

A viagem de um Professor Estagiário na busca de um objetivo há muito desejado: Ser professor de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Filipe Alexandre Coelho Marques

Porto, setembro de 2022

Ficha de Catalogação

Marques, F. (2022). A viagem de um Professor Estagiário na busca de um objetivo há muito desejado: Ser professor de Educação Física. Porto: Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO.

Dedicatória

À minha mãe,

Por todo o amor, por todo o sacrifício, por todas as palavras sábias que permitiram trilhar o meu caminho rumo ao objetivo.

Às minhas avós,

Que me educaram com valores dignos que fazem de mim quem sou e quem sempre serei.

À minha querida família,

Por me mostrar que, independentemente do que faça ou onde esteja, me apoiarão a cada instante.

Agradecimentos

“Nas nossas vidas diárias,
devemos ver que não é a felicidade que nos faz agradecidos,
mas é a gratidão que nos faz felizes.”

(Albert Clarke)

…à **FADEUP** pela oportunidade de concluir um objetivo importante para mim, mas principalmente por todas as aprendizagens e experiências fulcrais na minha formação.

…ao **professor orientador Cláudio Farias** pela sua orientação durante toda a prática de ensino supervisionada e por procurar sempre maximizar as capacidades dos professores estagiários nas suas diferentes vertentes, potenciando o desenvolvimento de excelência nos futuros profissionais.

…à **professora cooperante Cristina Ferraz** pelo suporte incondicional, por toda a ajuda prestada ao longo do estágio profissional e por me mostrar o melhor caminho a seguir. Uma pessoa que se apresentou sempre disponível para as minhas necessidades e dificuldades e à qual serei eternamente grato pelo impacto que teve no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

…ao **pessoal docente e não docente** por tornaram o clima de convívio agradável, alegre e prazeroso e pela disponibilidade frequente de me ajudar.

…a **todos os alunos** que tive a oportunidade de contactar. À minha **turma residente**, com uma especial gratidão, por serem quem são e tornarem um ano árduo num ano que repetiria vezes sem conta. A todos os instantes passados juntos que permitiram que crescesse na qualidade de professor, mas também como pessoa e que permanecerão invariavelmente na minha memória. À minha **direção de turma** pelo respeito, pela consideração, pela confiança, pela alegria e, principalmente, pelas palavras que serão sempre guardadas, quer no papel, quer no meu coração.

…à minha **família** pelo apoio e ajuda em todas as minhas necessidades, contribuindo para um caminho digno e distinto. Em especial à minha mãe e avó pelas declarações sensatas e ao meu tio e avô pela cooperação nos diferentes trabalhos realizados para o estágio.

…ao **Núcleo de Estágio** por serem sinónimo de trabalho, de união e de festividade. Por todos os momentos e risadas. Por todas as horas na mesa dos gabinetes a pensar, debater e investigar ideias, sempre perto da nossa mascote. Pela equipa que fomos, a nós: “Team Periquito”.

…a **todos os elementos intervenientes do Vila Caiz** por todas os ensinamentos e por me facultarem uma conquista que até hoje ainda não acredito que a alcancei.

…ao professor **Adriano** por todos os momentos de reflexão e pela ajuda fornecida.

…aos meus amigos que me apoiaram das mais diversas formas. Ao **Bessa** e ao **Jota** por me ajudarem a concluir as minhas intenções e, particularmente, por sempre responderem às minhas dúvidas e preocupações. Aos elementos constituintes da “**Barca**” por todas as viagens para a faculdade e jantares repletos de gargalhadas e momentos incríveis. Às pessoas presentes no grupo “**Frazão tem saudades**” pelas palavras, pelo apoio e pela amizade. À **Fátima** pela paciência e pela ajuda nas extensas horas de discussão dos mais diversos temas sobre o estágio.

Um Muito Obrigado!

Índice

Dedicatória III
Agradecimentos V
Índice de Figuras XI
Índice de Tabelas XIII
Índice de Anexos XV
Resumo XVII
Abstract XIX
Lista de Abreviaturas XXI
1. Introdução 3
1.1. A Importância do Estágio Profissional 3
1.2. O Racional e a Estrutura do Relatório de Estágio 4
1.3. O Mapeamento sinóptico do Desenvolvimento Profissional do Professor Estagiário 6
2. Enquadramento Pessoal 13
2.1. O Sangue que flui: breve apresentação 13
2.2. O Papel do Coração – Desporto 14
2.3. O Poder da Dopamina – Futebol 16
2.4. As Ambições da Pequena Circulação – Formação Académica 17
2.5. A Conquista dos Pulmões – FADEUP 19
2.5.1. A Oxigenação do Sangue – Licenciatura 20
2.5.2. A Eliminação de Dióxido de Carbono – Mestrado 20
3. Enquadramento da Prática Profissional 25
3.1. As Diretrizes dos Glóbulos Brancos – Regulamento e Normas do Estágio Profissional 25
3.2. As Ramificações da Aorta Abdominal – Escola Cooperante 26
3.3. A Orientação dos Vasos Sanguíneos – Professora Cooperante e Professor Orientador 29
3.3.1. O Suporte da Artéria Aorta – Professora Cooperante 29
3.3.2. O Piloto da Veia Pulmonar – Professor Orientador 31
3.4. A Segurança das Plaquetas – Núcleo de Estágio 31
3.5. A Essência das Células – Turma Residente 33
3.6. A Responsabilidade das Moléculas – Direção de Turma 36
3.7. A Influência dos Átomos – Turmas Partilhadas 37

3.8. O Sonho da Grande Circulação – Estágio Profissional 38

4. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 45

4.1. As Mensagens do Sistema Nervoso – Contextualização concetual……..... 45

4.1.1. Pensamentos sobre a Educação Física e a Importância da mesma para a Educação holística do Ser Humano..... 46

4.1.2. Situação da Educação Física na Sociedade Contemporânea..... 47

4.1.3. Conceções de Ensino que influenciaram a minha Prática Pedagógica..... 49

4.2. A Ideologia do Cérebro – Planeamento..... 50

4.2.1. Adversidades e Regras Implementadas em cenário de Pandemia…..... 51

4.2.2. Nível Macro: as Orientações do Processo de Ensino-aprendizagem – Plano Anual 53

4.2.3. Nível Meso: a Estruturação do Processo de Ensino-aprendizagem – Plano de Unidade Didática 57

4.2.4. Nível Micro: a Aplicação do Processo de Ensino-aprendizagem – Planos de Aula..... 59

4.2.4.1. Estratégias para rentabilizar o Tempo de Aprendizagem Motora do Aluno…..... 60

4.2.5. Mapeamento Sumário e Global da Prática Pedagógica 62

4.3. A Ação dos Músculos – Realização..... 65

4.3.1. A Importância da Filiação Persistente nas Aulas de Educação Física – Equipas..... 68

4.3.2. Processo de Rentabilização da Gestão e Organização do Espaço de Aula – Rotinas 70

4.3.3. O Desenvolvimento da Autonomia e da Dimensão de uma Saúde Positiva – Aptidão Física..... 72

4.3.4. Reconhecimento e Valorização do Processo e das suas Implicações – Prémios..... 75

4.3.5. O Início do Processo de Ensino-aprendizagem – 1º Período..... 76

4.3.5.1. A Promoção de uma Educação Transdisciplinar num Contexto Competitivo e Diversificado – Orientação..... 78

4.3.5.2. O Desafio de compensar as Lacunas nas Habilidades Motoras dos Alunos: um Passo em frente na melhoria do Processo de Instrução – Ténis…..... 81

4.3.6. O Momento de Mudança – 2º Período 84

4.3.6.1. O Confronto com o Desconhecido e o Domínio do Conteúdo – Dança…… 85

4.3.6.2. O Desempenho de várias Funções num quadro competitivo: o aperfeiçoamento da Gestão e do Clima da Aula – Voleibol – Turma Residente.. 87

4.3.6.3. Novo Contexto e a Necessidade de Adaptação: a Importância da Disciplina – Voleibol – Turma Partilhada 91

4.3.7. A Confirmação de Aprendizagens – 3º Período 92

4.3.7.1. A Representatividade das Equipas e a Responsabilização dos Capitães…. 93

4.4. A Indicação da Hormona – Avaliação 96

4.4.1. O Desenvolvimento do Espírito Crítico no Aluno – Autoavaliação 98

5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade 103

5.1. Projetos de Cidadania e Desenvolvimento 107

5.1.1. "ESP: Aqui para Ajudar" 107

5.2. "Dia do Bolo" – Relação com a Comunidade 109

5.3. PESES 111

5.4. Atividades do Núcleo de Estágio 113

5.4.1. Sarau Gímnico – "De Nós para Vós" 113

5.4.2. Projeto de Estágio – Intercâmbio Desportivo 115

6. Desenvolvimento Profissional 121

6.1. O Conhecimento Especializado do Conteúdo dos Professores Estagiários: Análise do Desenvolvimento do Conteúdo na modalidade de Voleibol 121

6.1.1. Resumo 121

6.1.2. Introdução 123

6.1.3. Objetivos do Estudo 124

6.1.4. Metodologia 124

6.1.4.1. Participantes e Contexto 124

6.1.5. Procedimentos 125

6.1.6. Recolha e Análise de Dados 130

6.1.7. Apresentação e Discussão dos Resultados 132

6.1.8. Sugestões Futuras 135

6.1.9. Referências Bibliográficas 136

7. Conclusão e perspetivas futuras 139

Referências Bibliográficas 143
Anexos CXLVII

Índice de Figuras

Figura 1 – Eu, com 8 anos, a praticar desporto. 16

Figura 2 – Pavilhão gimnodesportivo. 27

Figura 3 – Sala de Expressões e Ginástica. 27

Figura 4 – Campos de Ténis. 28

Figura 5 – Campo Exterior. 28

Figura 6 – Núcleo de Estágio da Escola Secundária de Penafiel no ano letivo 2021/2022. 33

Figura 7 – Atividade Física fora do contexto escolar por parte dos alunos da Turma Residente. 34

Figura 8 – Problemas de saúde existentes na Turma Residente. 35

Figura 9 – QR Code do inquérito para a seleção das modalidade de preferência da Turma Residente. 53

Figura 10 – Resultado das votações nas modalidades da categoria “Jogos Desportivos Coletivos” por parte dos alunos da Turma Residente. 54

Figura 11 – Resultado das votações nas modalidades da categoria “Ginástica ou Atletismo” por parte dos alunos da Turma Residente. 54

Figura 12 – Resultado das votações nas modalidades da categoria “Outras” por parte dos alunos da Turma Residente. 54

Figura 13 – Estruturação do primeiro trimestre. 56

Figura 14 – Nome, emblemas e respetivas cores das equipas presentes na Turma Residente. 69

Figura 15 – Espaço de aula para a realização da Aptidão Física. 74

Figura 16 – Prémios atribuídos ao longo do ano letivo 2021/2022 nas diferentes modalidades. 75

Figura 17 – Organização dos diferentes materiais e atividades na modalidade de Orientação. 80

Figura 18 – Fotografias captadas pelas diferentes equipas na atividade sobre estética. 80

Figura 19 – Estruturação dos campos e organização do material antes do início da aula. 83

Figura 20 – Diferentes registos de resultados na modalidade de Ténis. 83

Figura 21 – Informações e registos importantes ao desenvolvidos ao longos das aulas da modalidade de Voleibol. 90

Figura 22 – Estações presentes na aula da modalidade de Atletismo. 95

Figura 23 – Diferentes representações de algumas equipas da turma. 95

Figura 24 – Momentos de algumas atividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar. 107

Figura 25 – Exemplos de troca de prendas realizadas com a direção de turma. 107

Figura 26 – Folhetos identificativos de cada atividade do Projeto: “ESP: Aqui para Ajudar” 109

Figura 27 – Pessoal docente e não docente da ESP. 111

Figura 28 – Exemplo de uma doçaria no “dia do bolo”. 111

Figura 29 – Cartaz do Sarau. 114

Figura 30 – Cartazes do Projeto de Intercâmbio Desportivo. 116

Figura 31 – Organização e logística do projeto de intercambio desportivo. .. 117

Figura 32 – Comparação do valor de CEC dos diferentes PE 134

Figura 33 – Comparação entre turmas dos tipos de tarefas de codificação. . 134

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Modalidades lecionadas ao longo do EP. 55

Tabela 2 – Mapeamento sumário e global da Prática Pedagógica. 64

Tabela 3 – Objetivos traçados para os alunos consoante o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. 66

Tabela 4 – Sequência de momentos presentes durante todas as aulas. 71

Tabela 5 – Atividades envolvidas durante o ano letivo em questão. 106

Tabela 6 – Esquema das unidades didáticas das três turmas. 129

Tabela 7 – Natureza dos diferentes tipos de tarefas. 131

Tabela 8 – Pontuação do CEC de cada PE. 132

Tabela 9 – Estatística descritiva de cada turma para os diferentes tipos de tarefas de codificação, juntamente com a relação entre as mesmas. 133

Índice de Anexos

Anexo 1 – Roulement para o 1º subperíodo do ano letivo 2021/2022.....CXLIX

Anexo 2 – UD da modalidade de Voleibol. CL

Anexo 3 – Estrutura do PA. CLI

Anexo 4 – Exemplar de um Plano de ApF.....CLII

Anexo 5 – Classificação da modalidade de Voleibol. CLIII

Anexo 6 – Regulamento realizado para a modalidade de Orientação..... CLIV

Anexo 7 – Funções atribuídas durante os torneios realizados. CLV

Anexo 8 – Exemplo de Skillcard utilizado durante as aulas de Atletismo.... CLVI

Resumo

O presente documento foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, que é parte constituinte do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O Estágio Profissional integra duas componentes: a Prática de Ensino Supervisionada que possibilita ao estagiário alcançar a natureza do processo de ensino-aprendizagem, num contexto real de ensino durante um ano letivo; e o Relatório de Estágio que considera quatro dimensões (pessoal, institucional, a de realização da prática profissional e da prática investigativa). Assim, o presente documento relata o vasto conjunto de experiências que moldaram a identidade profissional do professor. O objetivo principal passou pela transmissão de conhecimentos válidos para o desenvolvimento holístico de cada aluno, simultaneamente com a promoção de experiências genuínas e relevantes de forma a enriquecer o gosto pela prática desportiva, sempre potenciado por um clima agradável e favorável à aprendizagem e numa atuação apoiada nos modelos centrados no aluno. O desenvolvimento profissional aconteceu de forma progressiva, com melhorias em cada período com a finalidade de combater os problemas encontrados, auxiliado pela implementação de estratégias interessantes e inovadoras. Neste seguimento, no 1º Período destacam-se as estratégias concretizadas pelo professor para contornar as adversidades provocadas pela pandemia e as dificuldades demonstradas ao nível da instrução. No 2º Período, manifesta-se o amadurecimento da postura enquanto professor e a melhoria da gestão e do clima da aula com métodos centrados nos alunos. No 3º Período, dá-se continuação ao envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. No final, foi realizado um estudo que analisa o índice de Conhecimento Especializado do Conteúdo entre as três turmas dos três professores estagiários numa unidade didática de Voleibol.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO-APRENDIZAGEM; DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO.

Abstract

This internship report was made following the professional internship, which is component of the master's degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, at Faculty of Sport, University of Porto. This internship comprises two components: the Supervised Teaching Practice that enables the preservice teacher to achieve the essence of the teaching-learning process in a real teaching environment during one academic year; and the Internship Report that considers four dimensions (personal, institutional, professional practice and investigative practice). Thus, this paper reports on the wide range of experiences that have shaped the professional identity of the teacher. The main purpose was the transmission of solid knowledge for the holistic development of each student, as well as the promotion of genuine and relevant experiences to enrich the taste for sports practice, always enhanced by a pleasant and favourable environment for learning, and a modus operandi based on student-centred models. Professional development happened progressively, with improvements at each term in order to address the problems faced, supported by the introduction of interesting and innovative strategies. Following on from this, in the 1st term, the strategies implemented by the teacher to overcome the adversities caused by the pandemic and the difficulties shown at the instructional level stand out. In the 2nd term, there is a maturing in the attitude as a teacher and a development in the classroom management and in the classroom environment with student-centred methods. In the 3rd term, the student's participation in the teaching-learning process continued. In the end, a study analysing the Specialised Content Knowledge (SCK) index among the three classes of three preservice teachers in a volleyball teaching unit was carried out.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING-LEARNING; CONTENT DEVELOPMENT**.**

Lista de Abreviaturas

AA – Autoavaliação

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AEJA – Agrupamento de Escolas Joaquim de Araújo

AF – Avaliação Formativa

ApF – Aptidão Física

AQ – Avaliação Qualitativa

AS – Avaliação Sumativa

CC – Conhecimento do Conteúdo

CCC – Conhecimento Comum do Conteúdo

CEC – Conhecimento Específico do Conteúdo

DC – Desenvolvimento do Conteúdo

DP – Desenvolvimento Profissional

EC – Escola Cooperante

EDAFG – Escola D. António Ferreira Gomes

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESP – Escola Secundária de Penafiel

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

IP – Identidade Profissional

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

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professora Cooperante

PE – Professor Estagiário

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

PP – Prática Pedagógica

RE – Relatório de Estágio

TP – Turma Partilhada

TR – Turma Residente

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

Introdução

1. Introdução

"A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo."

(Nelson Mandela)

O documento exibido remete a uma componente descritiva/reflexiva e investigativa no âmbito da Unidade Curricular (UC): Estágio Profissional (EP), presente no plano de estudos do 2º ano do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Esta UC visa a integração do Estudante Estagiário (EE) no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada (FADEUP, 2022), "para que desenvolva competências pedagógicas, didáticas e científicas que lhe possibilitem um desempenho crítico e reflexivo e para que seja capaz de responder aos desafios e exigências da sua profissão" (Bessa, 2021, p. 3).

1.1. A Importância do Estágio Profissional

"A iniciação à Prática Profissional ao ocorrer em contexto real de ensino, durante um ano letivo completo, permite aos EE aceder à natureza complexa, unitária e integral do processo ensino-aprendizagem, bem como as características gerais da atividade do professor, as quais se materializam nas várias tarefas consideradas nos conteúdos (áreas desempenho). Neste processo, a integração e interligação das várias áreas e domínios de formação têm espaço, permitindo que o processo de formação promova as vivências necessárias ao desenvolvimento da competência profissional" (FADEUP, 2022).

O percurso pedagógico que abrange o presente relatório teve início em setembro de 2021 e finalizou em junho de 2022. Todo o relato do meu EP

sucedeu-se na Escola Secundária de Penafiel (ESP), a qual incorpora os ensinos básico e secundário. Nesta escola, foi-me atribuída a Turma Residente (TR), a qual pertencia ao ensino secundário, mais especificamente, o 12º ano. No que diz respeito às Turmas Partilhadas (TP), estas faziam parte de outra escola, localizada ao lado da ESP, a Escola D. António Ferreira Gomes (EDAFG), sendo incluídas no segundo ciclo de ensino, precisamente, uma turma de 5º ano e outra de 6º ano.

Durante o EP, o meu Núcleo de Estágio (NE) era constituído, inicialmente, por mais três Professores Estagiários (PE) e pela Professora Cooperante (PC) da Escola Cooperante (EC). No entanto, após a desistência de um PE, o número de elementos do NE diminui, transitando para apenas mais duas PE, o qual se manteve até o final do EP.

1.2. O Racional e a Estrutura do Relatório de Estágio

"A vida justifica-se em si. A vida *sensu latu* é um conceito abstrato. Só se justifica quando referenciada ao ser em particular. Materializa-se no percurso do indivíduo sem outros alicerces que não sejam os que for criando no ato de viver" (Santos, 2018, p. 10).

A minha história é similar às restantes histórias: com "um início, um meio e certamente um fim" (Pinho, 2021, p. 7), a qual apresenta um conjunto de momentos e vivências que determinaram quem eu sou. "De facto, a vida é uma extraordinária aventura, uma viagem autêntica, uma fantástica escola de constante desenvolvimento" (Bessa, 2021, p. 8). Ao longo deste desenvolvimento, este conjunto de momentos e vivências, positivas ou negativas, acabaram "por se revelar fundamentais na minha trajetória, aproximando-se do meu ser, da minha verdade, do meu coração" (Bessa, 2021, p. 8). Esta vida "consubstancia-se

no corpo vivido" (Santos, 2018, p. 10) que expressa a minha natureza enquanto Homem.

A metáfora focalizada ao longo do Relatório de Estágio (RE) destaca o corpo e todas as suas partes constituintes para um funcionamento ideal e inigualável, frisando as suas particularidades. Este que é o protagonista principal do desporto e, portanto, envolve-se em todas as práticas institucionais, sendo a EF parte delas. Logo, a EF trabalha com "o ser humano sobre e através do seu corpo" (Daolio, 1995, p. 24).

Desse jeito, assim como o sangue circula pelo percurso delineado pelo corpo, a minha ideologia é fluir como este dentro do "corpo vivido", concluindo os objetivos delineados em direção ao sucesso.

Assim sendo, na escrita do RE procurei expressar toda a riqueza obtida nas atividades realizadas do meu EP. Desta forma, o presente RE encontra-se organizado em sete capítulos, alguns dos quais, subdivididos em diversas secções.

Assim sendo, o presente capítulo, intitulando-se de *"Introdução"*, apresenta uma breve contextualização do relatório, bem como a organização e estrutura do mesmo e um mapeamento do meu desenvolvimento na qualidade de professor.

O segundo capítulo, *"Enquadramento Pessoal"*, revela uma breve exposição de circunstâncias e momentos da minha vida que moldaram os meus pensamentos e ações, sem os quais não seria quem sou hoje.

Posteriormente, no capítulo "*Enquadramento da Prática Profissional"*, caracteriza-se pelos contextos educativos nos quais desenvolvi a minha prática educativa, destacando todas as dimensões importantes para o EP.

Neste seguimento, o quarto capítulo, *"Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem"*, expõe-se e reflete-se sobre a área 1, o qual enquadra a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino, com todos os constrangimentos encontrados, mas, principalmente, o sucesso alcançado nestes tópicos.

O quinto capítulo, *"Participação na Escola e Relações com a Comunidade"*, subdivide-se em pontos que contemplam a área 2. Salienta todas as atividades participadas ao longo de um ano letivo, seja como cooperante, seja como organizador.

O sexto capítulo inerente ao *"Desenvolvimento Profissional"*, foi construído de acordo com a área 3, com a inclusão de um estudo de investigação com o objetivo de analisar o Conhecimento Especializado do Conteúdo (CEC) dos PE, tendo em conta o Desenvolvimento do Conteúdo (DC).

No sétimo e último capítulo, *"Conclusão e Perspetivas Futuras"*, apresenta-se uma reflexão final sobre o EP, tendo por base os momentos-chave deste percurso, bem como as dificuldades, adversidades e oportunidades sentidas ao longo da mesma e a projeção para o meu futuro ligado à profissão.

