, apesar do departamento ser constituído pelos professores da EC e da ECA.

4.3. Área III – Desenvolvimento profissional: Análise do conhecimento especializado do conteúdo em diferentes matérias de ensino através do mapeamento do conteúdo

Resumo

Objetivo: O *Mapeamento do Conteúdo* (MC) torna-se uma ferramenta essencial para obtermos o índice do conhecimento especializado do conteúdo (CEC). Assim, os objetivos deste estudo foram aferir o valor de CEC de dois professores-estagiários. E examinar a potencial existência de diferenças do CEC em função da natureza das atividades físicas. *Métodos:* Dois estudantes estagiários de EF realizaram 6 MC os quais aplicaram a duas turmas de 24 e 24 alunos. Através destes MC, os estudantes estagiários codificaram as tarefas de forma a aplicarem a fórmula para originar o índice de CEC. *Resultados:* Verificou-se que o número de tarefas de introdução nas diferentes modalidades foi superior a todas as outras nas diversas modalidades, em todas as modalidades e nos dois participantes o índice de CEC foi sempre inferior ao sugerido pela literatura de 3.0, quando juntamos a informação dos dois professores, verifica-se que o valor de referência continua sem ser alcançado; contudo, verifica-se que o valor de índice mais elevado foi alcançado na modalidade de Futebol. *Conclusão:* Estando o valor do índice de CEC abaixo do valor de referência poderia perspetivar que os alunos não obtivessem melhorias significativas face às matérias lecionadas; contudo, esse comportamento não existiu, uma vez que os alunos se encontravam num nível superior no final da experiência face ao inicial.

PALAVRAS-CHAVE: CONHECIMENTO DO CONTEÚDO; CONHECIMENTO ESPECIALIZADO DO CONTEÚDO; CONHECIMENTO COMUM DO CONTEÚDO; MAPEAMENTO DO CONTEÚDO.

Abstract

Objective: Content maps (CM) become an essential tool for obtaining the specialized content knowledge (SCK). Thus, the objectives of this study were to assess the SCK value of two trainee teachers, and to examine the potential existence of differences in SCK according to the nature of physical activities. **Methods:** two trainee physical education students performed 6 CM, which applied to two classes of 24 students each. Through these CM, the trainee students coded the tasks in order to apply the formula to originate the SCK index. **Results:** it was found that the number of introduction tasks in the different modalities was higher than all others in the various modalities; in all modalities and in both participants the SCK index was always lower than suggested by the literature of 3.0. When we gather the information of the two teachers, it turns out that the reference value remains unreached. However, it is verified that the highest index value was reached in the Soccer modality. **Conclusion:** since the value of the SCK index is below the reference value, it could be expected that students would not obtain significant improvements in relation to the subjects taught; however, this behavior did not exist, since the students were at a higher level at the end of the experience compared to the initial one.

KEYWORDS: CONTENT KNOWLEDGE; SPECIALIZED CONTENT KNOWLEDGE; COMMON CONTENT KNOWLEDGE; CONTENT MAP.

4.3.1. Introdução

O conhecimento pedagógico do conteúdo é uma componente fundamental que interfere na eficiência da instrução do professor com implicações positivas na aprendizagem dos alunos (Liu et al.,2020). Por sua vez, o Conhecimento do Conteúdo (CC) é uma subcomponente fundamental do conhecimento pedagógico do conteúdo. Neste sentido, o estudo do nível de CC foi uma matéria de interesse no meu EP para responder à necessidade de melhorar a minha prática profissional.

O CC é dividido em duas grandes categorias: o Conhecimento comum do conteúdo (CCC) e o conhecimento especializado do conteúdo (CEC) (Hastie et al., 2021). O CCC refere-se ao conhecimento mais factual como as regras, técnicas e táticas de uma modalidade específica, ou seja, são os conhecimentos base da modalidade, por outro lado o CEC é o conhecimento dos subdomínios das tarefas instrucionais (por exemplo, a sequência de tarefas para ensinar o badminton), representações (por exemplo, descrições das tarefas) e erros que são prováveis de acontecer com o conteúdo no ensino de CCC. (Liu et al., 2020), (Farias et al., 2022).

Os valores de CEC podem ser obtidos através da análise do *content development* (tipos de tarefas utilizadas na aula pelo professor) ou através do MC, trata-se de um mapeamento das tarefas ao longo do tempo, interligando-as conforme a sequência lógica a aplicar. Após este mapeamento, é codificada a tarefa em função da sua natureza, esta codificação posteriormente é utilizada para o cálculo do índice do CEC.

Assim sendo o índice de CEC estabelece a relação entre a soma das tarefas dos tipos Extensão, Aplicação, Extensão, Refinamento, Refinamento Aplicação, Aplicação Jogo, Aplicação Não Jogo com o tipo de tarefas de informação, isto é, no denominador coloca-se o total de todo o tipo de tarefas à exceção das de informação e no numerador colocam-se as tarefas de informação.

De um modo geral, a literatura estabeleceu o valor do índice CEC de 3.0 como ponto de referência acima do qual se deve encontrar o CEC de um professor (Ward et al., 2017).

Tendo por base os artigos analisados referentes ao tema, Hastie et al. (2021) referem que na formação de professores, não estão a formar profissionais com níveis de CEC suficiente para oferecer ganhos aos alunos significativos. Ward et al. (2017) constaram que os professores especialistas utilizam mais tarefas de extensão e de extensão aplicação face aos professores em formação.