1.3. O Mapeamento sinóptico do Desenvolvimento Profissional do Professor Estagiário

Ninguém nasce ensinado e, à vista disso, o desenvolvimento faz parte de qualquer situação. Como tal, eu, na qualidade de PE, evoluí nos diversos aspetos ligados ao processo de ensino-aprendizagem.

"Num ponto inicial do EP era um professor com sentimentos de insegurança em relação à minha prática pedagógica."

(Reflexão do 1º Período)

"(…) houve um leque enorme de informações que foi transmitido durante um curto período e, como consequência, surgiu uma sensação de dúvida de competência própria, fazendo-me questionar sobre aquilo que sei e qual será o rumo da minha vida. Interrogava-me, inclusive, se apresentava aptidão, conhecimentos e idoneidade que permitissem desempenhar com proficiência a profissão em questão. Todavia, os começos em algo novo são assim, cheio de

inquietações, incertezas, e é necessário saber lidar com elas e, desse modo, o fundamental é trabalhar no sentido de melhorar constantemente até ao fim."

(Reflexão Semanal 0 – 1 de Setembro a 10 de Setembro)

Derivado da insegurança demonstrada no início do EP, este exibiu algumas falhas no meu papel enquanto professor conferido com um discurso repetitivo; a falta de antecipação das possíveis variáveis a desenvolver durante a aula (importância de fazer perguntas sobre o que pode acontecer e de pensar em planos A, B, C ou os que forem necessários para minimizar as adversidades possíveis); algumas dificuldades ao nível da instrução (e.g. recurso de palavras-chave; exemplificação no plano frontal e lateral) e gestão da aula (e.g. controlo do tempo de aula); na estruturação do plano de aula (e.g. o ajuste da quantidade de texto patente no mesmo devido à sua extensão, transitando para uma escrita simples e precisa; a colocação de esquemas para uma perceção visual das situações de aprendizagem propostas, entre outras); e, essencialmente, na falta de clareza na relação professor-aluno (o professor deve conduzir os alunos a um patamar de conhecimento e não só a um estado de relacionamento, entendendo o mesmo mais como uma figura de respeito do que como um amigo). No entanto, as minhas virtudes permitiram contrariar as falhas iniciais, potencializando um desenvolvimento gradual do meu papel como professor.

"A cada semana que passa, o sentimento de ansiedade desvanece-se, tornando as aulas mais «fáceis». Os sentimentos de aflição e stress substituem-se por sentimentos de prazer e entusiasmo."

(Reflexão Semanal 5 – 11 de Outubro a 15 de Outubro)

Ainda no primeiro período consegui desenvolver competências que permitiram diminuir as situações supracitadas e, consequentemente, progredir na minha prática pedagógica (PP) (e.g. instrução e feedback). Esta evolução continuou no decurso do segundo e do terceiro período, solidificando outros aspetos mais ligados à gestão e clima da aula, juntamente com outras características como a comunicação, a observação dos erros por parte dos alunos, entre outras,

fazendo com que corrigisse pormenores de modo a alcançar as melhores táticas e mecanismos para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Por todo o percurso do EP foram frisadas algumas frases que direcionaram a minha PP. Todas estas frases emanantes pela PC foram extremamente enriquecedoras na minha formação, as quais levarei em conta em episódios futuros:

- “A palavra de ordem é ANTECIPAR”;

- “És um ator”;

- “O questionamento é a chave para a compreensão”;

- “O feedback não se cinge, única e exclusivamente, à observação”;

- “O aluno é capaz de aprender por ele mesmo”;

- “Nem tudo o que é lúdico é bom”;

- “As aulas são momentos de aprendizagem e não de gostos”;

- “Observar é algo mais que olhar”;

- “Ter poder de encaixe”;

- “As aulas são momentos de aprendizagem e não de diversão”.

Tal como refere Alarcão e Tavares citado por Alarcão (2016, p. 120), “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor, o candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Assim sendo, apesar de sentir que existiram lacunas nas diferentes categorias didáticas, procurei adotar uma postura ativa, ouvindo e refletindo sobre as opiniões fornecidas sobre as minhas práticas e erros, tornando os momentos de supervisão mais significativos, encarando-os com uma visão transformadora e emancipatória.

Todos os momentos contribuíram para a minha construção pessoal, ajudando-me a observar e compreender situações com um novo olhar e a procurar soluções e alternativas para as minhas fragilidades e inseguranças. Tal como

nos diz Lima citado por Krug et al. (2013, p. 387), “mais do que obter uma certificação legal para o exercício da atividade docente espera-se que a formação inicial desenvolva nos futuros professores habilidades, atitudes, valores e conhecimentos que lhes possibilitem construir permanentemente seus saberes, sua docência e sua identidade”.

Tendo em consideração todo o EP, a minha posição enquanto professor apresentou, seguramente, um amadurecimento, na qual a autoconfiança e a assertividade foram características claramente desenvolvidas. Ademais evidencio a ausência dos problemas ocorridos no início da PP o que eleva ainda mais a minha progressão nesta passagem.

Enquadramento Pessoal

2. Enquadramento Pessoal

"A igreja diz: o corpo é uma culpa.
A ciência diz: o corpo é uma máquina.
A publicidade diz: o corpo é um negócio.
O corpo diz: eu sou uma festa!"

(Galeano cit. por Costa, 2008, p. 9)

2.1. O Sangue que flui: breve apresentação

Eu sou o sangue que circula pelo "corpo vivido", constituído por diversas particularidades que me definem e que criaram a minha Identidade Profissional (IP).

Estas particularidades começaram a ser reveladas a 28 de março de 1999, onde eu, Filipe Alexandre Coelho Marques, comecei a fluir pelas ruas do concelho de Paredes, mais precisamente, Castelões de Cepeda. Atualmente, resido em Vilela, uma vila portuguesa do município de Paredes, juntamente com a minha mãe, os meus irmãos e o meu padrasto.

Apesar de, durante muito tempo, o meu agregado familiar ser o suprarreferido, a minha educação deve-se muito à minha avó materna. Durante o tempo em que a minha mãe trabalhava, a minha educação ficou à responsabilidade da minha avó. No entanto, não quer dizer que a minha mãe não seja uma peça fundamental na minha educação. A minha mãe e a minha avó são, sem sombra de dúvida, a minha "medula óssea", que me criaram desde os tempos nascentes. A socialização integra as influências da construção de uma identidade, ao afirmar que a construção do eu tem de atender às relações que se instalam entre socializadores e socializados (Dubar, 2005).

A partir destas duas mulheres, adquiri características que moldaram, positivamente, a minha personalidade e, portanto, são duas pessoas a quem tenho uma gratidão e um reconhecimento enorme. A afabilidade, o carinho, a

curiosidade, o altruísmo são aspetos que imperaram na minha educação e que mais se salientam nas minhas ações. Estas características, desenvolvidas na minha infância, fizeram-me sempre entender quem está do outro lado e de pensar além de mim.

Durante a minha infância originaram-se excelentes amizades, importantes no meu desenvolvimento enquanto criança, potenciada por recorrentes brincadeiras e jogos na rua como as “escondidas”, o “jogo do estica”, jogos de futebol, a “macaca” e muitos outros.

Em adição a estas circunstâncias na minha educação, salienta-se episódios, na minha infância, que pautaram a génese da minha IP. Um dos episódios mais importantes que definiu a minha IP sucedeu-se por volta dos meus 6 anos de idade quando iniciei a escolaridade obrigatória. No meu primeiro ano do ensino primário, uma professora solicitou à minha mãe que marcasse uma consulta para mim pois não conseguia manter-me quieto na sala de aula e, portanto, precisava ser controlado através da utilização de calmantes. Eu tinha, o que a professora chamara de: “bichinhos carpinteiros”. Após uma consulta, o médico informou a minha mãe que possuía uma perturbação de hiperatividade. Era um sangue hiperativo. No entanto, o médico, juntamente com a minha mãe, traçaram um caminho diferente para mim.

Esta energia acumulada devia ser libertada por outra via que não os fármacos, particularmente, o desporto. Deste modo, o sangue iria começar a correr pelo seu percurso, impulsionado pelo coração.

2.2. O Papel do Coração – Desporto

Nos dias de hoje, vejo o desporto como o impulsionador da minha caminhada, como o ponto fulcral da minha vida. Tal como o coração que bombeia o sangue para as diferentes partes corporais, comparo este ao desporto que me conduziu e, ainda conduz, a acontecimentos extraordinários e aprazíveis.

A minha jornada no desporto inaugurou-se numa modalidade diferente daquela que pratico atualmente: a natação. Após a perceção da perturbação que tinha, através da escola, iniciei a prática da modalidade de natação nas piscinas municipais de Paços de Ferreira e, assim, dei os meus primeiros passos no desporto. A partir desse momento, o desporto era algo que me fascinava, no qual obtinha sucesso na sua realização e que podia ultrapassar os meus limites em todos os sentidos. Conforme alude Costa (2008, p. 12) “as proezas do corpo apaixonam o ser humano. Ainda ninguém conseguiu determinar todos os limites da fantástica máquina que é o corpo humano. No desporto o ultrapassar limites e proezas é continuamente posto em destaque, aqui as capacidades humanas são maximizadas e exploradas”.

O gosto pelo desporto intensificava-se dia após dia. Logo de seguida, conciliava as aulas de natação com outra modalidade: o futsal, no Grupo Desportivo e Cultural de Escolas de Modelos. Ao longo do tempo, o desporto foi um excelente “professor” e “psicólogo” que permitiu o meu desenvolvimento enquanto ser humano. Holt (2016) revela que o desenvolvimento positivo dos jovens é elevado pela sua participação no Desporto, sendo que as características inerentes ao Desporto (como competição, regras ou clima) são fatores que podem influenciar a aprendizagem e transferência de habilidades para a vida.

Para além das duas modalidades supracitadas, durante a minha caminhada até então, pratiquei golfe no desporto escolar na escola EB 2/3 de Frazão durante um ano inteiro. Além do mais, após 5 anos no futsal, transitei para o futebol de 11, iniciando no escalão de iniciados no Centro Cultural e Desportivo de Sobrosa, o qual pratico até os dias de hoje no Grupo Cultural e Desportivo de Vila Caiz.

Assim sendo, a partir do momento que o sangue entrou no coração, desfrutou do caminho impulsionado pelo mesmo, adquirindo momentos incríveis e que moldaram as suas perspetivas.



Figura 1 – Eu, com 8 anos, a praticar desporto.

2.3. O Poder da Dopamina – Futebol

O futebol é a altura do dia que anseio que chegue. O futebol foi e é a modalidade que me oferece maior alacridade, maior prazer, envolvendo um conjunto de emoções fortes. Deste jeito, associo o futebol à dopamina que é um neurotransmissor que provoca a sensação de prazer e está envolvida nas emoções, na função cardíaca, entre outros.

O meu caminho desportivo apresenta uma grande preponderância no meu desenvolvimento como ser humano. O futebol tornou-se algo intrínseco a mim. No decurso destes doze anos ligado a esta modalidade criei centenas de ligações com pessoas diferentes, mais velhas ou não, que me permitiu entender perspetivas e opiniões distintas.

Como jogador de futebol, presenciei etapas, quer positivas, quer negativas. No entanto, mais valorativo que tal, são as aprendizagens que ficaram, as quais conceberam um amadurecimento da minha mentalidade, juntamente com uma coleção de características que foram alcançadas, nomeadamente, a

capacidade de poder de encaixe perante a opinião de alguém, aceitando as suas boas intenções no sentido de melhorarmos aspetos erróneos; a sabedoria de aceitar a derrota e refletir sobre os erros realizados; a vontade de querer ser sempre melhor independentemente do resultado; e o entendimento de que sem trabalho não há resultados.

No meio desta caminhada, no meu penúltimo ano da formação, após completar os 18 anos de idade, a dopamina iria terminar, focando-me, exclusivamente, nos estudos. No entanto, após uma chamada de um diretor da equipa sénior do Rebordosa Atlético Clube, tive a possibilidade de ir treinar aos seniores do clube. A meio da pré-época, o treinador recrutou-me para fazer parte, unicamente, do plantel sénior desse ano, fazendo com que continuasse a desfrutar da dopamina no corpo vivido.

Inicialmente, era difícil conciliar os estudos com os treinos, mas através do hábito e de uma gestão correta do meu tempo, consegui evoluir, quer a nível profissional, quer a nível académico.

2.4. As Ambições da Pequena Circulação – Formação Académica

A minha vida académica foi um pequeno trilho que percorri de modo a atingir o meu objetivo. Tal como a pequena circulação, uma pequena viagem que permite a circulação do sangue até os pulmões, a vida académica é um conjunto de conhecimentos e experiências que palmilharam o meu caminho até à FADEUP.

As minhas vivências como aluno, como referido anteriormente, não começaram da melhor forma, movimentando-me pelo espaço de aula, interferindo na dinâmica da aula da professora. Contudo, apesar de ter a perturbação de hiperatividade, não manifestava défice de atenção, respondendo corretamente à

professora quando questionado, ainda que parecesse distraído. Era e é a minha imagem de marca.

O comportamento no espaço de aula progrediu no decorrer da idade numa boa direção, devido à inclusão do desporto na minha vida, viabilizando uma participação correta e oportuna.

Em seguida ao término do ensino básico, a escolha do curso a realizar foi eleito consoante a intenção idealizada para o meu futuro. Consoante esta ideia, ingressei no curso de Curso Científico - Humanístico de Ciências e Tecnologias de modo a alcançar noções necessárias para o meu sucesso enquanto futuro profissional.

Durante esta fase da minha vida, a experiência como aluno de EF evidenciou-se fundamental para a construção de referências e perceções da minha conceção sobre a disciplina.

A disciplina de EF nunca foi uma dificuldade para mim, muito pelo contrário. Sempre fui um aluno muito empenhado e com um interesse enorme na disciplina. Desde o início que comecei a ganhar muito gosto pelo desporto e a sua prática e, como tal, com a EF não poderia ser diferente. Inclusive, destaca-se o meu envolvimento em todas as atividades escolares, especialmente, o cortamato, os torneios da escola, entre outras atividades do grupo disciplinar de EF.

A minha experiência como aluno de EF passa por 2 escolas distintas que tive durante o ensino básico e o ensino secundário. No tempo do ensino básico a minha experiência está muito dissipada, referenciada com aspetos negativos. Daquilo que me recordo, nos meus primeiros anos de contacto com a mesma, esta ficou muito aquém daquilo que são as suas finalidades e as suas possibilidades devido a aulas que considerava mal preparadas e com pouca capacidade de ensinar e de motivar o aluno.

No decorrer do ensino secundário, a minha experiência evoluiu, tornando-se muito mais positiva graças ao professor no momento, que, claramente, me fez crescer não só no desporto, mas também como pessoa.

Após um entendimento correto da função do professor e das suas possibilidades coadjuvante com a vontade de ajudar os outros salientou-se a vontade de ser professor dentro das diferentes oportunidades ligadas ao desporto. Para tal, o esforço começou a seguir um caminho em busca do seu destino.

Posteriormente a várias horas de estudo e de sacrifício por forma a conquistar as classificações necessárias para entrar na faculdade, consegui matricular-me na minha primeira opção, a FADEUP.

2.5. A Conquista dos Pulmões – FADEUP

Desde o ensino secundário que o meu objetivo e estudo objetivou a vontade de ser professor de EF. Assim, esses esforços tiveram como alvo, desde sempre, o ingresso na FADEUP. Conforme os pulmões são o destino da pequena circulação e possibilita a oxigenação do sangue e a eliminação do dióxido de carbono, a FADEUP foi o meu destino após a escolaridade obrigatória e que me proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos e a eliminação de más práticas.

Foram cinco anos a estudar neste estabelecimento e, portanto, atravessei por diversas vivências e entendimentos, bem como desenvolvi vários conhecimentos e competências. No ensino superior, com especial enfoque no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), entendi conceções relevantes para a minha intervenção enquanto PE.

Nesse sentido, considero que todas as UC, com os seus objetivos, foram fundamentais para assegurar uma visão clara e precisa, potenciada por uma interação de diferentes pessoas na turma e nos grupos formados e, consequente, partilha de conhecimentos e opiniões.

2.5.1. A Oxigenação do Sangue – Licenciatura

Os meus primeiros três anos na FADEUP decorreram na licenciatura, na qual obtive fundamentos básicos importantes para as noções que mais tarde no mestrado foram recrutadas e reforçadas para um entendimento educacional.

Com o auxílio das UC de Estudos Práticos vivenciei momentos e adquiri conhecimentos essenciais para o domínio do conteúdo das diversas modalidades lecionadas com a aquisição de noções técnico-táticas, simultaneamente à aprendizagem das diferentes progressões e do seu respetivo regulamento.

A UC Pedagogia do Desporto permitiu bases iniciais sobre a abordagem pedagógica do desporto, no processo geral da educação e formação do ser humano.

Paralelamente, a UC Aprendizagem Motora possibilitou conhecer os processos e mecanismos fundamentais da aprendizagem motora e do desempenho motor; perceber os processos de aquisição, os mecanismos de retenção e as determinantes da transferência; entender a avaliação dos resultados da aprendizagem e do desempenho motor e compreender o processamento da informação.

2.5.2. A Eliminação de Dióxido de Carbono – Mestrado

Após a conclusão da licenciatura, o mestrado como grau académico posterior possibilitou a compreensão dos ensinamentos na licenciatura numa perspetiva mais educacional, enriquecendo o meu conhecimento e perspetivas de modo a extinguir erros e más práticas.

Graças às UC Didática Geral do Desporto e as Didáticas Específicas, complementadas às UC de Estudos Práticos da licenciatura, obtive bases necessárias para a minha atuação nas diferentes modalidades, nomeadamente, com a UC Didática Geral conheci os processos de planeamento da atividade pedagógica em desporto, baseados nos conteúdos e nos processos; identifiquei fatores de eficácia na implementação e avaliação das aprendizagens; dominei conceções e procedimentos no tratamento didático do conteúdo do desporto; e reconheci a pertinência de diferentes modelos de ensino do desporto atendendo aos fatores contextuais e de processos que os legitimam.

No que concerne às Didáticas Específicas configuradas nas diferentes modalidades, embora não tenha sido possível trabalhar nas escolas no seguimento da pandemia que enfrentámos, estas tiveram extrema importância pois concederam diferentes formas de ver as modalidades e configurar modos de as lecionar, conferindo relevância e autenticidade às matérias lecionadas na componente geral. Alguns exemplos de aprendizagens decorrentes das Didáticas Específicas são: a implementação integral de um modelo de ensino na Didática de Atletismo, presenciando uma forma educativa com maior significado e valor para os alunos; a organização e estruturação de um plano de aula na Didática de Natação; a adaptabilidade de determinados exercícios à modalidade pretendida na Didática de Treino Funcional, formulando um plano adequado; e assim por diante.

Ao mesmo tempo, considero de real importância as aprendizagens atingidas em Profissionalidade Pedagógica e Desenvolvimento Curricular, que nos confrontaram sempre com a necessidade de assumir uma postura reflexiva em relação a tudo o que nos acontece. Deparei-me com a necessidade de me tornar um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz. Esta reflexão deve ser apoiada na experiência, na investigação e em recursos de desenvolvimento profissional. Para além disso, destaca-se o conhecimento adquirido da estrutura curricular e a composição dos programas de EF dos ensinos básico e secundário em Portugal, juntamente com as Aprendizagens Essenciais (AE) patentes nos mesmos, importantes a ter em conta nos diferentes planeamentos, garantindo um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias

à valorização desta área cultural, que permitam uma cidadania responsável, ativa e saudável (Educação, 2018).

Simultaneamente, salientar as UC de Gestão e Cultura Organizacional da Escola e Psicologia da Educação que forneceram aprendizagens e competências essenciais ao EP, nomeadamente, a cultura organizacional da escola, a capacidade critica e de intervenção profissional relacionada com a gestão e organização escolar, a compreensão da importância do professor na sociedade atual e o seu papel enquanto agente promotor do desenvolvimento dos estudantes, entre outros.

Em suma, a faculdade, como esperado, transmitiu-me fundamentos, princípios e aprendizagens imprescindíveis à minha atuação enquanto professor de EF. Todavia, não impede o autodesenvolvimento, procurando a evolução do conhecimento em prol de um ensino cada vez melhor.

Por fim, menciono a minha perspetiva sobre o que é ser um bom professor de Educação Física, que destaquei durante o primeiro semestre no primeiro ano do MEEFEBS numa das UC:

- “Um bom professor é aquele que prepara a aula antecipadamente e com sentido, que se interesse por ajudar os alunos a melhorar, que seja simples e direto e principalmente ensine e eduque os alunos a todos os níveis.”

Enquadramento da Prática Profissional

3. Enquadramento da Prática Profissional

"Onde quer que haja mulheres e homens,
há sempre o que fazer,
há sempre o que ensinar,
há sempre o que aprender."

(Paulo Freire)

3.1. As Diretrizes dos Glóbulos Brancos – Regulamento e Normas do Estágio Profissional

O EP incorpora duas componentes, nomeadamente, a PES e o RE. Para tal, este rege-se por Normas Orientadoras e pelo Regulamento do mesmo. Comparativamente aos glóbulos brancos que são as defesas do corpo/organismo, ditando o que acontece dentro deste, o regulamento e as normas ditaram as regras a seguir durante o EP.

Citando o Regulamento do Estágio Profissional, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

A PES decorre numa EC dentro das várias escolas com um protocolo com a FADEUP, que admite um determinado número de PE consoante a sua especificidade e o próprio PC. O conjunto de todos os PE de uma certa EC forma um NE. Nessa mesma EC, cada PE terá à sua responsabilidade uma TR e, em consonância com os restantes membros do NE, uma TP, ambas relativo ao ensino básico e ensino secundário. O propósito é possibilitar, na formação de professores, o contacto de cada PE com turmas dos diferentes ciclos de ensino abrangidos pelos grupos de recrutamento (260 ou 620) para os quais o curso habilita.

3.2. As Ramificações da Aorta Abdominal – Escola Cooperante

A EC foi o estabelecimento de ensino no qual o EP se sucedeu. Conforme a aorta abdominal, que é maior artéria do corpo e que por meio das suas ramificações em artérias menores distribui sangue para o corpo, comparo esta à EC que permitiu o contacto do sangue com as diferentes ramificações da escola (órgãos, comunidades) em prol de um desempenho idóneo e eficaz.

Após a conclusão do 1º ano do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP, sucedeu-se a fase de candidatura às escolas, nas quais iriam decorrer o EP. Por meio da seleção de determinados critérios, nomeadamente, a distância de cada escola à minha residência, a opinião de PE de anos letivos anteriores, entre outros, estabeleci uma sequência de escolas a realizar o EP.