Face aos estudos existentes, e a falta de informação existente acerca deste assunto, torna-se pertinente abordar este tema acerca dos valores de CEC adquiridos através do MC. Por outro lado, foi verificado que a literatura existente

nos remetia para os jogos de rede, quer coletivos quer individuais, ou seja, Badminton e Voleibol. Assim sendo, a criação dos meus MC incluiu também um jogo coletivo de invasão, mais concretamente o Futebol. Além disso quando se encontram professores em formação envolvidos nos estudos, estes encontram-se ainda em contexto de faculdade, ou seja, inserido no primeiro ano, e assim sendo pareceu-me pertinente transportar este tema para um contexto de professores em formação, mas neste caso, já em contexto de PES.

4.3.2. Objetivo do estudo

O presente estudo surge com a necessidade do EE verificar o seu CC. Assim, através de uma análise do MC e respetivos tipos de tarefas utilizadas em função das diferentes atividades físicas (modalidades coletivas de rede e de invasão, modalidades individuais de rede) pretende-se atender aos seguintes objetivos de pesquisa:

O1- Aferir o valor de CEC de dois professores-estagiários.

O2- Examinar a potencial existência de diferenças do CEC em função da natureza das atividades físicas.

4.3.3. Metodologia

4.3.3.1. Desenho do estudo

Este estudo insere-se num estudo do tipo exploratório baseado no MC de dois estudantes estagiários, realizados nas matérias de Voleibol, Badminton e Futebol.

4.3.3.2. Contexto Participantes

Os participantes no primeiro ano do mestrado frequentaram aulas de didática onde lhes foi transmitido conhecimentos para o ensino das diversas modalidades no decorrer do segundo ano aquando da realização do estágio.

Assim sendo e tendo por base estes conhecimentos, neste segundo ano de mestrado os EE estiveram em contexto de estágio onde se realizou este estudo.

Os participantes deste estudo foram dois EE, um do sexo feminino e outro do sexo masculino, com média de idades $\pm 24,5$. À data do estudo, os EE frequentam o 2.º ano do MEEFEBS, da FADEUP no ano letivo de 2021/2022, exercendo funções de professores estagiários em turmas do 10.º ano de escolaridade.

Para a realização do estudo, os participantes utilizaram as suas turmas residentes para a realização das aulas estruturadas nos MC.

A turma 1 era constituída por 24 alunos, sendo eles 9 rapazes com uma média de idades de $16,22 \pm 0,83$ e 15 raparigas com uma média de idades de $15,67 \pm 0,62$ e a turma 2 era composta por 25 alunos, dos quais, 5 raparigas com uma idade média de $15,80 \pm 0,83$ e 20 rapazes com idade media de $15,65 \pm 0,74$.

4.3.3.3. Procedimentos

Após realizar um teste online através da plataforma *KU Leuven Toledo*¹² que certificou os participantes para a realização do MC, onde estes tinham de seleccionar o código da tarefa em função da tarefa apresentada foi procedida à realização dos mesmos (ver exemplo em anexo 10). De seguida passou-se à codificação das tarefas contempladas nos MC segundo Ward et. al (2017), para posterior análise.

Instrumento de Codificação:

O CEC aferido pelo MC dos professores participantes foi codificado tendo por base as categorias de desenvolvimento do conteúdo criadas originalmente por Rink (2014) e alteradas por Ward et al. (2017). Foram utilizadas 7 categorias

¹² Plataforma KU Leuven Toledo - <https://toledo.kuleuven.be> - Plataforma destinada aos estagiários onde treinariam a codificação das tarefas para o mapeamento do conteúdo, auxiliados em todo o processo pelo professor Peter Iserbyte.

de conteúdo para descrever as tarefas instrucionais utilizadas: Informação (I) Extensão (E) Aplicação Extensão (EA) Refinamento (R) Refinamento-Aplicação (RA) Aplicação - Não jogo (AN) Aplicação ao jogo (AG). Ver especificidade da codificação da tarefa no Anexo 9.

Índice do conhecimento comum especializado:

A profundidade do CEC dos professores nas modalidades estudadas, foi validada por Ward et al. (2017), usando medidas de conteúdo e validade concorrente associadas à fórmula:

$$\text{Índice SCK} = \frac{\text{Extensão} + \text{Aplicação_Extensão} + \text{Refinamento} + \text{Refinamento_Aplicação} + \text{Aplicação_Jogo} + \text{Aplicação_Não Jogo}}{\text{Informação}}$$

Ward et al. (2017) demonstraram que o índice CEC pode efetivamente distinguir entre um CEC profundo e um CEC superficial, utilizando para isso valores de corte de 2.0 ou 3.0. O presente estudo foi utilizado o valor de corte de 3.0. Notavelmente, Ward et al. (2017) constatou que um valor do Índice de CEC de 3.0 indicava que o conteúdo foi tipicamente desenvolvido por pelo menos 3 outras tarefas para além da tarefa de informação. (Hastie & al., 2021)

4.3.3.4. Análise dos dados

Os dados foram inseridos e tratados na ferramenta de trabalho estatístico SPSS de onde se retiraram as medidas de estatísticas descritivas, média e desvio padrão para preencher as tabelas com as informações para as tabelas a seguir apresentadas de onde surgiram as conclusões face ao tema abordado.

4.3.4. Resultados

A tabela 3 apresenta o número de tarefas de cada categoria encontrada em cada MC, quer do ponto de vista de um participante de forma isolada quer

do ponto de vista do conjunto dos dois participantes. Podemos observar o índice de CEC presente em cada matéria. É de salientar o baixo valor deste índice em todas as alíneas face ao valor de referência 3.0 proposto pela literatura (Ward et al., 2017).

Quando observada a tabela podemos verificar que nas duas turmas e em todas as modalidades exploradas, o número de tarefas de informação é superior face às restantes. Vemos, ainda, que na turma 2 na modalidade de futebol foi onde se obteve o valor de CEC maior; mas, sem atingir o valor de referência. Nota-se que o valor de CEC para as modalidades de rede é inferior face às de invasão (futebol).

Tabela 3 - Dados das tarefas instrucionais retiradas do mapeamento do conteúdo das diferentes modalidades.

	TURMA1			T	TURMA2			T	T1+2
	FUTEBOL	BADMINTON	VOLEIBOL		FUTEBOL	BADMINTON	VOLEIBOL		
I	5	6	5	16	3	5	9	17	33
E	0	0	2	2	2	1	2	5	7
EA	3	1	0	4	0	2	0	2	6
R	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RA	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AN	0	0	1	1	0	0	0	0	1
AG	1	1	1	3	3	1	4	8	11
CEC	0,8	0,3	0,8	0,6	1,7	0,8	0,66	0,9	0,8

I-Informação **E**-Extensão **EA**-Aplicação Extensão **R**-Refinamento **RA**-Refinamento Aplicação **AN**- Aplicação Não-jogo
AG – Aplicação ao jogo **CEC** – Conhecimento especializado do conteúdo **T**- Total

Na tabela 4 encontramos o somatório das diversas tarefas relativas aos MC dos dois professores.

É, de forma clara, verificado que o número de tarefas de informação é superior face às restantes nas diversas modalidades estudadas. Verificamos que este valor na modalidade de voleibol é o mais alto seguindo-se o badminton e por último futebol.

Relativamente aos valores do CEC, verificamos que este é mais elevado para a modalidade de futebol seguindo-se voleibol e por último Badminton.

Tabela 4 - Soma dos dados das tarefas instrucionais retiradas do mapeamento do conteúdo das duas turmas.

	FUTEBOL	BADMINTON	VOLEIBOL
I	8	11	14
E	2	1	4
EA	3	3	0
R	0	0	0
RA	0	0	0
AN	0	0	1
AG	4	2	5
CEC	1,1	0,6	0,7

I- Informação **E**-Extensão **EA**-Aplicação Extensão **R**-Refinamento **RA**-Refinamento Aplicação

AN- Aplicação Não-jogo **AG** – Aplicação ao jogo **CEC** – Conhecimento especializado do conteúdo **T**- Total

4.3.5. Conclusões e Discussão

Após análise dos resultados, é possível aferir que os índices de CEC nas diversas matérias são inferiores ao valor de referência. Assim sendo, isto poderá demonstrar que os professores não possuem um índice de CEC num valor que permita aos alunos obter melhorias significativas como sugerido por Ward et al. (2017). Podemos verificar que onde se obteve um valor mais elevado foi na modalidade de futebol, sendo esta uma novidade em estudo face aos estudos existentes uma vez que todos recaiam sobre os desportos de rede.

Foi possível verificar o elevado número de tarefas de informação face às restantes tarefas, levando-nos a concordar com Ward et al. (2017), quando refere que os professores em formação utilizam mais tarefas de informação face às de extensão e extensão aplicação.

O contexto da criação dos MC foi realizado tendo por base a prática distribuída o que fez com que as tarefas escolhidas fosse (Rink, 2014) de certa forma condicionas. Assim sendo seria útil num próximo estudo analisar em contexto de prática por blocos.

No entanto apesar dos níveis baixos dos valores do Índice de CEC comparados com o valor de referência, é possível verificar que os alunos praticavam as modalidades com maior à-vontade e correção na fase final do ano face ao verificado no início.

4.3.6. Referências Bibliográficas

- Farias, C., Teixeira, J., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2022). Effects of a two-stage physical 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*, 1-19.
- Hastie, P. A., Wang, W., Liu, H., & He, Y. (2021). The effects of play practice instruction on the badminton content knowledge of a cohort of Chinese physical education majors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-9.
- Liu, H., Wang, W., He, Y., & Hastie, P. (2020). The Impact of Play Practice on Chinese Physical Education Pre-Service Teachers Badminton Content Knowledge. *The Asian Journal of Kinesiology*, 17-23.
- Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning. 7th edition*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Ward, P., Dervent, F., Lee, Y. S., Ko, B., Kim, I., & Tao, W. (2017). Using content maps to measure content development in physical education: Validation and application. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 20-31.

5. Conclusão

Dada por terminada a PES, olho para trás e sinto um misto de sentimentos. Foi sem dúvida o momento mais marcante de toda a minha formação acadêmica, foi o concretizar de um sonho, o culminar de muitas horas de dedicação e a presença de um sentimento de que estou mais perto de alcançar a profissão tão desejada desde muito cedo - Ser Professor de EF.

Perspetivei, com a escrita deste relatório, transmitir todo o processo pelo qual passei: dificuldades sentidas; experiências vivenciadas; obstáculos ultrapassados; desafios propostos; métodos de trabalho utilizados. Em suma, tentei transmitir para os possíveis leitores, da forma mais fidedigna possível, todo o processo envolvido para o culminar da minha formação.

Sem dúvida que, após concluir a PES, fico com o sentimento de dever cumprido, olho para mim de forma reflexiva e verifico a evolução que tive ao longo do ano. A forma como olhava para o ensino, os modelos utilizados para ensinar ou a forma como criava e executava os exercícios. Em todos estes parâmetros sinto que, de uma forma mais acentuada ou de uma mais ligeira, sou hoje diferente do que era no momento inicial. Esta mudança deve-se muito à partilha que o PC e a minha colega estagiária me proporcionaram ao longo do ano. Creio que foram dois intervenientes com um papel muito importante no decorrer de todo o processo e sem os quais não teria sido possível concretizar de forma tão produtiva esta jornada.