Após a publicação das colocações de cada PE, senti-me agradado por ter conseguido entrar na minha primeira opção. Era uma escola nova para mim, mas estava ansioso por começar as atividades letivas decursivo das excelentes opiniões ouvidas sobre a mesma.

A EC situa-se no distrito do Porto, mais precisamente, na cidade de Penafiel. Esta escola comporta uma oferta educacional ampliada, englobada com os ensinos básico, secundário e profissional. A escola exibe uma atenção e consideração por apresentar uma educação de qualidade, em que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem a fim de que estes desenvolvam um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes, como também atinjam com sucesso os seus objetivos.

As condições oferecidas pela EC, quer a nível material, quer a nível de infraestruturas foram excelentes, o que contribui de forma positiva para o alcance do sucesso escolar. Em relação à área desportiva, o grupo disciplinar dispunha, no interior da escola, de um pavilhão gimnodesportivo, dividido em 3 partes (P1,

P2 e P3), que permitiu a prática de modalidades coletivas e individuais de algumas turmas em simultâneo; de uma Sala de Expressões de Ginástica que possibilita a dinâmica de aulas das modalidades de ginástica e dança; de um campo exterior e de dois campos de ténis. Para além disso, o grupo disciplinar usufrui, no exterior da escola, de um sintético, das piscinas localizadas perto da mesma (através de um protocolo) e do jardim do Sameiro que viabilizava a realização de caminhadas ou aulas da modalidade de orientação.



Figura 2 – Pavilhão gimnodesportivo.



Figura 3 – Sala de Expressões e Ginástica.

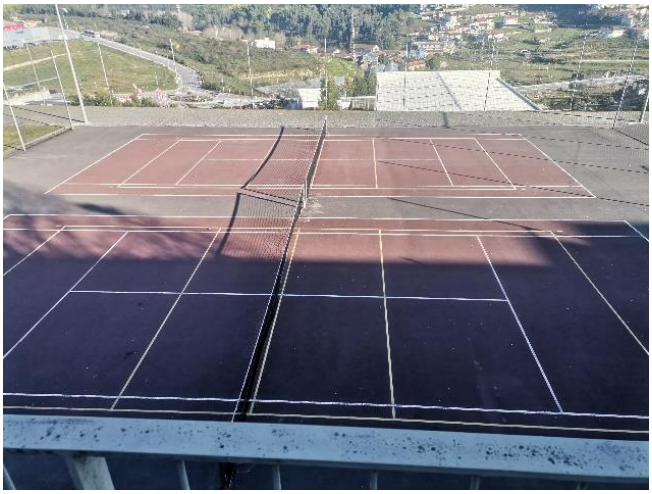


Figura 4 – Campos de Ténis.

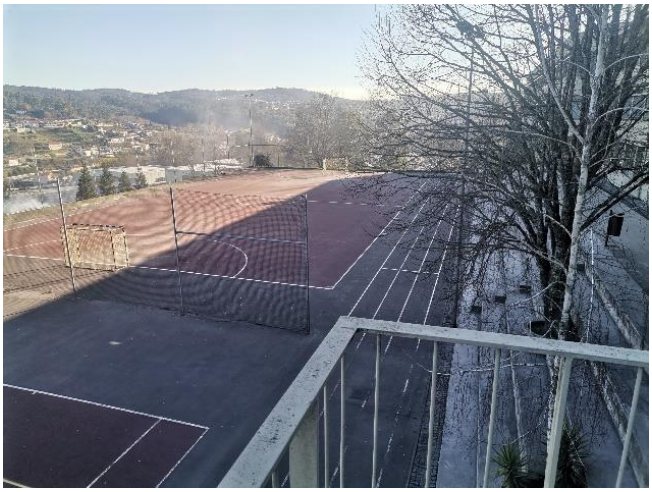


Figura 5 – Campo Exterior.

Decorrente da situação pandémica, o grupo disciplinar delineou de modo distinto o funcionamento das dinâmicas de aulas, restringindo, até mesmo, o acesso às piscinas para a realização das aulas de EF. A organização estava projetada por meio de um *roulement* (distribuição de espaços) que concebeu um formato de distribuição de uma aula no interior e outra no exterior, tendo em conta que todas as turmas têm duas aulas semanais. Assim sendo, apenas as turmas que dispunham de espaço interior, possuíam balneário para equipar. Esta dinâmica organizava-se em subperíodos dentro dos períodos existentes (1º, 2º e 3º) com duração de três semanas cada, alternando de espaços de subperíodo para subperíodo.

Ademais ao supracitado, salienta-se na EC, quer o pessoal docente, quer o pessoal não docente, que me receberam com toda a amabilidade e disponibilidade de modo a adaptar-me o mais rápido possível.

3.3. A Orientação dos Vasos Sanguíneos – Professora Cooperante e Professor Orientador

A PES, tal como o próprio nome indica, pressupõe a supervisão de professores qualificados que estabelecem a ligação entre as diferentes instituições e o PE. Tais comparam-se aos vasos sanguíneos (às artérias e às veias) pois são os sinalizadores do caminho a seguir.

3.3.1. O Suporte da Artéria Aorta – Professora Cooperante

A PC foi a representação da artéria aorta, que permite a ligação do sangue com a aorta abdominal e, consequentemente, com as células, caracterizada pelo seu suporte no caminho do sangue. Tal como a artéria aorta apresenta resistência para suportar a alta pressão do sangue, a PC exibiu um suporte gigante a todas as minhas dúvidas e inseguranças, tornando possível a realização do caminho por parte do sangue.

Desde o primeiro contacto com a professora, que esta se apontou disponível para ajudar em quaisquer situação que necessitássemos. Ademais, disponibilizou diversos ficheiros-tipo necessários no início do EP de forma a facilitar o impacto com a realidade pedagógica. Documentos que incorporavam os critérios de avaliação da escola, a caracterização da turma, a organização da escola e

dos espaços escolares, exemplos de ficha de presenças e de avaliações, o regulamento da EF, a organização curricular, entre outros.

Além do mais, permitiu a presença, desde o primeiro momento, em todas as reuniões dos diferentes grupos da escola, especificamente, reuniões de conselho de turma, de grupo disciplinar, de departamento curricular e de diretores de turma. Para além disso, expôs a ideia de criar um "dia do bolo", sucedido em todas as quartas-feiras, no qual um elemento do NE ficaria responsável por trazer um bolo no dia definido para se partilhar com toda a comunidade educativa. Deste jeito, facilitou a nossa inclusão com a mesma.

Desde o primeiro dia de aula, que forneceu liberdade e responsabilidade de implementar as ideias e objetivos que tínhamos em mente, monitorizando sempre as nossas ações de maneira a, em reunião, esclarecer pontos a melhorar, como também pontos a manter.

A PC é caracterizada pela sua experiência e sapiência. É uma pessoa extraordinária, altruísta, sincera e apaixonada pelo que faz, procurando sempre legitimar a profissão e a disciplina. De facto, a PC teve e terá um impacto imenso na minha forma de ensinar, auxiliando-me em todos os aspetos, viabilizando o meu Desenvolvimento Profissional (DP). É uma peça importante no meu caminho e estou completamente agradecido por ter tido a oportunidade de trabalhar com esta grande pessoa, sinónimo de exemplo a seguir.

Por fim, realço uma frase de *Augusto Cury* que a PC me transmitiu no final do EP:

> "Os mais belos frutos estão escondidos nas sementes sem nenhuma formosura. Nunca duvide das sementes."

3.3.2. O Piloto da Veia Pulmonar – Professor Orientador

O Professor Orientador (PO) foi a representação da veia pulmonar, que permitiu a ligação do sangue com os pulmões e orientava o caminho a trilhar até o objetivo.

No que lhe diz respeito, posso aferir que se trata de uma pessoa meticulosa e preocupada, caracterizado pelo seu conhecimento teórico. Demonstra-se sempre disponível para ajudar o PE em qualquer momento, solicitando a marcação de um horário para esclarecimento de dúvidas. Neste seguimento, este ainda potencia o desenvolvimento dos mesmos através da criação de sessões esclarecedoras sobre temas importantes para a PP.

Da sua atuação, ressalvo as ideias destacadas de maneira que possamos evoluir enquanto profissionais, no qual, no meu caso específico, incentivou a procurar sempre novas situações, de inovar, onde a criatividade é o limite. As suas intervenções, sugestões ou até mesmo correções, influenciaram a minha forma de pensar, surgindo como uma mais-valia.

3.4. A Segurança das Plaquetas – Núcleo de Estágio

O NE foi um grupo coeso, unido e festivo em prol do sucesso de todos. Assim como as plaquetas são as defesas do corpo, a resposta no combate das lesões, o NE foi a resposta às minhas lesões, às minhas dificuldades/constrangimentos.

O NE, como mencionado anteriormente, era constituído, inicialmente, por mais três PE e pela PC, totalizando cinco pessoas. Mais tarde esse número

transitou para quatro com a desistência de um elemento, perdurado até o final do EP.

Tive oportunidade de conhecer melhor as duas mulheres que me acompanharam neste ano do MEEFEBS. A Fátima é o exemplo de festividade e bondade. Uma pessoa genuína, bem-humorada, empenhada e sempre disponível a ajudar. A Mariana é o modelo de compromisso e superação. Uma pessoa criativa, perfecionista, dedicada, resiliente e com objetivos bem definidos. Essas duas PE são duas mulheres diferentes na sua personalidade, mas extraordinárias naquilo que fazem, estando sempre prontas a trabalhar e a transferir 100% de si em todas as tarefas. Estas duas personalidades permitiram um clima saudável e de festa dentro do NE, viabilizando excelentes momentos durante o EP.

Vivi num mundo de mulheres, presenteado por circunstâncias que minimizaram as dificuldades encontradas no início do EP e, posteriormente, maximizaram as experiências vividas.

Esta coexistência evidenciava-se nas quartas-feiras de cada semana, na qual o NE reunia-se para, em conjunto, analisar e elogiar/corrigir os aspetos evidenciados da observação de cada aula lecionada. A partir daqui eram debatidas ideias e apresentadas estratégias de maneira que cada PE fosse capaz, a par da sua própria reflexão sobre a ação, de melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem. Para além dos momentos de partilha, à quarta-feira, salienta-se as práticas, em grupo, das diferentes modalidades de forma a entender a execução de cada movimento associado à modalidade a lecionar no respetivo período, melhorando a técnica para a exemplificação necessária na introdução de novas competências nas diversas modalidades lecionadas.

O NE teve um papel significativo na minha caminhada, partilhando momentos incríveis, repletos de sucesso e alegrias. Desta forma, considero importante exprimir o meu agradecimento a estas três mulheres que moldaram o caminho do sangue.



Figura 6 – Núcleo de Estágio da Escola Secundária de Penafiel no ano letivo 2021/2022.

3.5. A Essência das Células – Turma Residente

A TR é a cerne de todo o trabalho realizado, equiparando-se às células, a unidade básica dos organismos, a base do todo.

Após o acesso à EC, sucedeu-se a fase de atribuição das turmas, às quais iriam ser lecionadas aulas durante todo o respetivo ano letivo. Decorrente da média de entrada dos PE na ESP, a ordem dos mesmos fazia ligação com as turmas que a PC possuía para este ano, sequenciadas pela ordem alfabética.

Derivado desta linha de pensamento, foi-me encarregue uma turma do décimo segundo ano, pertencente ao curso Científico - Humanístico de Ciências e Tecnologias. A turma era constituída por vinte e cinco alunos, sendo dezoito do sexo feminino e sete do sexo masculino com idades compreendidas entre os dezassete e dezanove anos.

Atendendo ao facto de que os alunos se aproximavam do fim da escolaridade obrigatória, o meu objetivo enquanto PE era garantir um conjunto de

conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias, ajustada aos contextos e às características dos alunos, promovendo o sucesso de todos.

Uma das minhas principais preocupações foi conhecer os alunos. Conhecer as características de cada aluno, no sentido de conseguir perceber quais as estratégias que devia adotar para conseguir chegar a cada um deles, com o intuito de potenciar ao máximo a sua aprendizagem e por consequente, o seu desenvolvimento holístico.

A turma era constituída por vinte e cinco alunos, provenientes de turmas diferentes no ano letivo anterior. Apesar disso, o ambiente da turma era bastante positivo, com comportamentos exemplares, sendo educados e amáveis, respeitando o funcionamento das aulas e as regras inerentes às mesmas. Este comportamento exemplar facilitou o controlo e regulação de todo o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que a organização e coordenação e o ambiente/envolvimento criado e vivenciado em todo o processo de ensino aprendizagem.

A turma, no que toca ao tópico da atividade física fora do contexto escolar, apresentava dezasseis alunos que não praticavam quaisquer atividade física. Os restantes alunos praticavam exercício físico dentro das seguintes modalidades: futebol, dança, ténis, ginásio, ténis de mesa e natação.

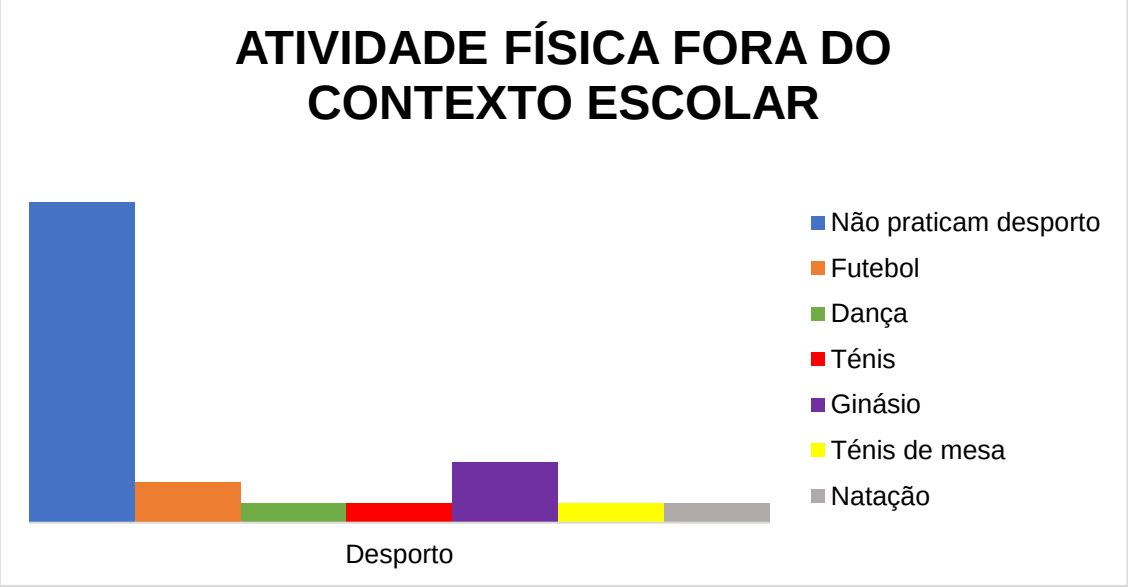


Figura 7 – Atividade Física fora do contexto escolar por parte dos alunos da Turma Residente.

Deste modo, um dos objetivos gerais patente nas AE a destacar na minha intervenções era “conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar”, promovendo o gosto pela prática desportiva e fomentar nos alunos valores e sentimentos que o desporto fomenta.

Relativamente ao ponto do interesse perante a disciplina de Educação Física, vinte e quatro alunos manifestaram o seu gosto pela disciplina e, apenas uma aluna mencionou que não gostava da mesma. Esse ponto destacou a motivação dos alunos perante a disciplina, fator importante a ter em atenção.

Em adição, era importante considerar os problemas de saúde presentes na turma, uma vez que devem ser levados em conta para a realização da aulas, para que todos os alunos tenham a possibilidade de as realizar. Na turma existiam alguns problemas de saúde mais delicados que outros, mas todos foram alvo de análise e cuidado. Assim sendo, os problemas de saúde que se verificaram na turma podem ser observados na figura 8:

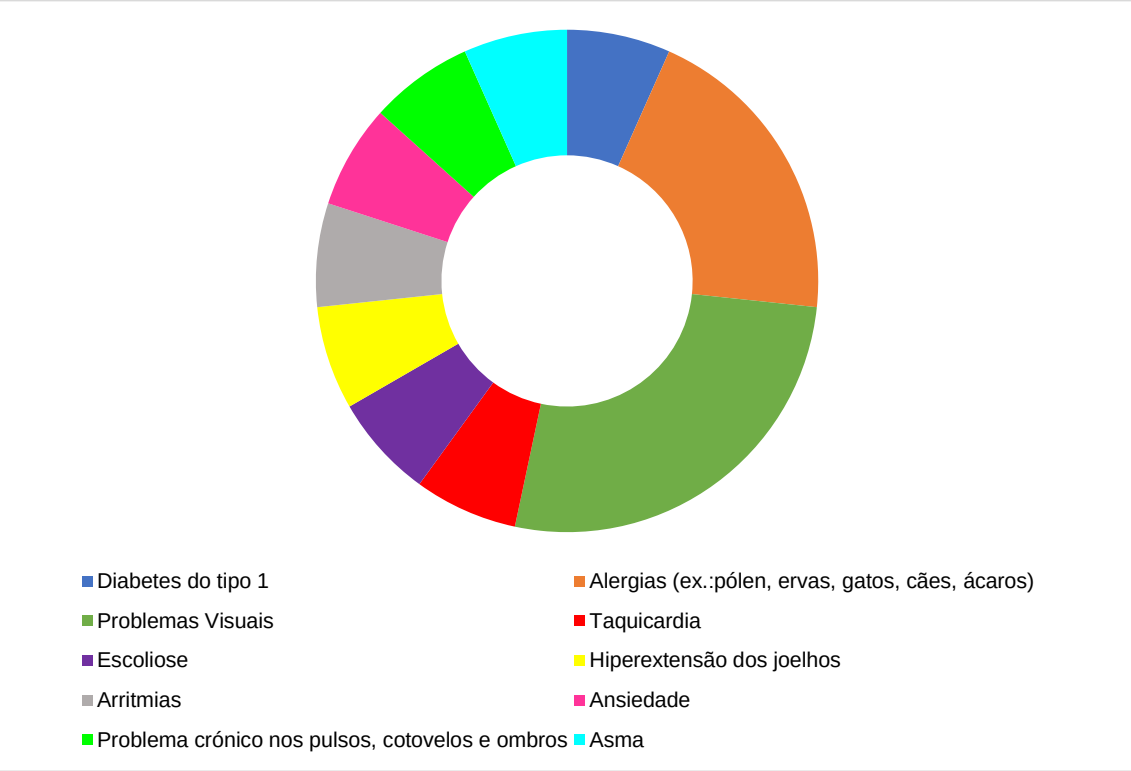


Figura 8 – Problemas de saúde existentes na Turma Residente.

Todos os dados destacados desencadearam precauções no processo de ensino-aprendizagem para um bem estar quer físico, quer psicológico de todos os elementos constituintes da turma, reforçando a atenção a diferentes pormenores como, por exemplo, o questionamento constante do ponto de situação de cada aluno(a), o controlo das tarefas/exercícios a realizar por parte de cada aluno(a) nas diferentes modalidades, a adaptação de exercícios da Aptidão Física (ApF) para os(as) alunos(as) com certos problemas de saúde, entre outros.

A heterogeneidade presente nos vinte e cinco alunos preconizou ainda mais o interesse em oferecer aprendizagens a todos através de atividades ricas e inovadoras.

Este grupo vai ficar sempre recordado nas minhas memórias, carregadas de momentos especiais, extraordinários e únicos. É difícil descrever por palavras sentimentos fortes em relação a esta turma e a todas as memórias criadas, mas posso afirmar, sem qualquer hesitação, que tive a sorte de lecionar aulas à melhor turma do mundo.

3.6. A Responsabilidade das Moléculas – Direção de Turma

A direção de turma segue a mesma linha de ideia que a TR. No entanto, devido à sua menor dimensão em termos de trabalho realizado, assemelham-se às moléculas, unidade mais pequena que a célula, mas parte importante do organismo.

Decorrente de a PC possuir duas direções de turma, mas nenhuma delas ser a minha TR, a mesma definiu uma turma para exercer essa função.

A turma pertencia também ao décimo segundo ano de escolaridade e ao curso Científico - Humanístico de Ciências e Tecnologias. A turma era constituída por vinte e sete alunos, dos quais quinze eram do sexo masculino e doze do sexo feminino, entre os dezasseis e dezoito anos.

O trabalho com os elementos desta turma tornou-se fácil devido à personalidade dos mesmos. Os grandes níveis de empenho, dedicação, responsabilidade e autonomia salientaram um ano letivo excelente, com momentos e atividades autênticas e formidáveis.

3.7. A Influência dos Átomos – Turmas Partilhadas

A TP continua com a mesma analogia. Derivado das poucas semanas de trabalho com a mesma, a TP equipara-se aos átomos, unidade mais pequena que a célula e a molécula, mas parte fundamental do organismo.

Durante o segundo período, nós, NE, fomos presenteados por outras turmas, agora no EDAFG, localizada ao lado da ESP. Similar à ESP, era uma nova escola para mim, sendo que esta comporta uma oferta educacional mais reduzida comparativamente à ESP, englobando apenas o ensino básico. Esta experiência tornaram ainda mais ricas as vivências nos contextos de ensino de EF, promovendo o meu DP.

As TP pertenciam ao quinto e sexto ano de escolaridade. A turma do 5º ano era constituída por vinte e três alunos, sendo catorze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e dez anos. A turma do 6º ano era constituída por vinte e cinco alunos, sendo treze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e onze anos.

Decorrente de constrangimentos externos ao NE, fomos obrigados a lecionar apenas três semanas de aulas na EDAFG. Contudo, apesar do pouco tempo de aulas, conseguimos levar a cabo a modalidade de voleibol, transmitindo competências básicas associadas à mesma.

Com estas aulas consegui retirar noções e fundamentos significativos. Ambas as turmas, diferente da TR, dispersavam facilmente pelo espaço, distraindo-se do objetivo da aula, no qual era necessário a aplicação de regras para

o sucesso das dinâmicas propostas. Nas TP era importante controlar, regular, organizar e coordenar todo o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, o feedback tinha de ser mais simplificado e focado em determinadas componentes críticas.

A principal aprendizagem passa pela perceção das diferenças de cenários e, consequentemente, de estratégias a implementar.

Todas as situações colocadas acarretam consigo doutrinas, riquezas que se tornaram úteis para o meu DP e, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem.

3.8. O Sonho da Grande Circulação – Estágio Profissional

O EP era tudo aquilo que pretendia desde que ingressei no curso de Ciências do Desporto na FADEUP, o ponto mais próximo da profissão de professor. Assim como a grande circulação permite a circulação do sangue por todo o organismo, concretizando o objetivo primordial do corpo, o estágio proporcionou a grande experiência que tanto ansiava em busca de um dos objetivos mais importantes traçados para mim. Desta forma, o EP surge no seguimento de um sonho que procurei alcançar desde muito novo: o sonho de ser professor de EF.