Acredito que o processo de estágio não deve ser olhado unicamente como uma tarefa a cumprir. Esta minha opinião surge agora numa perspetiva reflexiva de final do processo. Acredito que através deste devemos adquirir o máximo de ensinamentos possíveis, partilhar com os restantes professores experiências que nos deem bagagem para futuramente desempenharmos a nossa profissão da melhor forma possível, procurar métodos de trabalho diferenciados, inovadores, que permitam elevar a EF a um patamar mais elevado e proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras e que valorizem a disciplina para a qual dedicamos tanto do nosso tempo.

Termino esta experiência com o coração apertado, mesmo que de uma forma não institucionalizada, sinto que deixei um bocadinho de mim em cada aluno e trouxe também um bocadinho de cada um deles. O olhar para os alunos

e constatar que a evolução, desde o momento inicial até ao momento final, é bem visível e cria em mim um sentimento de realização enorme. É como se sentisse que todos os esforços valeram a pena. Serão para sempre os “meus” primeiros alunos e, assim sendo, este EP proporcionou-me memórias que levarei para a vida.

Termino este estágio com a sensação de dever cumprido, quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista profissional. Pessoal, pois consegui criar amizades que levo para futuro, vivenciei momentos únicos que, por vezes, de forma informal, se tornavam em momentos ricos em partilha de vivências e conselhos para me ajudar futuramente. Do ponto de vista profissional, foi o terminar de um ciclo, foi o coroar de 17 anos de escola, de 17 anos de trabalho em prol de um só objetivo, ficando a faltar apenas a defesa do presente relatório. Foi o passo até ao último degrau que espero concluir com o mesmo sucesso que vim tendo até agora.

Termino referindo o sentimento de esperança que me move no dia a dia face ao contexto nacional que a EF está a passar neste momento. A consciência que o mercado de trabalho se encontra muito preenchido não abala o meu desejo de exercer esta profissão e ser, a cada dia que passa, um profissional cada vez melhor. Assim, aguardo ansiosamente pela minha oportunidade, levando na memória cada momento vivido no decorrer deste EP como algo único e que recordarei para sempre.

6. Referências bibliográficas

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen A. Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Pintrich, James Rath, & M. C. Wittrock, Eds.). Addison Wesley Longman, Inc.
- Barsh, S. (2012). 'Bring the noise' – The issue of 'sound' in history education. In International Society for the Didactics of History (Ed.), *From historical research to school history: problems, relations, challenges* (pp. 11-20). Wochen Schau Verlag.
- Batista, P., & Graça, A. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições*, 32(e/20180084), 1-27. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084>.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, 1.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bento, J. (2004). *Desporto, discurso e substância*. Campo das letras.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento. Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 8(1), 31-39. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2635>.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento. Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 22(2), 523-538.
- Casanova, M. (2014). Construção do Projeto Educativo de Escola. XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. *EDUCAÇÃO, ECONOMIA E TERRITÓRIO – O papel da educação no desenvolvimento*, Lisboa.

- Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>.
- Cooper, K., Greenberg, J., Castelli, D., Barton, M., Martin, S., & Morrow Jr, J. (2016). Implementing Policies to Enhance Physical Education and Physical Activity in Schools. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(2), 133-140. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1164009>.
- Crochík, J., Dias, M., Freller, C., Correa, A., & Correia, R. (2018). School hierarchies: performance and popularity. *Educação e Pesquisa - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44(e167836), 1-15. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201710167836>
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos*, 31(1.º semestre), 238-244.
- FITescola®, dge, & mec. (2021). *Zona Saudável de Aptidão Física*. Direção Geral da Educação. Ministério da Educação,. Retirado em 18-04-2022 de <https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx>.
- Flory, S., & Dillon, L. (2020). Equity and diversity in health, physical activity, and education: connecting the past, mapping the present, and exploring the future. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 213-224. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741539>.
- Gibson, S., & Blandford, S. (2005). *Managing special educational needs. A practical guide for primary and secondary schools* (1 ed.). SAGE Publications Ltd.
- Graber, K., & Mays Woods, A. (2014). *Educação Física e Atividades para o Ensino Fundamental*. McGraw Hill Education.
- Hudson, B., Leask, m., & Younie, S. (2020). *Education System Design. Foundations, Policy Options and Consequences* (Brian Hudson, Marilyn Leask, & Sarah Younie, Eds.). Routledge Taylor & Francis Group.

- Hughes, P. (2008). *Principles of Primary Education*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Livros Horizonte.
- Korhonen, V., Mattsson, M., Inkinen, M., & Toom, A. (2019). Understanding the Multidimensional Nature of Student Engagement During the First Year of Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 10(1056), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01056>.
- Leandro, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas universidades públicas portuguesas: Estrutura e fundamentos. In Paula Batista, Amândio Graça, & Paula Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 113-141). Editora FADEUP.
- Martínez, F., Moreno, L., & Ramírez, J. (2006). La planificación de la sesión de Educación Física: tipos de sesiones y ejemplos. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 11(97). Retirado em 04-05-2022, de <https://www.efdeportes.com/efd97/planif.htm>.
- Mohnsen, B. (2008). *Teaching Middle School Physical Education. A Standards-Base Approach for Grades 5-8* (3 ed.). Human Kinetics.
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das aprendizagens no ensino secundário: conceções, práticas e usos* Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra]. Coimbra.
- Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Pescaru, M. (2018). The importance of the socialization process for the integration of the child in the society. *Revista Universitara de Sociologie - R.U.S.*, XVI(2), 18-26.
- Pilipej, L. (2013). Theoretical and methodological foundation of the process of students' physical training of higher educational institutions. *Pedagogics*