O EP mostrou-se como um momento predominantemente prático orientado para a intervenção. Era um espaço onde temos a possibilidade de materializar tudo o que aprendemos ao longo da nossa formação, principalmente dos conteúdos adquiridos durante todo o primeiro ano do MEEFEBS. No entanto, por muito completa que seja a nossa formação, só quando estamos em contacto com a realidade é que sentimos as verdadeiras emoções e o prazer de fazer parte de um corpo profissional.

Iniciei o EP com expetativas iniciais segundo aquilo que eram as minhas vontades. Um dos meus principais objetivos era possuir a capacidade de estabelecer uma relação positiva com todos os alunos, uma relação com alicerces na confiança, compreensão, esforço, sinceridade e respeito, pois acredito ser mais fácil para criar um clima de aula afável e favorável para que as aprendizagens sejam transmitidas. Outro dos meus objetivos prendia-se com a minha capacidade de participar na comunidade escolar, de me envolver positivamente com todos os agentes da EC e que procurava que o ambiente vivido fosse sempre o mais agradável possível.

Neste entendimento, encaro todas as situações da minha vida como uma forma de desenvolvimento pessoal, onde devo aproveitar todos os momentos. Por conseguinte, parti para este estágio com muita vontade de pôr em prática todos os conhecimentos obtidos ao longo do meu trajeto e de continuar a aprender.

Todos os fundamentos e aprendizados alcançados durante o EP fizeram com que termine o MEEFEBS com bases fortes para iniciar a carreira docente no sentido de promover um ensino de EF eficiente e eficaz.

No entanto, uma nova experiência, uma mudança de paradigma cria sempre expetativa e medo perante esse novo cenário. A entrada no mundo profissional constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa visto que encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. Assim como expõe Flores citado por Batista (2014, p. 70), trata-se de “um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com alguma apreensão e ansiedade face às novas responsabilidades geradas pelas tarefas que se assumem”.

Num determinado momento todas as expectativas tornaram-se realidade através do contacto com o processo de ensino. Perante a situação de dezasseis anos na perspetiva de aluno, aquando da transição para uma ótica de professor, tornou-se uma situação singular, estranha e intrigante. Sem qualquer ponto de vista relativamente ao funcionamento da escola na qual iria realizar o EP, aos membros constituintes dessa escola e, mais importante, dos alunos que integravam a mesma, a minha inquietação a respeito do EP aumentavam a cada

momento. Tal como refere Garcia citado por Pereira et al. (2020), a iniciação da carreira é um "período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudante para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal.”.

Apesar do “professor iniciante encontrar-se numa situação peculiar, pois poucas profissões permitem um contacto tão direto e intenso com a futura atividade profissional. O professor em início de carreira já foi aluno durante muitos anos, facto que lhe proporcionou o contacto com diferentes tipos de atuação e múltiplos métodos de ensino por parte dos seus professores” (Batista, 2014, p. 71), em todos os segundos antecedentes à primeira aula, pensamentos pairavam na minha mente com todas as variáveis imagináveis: “será que vou conseguir ser um bom professor?”, “será que vou cometer os mesmos erros que não gostava nos professores que tive durante o meu ensino?”, “vou conseguir passar uma boa mensagem aos alunos durante as aulas?”, “conseguirei corresponder às necessidades dos alunos?”, entre outras dúvidas que me iam assistindo.

Estas dúvidas permaneceram ainda por um certo período, contemplado por uma condição nova nunca experienciada. O confronto com o mundo interior dos professores e a realidade onde estão inseridos provocou frustrações, medos e inseguranças. Em combate, a partilha de observações e de ideias com o NE, culminaram numa identificação dos pontos positivos e negativos, numa sucessiva melhoria e um desenvolvimento profissional, estimulando-me a refletir sobre o antes, durante e após a ação. Assim, foi importante englobar o processo de planificação e implementação, analisando e avaliando a minha prestação no sentido de assegurar uma postura resiliente, que me permitiu superar obstáculos e resistir à pressão de situações adversas. Por essa razão, Dewey citado por Barbosa-Rinaldi (2008, p. 196) declara que o “espírito bem-educado é aquele que, em cada caso especial, sabe melhor calcular a dose necessária de observações, de ideias, raciocínios, de experiência e o que mais se aproveita dos erros passados para, no futuro, saber refletir melhor”.

Consoante isto, este sentimento de medo e de receio dissipou-se ao decorrer do trabalho, transmitindo comodidade e tranquilidade com resultados diretos na minha PP. A construção da identidade profissional de um professor é um processo complexo, mas que graças a este, cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Nóvoa, 1992).

Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

"Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

(Paulo Freire)

Esta área engloba a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino, procurando construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos que respeitem o conhecimento válido da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno (FADEUP).

4.1. As Mensagens do Sistema Nervoso – Contextualização concetual

Em concordância com o sistema nervoso que é o responsável pela maioria das funções de controlo de um corpo através da transmissão de sinais, a conceção projetava a atividade de ensino referenciada a certas informações (e.g. condições gerais e locais da educação, à especificidade da Educação Física no currículo do aluno, etc.) para um funcionamento ajustado da PP.

Conforme as Normas Orientadoras, a conceção decompõe-se em quatro condutas a ter em atenção no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente: a análise dos planos curriculares, particularmente as competências gerais e transversais expressas; a análise dos programas de EF, articulando as diferentes componentes (finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas); a utilização dos saberes próprios da EF e os saberes transversais em Educação necessários aos vários níveis de planeamento; e a apreciação dos dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da

escola e dos alunos, de forma a construir decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem desejáveis.

4.1.1. Pensamentos sobre a Educação Física e a Importância da mesma para a Educação holística do Ser Humano

A aprendizagem está definida no dicionário como a “aquisição de conhecimentos por meio de experiência ou estudo”. Logo, a aprendizagem em EF é a aquisição de conhecimento por parte dos alunos nas diferentes vertentes a que esta abrange. Este conhecimento proveniente da EF difere em termos da forma de transmissão em relação às restantes disciplinas do currículo escolar.

De acordo com a UNESCO citado por Martins et al. (2017b, p. 53), “a EF é uma disciplina escolar presente no sistema educativo da maior parte dos países do mundo e justifica-se no currículo por poder contribuir de forma singular e decisiva para a educação integral dos alunos, designadamente ao nível dos conhecimentos, atitudes e competências necessárias para a aquisição e manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável ao longo da vida”.

A EF por ter uma componente prática transmite outros tipos de experiências e aprendizados que outras disciplinas não têm oportunidade. O conhecimento sobre o seu corpo (noção corporal), o conhecimento de valores e princípios meritórios na sociedade (colaboração, humildade, responsabilidade, entre outros) e o conhecimento da importância do exercício físico na qualidade de vida das pessoas são noções cruciais transferidas da EF para a educação holística do ser humano.

A importância da EF no currículo escolar é justificada “pela evidência do seu valor educativo, pelo seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir o mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e a realização das pessoas e a melhoria da sociedade” (Graça, 2015, p. 15).

“A incumbência pedagógica própria e insubstituível da EF está relacionada com a especificidade da sua matéria de ensino, uma vez que é a única disciplina que visa preferencialmente a corporalidade” (Oliveira, 2016, p. 31).

Deste modo, salienta-se a EF como uma disciplina singular que visa o corpo como uma dimensão constitutiva e expressiva do ser humano. Esta focaliza a sua atenção no conjunto das características físicas na companhia de um trabalho formador a todos os níveis. A sua unicidade sobressai pela capacidade de articular a promoção de hábitos de vida saudáveis com um crescimento a nível cognitivo em relação à pluralidade de modalidades existentes dentro do Desporto e, para além disso, pelo poder de interferir, positivamente, no rendimento escolar dos alunos.

Para tal “a escola precisa propor, não apenas como um mero ensino centrado no indivíduo, mas como projeto político mais amplo, a EF terá um papel importantíssimo, uma vez que o «se-movimentar» do aluno orientado a uma perspetiva pedagógica da solução de problemas que impedem a vivência corporal plena deste se-movimentar, é sempre um «compreender-o-mundo-pelo-agir»" (Kunz, 1999, p. 38).

Desta forma, forço a ideia de que a EF é muito importante no currículo escolar uma vez que permite a emancipação de cada aluno e, portanto, prepara os mesmos alunos para a vida em sociedade. Além disso, incentiva valores sociais fundamentais como, o espírito de trabalho de equipa, de liderança e de responsabilidade que serão determinantes no seu futuro.

4.1.2. Situação da Educação Física na Sociedade Contemporânea

A sociedade contemporânea descredibiliza a EF, a qual sofre de um ceticismo. O pensamento social perante esta passa por uma perspetiva redutora que a entende como uma disciplina insignificante para o desenvolvimento do ser

humano e que serve exclusivamente para os alunos se divertirem e descentralizarem-se das disciplinas “importantes” e “potencializadoras do futuro da(o) aluna(o)”.

“Contrariamente a ideias muito enraizadas no senso comum, Roldão (1999, 2003, 2009) faz notar que ensinar não é apresentar, de forma mais ou menos coerente e sistematizada, um conjunto de conhecimentos e esperar que sejam apreendidos por quem assiste a essa apresentação. Ensinar é fazer aprender, o que pressupõe uma intencionalidade muito específica, a qual exige a conceção estratégica da forma pela qual se promove essa aprendizagem” (Leite, 2010, p. 16).

Os objetivos referidos no tópico anterior só são conseguidos com a realização de planos e programas que se adaptem à realidade e que tenham capacidade suficiente para despertar a atenção, criando recetividade e o desejo de alterar os comportamentos. A escola é a instituição mais bem qualificada para proceder à formação do cidadão desportivamente culto, ou seja, desportivamente instruído, competente e entusiasta. Esta é capaz de alterar o comportamento das populações desde cedo, não só pelo seu papel cultural e social, mas também pelo seu alcance populacional, o qual é um local onde os alunos permanecem semanalmente durante várias horas.

Segundo Bento citado por Batista e Queirós (2015) “a Educação Física tem que ser encarada como uma disciplina relevante do currículo escolar, que vai muito para além do físico, na qual o movimento e o desporto, enquanto matéria de ensino, estão inerentes, devendo ser entendida como uma disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos culturais, marcado por normas, regras e conceções socioculturais”.

As relações professor-aluno(s), e alunos entre si, desempenham um papel central. Não se trata apenas de processos de transmissão e aquisição em que se confrontam problemas e matérias, mas estão implicados também processos de aprendizagem social. Não se trata apenas de um problema técnico de eficiência de meios para garantir a eficácia de resultados mensuráveis, pressupõe,

mais do que isso, a necessidade de construir uma conceção de ensino de EF em que se perceba o alcance educativo dos seus propósitos, a coerência e articulação do seu programa, a equidade e dinâmica dos processos interativos, sem declinar um comprometimento com a observância dos seus efeitos.

4.1.3. Conceções de Ensino que influenciaram a minha Prática Pedagógica

Crum (1993) declara existir uma herança ideológica sobre a profissão que recai em duas ideias convencionais – a ideologia biologista ("EF com treino do físico") e a ideologia pedagógica ("EF como educação através do físico") – que provoca uma confusão no real valor e intuito da mesma.

A primeira tem como ideia básica de que o corpo humano é uma máquina, um instrumento e que os exercícios de movimento podem melhorar o estatuto do corpo-máquina. A EF é então vista como "treino físico".

A segunda tem como ideia básica de que o movimento é um excelente meio para a exploração, comunicação, desenvolvimento pessoal e construção do caráter. A essência da EF não é "aprender a se mover," mas "mover-se para aprender", o que afirma que existe efeitos automáticos simplesmente por participar de atividades de movimento com elevado potencial educacional atribuído com vista ao divertimento.

Inicialmente, a minha PP centralizava a ideologia da "EF como educação através do físico", o que ia de encontro ao meu pensamento em relação à disciplina. Tal como mencionado anteriormente, a EF deve permitir a emancipação do aluno, logo, esta deve trespassar estas ideologias e envolver ativamente o aluno no processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem centralizada no aluno destaca o que estes podem fazer para atingir determinadas aprendizagens em vez de focalizar a atenção no professor (Harden & Crosby cit. por O'Neill & McMahon, 2005).

O objetivo passa pela oportunidade de descobrimento e, não exclusivamente, de reprodução das várias tarefas, transferindo responsabilidade para os alunos através da criação de funções, entre outros. Este tipo de ação permite uma EF mais inclusiva e equitativa.

O currículo não pode ser algo limitador. Segundo Crum citado por Oliveira (2016, p. 32), “os resultados de aprendizagem resultante da disciplina de EF devem ter valor e relevância para os alunos quer no imediato, quer mais tarde ao longo da sua vida. É premente que a EF assuma um significado ímpar para os alunos, pelas suas caraterísticas únicas e peculiares”.

Na sociedade contemporânea existe uma versatilidade de cidadãos, e a escola como o estabelecimento de ensino efetivo na comunidade necessita de perceber modos de vida, hábitos, valores e costumes para potenciar a aprendizagem dos que pertençam a essa mesma zona. Logo, o currículo deve tentar maximizar o nível de oportunidades para todos os alunos, nunca restringindo o desenvolvimento humano nas suas diferentes vertentes.

4.2. A Ideologia do Cérebro – Planeamento

Dentro da grande circulação, o cérebro faz parte do percurso do sangue. Este controla a generalidade das atividades do corpo, ao mesmo tempo em que processa, interpreta e sistematiza as informações que recebe e toma decisões consoante isso. Comparativamente a este, o planeamento permitiu coordenar o currículo de EF, as AE, entre outros e aplicar medidas em conformidade com essas informações.

“Os processos de planeamento podem ser mais ou menos explícitos e formalizados, mas existem sempre e implicam a tomada de decisões (prévia e em situação); a avaliação pode ser mais ou menos consciente e fundamentada, mas sem ela não é possível avançar para a situação seguinte. O modo como o professor planeia a ação, age e avalia essa ação reflete uma determinada

perceção do real e um modo particular de conceber a sua intervenção" (Leite, 2010, p. 18). Isto é, o planeamento, nas suas ramificações, pressupõe uma sequência lógica repleta de escolhas consoante objetivos, recursos, conteúdos de ensino, entre outras que influenciam os planos seguintes. Este divide-se em três níveis: anual, de unidade didática e de aula.

Tendo em conta a perceção da realidade presente durante o EP confrontado com a necessidade de implementação de medidas de prevenção, o planeamento apresentou algumas limitações, resultando em certas adversidades.

4.2.1. Adversidades e Regras Implementadas em cenário de Pandemia

A pandemia em contexto escolar tornou-se uma grande dificuldade pois, decorrente das circunstâncias encontradas no decorrer do ano letivo em questão, a escola necessitou de medidas preventivas para um funcionamento cívico e positivo. A pandemia influenciou a dinâmica de todas as instituições educativas, inclusive a ESP, com a implementação de medidas de modo a minimizar a propagação da epidemia pela população. Sendo assim, a escola e todos os seus intervenientes tiveram de se moldar e conjugar diferentes diretrizes para um processo de ensino-aprendizagem de acordo com as regras, condicionando a realização do plano anual.

De acordo com o documento "Referencial Escolas – Controlo da transmissão de COVID-19 em contexto escolar" no ponto "Reorganização do espaço escolar", a escola enumerou orientações necessárias em relação às finalidades pretendidas. Segundo a ideia de criar o mínimo de contacto entre alunos, a gestão/utilização dos balneários foi uma medida prioritária a aplicar na disciplina de EF. Resultante da EC possuir quatro balneários com dimensões reduzidas (uma para cada turma dependente do espaço da aula) foi necessário garantir o distanciamento através da criação de grupos de balneário (formação de "bolhas"). Face

aos condicionalismos exibidos pela Direção Geral de Saúde, a criação dos grupos de balneário foi concebida de acordo com a planta da sala assente nas restantes disciplinas, seguindo regras específicas, nomeadamente, o número máximo de alunos por respetivo grupo (seis alunos). A turma estava dividida em seis grupos, separados por sexos: três subgrupos de rapazes (de dois e três elementos cada) e três subgrupos de raparigas (de seis elementos), viabilizando o mínimo de contacto entre alunos.

Com estas regras, cada grupo, masculino ou feminino, dispunha apenas de 5 minutos para no início da aula se prepararem para a mesma e no final se desequiparem e tratarem da sua higiene pessoal. A ordem dos grupos para equipar/desequipar alterava-se de semana para semana.

Paralelamente, tendo em consideração o número de turmas e o tempo despendido para o processo supracitado, só era possível a realização de aula prática por parte de quatro turmas em cada bloco de aulas, sendo que as restantes turmas tinham de seguir métodos alternativos para continuar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Esta organização estava patente num *roulement* (anexo 1), o qual representava a distribuição de espaços das diferentes turmas num intervalo de três semanas, denominado de subperíodo, para que não houvesse alguma turma sem componente prática por um tempo alargado. Este *roulement* era elaborado e entregue a todos os professores constituintes do grupo disciplinar de EF com todos os subperíodos do período em questão, para um planeamento das dinâmicas das aulas de acordo com o espaço adquirido durante o intervalo estipulado. Contudo, só era possível o planeamento de um trimestre em cada momento visto que era como o *roulement* era entregue (um período de cada vez).

Derivado desta medida, tendo em mente a durabilidade de cada subperíodo, existia uma dificuldade na definição e, posteriormente, gestão da modalidade a lecionar, consequente da alteração constante do espaço de aula. Todavia, apesar destas circunstâncias, devo enaltecer a disponibilidade de outros professores em facultar espaços de aula específicos de forma a permitir uma melhor

continuidade da modalidade escolhida e, por consequência, dos conteúdos selecionados para essa modalidade em prol das aprendizagens dos alunos.

4.2.2. Nível Macro: as Orientações do Processo de Ensino-aprendizagem – Plano Anual

Sem ter em conta estas limitações, era importante realizar o plano anual em conformidade com as orientações enfatizadas no Programa Nacional de EF e no documento de AE do ano de escolaridade da minha TR. Dado que a TR pertence ao décimo segundo ano de escolaridade, esta, em conjunto, teve a oportunidade de escolher as modalidades a lecionar durante o ano letivo, que viabiliza aos alunos aperfeiçoarem as suas capacidades nas matérias de sua preferência.

A seleção das matérias que integraram a composição do currículo foram definidas de acordo com as condições apresentadas no Programa Nacional de EF, especificamente, dois Jogos Desportivos Coletivos, Ginástica ou Atletismo, Dança e duas modalidades da categoria “Outras”.

Deste jeito, a primeira aula destinou-se à apresentação e aplicação de diferentes informações, dinâmicas e documentos para o ano letivo em foco, inclusive um inquérito para as modalidades a lecionar através do programa *Mentimeter*.

Figura 9 – QR Code do inquérito para a seleção das modalidade de preferência da Turma Residente.

Após a análise das respostas exibidas pela realização do inquérito, foi possível identificar as matérias eleitas da turma nas diferentes categorias, exposto nas seguintes figuras (10, 11 e 12):

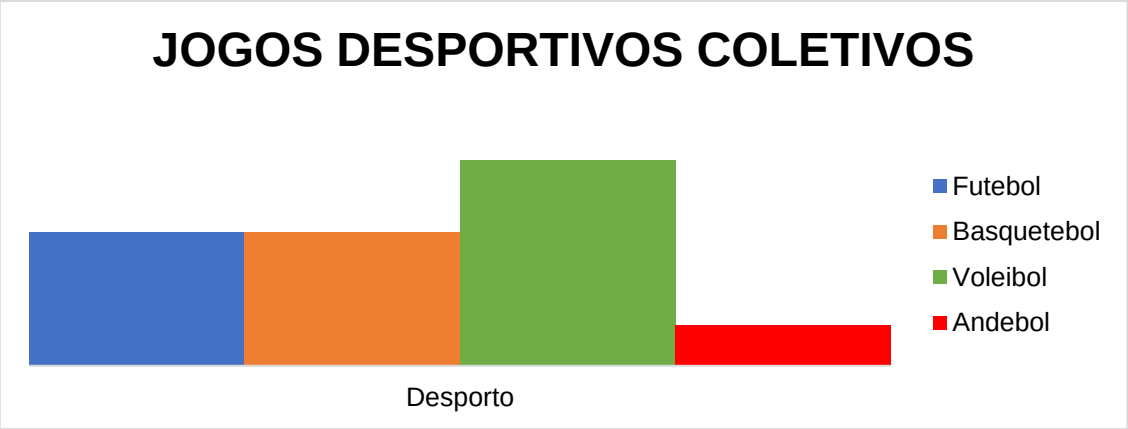


Figura 10 – Resultado das votações nas modalidades da categoria “Jogos Desportivos Coletivos” por parte dos alunos da Turma Residente.

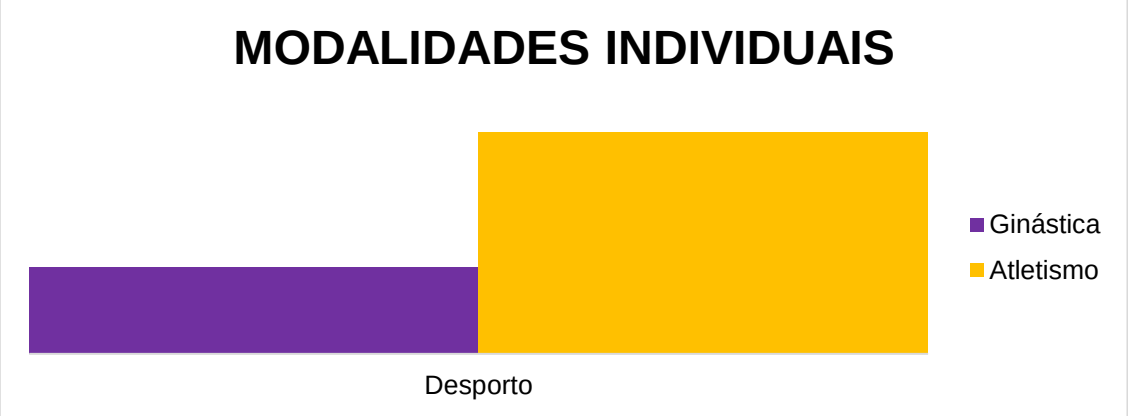


Figura 11 – Resultado das votações nas modalidades da categoria “Ginástica ou Atletismo” por parte dos alunos da Turma Residente.