- Psychology. Medical-biological problems of physical training and sports*(2), 56-60. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.639189>.
- Puerto, J. (2016). La Educación Física como herramienta de inclusión. *Publicaciones Didacticas. Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos*, 70(1), 26-33.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>.
- Raiola, G., & Di Tore, P. (2017). Motor Learning in Sports Science: Different Theoretical Frameworks for Different Teaching Methods. *Sport Science*, 10(Suppl 1), 50-56.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In António Rosado & Carlos Colaço (Eds.), *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas* (pp. 11-97). Omniserviços.
- Sáez, P., Martínez, S., Cuartero, J., & Valero, A. (2021). Revisión sistemática y propuesta sobre la terminología usada en la estructura de las clases de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 391(39, 1.º Trimestre), 902-909.
- Saks, K., Ilves, H., & Noppel, A. (2021). The Impact of Procedural Knowledge on the Formation of Declarative Knowledge: How Accomplishing Activities Designed for Developing Learning Skills Impacts Teachers' Knowledge of Learning Skills. *education sciences*, 11(10), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci11100598>
- Schnitzius, M., Kirch, A., Spengler, S., Blaschke, S., & Mess, F. (2021). What makes a physical education teacher? Personal characteristics for physical education development. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1249-1274. <https://doi.org/10.1111/bjep.12415>.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.

- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17. Retirado em 06-05-2022, de <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1178212/FULLTEXT03.pdf>.
- Usman, Y. (2016). Educational Resources: An Integral Component for Effective School Administration in Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(13), 27-37.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics.

7. Anexos

Anexo 1 – Planeamento Anual das Matérias.

Planeamento Anual																											
Aulas		1º Período																									
		setembro					outubro					novembro										dezembro					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Espaço		21	23	28	30	5	7	12	14	19	21	26	28	2	4	9	11	16	18	23	25	30	2	7	9	14	16
Matérias		PV1	P1	B/C2	P1	P1	G/C2	P1	G/C2	G/C2	C1	G/C2	C1	C1	P2	C1	P2	P2	B/C2	P2	B/C2	B/C2	P1	B/C2	P1	B/C2	P1
Voleibol																											
Andebol																											
Basquetebol																											
Futebol																											
Badminton																											
Ginástica																											
Dança																											
Atletismo																											
Orientação																											
Lutas																											
Aptidão Física																											

2º Período																																				
Aulas		janeiro										fevereiro										março										abril				
		26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50										
		11	13	18	20	24	27	1	3	8	10	15	17	22	24	1	3	8	10	15	17	22	24	29	31	5										
Espaço		P1	G/C2	G/C2	C1	G/C2	C1	G/C2	C1	C1	P2	C1	P2	P2	B/C2	B/C2	B/C2	B/C2	P1	B/C2	P1	P1	G/C2	P1	G/C2	G/C2										
Matérias																																				
Voleibol																																				
Andebol																																				
Basquetebol																																				
Futebol																																				
Badminton																																				
Ginástica																																				
Dança																																				
Atletismo																																				
Orientação																																				
Lutas																																				
Aptidão Física																																				

3º Período																			
Aulas		abril					maio										junho		
		50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	
		19	21	26	28	3	5	10	12	17	19	24	26	31	2	7	9	14	
Espaço		C1	P2	C1	P2	P2	B/C2	P2	B/C2	B/C2	P1	B/C2	P1	P1	G/C2	P1	G/C2	P1	
Matérias																			
Voleibol																			
Andebol																			
Basquetebol																			
Futebol																			
Badminton																			
Ginástica																			
Dança																			
Atletismo																			
Orientação																			
Lutas																			
Aptidão Física																			

Anexo 2 – Roulement dos Espaços.

TEMPOS	Prof.	Segunda Feira					Prof.	Terça Feira					Prof.	Quarta Feira					Prof.	Quinta Feira					Prof.	Sexta Feira					QUINZENAS DATAS			
		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	INICIO	FINAL		
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	A1	20/set	01/out	
	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	B1	04/out	15/out	
	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	A2	18/out	29/out	
	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	B2	01/nov	12/out	
	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	A3	15/nov	26/out	
																																A1	29/nov	17/dez
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	B1	03/jan	14/jan	
	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	A2	17/jan	28/jan	
	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	B2	31/jan	11/fev	
		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	A3	14/fev	25/fev	
	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	A1	28/fev	18/mar	
																																B1	21/mar	05/abr
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	A2	19/abr	29/abr	
		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	B2	02/mai	13/mai	
	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	A3	16/mai	27/mai	
	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	A1	30/mai	15/jun	
	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	PROFESSORES			
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												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												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					
Atividade Interna																																		

Anexo 3 – Exemplo de uma Unidade Didática.

			Ginástica																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
Competências	Solo	Apoio invertido		AD	I/E	E	E	C	—	AS	—	—	—	—	AS	—	—	—	AS			
		Rolamento à Frente			I/E	E	E	C	—		—	—	—	—		—	—					
		Rolamento à retaguarda			—	I/E	E	C	—		—	—	—	—		—	—					
		Avião			—	—	I/E	C	—		—	—	—	—		—	—					
		Vela			—	—	I/E	C	—		—	—	—	—		—	—					
		Ponte			—	—	I/E	C	—		—	—	—	—		—	—					
	Aparelhos	Boq	Eixo		I/E	E	E	—	C		—	—	—	—		—	—	—		—	—	—
			Salto entre mãos		—	—	I/E	—	C		—	—	—	—		—	—	—				
		Trave	Deslocamentos		I/E	E	E	—	C		—	—	—	—		—	—	—		—	—	
			Salto		—	I/E	E	—	C		—	—	—	—		—	—	—		—		
		Minitrampolim	Salto em extensão		—	—	—	—	—		I/E	E	C	—		—	—	—		—	—	
			Salto encurupado		—	—	—	—	—		I/E	E	C	—		—	—	—		—	—	
			Meia Pirueta		—	—	—	—	—		I/E	E	C	—		—	—	—		—	—	
			Pirueta		—	—	—	—	—		—	I/E	E	C		—	—	—		—	—	
	Acrobática	3/4 de Mortal	—		—	—	—	—	—		I/E	E	C	—		—	—	—		—	—	
		Pegas	—		—	—	—	—	—		—	—	—	—		—	I/E	E		C		
		Figuras duos	—		—	—	—	—	—		—	—	—	—		—	I/E	E		C		
	Figuras Trio		—		—	—	—	—	—		—	—	—	—		—	—	I/E		C		
Cultura Desportiva			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
Conceitos Psicossociais			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					