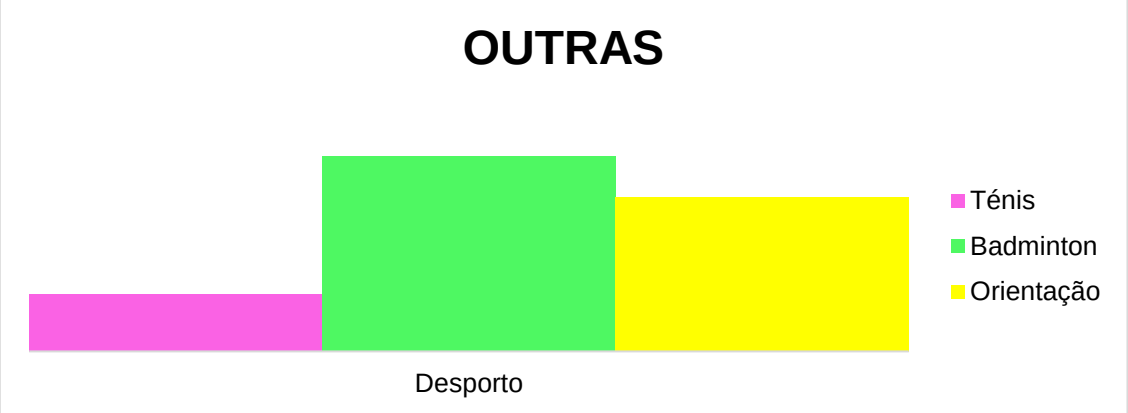


Figura 12 – Resultado das votações nas modalidades da categoria “Outras” por parte dos alunos da Turma Residente.

Através da apreciação dos resultados, foi plausível retirar as modalidades preferenciais dos alunos, as quais abrangiam o voleibol, o basquetebol/futebol, o atletismo, o badminton e a orientação. No entanto, tendo em conta o *roulement* desenvolvido durante o ano letivo, não foi possível lecionar todas as modalidades selecionadas pelos alunos devido à falta do espaço necessário para as mesmas. Por conseguinte, após a perceção dos espaços pelo meio da visualização do *roulement*, durante o primeiro período foram lecionadas as modalidades orientação e ténis, voleibol e dança no segundo período e no terceiro período atletismo, basquetebol e badminton.

	1º Período	**2º Período**	**3º Período**
Modalidades Lecionadas	Orientação; Ténis.	Dança; Voleibol.	Atletismo; Basquetebol; Badminton.

Tabela 1 – Modalidades lecionadas ao longo do EP.

As modalidades foram lecionadas mediante um modelo de planeamento por blocos com um conjunto de aulas sobre a mesma matéria desportiva concentrada e determinada pela rotação por espaços.

A estruturação e definição de todos o parâmetros patentes no planeamento anual evidenciaram-se importantes na minha PP, auxiliando-me a direcionar e metodizar as situações seguintes e, consequentemente, de todo o processo de ensino-aprendizagem.

1º Período						
Mês	Dia	Aula	Hora	Nº sessão	UD	Espaço
Setembro	14	1	11:55/13:25	Apresentação		P3
	17	2	08:25/09:55	1/12	FITescola – velocidade Avaliação Diagnóstica Ténis	Campo Exterior/Ténis
	21	3	11:55/13:25	Formação Equipas – Emblema FITescola – IMC, Flexibilidade Ombros, Flexões, Abdominais		P3
	24	4	08:25/09:55	Caminhada FITescola – Vaivém, IH, Flexibilidade MI Dia Europeu do Desporto Escolar		Campo Exterior/Ténis
	28	5	11:55/13:25	1/10	Avaliação Diagnóstica de Orientação	P3
Outubro	1	6	08:25/09:55	2/12	Ténis	Campo Exterior/Ténis
	8	7	08:25/09:55	3/12	Ténis	Campo Exterior/Ténis
	12	8	11:55/13:25	2/10	Orientação	E1
	15	9	08:25/09:55	4/12	Ténis	Campo Exterior/Ténis
	19	10	08:25/09:55	3/10	Orientação	E1
	22	11	08:25/09:55	5/12	Ténis	Campo Exterior/Ténis
	26	12	11:55/13:25	4/10	Orientação	E1
	29	13	08:25/09:55	6/12	(Ténis) Corta-Mato	Campo Exterior/Ténis
Novembro	2	14	11:55/13:25	5/10	Orientação	P3/Pista de Atletismo
	5	15	08:25/09:55	7/12	Ténis	Campo Exterior/Ténis
	9	16	11:55/13:25	6/10	Orientação	P3/Pista de Atletismo
	12	17	08:25/09:55	8/12	Ténis	Campo Exterior/Ténis
	16	18	11:55/13:25	7/10	Orientação	P3/Pista de Atletismo
	19	19	08:25/09:55	9/12	Ténis	Campo Exterior/Ténis
	23	20	11:55/13:25	8/10	Orientação	Sintético
	26	21	08:25/09:55	10/12	Ténis	Campo Exterior/Ténis
	29	22	11:55/13:25	9/10	Orientação	Sintético
Dezembro	3	23	08:25/09:55	11/12	Avaliação Sumativa Ténis	Campo Exterior/Ténis
	7	24	11:55/13:25	10/10	Avaliação Sumativa de Orientação	Sintético
	10	25	08:25/09:55	12/12	Ténis	Campo Exterior/Ténis
	14	26	11:55/13:25	Auto e Heteroavaliação		Sintético
	17	27	08:25/09:55	Torneio de Basquetebol		Campo Exterior/Ténis

Figura 13 – Estruturação do primeiro trimestre.

Posteriormente à perceção das matérias a lecionar ao longo do ano letivo, contemplando as condições de aprendizagem/envolvimento e dos alunos, a próxima etapa baseava-se na estruturação das Unidades Didáticas (UD). Para tal, a noção antecipada das capacidades da turma para determinada modalidade facilitou a decisão do ponto de partida, determinando, em seguida, a extensão e sequência dos conteúdos, juntamente, com a definição dos objetivos, a configuração da avaliação e as progressões a aplicar para cada matéria.

4.2.3. Nível Meso: a Estruturação do Processo de Ensino-aprendizagem – Plano de Unidade Didática

Pais (2013, p. 69) define UD como “unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões de desenvolvimento curricular – o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos)”.

Numa fase inicial, a PC destacou-se como um ponto fulcral na elaboração das UD, solicitando as melhores práticas a implementar a par dos modelos e estilos a adotar. Esta estimulava sempre a determinação da extensão e sequência dos conteúdos em papel para uma perceção clara da lógica dos mesmos, seguindo uma organização metodológica do conteúdo e, posteriormente, uma definição correta dos objetivos essenciais por categoria transdisciplinar, tendo em consideração as competências da turma e o nível de ensino.

Após estas circunstâncias, o pensamento de cada UD apresentava justificativas de forma a dar sentido racional à estruturação da mesma, baseando-me no modelo proposto por Vickers (1987), que suporta um trabalho educacional a quatro níveis: habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e fisiologia e conceitos psicossociais (anexo 2).

Todas estas competências selecionadas, apresentaram todas as funções didáticas, particularmente, a Avaliação Diagnóstica (AD), a Introdução (I), a Exercitação (E), a Consolidação (C) e a Avaliação Sumativa (AS). Todas as funções didáticas seguiram uma lógica sequencial de forma a facilitar a aprendizagem

dos conteúdos selecionados. Tal como refere Quina (2009, p. 80), “as aulas de uma unidade têm funções diferentes consoante o lugar que ocupam na unidade. Assim e por norma, as primeiras aulas da unidade são aulas que têm como função principal a AD e as últimas a consolidação e a avaliação sumativa. As aulas intermédias ou são aulas de aprendizagem e exercitação.”.

Para além da atenção ao programa de EF e das AE, cada UD foi elaborada consoante os objetivos programáticos do respetivo ano de escolaridade e as especificidades das modalidades.

Os pormenores mencionados facilitaram a estruturação das UD nas diferentes categorias transdisciplinares, apesar de no início sentir dificuldade na planificação e, consecutiva aplicação dos conceitos psicossociais e da condição física e fisiologia uma vez que exibiam um pensamento genérico e não muito bem idealizado. No entanto, depois de uma definição específica das metas pretendidas para estas duas categorias transdisciplinares, originaram-se objetivos bem definidos operacionalmente com fácil mensuração da sua conclusão.

Ademais, salienta-se a influência da justificação da respetiva UD de modo a projetar e sintetizar todas as circunstâncias presentes no processo de ensino-aprendizagem sempre sustentado em citações bibliográficas fidedignas e pertinentes de maneira a reforçar uma ideia ou comprovar a veracidade das informações expostas. Estas justificações davam significado à construção da UD, retratando vários aspetos a ter em conta na mesma como, por exemplo, a dinâmica das aulas; os modelos e estilos a adotar; a organização dos conteúdos ao longo das aulas, juntamente com as suas componentes críticas e os objetivos gerais e específicos a alcançar.

Apesar de todo o planeamento, as UD, durante o tempo estipulado, apresentaram alguns constrangimentos, sendo necessário algumas modificações na lógica sequencial pré-estabelecida. Devido à diminuição do número de aulas provocado por condições climatéricas desfavoráveis à realização da aula no exterior, a realização de atividades do grupo disciplinar de EF, a realização de atividades do Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual (PESES), etc., foi necessário contornar estas mesmas adversidades selecionando uma

estratégia que permitisse que as aprendizagens dos alunos não fossem afetadas, a qual enfatizava a continuação da UD tal como estruturada inicialmente (no caso de uma aula não ser lecionada, os conteúdos elaborados para a mesma transitariam para a aula seguinte).

Em seguida ao planeamento da UD sucedeu-se o planeamento ao nível das aulas que concebeu os ideais estabelecidos na UD através das tarefas e progressões aplicadas de jeito a atingir os mesmos.

4.2.4. Nível Micro: a Aplicação do Processo de Ensino-aprendizagem – Planos de Aula

O Plano de Aula (PA) sintetiza as ideias traçadas na UD referente, estabelecendo-se como um alicerce na PP. “O PA é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos” (Libâneo cit. por Spudeit, 2014), e tal como Moretto (2007) afirma, este existe para facilitar o trabalho do professor em que engloba um conjunto de ideias e de informações que são transmitidas aos alunos.

A estrutura do PA (anexo 3) continha as informações essenciais ao funcionamento da aula, o qual se dividia no cabeçalho e na parte principal. O cabeçalho era constituído pela numeração da aula, a data, a hora, a duração da aula, o ano e turma, o número de alunos, o espaço da aula, a respetiva unidade didática, as funções didáticas, o material utilizado e os objetivos específicos. A parte principal compunha as diferentes partes da aula (inicial, fundamental e final), os tempos despendidos para cada tarefa, os conteúdos, as situações de aprendizagem juntamente com um esquema representativo e os critérios de êxito.

Ao longo do ano letivo o PA sofreu alterações decorrente da reflexão realizada baseada na necessidade de adaptação do mesmo ou através das

observações realizadas pela PC. Dentro destas alterações, ressalvadas no sentido de simplificar o PA e a posterior visualização, evidenciou-se: o ajuste da quantidade de texto patente no mesmo devido à sua extensão, transitando para uma escrita simples e precisa; a agregação de colunas para o resumo da informação; a colocação de esquemas para uma perceção visual das situações de aprendizagem propostas; a aplicação das horas previstas de início e término das tarefas a par do tempo despendido; a descrição dos aspetos psicossociais a desenvolver simultaneamente com a dinâmica a utilizar; e a colocação das adaptações necessárias para os grupos específicos da turma.

Tudo isto serviu para uma organização das ideias transmitidas no PA de modo a facilitar o entendimento do mesmo e a observação do pretendido, com resultados positivos na minha atuação enquanto PE.

"Para além do mencionado, foi destacado mais alguns pontos a ter em atenção, especificamente, ao plano de aula. Neste evidenciei algumas lacunas, nomeadamente, colocar objetivos em vez de conteúdos e o facto de colocar o tempo total, faz com que o mesmo se perca na duração dos exercícios (os mais simples não devem ter a mesma duração dos mais complexos)."

(Reflexão Semanal 6 – 15 de Outubro a 22 de Outubro)

4.2.4.1. Estratégias para rentabilizar o Tempo de Aprendizagem Motora do Aluno

Consciente que os constrangimentos ao nível do planeamento, agregado às providências implementadas pela EC levaram a repercussões nas aulas. O propósito era potenciar ao máximo o tempo útil da aula e, por conseguinte, o tempo de aprendizagem motora de cada aluno.

Tendo em consideração a regra de utilização dos balneários, a gestão dos alunos durante a aula era diferenciada com entrada e saída da aula dos mesmos em horários distintos. À medida que os alunos terminavam de se equipar,

deslocavam-se para o espaço da aula, colocando o material pessoal junto da parede e preparavam-se para a aula. No término da aula, cada grupo após se desequipar juntava-se perto do espaço da aula para questões finais e para dar por concluída a referente aula.

A turma estava dividida em seis grupos (três subgrupos de rapazes e três de raparigas), que limitava o tempo de aula em 15 minutos, quer no início, quer no fim, para conseguir todos os alunos equipados ou desequipados.

Decorrente desta ideia, foi implementado algumas estratégias de forma a minimizar este efeito. Dentro destas salienta-se a bonificação dos alunos que compareciam na aula já equipados (especificamente no caso da segunda aula da semana visto que era logo no primeiro bloco da manhã e, portanto, os alunos podiam vir equipados de casa), o qual permitia o início da aula à hora indicada sem perdas de tempo para equipar. Também se ressalva a oportunidade dos alunos de aperfeiçoarem as competências de determinada modalidade já trabalhadas nas aulas anteriores (com limitações devido à não realização de uma ativação geral prévia); a alternância da ordem dos tempos de ida para o balneário de modo a todos terem a oportunidade de realizar o ponto anterior; e a fixação prévia das tarefas, funções e objetivos da aula para conhecimento antecipado dos alunos da configuração e do desenrolar da aula.

4.2.5. Mapeamento Sumário e Global da Prática Pedagógica

A tabela 2 esquematiza, de uma forma sucinta e global, todas as modalidades lecionadas na prática pedagógica, com todos os seus problemas, modelos/estilos e estratégias aplicadas, juntamente com um conjunto de características adquiridas.

Período	Turma	Modalidades Lecionadas	Problemas Identificados	Modelos/Estilos de Ensino	Estratégias Utilizadas	Evolução
1º Período	TR	Orientação	- Repetição constante dos conteúdos selecionados.	- Características do MID; - MED.	- Criação de uma classificação; - Utilização de diferentes percursos; - *Quiz*, palavras enigma e desafios; - Criação de atividades complementares para o desenvolvimento de diferentes categorias transdisciplinares e competências.	- Comunicação; - Antecipação.
	TR	Ténis	- Domínio do conteúdo; - Espaço disponível; - Distintos níveis de habilidades.	- Características do MID; - MD; / Estilo Tarefa.	- Criação de uma classificação; - Criação de campos através do seu desenho no campo exterior com o auxílio de giz e sinalizadores; - Utilização de quadro branco para explicação dos conteúdos e registos.	- Instrução e feedback; - Utilização de palavras-chave; - Rentabilização do tempo útil de aula; - Estruturação do PA.

2º Período	TR	Dança	- Domínio do conteúdo; - Demonstração do conteúdo; - Competição exagerada.	- MD; - Características do MED; - Peer Teahing. / Estilo Comando; Estilo Recíproco; Estilo Descoberta Divergente.	- Disponibilização de vídeos e músicas relacionados com a modalidade; - Criação de coreografias; - Controlo da progressão das coreografias com apresentação das mesmas de acordo com objetivos.	- Postura; - Domínio do conteúdo; - Observação; - Citação dos critérios de êxito.
	TR	Voleibol	- Competição exagerada.	- Características do MID; - MED; - MAPJ.	- Criação de uma classificação; - Criação de torneios; - Desempenho de diversas funções por parte dos alunos; - Colagem da informação necessária à aula num quadro para conhecimento do aluno antes da aula.	- Gestão e clima da aula; - Adaptação dos exercícios aos níveis presentes na turma.
	TP	Voleibol	- Controlo da turma (comportamento desviante dos alunos); - Adaptação das tarefas.	- Características do MID. / Estilo Comando.	- Aplicação de exercícios lúdicos; - Organização de duplas mantidas nas aulas todas.	- Controlo da aula; - Disposição espacial dos alunos; - Projeção da voz.
3º Período	TR	Atletismo	- Número de aulas;	- Características do MID; - MED;	- Disponibilização de *skillcards*; - Organização da aula por estações;	- Diminuição da informação nos *skillcards.*

	TR	Basquetebol	- Tempo útil de aula; - Estruturação da UD (badminton).	- Características do MAC. / Estilo Recíproco.	- Responsabilização dos alunos; - Criação de torneios; - Representação de um grande evento.	
	TR	Badminton				

Tabela 2 – Mapeamento sumário e global da Prática Pedagógica.

4.3. A Ação dos Músculos – Realização

Do mesmo modo que os músculos proporcionam o movimento e auxiliam na homeostasia do corpo, a realização permitiu a ação do processo de ensino-aprendizagem e nivelar elementos importantes para o desenvolvimento holístico dos alunos

Todas as semanas no contexto escolar se iniciaram segundo o mesmo princípio, um PE que se apresenta disposto a aprender cada vez mais e a crescer pessoal e profissionalmente, procurando refletir sobre as suas práticas. A importância deste contacto com situações reais permite ainda, segundo Hipólito citado por Barbosa-Rinaldi (2008, p. 189), que “o professor passe por um processo de formação profissional numa instituição (agência formadora) que lhe fornece um determinado instrumental constituído por disciplinas (conteúdos) e metodologias (formas de transmissão)”.

Desde o primeiro momento que na minha intervenção enquanto professor pautaram valores como a autonomia e responsabilidade nas aulas, quer na TR, quer na TP, possuindo confiança por parte da PC na gestão das mesmas, o que me obrigou a sair sempre da minha zona de conforto.

A PP enfatiza a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento da noção de competência nos alunos, atendendo e adequando à diversidade encontrada nas escolas. Para tal intuito, era importante envolver os alunos de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Logo, as tarefas de ensino e aprendizagem foram geridas consoante a finalidade dos diferentes tipos de atividades com necessidade de atenção em diferentes dimensões, mas, principalmente, com relação às capacidades dos alunos perante essa modalidade.

O Programa de Educação Física (10º, 11º e 12º), revogado pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho, evidencia a importância da motivação dos alunos, sendo este um fator que influência a sua predisposição e capacidade de aprendizagem, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da EF, na Escola e ao longo da vida. Desta forma, as metodologias desenvolvidas relacionaram-se com a qualidade da participação do

aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura. Coube-me enquanto professor, a promoção de contextos cada vez mais estimulantes, influenciando positivamente a forma como os alunos realizavam as suas conceções. O importante era não limitar-me a ser profissional, mas a agir como um, promovendo a construção de conhecimento no outro de maneira a demonstrar a minha capacidade de saber fazer e ser (Cunha, 2008).

Todo o planeamento realizado e estratégias implementadas proporcionou um ambiente propício à aprendizagem, onde esteve presente o empenho e a motivação em todas as aulas, resultando na colaboração e no envolvimento de todos os alunos, na procura de alcançar resultados de excelência no decorrer do ano letivo.

Todo o processo foi concebido conforme os objetivos delineados para os alunos, orientados pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). "O documento Perfil dos Alunos apresenta-se estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências. O Perfil dos Alunos configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória" (Martins et al., 2017a, p. 9). Para tal, foi importante "estabelecer um referencial educativo único que, aceitando a diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória".

Princípios	**Áreas de Competência**	**Valores**
- *Base humanista;* - *Saber;* - *Aprendizagem;* - *Inclusão;* - *Coerência e flexibilidade;* - *Adaptabilidade e ousadia;* - *Sustentabilidade;* - *Estabilidade.*	- Linguagens e textos; - Informação e comunicação; - Raciocínio e resolução de problemas; - Pensamento crítico e pensamento criativo; - Relacionamento interpessoal; - Desenvolvimento pessoal e autonomia; - Bem-estar, saúde e ambiente; - Sensibilidade estética e artística; - Saber científico, técnico e tecnológico; - Consciência e domínio do corpo.	- Liberdade; - Responsabilidade e integridade; - Excelência e exigência; - Curiosidade, reflexão e inovação; - Cidadania e participação.

Tabela 3 – Objetivos traçados para os alunos consoante o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Além destes princípios, áreas de competências e valores, salientaram-se outras noções para o desenvolvimento holístico dos alunos, nomeadamente, o

reconhecimento do sucesso alheio, o direito do erro, a aceitação do desafio, a liderança, entre outros.

Para tal, a definição operacional dos objetivos apelou a que os alunos realizassem determinado aspeto com uma dinâmica específica e mensurável como, por exemplo:

- Promoção do espírito de entreajuda, solidariedade, comunicação e rela ção com os colegas pela realização do percurso em equipas ou pela ajuda mútua entre colegas, quer na realização dos exercícios, quer na correção das componentes de cada conteúdo;

- Promoção da autonomia, responsabilidade e confiança entre elementos da mesma equipa na realização do percurso com recurso ao colega (ati vidade das deficiências);

- Promoção da responsabilidade e o *fair-play* na arbitragem dos jogos e no registo dos resultados obtidos durante os exercícios/torneios;

- Promoção da autonomia, criatividade e colaboração perante a criação da coreografia;

- Promoção do trabalho em equipa durante a realização dos *quiz* ou de safios;

- Etc.

Nas diferentes estratégias, tarefas e exercícios recorreu-se frequentemente à competição. De acordo com Quina (2003, p. 21) “a competição deve ser entendida como a componente da formação desportiva que permite, simultaneamente, duas coisas: desenvolver e comparar/medir/avaliar as capacidades, as habilidades e os esforços de uns praticantes com os de outros. É, pois, uma das faces da mesma moeda que é o processo unitário de formação desportiva”. Para além disso, tal como nos diz Nazário (2008) a competição é entendida, por diversos setores da sociedade, como um fator estimulante e até necessário no caminho da ascensão social e económica que leva ao sucesso.

Em conclusão, através das metodologias e das estratégias selecionadas, os alunos foram capazes de forma individual, mas principalmente de forma

coletiva/colaborativa de superarem as suas dificuldades e aprimorar as suas qualidades, fundamentada no perfil do aluno para uma educação escolar construída e sedimentada numa cultura científica e artística de base humanista (Martins et al., 2017a).

4.3.1. A Importância da Filiação Persistente nas Aulas de Educação Física – Equipas

O clima é um fator importante nas aprendizagens adquiridas pelos alunos. Tal como refere Marante e Ferraz (2006, p. 202), “a orientação do clima motivacional surge como um dos principais fatores responsáveis pela qualidade das atividades proporcionadas aos alunos, e consequentemente pela forma com que as crianças se relacionarão com essas experiências”.

Para um ambiente de confraternidade, de amizade, de união e de positividade, a afiliação com os restantes membros da turma salientava-se como um ponto a desenvolver, até porque a turma continha alunos provenientes de diferentes turmas do ano letivo anterior.

As equipas estabeleceram-se como um coletivo, como comunidades de aprendizagem que trabalhavam no decurso de uma época em prol de um objetivo comum. Esse objetivo passava pela promoção de contextos com significado e valor pessoal, para o envolvimento de todos de maneira a fomentar a colaboração, fazendo com que cada um se sentisse corresponsável pelos êxitos do grupo. Todos os elementos da equipa dispuseram do mesmo poder nas tomadas de decisão e resolução de problemas, os quais vivenciaram o sucesso ou o fracasso como uma equipa (Metzler, 2017).

As equipas, tal como os grupos de balneário, foram inspiradas pela planta da sala da turma, criando equipas heterogéneas entre si, usadas no decorrer de todo o ano letivo.

No início do primeiro período, uma aula destinou-se à união das equipas com a definição dos dados pessoais das mesmas, nomeadamente, o nome, a

cor representativa, a(o) capitã(o), o lema, o grito, o ídolo, o local preferido, a música e o emblema, no sentido de dar identidade ao grupo formado. Todas estas informações evidenciaram-se essenciais para a caracterização das várias equipas, sendo utilizadas nas inúmeras dinâmicas implementadas durante as aulas.

As equipas funcionavam em conformidade no seguimento de concluir todas as tarefas propostas. Estas trabalharam em quase todas as modalidades lecionadas, realizando diversas atividades em conjunto como, por exemplo, o trabalho da Aptidão Física (ApF). Dos Santos (2000) refere a cooperação como um comportamento deliberado, efetuado por um grupo de pessoas de forma coordenada no sentido de alcançar uma finalidade comum (ou porque as finalidades individuais estão positivamente correlacionadas, ou porque são finalidades comuns).

A cor representativa da equipa e o grito foram frequentemente recorridos como representação aula após aula de cada equipa. A(O) capitã(o), como líder da equipa, controlava e geria os colegas nas mais diversas práticas. As restantes informações identificativas da equipa intensificaram as competições realizadas ao longo do ano letivo, acentuando, essencialmente, a beleza dos eventos culminantes dinamizados.

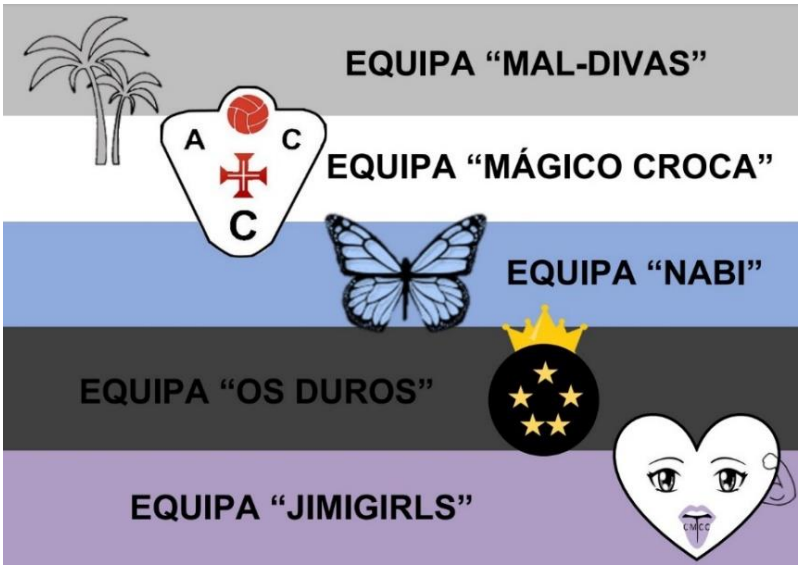


Figura 14 – Nome, emblemas e respetivas cores das equipas presentes na Turma Residente.

"Uma boa maneira de promover a colaboração *entre colegas e de promover a amizade entre os parceiros."*

"Relativamente às equipas achei que este conceito foi muito interessante na medida em que desenvolveu as nossas capacidades de colaboração em grupo. Este método ajudou bastante principalmente durante a Orientação em que o trabalho em equipa era indispensável. Por outro lado, considero que as equipas deveriam ter sido mais equilibradas e escolhidas com maior atenção. No entanto sei que esta seleção não foi possível uma vez que foi feita de acordo com a disposição dos lugares na sala de aula para reduzir o contágio neste contexto de pandemia."

"Gostei da ideia das equipas, as quais permitiram que houvesse união da turma e espírito competitivo."

"Em relação às equipas achei uma iniciativa bastante produtiva para todos os alunos, não só a nível da colaboração, *mas também a nível da criatividade. O facto de a turma ter sido dividida em equipas tornou as aulas mais competitivas de forma saudável, animadas e interativas. Um outro ponto que quero adicionar foi o facto de nos encontrarmos num período de pandemia, sendo as equipas formadas de acordo com a disposição em sala de aula, o que foi benéfico em caso de contágio."*

(Testemunhos de alunas da turma)

4.3.2. Processo de Rentabilização da Gestão e Organização do Espaço de Aula – Rotinas

A criação de rotinas focalizava-se na repetição de vários aspetos durante a aula, para uma perceção automática nos alunos das dinâmicas implementadas no sentido de rentabilizar o tempo útil da aula e, em adição, a redução da preocupação da organização e coordenação, com seleção do meu foco de atenção para outros aspetos. Piéron (1985) interpela a gestão do tempo útil de aula e do

tempo de empenhamento motor, considerando que os professores mais eficazes proporcionam um maior número de oportunidades aos alunos através das instruções fornecidas durante a prática.

Todas as aulas seguiam um "guião" que as caracterizava. Todavia, de acordo com a modalidade lecionada, as rotinas apresentavam pequenas especificidades, mas facilmente concretizadas devido ao "guião" comum a todas.

Parte inicial:
- Preparação do material necessário à aula por parte dos alunos; *- Revisão dos conteúdos anteriormente lecionados;* *- Explicação dos objetivos pretendidos para a aula;* *- Exemplificação de todos os exercícios a realizar na aula com recurso à demonstração com os alunos;* *- Realização da ativação geral.*
Parte fundamental:
- Realização dos exercícios propostos para a aula com intervenção da minha parte durante os mesmos, no sentido de potenciar as aprendizagens dos alunos, transmitindo-lhes feedback e recorrendo à demonstração ou ao questionamento; *- Transmissão à turma para alteração dos exercícios.*
Parte final:
- Reunião com os alunos por grupos (questionamento à cerca das dificuldades obtidas durante a aula, os erros mais frequentes e os aspetos positivos/negativos manifestados pelos próprios no decorrer dos exercícios); *- Realização da autoavaliação consoante o seu desempenho durante a aula;* *- Extensão dos conteúdos para a próxima aula.*

Tabela 4 – Sequência de momentos presentes durante todas as aulas.

Outros exemplos de aspetos rotineiros são o número de repetições por exercício (sempre 5 repetições); a troca de campos na modalidade de ténis em que a rotação era sempre realizada no sentido horário (sendo que as duplas presentes no campo formal se preparavam para ir desequipar); e a colocação dos porta-máscaras sempre no lado esquerdo do campo e debaixo do sinalizador.

"Relativamente às tarefas de ensino e aprendizagem, estas eram geridas no mesmo formato de maneira a permitir a rotina e, consequente, facilitação na gestão da aula. A disposição idêntica dos campos de aula para aula e a rotação de campos sempre no mesmo sentido permitiu uma excelente organização do espaço e do tempo da aula."

(Reflexão da UD de Ténis)

4.3.3. O Desenvolvimento da Autonomia e da Dimensão de uma Saúde Positiva – Aptidão Física

A ApF revela-se nas AE como uma área a desenvolver no aluno, o qual deve ser capaz de "desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola, para a sua idade e sexo" (Educação, 2018). Esta é a capacidade de realizar tarefas diárias com vigor e alerta, sem fadiga indevida e com muita energia para se empenhar em atividades de lazer e para atender ao stress físico acima do normal encontrado em situações de emergência (Vanhees et al., 2005).

De acordo com a OMS citado por Glaner (2003), para que o indivíduo tenha uma saúde positiva, ele deve ser capaz de identificar e realizar as suas aspirações, de satisfazer as suas necessidades e de mudar ou adaptar-se ao meio ambiente. A ApF salienta-se como um mecanismo pedagógico essencial ao conhecimento do aluno.

Esta desenvolveu-se num certo modelo que frisou o aluno como autor de hábitos saudáveis para os restantes colegas. O modelo baseava-se na criação de um plano de ApF (anexo 4), por equipa, com uma duração máxima de dez minutos, estruturado consoante determinadas capacidades definidas por mim. No plano deveria constar duas partes: a ativação geral e a aptidão física. Cada

parte deveria apresentar a respetiva descrição e uma imagem caracterizante. Para além disso, evidenciava-se o material a utilizar, possíveis observações, os tempos de cada parte e a autoavaliação (realizada após a apresentação).

O plano era me enviado previamente, para que, após uma discussão, fosse corrigido e apresentado no início da aula seguinte. A apresentação seguia os seguintes requisitos:

1. Ativação Geral;
2. Apresentação da ApF:
    2.1. Enumerar os critérios de êxito fundamentais (através do que está errado e correto);
    2.2. Enumerar as adaptações aos exercícios;
    2.3. Correção das posturas dos colegas;
    2.4. Motivação e projeção de voz.

Após a apresentação, o professor ressalvava os pontos críticos (positivos e/ou negativos), para dar a possibilidade aos alunos de corrigirem as suas lacunas nas seguintes demonstrações.

Inicialmente, o processo teve como suporte a elaboração de várias ativações gerais apoiadas nos pressupostos indicados, simultaneamente, com a disponibilização de diferentes *skillcards* com inúmeros exercícios, cooperando com os alunos para a criação de uma base de dados própria.

Não obstante, o envolvimento ativo dos alunos nas tarefas revelou-se basilar, pelo constante comprometimento, questionamento e curiosidade em se reinventarem, extrapolando os seus conhecimentos e competências.

A preparação e a operacionalização do plano de ApF das diferentes equipas evoluiu nitidamente, com a incorporação de práticas inovadoras e adequadas, juntamente com a proeminência de valores como, a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, o trabalho em equipa, entre outros.

A ApF possibilitou a aprendizagem de conhecimentos importantes para o desenvolvimento holístico de cada aluno e plausível de aplicação no futuro para um estilo de vida ativa e saudável.



Figura 15 – Espaço de aula para a realização da Aptidão Física.

"Anterior às tarefas da aula, realizou-se a aptidão física, orientado pelos alunos, que demonstrou um enorme comprometimento dos alunos, os quais, antes da aula, estavam interessados na tarefa entregue, coordenando as funções de cada elemento para a apresentação do plano. No final da aula, o balanço da atuação dos alunos tornou-se relevante e positivo, permitindo que os alunos retirassem pontos de reflexão para apresentações posteriores."

(Reflexão Pós-Observação do 2º Período)

"Sem dúvida que apelou à criatividade e responsabilidade dos alunos e ajudou a trabalhar grupos musculares que poderiam não ter tanto foco numa aula de educação física «normal»."

"A Aptidão física foi um bom método para manter uma rotina de treino dos diferentes grupos musculares. O facto de serem os alunos a elaborar o plano apelou à sua criatividade e responsabilidade suscitando em alguns alunos a curiosidade para a área da Educação física. De modo geral acho que a aptidão física foi bem gerida pelo professor, quando os relatórios estavam em atraso (um dia antes), o qual chamava a atenção pela pontualidade de entrega e sugeria melhorias caso fossem necessárias."

(Testemunhos de alunas da turma)

4.3.4. Reconhecimento e Valorização do Processo e das suas Implicações – Prémios

Os prémios preconizavam mais do que um resultado obtido através de um torneio ou, até mesmo, de uma tarefa. O propósito era premiar as equipas através dos seus esforços coletivos perante diferentes aspetos que não exclusivamente a competição.

Por cada modalidade, era elaborada uma tabela representativa da classificação obtida aula após aula (anexo 5), distinguindo diferentes parâmetros para a atribuição dos resultados. Esses parâmetros mobilizavam, para além das diferentes tarefas com caráter competitivo, valores essenciais para o desenvolvimento holístico dos alunos (e.g. pontualidade, responsabilidade e outros).

Esta representativa dos prémios fortaleceu a ideia da festividade, a qual "aumenta o significado e acrescenta um elemento social importante para os alunos" (Gouveia et al., 2016, p. 150). "Esta festividade adiciona sentido à participação do estudante e cria um contexto de participação mais motivante" (Siedentop, Hastie e Van de Mars cit. por Gouveia et al., 2016, p. 148).

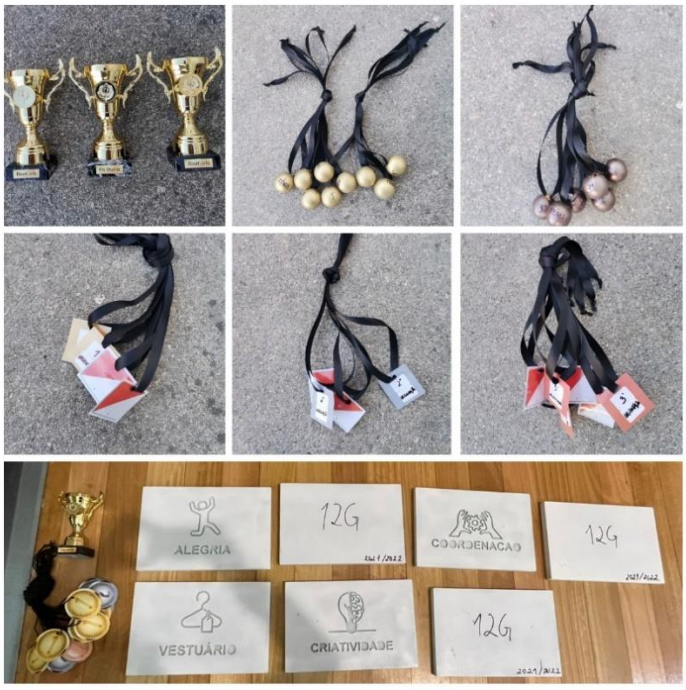


Figura 16 – Prémios atribuídos ao longo do ano letivo 2021/2022 nas diferentes modalidades.

"Uma motivação para que as equipas trabalhassem de maneira a ter os melhores resultados possíveis e assim alcançarem o pódio. No entanto, a rivalidade entre equipas por vezes tornou-se em algo que prejudicou as aulas, e por isso algo que precisava de alguns aperfeiçoamentos. Ainda neste tópico, gostei das áreas abrangidas pelos Prémios, acho que o professor conseguiu arranjar forma de premiar o melhor lado de todas as equipas ao longo do ano."

"Os prémios foi uma boa forma de manter ainda mais os alunos interessados e empenhados na disciplina. O facto de o professor ter tentado distribuir por todas as equipas os prémios foi bom porque assim nenhuma equipa perdia a motivação. O melhor dos prémios era mesmo o ato de entrega, onde era muito engraçado."

(Testemunhos de alunas da turma)

4.3.5. O Início do Processo de Ensino-aprendizagem – 1º Período

O primeiro período destacou-se como o momento do primeiro contacto com a PP.

"(…) agora cá estou eu, após estes dezasseis anos, a substituir a minha posição de aluno por uma de mais responsabilidade e mais seriedade, a de professor. Todo o estudo e esforço para ser melhor e para obter o maior conhecimento possível iria ser, agora, colocado à prova, na prática mais realista concebível: dar aulas a uma turma durante um ano letivo inteiro."

(Reflexão Semanal 1 – 13 de Setembro a 17 de Setembro)

Este conteve em todo o tempo a mesma configuração, apenas com um bloco por semana de cada modalidade, realizando sempre à terça-feira, independentemente do subperíodo, a modalidade de Orientação e, similarmente, sempre à sexta-feira, a modalidade de Ténis. As aulas foram lecionadas às

11h55 e às 8h25 respetivamente, as quais apresentavam uma duração de noventa minutos, perfazendo um total de dez e doze aulas, por essa ordem.

Como exposto preliminarmente, o começo exibiu alguns desafios relacionado com a limitada eficiência nas competências ligadas à instrução e feedback. Num primeiro momento, o ciclo de feedback não era concluído, nem realizava as demonstrações dos diferentes conteúdos em ambos os planos (frontal e lateral) de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos pois, tal como Kwak (2005) averiguou, os praticantes que usufruíram de explicações verbais e demonstrações completas, acompanhadas de palavras-chave, foram mais eficazes na execução de uma habilidade, apresentaram melhores características técnicas de execução e recordavam-se melhor da informação recebida.

Segundo Piéron e Delmelle (1982), ao averiguarem a importância da informação de retorno como elo dos acontecimentos de ensino, resumiram a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um feedback pedagógico ao nível:

1. Observação e identificação do erro na prestação;
2. Tomada de decisão;
3. Feedback pedagógico informativo;
4. Observação das mudanças no comportamento motor do aluno;
5. Eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo feedback pedagógico.

Logo, a partir daquele momento era importante fornecer um feedback e aguardar para verificar se o aluno modificou o seu comportamento motor de acordo com esse feedback, de modo a fechar o ciclo (Piéron & Sarmento, 1996). Conciliado a este aspeto, era importante a utilização de palavras-chaves pois permitiram a atenção dos alunos para aquilo que era essencial para a realização eficaz da tarefa proposta (Cutton & Landin, 1994).

4.3.5.1. A Promoção de uma Educação Transdisciplinar num Contexto Competitivo e Diversificado – Orientação

A modalidade de Orientação destacou-se como primordial numa fase inicial da PP. Esta tornou fácil a organização e coordenação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos uma vez que, no contexto de aula, apenas foi necessário conduzi-los para as diferentes práticas.

As aulas foram lecionadas na ESP, no jardim do Sameiro e no sintético da escola, possibilitando um leque diversificado de oportunidades, espaços e exigências. De maneira a assegurar o bem estar-físico dos alunos e níveis de competitividade iguais para todas as equipas, foi realizado um regulamento para a turma, no qual todos os capitães das equipas assinaram, juntamente comigo e a PC (anexo 6).

As aulas fundamentavam-se num sistema de competição, realizado através de competição entre as equipas formadas no início do ano. Em todas as aulas eram contabilizados pontos para cada equipa dependendo do objetivo da aula, realizando diferentes percursos (normal, memória, estrela, borboleta e fragmentado), *quiz* e desafios durante toda a unidade didática. No final, os pontos acumulados ao longo das diferentes aulas, resultou numa tabela classificativa para a modalidade, na qual foram atribuídos prémios às equipas colocadas nos três primeiros lugares. Dentro da competição, as equipas podiam pontuar de acordo com:

- O tempo de realização do percurso;

- A palavra ou frase enigma, que cada equipa tinha de desvendar, através das letras que iam encontrando nas balizas dispostas ao longo do per curso;

- A realização de desafios, como: jogos tradicionais, mímica, linguagem labial, palavras proibidas, jogo da memória, jogo da rosa-dos-ventos e enigmas, nos quais eram atribuídos uma cotação;

- O preenchimento de um *quiz*, onde era contabilizado as respostas cor retas.

Este último revelou-se como um momento de extrema importância uma vez que potenciou os saberes da cultura desportiva relacionada com as modalidades que estavam a ser lecionadas nas aulas de EF, mais precisamente, orientação e ténis, juntamente com a transdisciplinaridade impregnada através da aplicação de questões sobre as matérias lecionadas acerca as outras disciplinas constituintes do currículo escolar da turma, nomeadamente, sobre português, sobre matemática, sobre química e sobre biologia.

Além disso foram desenvolvidas mais atividades potenciadoras de outras experiências e saberes ou, até mesmo, estratégias contra os constrangimentos encontrados.

Uma das estratégias utilizadas devido à falta de espaço e condições climatéricas adversas à realização da aula no exterior foi a concretização de um *kahoot*, o qual consiste numa plataforma de aprendizagem baseada em jogos. Além disto, outras atividades realizadas ao longo da modalidade sustentaram-se na sensibilização estética e artística e das deficiências.

A atividade sobre a estética traduziu-se na captação de uma imagem que representasse a modalidade “Orientação”. A educação estética predispõe o aluno a prestar atenção ao que o rodeia, permitindo alargar os horizontes percetivos do aluno na medida em que lhe fornece uma nova forma de olhar e interpretar o mundo (Neno, 1997).

A atividade das deficiências englobou a deficiência visual e a deficiência auditiva/afonia. Perante a primeira realizou-se um percurso de orientação em pares com um dos alunos vendado e o respetivo colega (guia) a auxiliá-lo de acordo com determinadas regras. No que diz respeito à segunda procedeu-se à aprendizagem de uma nova língua (num ponto de vista simples), nomeadamente, a língua gestual.



Figura 17 – Organização dos diferentes materiais e atividades na modalidade de Orientação.



Figura 18 – Fotografias captadas pelas diferentes equipas na atividade sobre estética.

"Uma iniciativa que abriu portas a temas controversos entre os jovens do século XXI e também a envolver novas atividades nas aulas de educação física. Despertou os sentidos dos alunos e promoveu a entreajuda."

"Achei muito educativo e interessante as atividades de orientação, mais propriamente relacionadas com a deficiência visual e a linguagem gestual. Em relação à deficiência visual, permitiu que nos colocássemos no lugar do outro e aprender a cuidar do próximo. Achei muito interessante abordagem da linguagem gestual pois toda a gente devia aprender e saber."

"Levou para um lado um pouco diferente daquilo que os alunos estavam acostumados a praticar nas aulas de educação física. Achei que apelou a outros lados dos alunos onde alguns eram mais aptos que outros, não sendo única e exclusivamente aulas de educação física em que os alunos tinham de '' correr'' e assim todos os alunos poderiam demonstrar capacidades diferentes e até desenvolver novas."

(Testemunhos de alunas da turma)

4.3.5.2. O Desafio de compensar as Lacunas nas Habilidades Motoras dos Alunos: um Passo em frente na melhoria do Processo de Instrução – Ténis

Os alunos para o ano letivo em foco apresentavam lacunas nas suas habilidades motoras decursivo de um ensino à distância por razões previamente explicitadas. Logo, era importante maximizar as AE dos alunos, orientando os mesmos para o PASEO.

A modalidade de Ténis salientou-se como o primeiro passo para essa intenção. Para este fim, enquanto PE, a instrução revelava-se como um ponto fulcral para a conclusão dos objetivos pretendidos, com a utilização de estratégias inovadoras e interessantes.

Dentro destas estratégias ressalva-se a organização do material necessário antes do início da aula, criação de campos de ténis através do seu desenho no campo exterior com o auxílio de giz e sinalizadores(uma vez que só existiam dois campos da modalidade); e o recurso a um quadro branco para a explicação dos conteúdos e para o registo dos resultados das diferentes tarefas/jogos. O esclarecimento dos conteúdos presente nesta categoria transdisciplinar recorrendo ao uso rotineiro de um quadro branco e situada no espaço formal de jogo trouxe benefícios à turma na compreensão da modalidade.