AD – Avaliação Diagnóstica; AS – Avaliação Sumativa; C – Consolidação; E – Exercitação; I – Introdução;

Anexo 4 – Estrutura do Plano de Aula.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Agrupamento de Escolas
Alberto Sampaio | 150976



PLANO DE AULA			
Professora:	Ano:	Data:	Aula nº:
Professor Cooperante:	Turma:	Nº de alunos:	
Unidade Didática:		Hora:	Material:
Função Didática:	Local:	Duração:	
Objetivo da Aula:			
Habilidades Motoras:			

	Conteúdo	Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem	Organização Didático Metodológica/Esquema

Anexo 5 – Grelha de Avaliação Final de Período.

Nº	Nome	GINÁSTICA	ANDEBOL	BASQUETEBOL	VOLEIBOL	BADMINTON	ATLETISMO	DANÇA	FUTEBOL	Nível	NOTA	TRABALHO	APTIDÃO FÍSICA	PARCIAL	FINAL 2P	1P	Auto avaliação
		I	NI	I	I	I	NI	I	I	10_13	13	16	12	13,2	13	13	
		I	I	I	I	I	I	I	I	14_17	16	16	16	16	16	15	17
		E	I	E	E	I	I	E	I	18_20	19	16	20	18,8	19	18	18
		NI	I	I	I	I	I	I	I	10_13	13	13	8	12,5	13	13	12
		I	I	I	I	I	I	I	I	14_17	16	16	12	15,6	16	14	
		E	I	E	I	I	I	I	I	18_20	18	13	20	17,7	18	17	17
		I	I	I	I	I	I	I	I	14_17	16	16	20	16,4	16	15	17
		E	I	I	I	I	I	I	I	18_20	18	20	20	18,4	18	18	19
		I	I	I	I	I	I	I	I	14_17	17	20	20	17,6	18	17	17
		E	E	E	E	I	I	I	I	18_20	19	17	20	18,9	19	18	19
		E	E	I	E	I	I	I	I	18_20	19	17	20	18,9	19	17	
		E	I	I	I	I	I	I	I	18_20	18	17	16	17,7	18	16	17
		I	I	I	I	I	I	I	I	14_17	16	17	16	16,1	16	14	
		E	I	I	I	I	I	E	I	18_20	18	13	16	17,3	17	17	18
		I	I	I	I	I	I	I	I	14_17	16	16	12	15,6	16	15	16
		I	I	I	I	I	I	I	I	14_17	17	18	12	16,6	17	17	17
		E	I	I	I	I	I	I	I	18_20	18	0	20	16,4	16	14	
		E	E	E	E	I	I	I	E	18_20	19	17	20	18,9	19	18	19
		E	I	E	I	I	I	E	I	18_20	19	18	20	19	19	18	19
		E	E	E	E	E	I	I	E	18_20	19	17	20	18,9	19	17	
		I	E	E	E	E	I	I	E	18_20	19	15	20	18,7	19	18	19
		E	E	E	E	E	I	I	E	18_20	19	15	20	18,7	19	19	19
		E	I	I	I	I	I	I	I	18_20	18	17	20	18,1	18	17	19
		I	I	I	I	I	I	I	I	14_17	16	17	20	16,5	17		19
		I	I	I	E	E	I	I	I	18_20	18	15	20	17,9	18		19
		I	I	I	E	I	I	I	I	18_20	18	14	16	17,4	17		19

Anexo 6 – Grelha de avaliação de uma modalidade.

A	Serviço	B	Ataque	C	Defesa	D	FORMA PARCIAL DE JOGO
1	Não consegue servir, tem muitas dificuldades	1	Não se desloca para receber a bola, muitas vezes deixa a bola cair quando esta é direcionada a ele.	1	não apresenta uma posição básica defensiva, posicionamento no campo inadequado em função da bola	1	Não coopera em funções dos objetivos do jogo, evita participar ficando excluído deste, em situação defensiva evita procurar contacto com a bola e em situação ofensiva não procura dar sequência à jogada.
2	serve com dificuldade, tanto ultrapassa como não, não controlando a trajetória	2	Recebe a bola com dificuldade mas não se movimenta após primeiro toque para finalizar ao terceiro.	2	Recupera uma zona neutra no campo que lhe permita estar disponível a reagir às diversas situações, recebe bola jogável.	2	Coopera com os colegas com dificuldade, recebe com pouco critério e o terceiro toque ocorre mas de forma deficitária e inconstante
3	Serve com critério colocando a bola na zona que melhor beneficia a equipa.	3	recebe com critério colocando a bola no colega e avançando para junto da rede para finalizar ao 3º toque.	3	posiciona-se no campo em função do ataque da equipa adversária aproximando-se ou afastando-se da rede em função dos comportamentos adversários recebe bola jogável para o companheiro	3	coopera com os colegas em função do jogo, cria situações de finalização, recebe para o passador com uma trajetória alta, movimentando-se de forma a tacar a rece para finalizar ao terceiro toque, a quando do segundo toque coloca a bola alta em zona de finalização com trajetória alta para o recebedor.