A par disto, a evolução tornou-se notória com o desenvolvimento de certos pontos baseada numa instrução correta e emancipatória. Entre esses pontos enfatiza-se a importância da introdução dos conteúdos com a presença de todos os alunos da turma, a utilização de palavras-chave (e.g. “ver as horas” no batimento de direita), da demonstração e do questionamento e a conclusão do ciclo de feedback (após fornecer o feedback, esperar e visualizar o aluno durante o exercício, uma vez que é relevante verificar se o aluno realmente entendeu a mensagem transmitida e se a consegue colocar em prática).

“Relativamente à minha postura, considero que a mesma se apresentou mais ajustada e correta. A este respeito saliento a melhoria na visualização das componentes técnicas realizadas pelos alunos, fornecendo feedbacks pedagógicos adequados que visavam fornecer ao aluno informações com o objetivo de o ajudar a repetir os comportamentos motores corretos e a eliminar os incorretos.”

(Reflexão Semanal 11 – 22 de Novembro a 26 de Novembro)

Outras considerações importantes de forma a continuar a minha progressão, no sentido de atingir um patamar de desempenho superior foram as seguintes: enviar a informação para os alunos após a explicação na aula, de forma a compreenderem melhor o conteúdo lecionado na respetiva aula; reforçar os critérios de êxito, de modo a entenderem a importância dos mesmos; não atribuir conotação negativa aos exercícios, fazendo só em casos extremos; e valorizar quem cumpre as tarefas, mostrando a notoriedade de quem é responsável.

Numa fase mais adiantada da modalidade, as dificuldades inerentes à introdução dos novos conteúdos evidenciaram-se facilmente ultrapassadas devido às estratégias utilizadas e da demonstração realizada no início da aula, com referência a aspetos mais relevantes (e.g. destaque de três componentes críticas do batimento de esquerda com respetiva demonstração e explicitação de palavras-chave).



Figura 19 – Estruturação dos campos e organização do material antes do início da aula.

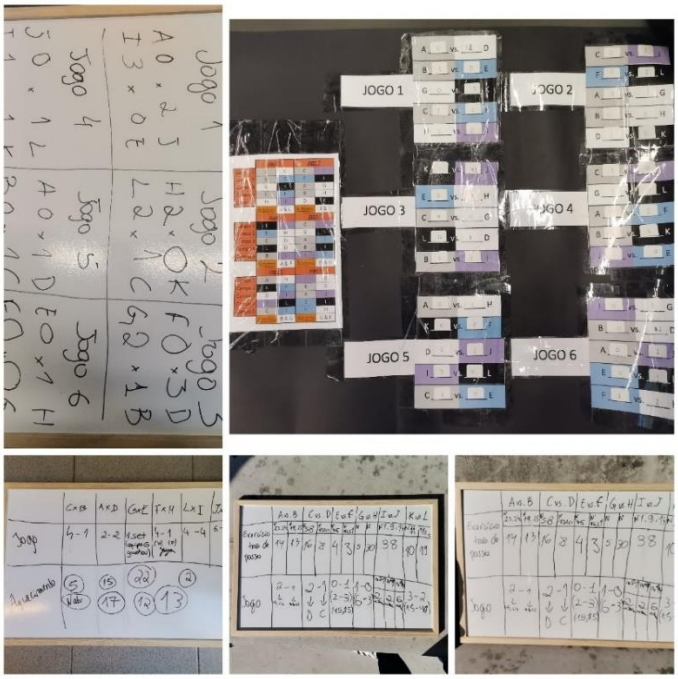


Figura 20 – Diferentes registos de resultados na modalidade de Ténis.

4.3.6. O Momento de Mudança – 2º Período

O segundo período evidenciou-se como um momento de mudança, um momento de amadurecimento da minha postura como professor.

De acordo com Morina e Kanaane (2020), “Botía (2015), Kanaane (2017), Langhi (2017) citam os estilos de comportamento clássicos em liderança, na teoria da administração e, por extensão, na gestão de instituições de ensino, e as respetivas características – autocráticas, democráticas e liberais:

- Autocrático – o líder define, sem a participação da turma, objetivos, ações, etc. e posiciona-se como dominador;

- Democrático – o líder discute metas e ações, sendo decididas com a turma, considerando as necessidades decorrentes;

- Liberal – o líder é apenas consultado pela turma, havendo total liberdade para decisões.”

Rodríguez citado por Morina e Kanaane (2020) “afirma que a função da educação é ajudar os alunos a amadurecerem, expandirem seus conhecimentos sobre o bem e a desejá-lo mais do que tudo. Isso incluiria também o autoconhecimento, o desenvolvimento de virtudes como servir e ajudar, ter prudência, liderar, controlar as próprias emoções, e, desse modo, proporcionar o crescimento da postura ética e de integridade. De acordo com o autor, esse desenvolvimento global a que ele se refere pode ocorrer a partir do ensino de qualquer conteúdo curricular, desde que os professores aproveitem as oportunidades, buscando exemplos do que significa qualidade de vida, ter autonomia e um forte caráter moral ao estimular respostas sobre a existência humana e objetivo da vida”.

Neste seguimento, no segundo período progredi de uma postura autocrática para uma democrática, envolvendo cada vez mais os alunos nas mais diversas decisões. Além disso, evidenciaram-se estratégias ainda mais inovadoras e potenciadoras da aprendizagem, evoluindo nas questões da gestão e clima da aula, ou seja, nos domínios da organização e coordenação e do ambiente/envolvimento criado e vivenciado em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Semelhante ao primeiro período, o segundo desenvolveu-se apenas com um bloco por semana de cada modalidade, realizando sempre à terça-feira, independentemente do subperíodo, a modalidade de Dança e, similarmente, sempre à sexta-feira, a modalidade de Voleibol.

4.3.6.1. O Confronto com o Desconhecido e o Domínio do Conteúdo – Dança

A modalidade de Dança foi lecionada de modo a contemplar um estilo novo e interessante para os alunos, o qual foi selecionado a dança de salão latino-americano *jive*.

Perante a novidade de lecionação deste tipo de dança, no período preparatório para o segundo período analisei e organizei a informação relacionada com o mesmo, com posterior ajuda da PC. Para além da análise e organização da informação, foi necessário o treino de todos os passos selecionados de modo a fornecer uma demonstração de qualidade para os alunos. O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) é uma interação de várias bases de conhecimento sobre as quais o professor toma decisões sobre o que e como ensinar (Iserbyt et al., 2017). Contudo, a primeira aula não correu da melhor forma possível. Segundo Ingersoll et al. (2014) os estudantes estagiários demonstram níveis baixos de CPC evidenciado através do pouco refinamento das habilidades, dificuldade em avaliar e corrigir a performance do aluno e mesmo falta de compreensão relativa aos objetivos fundamentais da aula.

"(…) na primeira aula da semana, lecionando a modalidade de dança, demonstrei algum nervosismo decorrente de estar pouco à vontade com os conteúdos a lecionar, evidenciando alguns erros, aos quais devo ter mais calma, respirar e voltar a fazer o que é suposto."

(Reflexão Semanal 16 – 17 de Janeiro a 21 de Janeiro)

Após uma reflexão da primeira aula, estudei e treinei mais intensamente os conteúdos da modalidade, tornando-me mais habilitado e conscientemente tranquilo da instrução dos passos e no controlo dos níveis de competência presentes na turma .

"Resultante das faltas por parte dos alunos nas aulas anteriores devido à doença infeciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, a turma apresentava diferenças nas aquisições dos conteúdos. Apesar disso, ultrapassei essa dificuldade, oferecendo tarefas diferentes que permitissem que todos os alunos conseguissem evoluir a sua competência nos diferentes passos."

(Reflexão Semanal 18 – 31 de Janeiro a 4 de Fevereiro)

"*Na primeira aula da semana, lecionando a modalidade de dança, esta decorreu com tranquilidade, cumprindo os objetivos traçados para a aula com rigor. Além do mais, a demonstração desenrolou-se como planeado e as componentes críticas do passo lecionado foram bem captadas pelos alunos."*

(Reflexão Semanal 19 – 7 de Fevereiro a 11 de Fevereiro)

Nesta sequência foi até disponibilizado na *classroom*, vídeos realizados por mim dos passos nos diferentes planos e diferentes músicas associadas ao estilo de dança de salão *jive*, para uma evolução autónoma dos alunos.

Após a lecionação de todos os conteúdos selecionados, a turma foi dividida em vários grupos de modo a realizarem uma coreografia, de acordo com a música selecionada com uma duração entre um minuto e trinta segundos e dois minutos. Para a coreografia, cada grupo teria, obrigatoriamente, de apresentar todos os passos lecionados durante as aulas anteriores e o restante seria realizado consoante a sua criatividade.

A criação das coreografias ficou à total responsabilidade de cada grupo. A única regra imposta aos grupos era a apresentação da sua coreografia, aula a aula, com uma determinado duração (crescente a cada momento). "A definição clara e objetiva dos propósitos das tarefas, pela adoção de sistemas de *accountability* (relacionados com a necessidade dos praticantes «prestarem contas» na realização das tarefas de aprendizagem), constitui uma estratégia eficaz ao confrontar o praticante não só, com o seu cumprimento como também com o

desempenho alcançado pela sua realização" (Silverman et al.; Crouch et al. cit. por Tavares, 2017, p. 31).

No final, o empenho e foco dos alunos na criação das coreografias possibilitou resultados acima do expectável, considerando a pequena ou nenhuma ajuda na sua composição.

"Acho que a ideia que o professor propôs de fazer grupos com as duplas foi ótima para ajudar a desenvolver a relação entre os alunos, no entanto, a competição entre grupos tornou-se um pouco excessiva, o que terá sido o único ponto fraco a meu ver. Por outro lado, foi ótimo puder observar a cumplicidade que se criou entre os alunos com a abordagem do tema."

"Achei muito benéfico, principalmente para alunos mais tímidos. Foi bom para relembrar e a alguns até ensinar que a dança também faz parte da atividade física. Achei que a turma aceitou muito bem o desafio e com isso saíram apresentações de dança bastante interessantes tanto a nível de criatividade como colaboração. Pode ter existido um ou outro caso em que a colaboração *não foi muito bem executada. Contudo quero dizer que achei uma das melhores atividades lecionadas."*

(Testemunhos de alunas da turma)

4.3.6.2. O Desempenho de várias Funções num quadro competitivo: o aperfeiçoamento da Gestão e do Clima da Aula – Voleibol – Turma Residente

À medida que o tempo passava, a minha PP progredia no sentido de viabilizar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

"No que concerne à aula de Voleibol, esta decorreu muito bem segundo os objetivos e exercícios propostos. Apesar da atividade dos alunos (realização de um plano de ApF no começo da aula) ter sido mais extensa do que o

pretendido, a aula cumpriu com as suas finalidades. Além disso, a projeção de voz foi ótima, devendo apenas manter esse tom de voz em todos os momentos da aula. Ademais, salienta-se a decisão acertada em recolher as bolas desnecessárias à aula após a ativação geral; e o chamar da turma quando o erro era generalizado e explicar novamente o pretendido, que, por sua vez, permitiu uma melhor realização do mesmo."

(Reflexão Semanal 18 – 31 de Janeiro a 4 de Fevereiro)

A modalidade de Voleibol foi selecionada conforme os fatores de escolha das restantes modalidades, isto é, através do espaço disponibilizado pelo *roulement* que permitisse as condições para a sua realização e pela opção dos alunos dentro das matérias das diversas categorias (neste caso, os "Jogos Desportivos Coletivos"). Contudo, esta foi definida especificamente para o segundo período uma vez que no final do período em foco, o grupo disciplinar previu a realização de um torneio de voleibol, que de acordo com o Projeto Curricular da Escola, era importante a criação de objetivos com foco nas atividades do grupo disciplinar.

Decorrente da presença de níveis de dificuldades diferentes, a modalidade foi elaborada com diversas adaptações de modo a potencializar a aprendizagem seja dos alunos bons seja dos alunos menos bons. Para tal fim foram concebidas regras e modificações, quer por representação, quer por exagero dependendo do objetivo do exercício (e.g. aplicação da regra de quem não tiver sucesso no serviço por cima na primeira tentativa, tem uma segunda hipótese de serviço por cima ou serviço por baixo).

Além disto, o trabalho específico em estações possibilitou um maior desenvolvimento dos conteúdos com menos facilidade na sua execução por parte dos alunos, favorecendo a aquisição das competências lecionadas.

Como parte inerente da aprendizagem dos alunos, a realização de torneios com o desempenho de várias funções (anexo 7) possibilitou um entusiasmo e motivação para a prática dos diferentes pressupostos, conciliado com dinâmicas semelhantes às realizadas em contexto profissional o que elevou a cultura desportiva do aluno em relação à mesma.

Nos momentos antecedentes da aula eram afixadas diversas informações importantes ao desenvolvimento do torneio, nomeadamente, a constituição das equipas, as funções e respetivas descrições e as jornadas com os diferentes papéis de cada aluno/equipa. Entre estes papéis destacou-se a função de jogadores, de árbitro (responsável pelo cumprimento das regras e do espírito do jogo), de juiz (responsável pelo controlo do resultado de cada jogo e pela comunicação ao "oficial de mesa"), de cronometrista (responsável pelo controlo do tempo, assinalando o início e fim de cada jogo através de um sinal sonoro), de oficial de mesa (responsável pelo registo dos resultados comunicados pelos "juízes"), de repórter (responsável pela colocação de questões) e de fotógrafo (responsável pela gravação das ações do repórter e da captação de alguns momentos da aula). Para a realização das duas últimas funções, especificamente, de repórter e de fotógrafo, foi solicitado um consentimento verbal por parte de todos os alunos para a captação de imagem. No entanto, todas as fotografias e vídeos obtidos através da realização das diversas atividades foram posteriormente enviados aos alunos para discriminação da intenção educativa dos mesmos.

O único ponto menos positivo a destacar face à realização dos torneios foi a competição exagerada, extrapolando para ocasiões de desavença e de falta de *fair-play*, mas facilmente superadas com uma conversa séria entre todos. Segundo Freire (1991), "ao envolver a criança em propostas de competição é necessário não criar um clima competitivo exacerbado, que possa deteriorar a qualidade do movimento. Se a competição pode acarretar maior empenho das crianças em acertar, os exageros, por sua vez, podem prejudicar a aprendizagem motora, pois a ênfase exclusiva na competição faz com que a criança desconsidere o gesto que está a realizar".



Figura 21 – Informações e registos importantes ao desenvolvidos ao longos das aulas da modalidade de Voleibol.

"Os torneios foram sem dúvida algo fundamental para que os alunos pudessem ter uma ideia do que teriam no final de cada período nos torneios desenvolvidos pela escola, um ponto muito bem conseguido que ajudou os alunos a corrigirem erros técnicos e pontos fracos que os poderiam levar à derrota. A ajuda e atenção do professor nestas aulas foi essencial para que a turma pudesse chegar aos resultados pretendidos."

"As funções foram uma boa forma de colocar os alunos no lado dos professores, ajudando a turma a perceber as dificuldades que eles por vezes têm e também de, mais uma vez, fazer com que eles sintam mais responsabilidade nas tarefas que desempenharam."

"Os torneios foi uma ótima forma para o professor lecionar os conteúdos que tinham de ser elaborados e com isto os alunos aprenderam de uma forma mais divertida e natural. As funções foram de extrema importância pois colocaram os alunos sobe uma responsabilidade e também por outro lado mais perto do papel de professor, o que foi benéfico para os alunos, principalmente para aqueles que estavam inclinados para a área da educação física."

(Testemunhos de alunas da turma)

4.3.6.3. Novo Contexto e a Necessidade de Adaptação: a Importância da Disciplina – Voleibol – Turma Partilhada

A modalidade de Voleibol foi lecionada em duas turmas diferentes inseridas em contextos com condições diferentes. Numa, já mencionada, desenrolou-se para uma turma do décimo segundo ano de escolaridade, enquanto que a outra decorreu em turmas do segundo ciclo de ensino, nomeadamente, quinto e sexto ano de escolaridade. Aliado a estas circunstâncias, as próprias condições da escola eram distintas uma vez que as aulas à TP foram lecionadas em outra escola, especificamente, a EDAFG.

Não obstante, foi um momento com válidas aprendizagens e experiências para a minha PP, tendo em conta até a faixa etária presente nas turmas. A partir destas consegui evoluir principalmente no domínio do controlo e regulação de todo o processo de ensino-aprendizagem, algo dificilmente encontrado na TR devido à maturidade já exibida.

Ao longo das aulas fui capaz, com a ajuda da PC, de entender pormenores facilitadores na minha atuação, de modo a proceder ao ensino de determinado conteúdo ou explicação de um exercício, sem a perturbação de algum aluno, particularmente, estabelecer a organização da turma de maneira a que os alunos mais irrequietos se situem perto dos alunos com mais dificuldades, para uma supervisão mais eficaz e que consiga abranger todos consoante as circunstâncias. Além do mais, frisou-se a ideia de falar de uma ponta para a outra, no sentido de dar a entender aos alunos o controlo de tudo o que acontece no espaço da aula.

4.3.7. A Confirmação de Aprendizagens – 3º Período

Seguindo a mesma ideia dos períodos anteriores, o terceiro período sucedeu-se apenas com um bloco por semana de cada modalidade, realizando à terça-feira, de acordo com o subperíodo, ou a modalidade de Atletismo ou a modalidade de Basquetebol e, sempre à sexta-feira, independentemente do subperíodo, a modalidade de Badminton.

Contudo, o terceiro período demonstrou-se mais pequeno que os restantes períodos, apenas contabilizando sete semanas de duração. Ademais, resultante da redução das restrições da Direção Geral de Saúde, a escola cessou o limite máximo de elementos no balneário, possibilitando que os alunos se equipassem e desequipassem todos ao mesmo tempo. Todavia, o tempo de aula diminui devido às estratégias implementadas pelo grupo disciplinar, no qual mencionava as seguintes regras:

- “Obrigatório o uso da máscara, mesmo no balneário”;

- “Deves colocar toda a tua roupa no teu saco desportivo e deslocares-te até à aula de acordo com o trajeto de circulação, usando sempre a más cara”;

- “Tens obrigatoriamente 10 minutos para te equipar e deslocar para a aula e 15 minutos para te desequipar”;

- “O mesmo balneário pode ser partilhado por 2 turmas”;

- “A turma que equipa no início do bloco (ex. 8h25), realiza a ação de desequipar 30 minutos antes do final da aula, isto é, às 9h25”.

A última regra destaca a diminuição do tempo útil de aula, visto que a mesma deveria começar ou acabar trinta minutos mais tarde ou cedo para questões de equipar/desequipar e higiene pessoal. Adicionado a tudo isto, com a realização de visitas de estudo e atividades no horário das aulas, para além do

tempo útil da mesma, o número de aulas foram diminuídos, afetando a estrutura delineada para as diferentes modalidades.

Deste modo, o objetivo era fornecer, no tempo possível, o máximo de competências e conhecimentos aos alunos nas modalidades lecionadas, simultaneamente, com a orientação para o PASEO.

4.3.7.1. A Representatividade das Equipas e a Responsabilização dos Capitães

As três modalidades seguiram um modelo idêntico de configuração, atribuindo a responsabilidade para os capitães de cada equipa, sempre monitorados por mim. Além disso, foi essencial manter os aspetos positivos implementados nos períodos precedentes, continuando com as dinâmicas favoráveis e significativas à aprendizagem (e.g. a organização das aulas por estações com distribuição de *skillcards* [anexo 8]).

"(..) a aula correu como pretendido, na qual o funcionamento por estações permitiu uma excelente dinâmica, permitindo a passagem de todas as equipas por todos os exercícios apresentados e a maximização do empenhamento motor, para além de uma responsabilização do capitão nos diferentes exercícios, alcançada com sucesso."

(Reflexão Semanal 28 – 19 de Abril a 22 de Abril)

"(…) a aula foi produtiva, tendo sido transmitido conhecimentos e práticas importantes para o entendimento da modalidade. A cedência de material de apoio, especificamente, os skillcards e os documentos de registo/organização, auxiliado com um diálogo prévio com os capitães e a explicação dos respetivos documentos elaborados promoveu uma dinâmica excelente baseada na responsabilização dos mesmos. Os capitães exerceram com distinção o auxílio aos colegas de equipa nas diversas estações e na supervisão/concordância dos resultados obtidos nos saltos realizados de todos os elementos da equipa

através da realização de uma assinatura por cada um. Tudo isto possibilitou um grande proveito da aula."

(Reflexão Semanal 28 – 19 de Abril a 22 de Abril)

Para além desta dinâmica foram realizados, novamente, os torneios, desta vez com maior representação simbólica de um grande evento como o culminar de uma época desportiva. Neste grande evento estaria patente diversas condições que tornariam o mesmo, o mais realista possível, nomeadamente, cartazes/símbolo de apoio às diferentes equipas, entrada nos jogos ao som do hino, entre outros, para além do já realizado nos períodos anteriores.

O objetivo era aproveitar a essência de um grande evento de determinada modalidade para transmitir para o aluno a importância da literacia estética, promovendo processos de expressão, interpretação, fruição e gosto pelo desporto.

Decursivo das reflexões realizadas durante as aulas e após as mesmas, alguns detalhes podiam e foram retificados no sentido de apresentar cada vez mais uma PP de excelência, especificamente: a diminuição da informação presente nos *skillcards*, de modo a ser mais preciso e de fácil assimilação para os alunos; o controlo rigoroso do tempo despendido para a ApF para não afetar o planeamento da aula; e a simplificação de um critério de êxito patente num exercício proposto para a aula.



Figura 22 – Estações presentes na aula da modalidade de Atletismo.



Figura 23 – Diferentes representações de algumas equipas da turma.

4.4. A Indicação da Hormona – Avaliação

Do mesmo jeito que as hormonas têm uma ação reguladora, sinalizando o corpo na presença de cenários desfavoráveis, a avaliação, nas suas diferentes vertentes, viabilizou a identificação de dificuldades associadas ao ensino e à aprendizagem, exercendo uma ação reguladora.

Segundo as Normas Orientadoras, na avaliação é importante utilizar diferentes modalidades como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino e da aprendizagem e da avaliação do aluno.

"(…) A definição/construção de critérios de avaliação em cada Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada constitui um processo fundamental na afirmação da autonomia, na interpretação inteligente do currículo e, sobretudo, na promoção da igualdade de oportunidades de sucesso para todos os alunos. Com efeito, os critérios são designações que se selecionam através da análise cuidada dos elementos curriculares indispensáveis (e.g., AE, PASEO) e que, em conjunto com os respetivos descritores ou indicadores, nos ajudam a identificar o que se consideram ser as caraterísticas ou os atributos que os desempenhos dos alunos devem ter quando estão a trabalhar numa dada tarefa de avaliação" (Cardoso & Coelho, 2021, p. 3).

A EC define os critérios de avaliação para o grupo disciplinar consoante três áreas: área das atividades e aptidão física, área das atitudes e área do conhecimento. Estas apresentam percentagens diferentes de dimensão, isto é, sessenta, trinta e dez por cento, respetivamente.

Neste seguimento, a avaliação formatou-se nas suas três grandes modalidades: a AD, a Avaliação Formativa (AF) e a AS. A AD possibilitou a verificação das aprendizagens existentes nos alunos, fornecendo informações de orientação do processo de ensino-aprendizagem. A AF permitiu entender o ponto de situação da turma e adaptar, caso necessário, as tarefas de aprendizagem, adequando da melhor forma as mesmas. Por fim, a AS consistiu na decisão relativamente a toda a progressão/retenção do aluno, resumindo todo o segmento extenso de ensino.

No entanto, o modo de avaliar não foi constante em todo o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do ano letivo houve mudanças na forma e no que avaliava, de modo a compreender cada vez melhor as respostas dos alunos a determinado conteúdo. Entre estas mudanças evidencia-se a posição no espaço da aula, estabelecendo uma posição facilitadora, juntamente, com uma organização correta dos alunos para uma avaliação a todos os elementos da turma; o conhecimento dos nomes dos alunos; o modo de visualização do conteúdo inserido num contexto e, consequente, classificação; a alteração dos conteúdos da ficha de avaliação após a análise das competências dos alunos na AF; e o estabelecimento de uma concordância entre a AD e a AS com uma semelhante distribuição em ambos os momentos, como também a escala utilizada na ficha de avaliação. Com a correção de todos estas recomendações, a avaliação tornou-se cada vez mais fácil de realização, tornando-me autónomo para o seu cumprimento.

"Decorrente da avaliação, salientou-se a dificuldade de observar e, por consequência classificar as competências de um aluno na modalidade em questão."

(Reflexão Semanal 12 – 29 de Novembro a 3 de Dezembro)

"Outro ponto prendeu-se com problemas ao nível das avaliações. A princípio, destacaram-se os problemas relacionados com a avaliação diagnóstica, não conseguindo associar os alunos ao respetivo nome, tendo dificuldades no registo das classificações aos diferentes conteúdos. Para além da dificuldade do registo no nome correto do aluno, salientou-se o problema de não conseguir classificar todos os conteúdos em todos os alunos, no tempo estipulado, permanecendo espaços por preencher. Apesar de tal sucedido, a ajuda da PC foi fundamental pois conseguiu avaliar todos os alunos, facilitando a compreensão do nível da turma e de cada aluno. Ainda neste ponto das avaliações, realço a exigência possuída na atribuição das classificações finais do primeiro período, limitando-me apenas ao produto e não a todo o processo de ensino-aprendizagem, na qual, novamente a PC, me ajudou a alargar o meu campo de visão e, consequentemente, não fixar a classificação a um só momento."

(Reflexão do 1º Período)

Numa perspetiva final, dentro de todas as modalidades lecionadas, apesar dos alunos apresentarem algumas vulnerabilidades nos conteúdos selecionados (principalmente na modalidade de ténis), numa análise final, atendendo aos objetivos específicos traçados para as diversas modalidades, apreende-se a conclusão dos mesmos por parte dos alunos, tornando positivo o delineamento elaborado em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Relacionado ao PASEO, todas as estratégias, tarefas e exercícios mencionados anteriormente permitiram ao aluno chegar a um patamar de desenvolvimento e aprendizagem superior ao inicial, promovendo a progressão de todos nas diferentes níveis abrangidos.

4.4.1. O Desenvolvimento do Espírito Crítico no Aluno – Autoavaliação

Ainda dentro da avaliação, a Autoavaliação (AA) distinguiu-se como uma conduta essencial a fomentar no aluno. Tal como alega Vieira (2013, p. 27), "só «olhando-se» criticamente, autoavaliando-se, será possível ao aluno selecionar as pistas que lhe permitam organizar as suas aprendizagens futuras. Com um papel acima de tudo orientador, o professor deve permitir ao aluno que assuma muitas das responsabilidades que antes eram suas. Quando realiza a AA o aluno desenvolve uma interação crítica consigo próprio visando alcançar o sucesso". "Numa primeira fase o aluno estabelece a comparação entre aquilo que fez e aquilo que se esperava que fizesse, dando conta das várias diferenças e, numa segunda fase, o aluno age de forma a reduzir ou eliminar essas diferenças" (Santos cit. por Vieira, 2013, p. 27). O processo de autoavaliação deve ser "participado, reflexivo e criativo, tentando evitar efeitos perversos" (Faria, 2020, p. 38).

A AA foi realizada em todas as aulas consoante três indicadores: a relação com a tarefa (e.g. "percebo os novos conteúdo lecionados"), a relação com o outro (e.g. "trabalho conjuntamente com os meus colegas e coopero com o professor") e a relação com o "Eu" (e.g. "procuro ser autónomo e estou consciente

da necessidade de evoluir"). "Independentemente do modelo de avaliação a utilizar o primeiro passo a dar é definir o que se pretende avaliar, ou seja, quais são os padrões de referência (características desejáveis ou resultados a obter). Para a sua verificação é necessário estabelecer os indicadores a utilizar, para se poder fazer a comparação entre a situação observada e a situação desejada a partir dos padrões de referência" (Faria, 2020, p. 38). A realização constante da autoavaliação permitiu ao aluno refletir regularmente sobre a sua atuação nas aulas no sentido de melhorar aula após aula.

Neste seguimento, os alunos no final da aula realizavam a autoavaliação, classificando a sua atuação numa escala de *Likert*, isto é, entre os valores de 1 a 4, sendo o 1 a definição de "Não consigo", o 2 de "Consigo com muita dificuldade", o 3 de "Consigo com alguma facilidade e o 4 de "Consigo facilmente".

No final de cada período, a AA era efetuada englobando todo o processo construído até aquele momento, estimulando reflexões assertivas e meritórias.

"Ao longo deste período, empenhei-me bastante na disciplina e esforcei-me por fazer o meu melhor durante todas as aulas. Respeitei sempre as orientações do professor e tentei melhorar todos os dias. No próximo período vou procurar continuar a fazer o melhor possível e a empenhar-me na disciplina, tal como tenho vindo a fazer."

(Autoavaliação de uma aluna)

"Durante este período fui assídua e trouxe sempre o equipamento vestido às sextas-feiras de manhã. Apresentei um bom comportamento, estive atenta nas aulas e empenhei-me nas tarefas propostas pelo professor e na aptidão física. Apesar de ter dificuldades a voleibol, esforcei-me para as superar e estive atenta às dicas dos professores. Em relação a dança, apesar de ter estado com covid a primeira semana em que começamos a modalidade e ter ficado atrasada em relação aos outros, esforcei-me e treinei em casa."

(Autoavaliação de uma aluna)

"Este foi um período diferente para mim. Gostei de trabalhar com as pessoas com quem funcionei ao longo das aulas e gosto de ajudar ao máximo que puder, porém às vezes tenho receio que as pessoas levem a mal quando tento

ajudar. No próximo período estou disposto a trabalhar com qualquer pessoa e a continuar a dar o meu máximo nas aulas."

(Autoavaliação de um aluno)

"O feedback do professor no final de cada aula ajudou-me a ter noção das minhas capacidades, facilitando assim a minha autoavaliação."

(Testemunho de uma aluna)

Participação na Escola e Relações com a Comunidade

5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade

"A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida."

(John Dewey)

Esta área integra todas as atividades não letivas realizadas pelo estudante estagiário, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar e que, simultaneamente, contribuam para um conhecimento do meio regional e local tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio, contribuindo para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de Educação Física, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora (FADEUP).

Nesta sequência, todas as atividades em que participei contribuíram para o meu envolvimento e pertença com a prática, reforçando o meu papel de professor inserido numa comunidade educativa. Em todas exibi um papel ativo na sua organização e/ou gestão, contribuindo para o sucesso da atividade e para o meu desenvolvimento na qualidade de professor.

De salientar algumas atividades inicialmente programadas pelo grupo disciplinar, nomeadamente, o torneio de basquetebol e de andebol que devido a razões explicitadas anteriormente não foram realizadas durante o primeiro período.

Período	Atividades	Participação na Atividade	Envolvimento na Comunidade Educativa	Competências desenvolvidas
1º, 2º e 3º Períodos	Reuniões do Departamento de Expressões e do Grupo Disciplinar de EF	- Registo das informações relevantes e das atividades a serem realizadas.	- Relação e diálogo com os professores do grupo disciplinar; - Partilha de ideias.	- Compreensão e conhecimento da organização e do funcionamento de diversas atividades e das diferentes diretrizes orientadoras do ensino.
	Conselho de Turma	- Acompanhamento da PC na função de professor da turma; - Registo das informações relevantes.	- Relação e diálogo com os professores da turma; - Partilha de ideias.	- Compreensão do trabalho coletivo dos professores da turma em prol do desenvolvimento e do sucesso de todos os alunos; - Desenvolvimento da paciência, da comunicação e do sentido de justiça.
	Direção de Turma	- Acompanhamento da PC na função de diretor da turma; - Registo das informações relevantes.	- Relação com os Encarregados de Educação.	- Compreensão e execução da função de diretor de turma e das suas responsabilidades inerentes; - Desenvolvimento da paciência, da comunicação, da liderança, da responsabilidade e do sentido de justiça.
	"Dia do Bolo"	- Realização de um bolo para as quartas-feiras de quatro em quatro semanas.	- Relação com toda a comunidade educativa (inclusive diretor da escola, membros da direção e pessoal docente e não docente).	- Desenvolvimento da socialização e da relação com o outro.
	ESP: "Aqui Para Ajudar"	- Organização dos agasalhos para a realização dos embrulhos; - Preparação dos kits de higiene;	- Momento de solidariedade e ajuda.	- Desenvolvimento do espírito de solidariedade, do altruísmo e de responsabilidade.

		- Compra e coordenação das refeições oferecidas.		
1º Período	“Amigo Secreto”	- Participação na troca de prendas da direção de turma.	- Relação com os alunos e professores da turma.	- Desenvolvimento da socialização e da relação com o outro.
	Corta-Mato	- Montagem dos materiais e preparação dos recintos; - Controlo do percurso.	- Colaboração com o grupo disciplinar.	- Compreensão e conhecimento da organização e do funcionamento da atividade; - Desenvolvimento da liderança, da autonomia e da responsabilidade.
2º Período	Mega Sprinter	- Montagem dos materiais e preparação dos recintos; - Realização e organização da chamada dos alunos participantes; - Medição dos saltos em comprimentos e lançamentos do peso; - Controlo da segurança.	- Colaboração com o grupo disciplinar.	- Compreensão e conhecimento da organização e do funcionamento da atividade; - Desenvolvimento da liderança, da autonomia e da responsabilidade.
	Torneio de Voleibol	- Preparação das medalhas; - Estruturação dos campos; - Organização dos materiais e folhas de registo; - Preparação dos jogos dos anos de escolaridade 7º e 11º; - Registo dos resultados dos jogos.	- Colaboração com o grupo disciplinar.	- Compreensão e conhecimento da organização e do funcionamento da atividade; - Desenvolvimento da liderança, da autonomia e da responsabilidade.
	PESES	- Apresentação de temas à TR.	- Criação de debates com alunos de diferentes pontos de vista.	- Desenvolvimento do respeito, da sinceridade, da gestão de conflitos e da empatia.

3º Período	Semana Desportiva	- Transporte e distribuição dos trampolins necessários á atividade de “Jump”; - Organização do material para a atividade de “treino funcional”; - Criação e gestão de um circuito de ApF para o 7º ano.	- Colaboração com o grupo disciplinar.	- Compreensão e conhecimento da organização e do funcionamento da atividade; - Desenvolvimento do trabalho em equipa, da liderança, da autonomia e da responsabilidade.
	Visita de Estudo: “Memorial do Convento”	- Supervisão e acompanhamento da direção de turma.	- Relação com os alunos da direção de turma e dos restantes professores acompanhantes.	- Desenvolvimento da fraternidade, da liderança e da responsabilidade.
	Visita de Estudo: Ida à Universidade do Minho	- Supervisão e acompanhamento da TR.	- Relação com os alunos da TR e dos restantes professores acompanhantes.	- Desenvolvimento da fraternidade, da liderança e da responsabilidade.
	Sarau Gímnico	- Montagem dos materiais e preparação do recinto; - Organização e logística da atividade; - Controlo na entrada no recinto do sarau; - Gravação de toda a atividade.	- Colaboração com os professores envolvidos na atividade; - Relação com os familiares presentes na apresentação da atividade.	- Compreensão de todo o processo inerente à criação de uma atividade; - Desenvolvimento do trabalho em equipa, da resiliência, da proatividade, da liderança, da autonomia e da responsabilidade.
	Intercâmbio Desportivo	- Gestão e logística de toda a atividade, juntamente com o NE (atividade dinamizada pelo NE).	- Relação com as professoras da escola aliada.	- Compreensão de todo o processo inerente à criação de uma atividade; - Desenvolvimento do trabalho em equipa, da resiliência, da proatividade, da liderança, da autonomia e da responsabilidade.

Tabela 5 – Atividades envolvidas durante o ano letivo em questão.

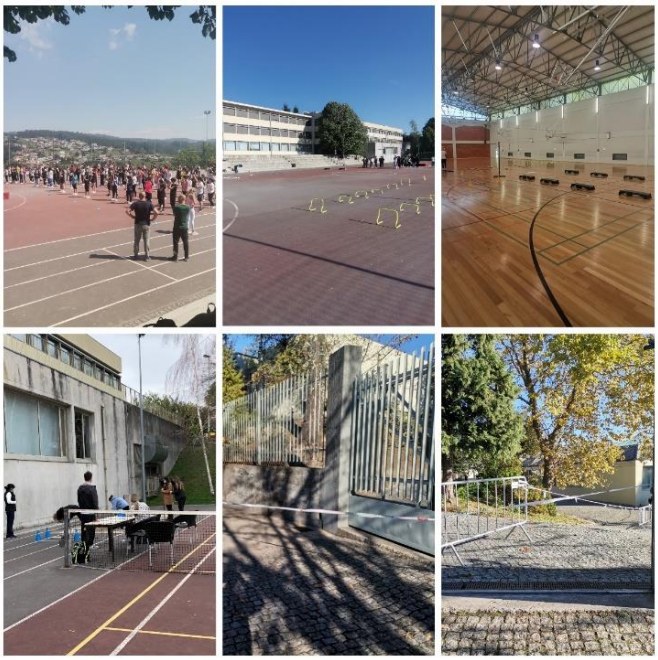


Figura 24 – Momentos de algumas atividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar.

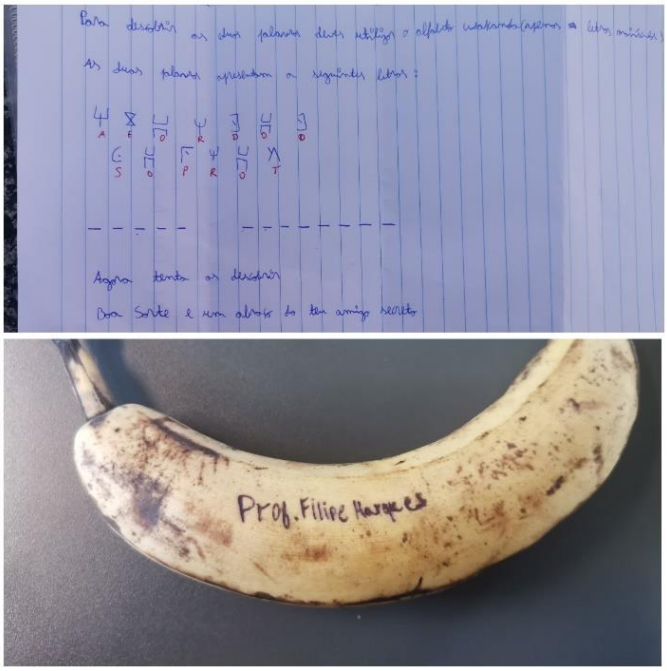


Figura 25 – Exemplos de troca de prendas realizadas com a direção de turma.

5.1. Projetos de Cidadania e Desenvolvimento

5.1.1. “ESP: Aqui para Ajudar”

As circunstâncias sucedidas nos últimos dois anos causaram constrangimentos acrescidos na saúde das pessoas, aliada a sentimentos de medo, de ansiedade e de incerteza. Incluído a este cenário, as contingências impostas aumentaram o distanciamento social e as desigualdades sociais e económicas. Diante disso, era fundamental promover atos solidários, transmitindo princípios e valores importantes de cidadania.

"O futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãs/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo" (Milagre et al., 2018, p. 3).

Assim, o projeto "ESP: Aqui para Ajudar" surgiu como resposta a estes constrangimentos, desenvolvendo ações de sensibilização/recolha de bens essenciais na comunidade e proceder à sua distribuição, com a cooperação da associação "Coração na Rua". Este realizou-se ao longo de todo o ano letivo com diferentes atividades por cada período. Assim, o projeto dividiu-se em três momentos de intervenção:

- 1º Período – Recolha de Agasalhos (coleta de mantas/sacos-cama/edredões e realização de prendas e cabazes para famílias carenciadas);

- 2º Período – Kits de higiene;

- 3º Período – Oferta de refeições (conjunto de pequeno-almoço e refeição).

A PC destacou-se como uma peça essencial à organização e gestão de todo este projeto, guiando pelo exemplo para o desenvolvimento de "saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar" (Martins et al., 2017a, p. 13). Para além disso, ambas as direções de turma se envolveram ativamente nos diferentes momentos, oferecendo ajuda para as várias tarefas.



Figura 26 – Folhetos identificativos de cada atividade do Projeto: “ESP: Aqui para Ajudar”.

5.2. “Dia do Bolo” – Relação com a Comunidade

A inclusão num novo espaço provoca sempre alguma inquietação, tendo em conta o confronto com o desconhecido.

“Uma nova experiência, uma mudança de paradigma cria sempre expetativa, medo, receio sobre esse novo cenário. Sem qualquer ponto de vista relativamente: ao funcionamento da escola na qual iria realizar o estágio, aos membros constituintes dessa escola e, mais importante, dos alunos que integram a mesma, proporcionaram um aumento da minha ansiedade, ânsia, inquietação a respeito do estágio.”

(Reflexão Semanal 0 – 1 de Setembro a 10 de Setembro*)*

No entanto, a PC desempenhou um papel extraordinário na minha integração com a comunidade educativa. Desde o início de EP, a PC sugeriu a realização do “dia do bolo”, o qual consistia na responsabilização, por semana, de um elemento do NE de levar um bolo num dia específico da semana (quartas-

feiras) para ser exposto e partilhado no bar dos professores. Esta ideia foi aceite unanimemente por todos, possibilitando gradualmente um contacto com os restantes professores e até o diretor da escola.

Ao longo do EP, as quartas-feiras foram ansiosamente esperadas para a prova do bolo, sempre diferente semana após semana. Com isto, a relação com os diferentes elementos da comunidade educativa foi melhorando, criando boas amizades com o pessoal docente e não docente.

Além disso, ainda tivemos momentos de alegria com os bolos confecionados devido a haver alguns estarem metade confecionados ou com dois centímetros de altura ou, até mesmo, verdes e que, portanto, marcaram uma ideia excelente da PC.

Segundo Lave e Wenger (1991), é neste contacto com o espaço real de ensino que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa, denominada, por comunidade prática

"Este sentimento de medo, de receio dissipou-se ao decorrer do trabalho realizado nas diversas reuniões realizadas durante a semana. A acessibilidade e a recetividade que os professores cooperantes apresentaram foi um pilar para que tal acontecesse, transmitindo comodidade e tranquilidade. A principal professora que me transmitiu este sentimento de tranquilidade e comodidade foi a professora cooperante Cristina Ferraz, apoiando desde o primeiro momento. No entanto, todos os professores que pertencem ao grupo disciplinar possibilitaram uma receção fácil ao novo paradigma."

(Reflexão Semanal 0 – 1 de Setembro a 10 de Setembro*)*

No que se concerne à integração com a comunidade escolar, esta ocorreu de modo mais acessível com a ajuda da PC e da sugestão do «dia do bolo», ao qual num dia específico da semana (todas as quartas-feiras), um elemento do NE ficava responsável por levar um bolo para partilhar com a comunidade educativa. Decorrente de tal, permitiu maior comunicação e relação com os restantes membros da comunidade educativa."

(Reflexão do 1º Período)



Figura 27 – Pessoal docente e não docente da ESP.



Figura 28 – Exemplo de uma doçaria no “dia do bolo”.

5.3. PESES

O PESES tornou-se parte da educação portuguesa. A lei 60/2009 de 6 de agosto prevê a integração da educação sexual no projeto educativo de escola e no projeto curricular de turma, onde o Conselho de Turma, num contexto curricular e numa lógica interdisciplinar, deverá ajustar as temáticas mínimas propostas às diferentes necessidades das crianças e jovens. Esta deve ser adaptada a cada nível de ensino e a cada turma, a qual deve conter, pelo menos, dozes horas de carga horária para o 3.º ciclo do ensino básico e secundário, distribuídas de forma equilibrada pelos diversos períodos do ano letivo.

A educação sexual, na Escola Secundária de Penafiel, foi implementada, com o apoio dos técnicos da unidade local de saúde, com base no Programa PRESSE (apesar de não ser uma escola PRESSE) e nas atividades que constam dos guiões desenvolvidos pela Associação para o Planeamento da Família, envolvendo a comunidade educativa numa forma estruturada e sustentada. O PRESSE é o Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar, promovido pela Administração Regional de Saúde do Norte que promove o conceito abrangente de Sexualidade Humana e preconiza um modelo holístico para o desenvolvimento curricular em Educação Sexual.

Durante o período e segundo período apresentei e debati dois temas da educação sexual, nomeadamente, o tema 1 – conhecimento e valorização do corpo, saúde sexual e reprodutiva e o tema 6 – parentalidade responsável, respetivamente.

O tema 1 – conhecimento e valorização do corpo, saúde sexual e reprodutiva procurava a compreensão da epidemiologia das principais infeções sexualmente transmissíveis em Portugal e no mundo (VIH/SIDA e HPV2), as suas consequências e métodos de prevenção. Os objetivos passavam: pelo entendimento do conceito de comportamento de risco, pela adoção de comportamentos sexuais informados e responsáveis conducentes à prevenção das infeções sexualmente transmissíveis e pela promoção da autoestima e assertividade. A atividade decorreu após a leitura da história: “Também se morre por amor”, na qual se fundamentava na resposta a algumas perguntas ou na realização de uma história idêntica à apresentada.

O tema 6 – parentalidade responsável pretendia a compreensão da noção de parentalidade no quadro de uma saúde sexual e reprodutiva saudável e responsável. Este tinha como finalidades: apresentar diversas razões pelas quais as pessoas podem decidir ter filhos, ou não; reconhecer que todos são capazes de ser pai ou