Nº	Nome	A	B	C	D	NI	I	E	Nº	Nome	A	B	C	D	NI	I	E
		3	3	2	3			X			3	3	3	3			X
		3	3	2	2		XX				3	3	2	3			x
		2	2	2	2		X				2	2	2	2		xx	
		3	3	2	3			X			3	3	2	3			x
		2	1	2	2		X				3	2	2	2		xxx	
		3	2	2	2		XX				3	3	3				x
		2	2	2	2		X				3	2	2	2		X	
		2	1	2	2		X				3	3	3	3		X	
		3	3	2	3			X			3	2	2	2		X	
		2	2	1	2		X				2	2	2	2		X	
		2	2	2	2		X				2	2	2	2		X	
		2	2	1	2		X				2	2	2	2		X	
		3	3	3	3			X									
		3	3	3	3			X									
		3	3	3	3			X									

Anexo 7 – Grelha de avaliação FITESCOLA.

		Avaliação																			
Nº	NOME	SEXO	IDADE	ALTURA	PESO	MILHA			FLEXÕES			FLEXIBILIDADE			ABDOMINAIS			IMPULSÃO			
1		f	15			12,56	9,13	7,02	3	7	17	31	30,5	35,3	69	18	62	130	123	179	12
3		f	15			9,3	9,13	7,02	28	7	17	35	30,5	35,3	48	18	62	145	123	179	16
4		f	15			8,53	9,13	7,02	24	7	17	47	30,5	35,3	80	18	62	200	123	179	20
5		f	16			12,25	9,18	7,08	1	7	18	33	30,5	35,6	14	18	63	130	126	180,4	8
7		f	15			0	9,13	7,02	2	7	17	31	30,5	35,3	80	18	62	170	123	179	12
8		f	16			9,17	9,18	7,08	20	7	18	48	30,5	35,6	41	18	63	143	126	180,4	20
8,4		f	15			9,07	9,18	7,02	20	7	17	43	30,5	35,3	50	18	62	175	123	179	20
10		f	15			9,11	9,13	7,02	15	7	17	48	30,5	35,3	42	18	62	200	123	179	20
11		f	15			8,08	9,13	7,02	31	7	17	43	30,5	35,3	80	18	62	150	123	179	20
12		m	15			7,9	8,47	5,14	28	16	27	36	21	31,9	80	24	71	225	166	224,4	20
13		m	16			7,56	8,41	5,08	24	18	29	34	21	33,5	65	24	71	200	176	231,8	20
14		f	15			12,55	9,13	7,02	11	7	17	44	30,5	35,3	58	18	62	175	123	179	16
15		f	16			14,58	9,18	7,08	7	7	18	47	30,5	35,6	32	18	63	135	126	180,4	16
16		f	15			9,53	9,13	7,02	12	7	17	48	30,5	35,3	40	18	62	170	123	179	16
17		f	15			10,53	9,13	7,02	4	7	17	39	30,5	35,3	44	18	62	175	123	179	12
18		f	15			14,58	9,13	7,02	15	7	17	43	30,5	35,3	44	18	62	115	123	179	12
19		m	15			7,25	8,47	5,14	29	16	27	38	21	31,9	68	24	71	175	166	224,4	20
20		m	15			6,4	8,47	5,14	29	16	27	41	21	31,9	73	24	71	210	166	224,4	20
21		f	15			8,08	9,13	7,02	26	7	17	46	30,5	35,3	64	18	62	197	123	179	20
22		m	16			8,22	8,41	5,08	20	18	29	34	21	33,5	54	24	71	215	176	231,8	20
23		m	15			6,57	8,47	5,14	30	16	27	36	21	31,9	80	24	71	200	166	213,3	20
24		m	16			6,21	8,41	5,08	35	18	29	30	21	33,5	80	24	71	195	176	224,4	20
25		m	16			8,2	8,41	5,08	40	18	29	41	21	33,5	80	24	71	215	176	231,8	20
27		m	15			7,42	8,47	5,14	17	16	27	48	21	31,9	45	24	71	215	166	224,4	20
		m	16			8,15	8,41	5,08	29	18	29	36	21	33,5	33	24	71	215	176	231,8	20
		m	15			8,43	8,47	5,14	17	16	27	36	21	31,9	20	24	71	175	166	224,4	16

Legenda

Limite Perfil Atlético

Limite Zona Saudável

Aluno fora da Zona Saudável

Aluno na Zona Saudável

Aluno no Perfil Atlético

Anexo 8 – Grelha de avaliação dos Trabalhos Escritos.

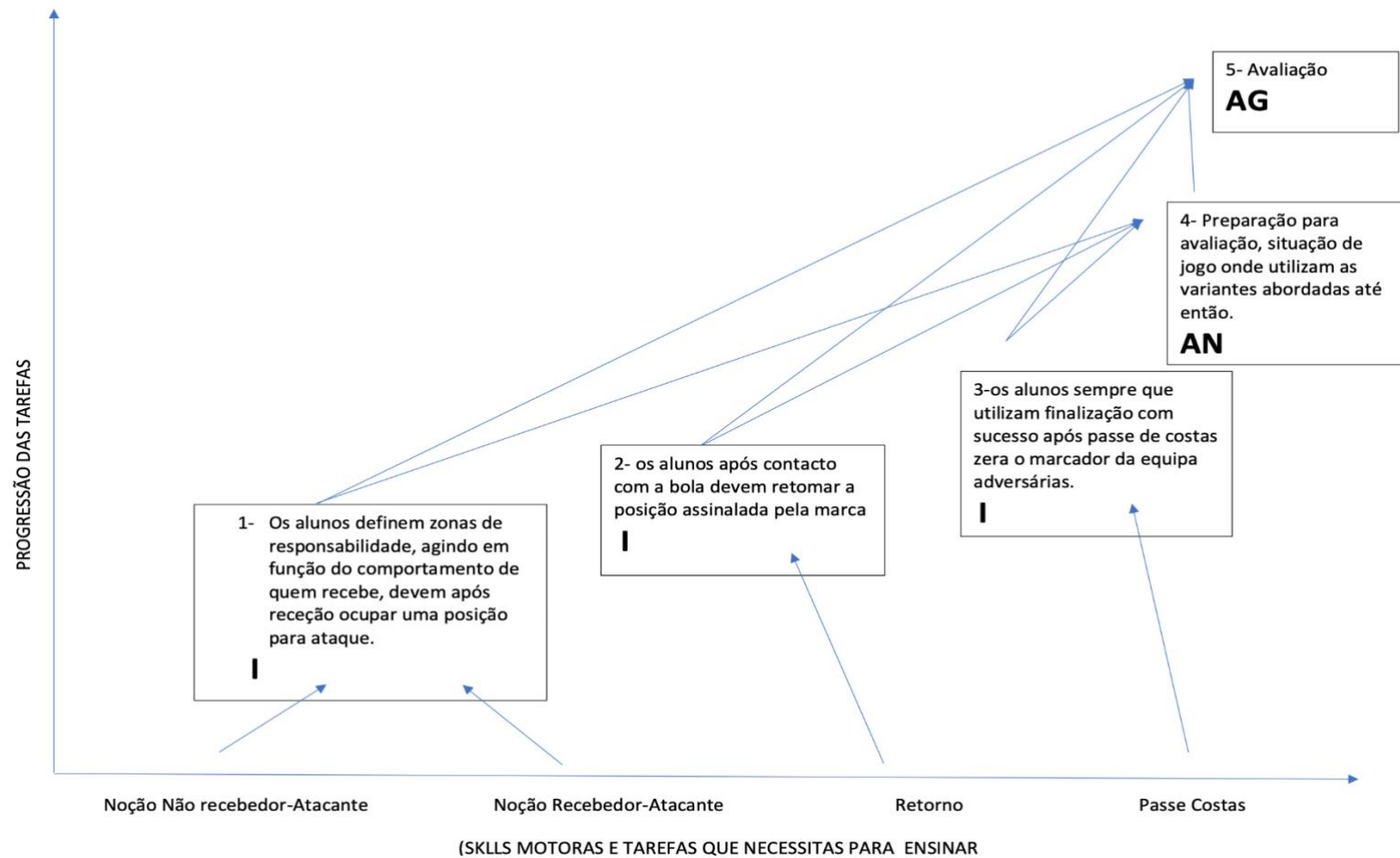
Nº	Nome				Prazo (2v)	Designação (2V)	apresentação(4v)	Criatividade (4V)	Conteúdo (4V)	Enquadramento (3V)	Recurso a Ref (1v)	Total(20V)
1			1.5	x	2	1	3	3	3	2	0	14
3			2.1	v	2	2	3	3	2	2	1	15
4			3	x	2	1	4	4	4	3	0	18
5			1.3	x	2	1	3	3	3	3	0	15
7			1.3	x	2	1	3	3	3	3	0	15
8			1.5	x	2	1	1	1	3	2	0	10
9			3	x	2	1	4	4	4	3	0	18
10			2.1	v	2	2	3	3	2	2	1	15
11				v	2	2	4	4	4	3	1	20
12			1.1	v	2	2	3	3	3	2	0	15
13			1.3	x	2	1	2	2	3	2	0	12
14			2.1	x	2	1	3	3	3	2	0	14
15			1.2	v	2	2	2	2	3	3	1	15
16			1.5	x	2	1	3	3	3	2	0	14
17			3	x	2	1	4	4	4	3	0	18
18			1.6	v	2	2	3	3	3	3	0	16
19					0	0	0	0	0	0	0	0
20			1.1	v	2	2	3	3	3	2	0	15
21			1.6	v	2	2	3	3	3	3	0	16
22			1.3	x	2	1	2	2	3	2	0	12
23			1.4	v	2	2	3	3	3	2	0	15
24			1.4	x	2	2	3	3	3	2	0	15
25			2.1	v	2	1	3	3	3	2	0	14
27					2	2	2	2	3	3	0	14

Anexo 9 – Tabela para Codificação da Tarefa Instrucional.

Informação (I)	Tarefa inicial dentro de uma sequência para ensinar determinado conteúdo.
Extensão (E)	Tarefas utilizadas para aumentar ou diminuir a complexidade (dificuldade, espaço, regras) relativamente a uma tarefa anterior.
Extensão – Aplicação (EA)	Tarefa de extensão que ocorre em situação de jogo, onde o objetivo é aplicar determinado conteúdo no jogo.
Refinamento (R)	Requerem um foco específico na qualidade de execução (melhorar a técnica de determinado movimento).
Refinamento- Aplicação (RA)	É uma tarefa de refinamento que ocorre em situação de jogo (visualizar determinada ação técnica ou tática).
Aplicação – Não Jogo (NA)	O foco deste tipo de tarefa é na forma de utilizar algum recurso técnico ou movimento específico (Avaliação).
Aplicação – Jogo (AG)	Utilização dos conteúdos da aula em situação de jogo. O foco não é especificado.

Ward et al. 2017

Anexo 10 - Exemplo de um mapeamento de conteúdo



Anexo 11 - Folha de Informação Individual do Aluno.



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Agrupamento de Escolas
Alberto Sampaio | 150976

Nome: _____

Nº Turma: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ **Telemóvel:** _____

Email: _____

**Desportos que mais
gostas**

- _____
- _____
- _____
- _____

**Desportos que menos
gostas**

- _____
- _____
- _____
- _____

Problemas de Saúde:

Informações:

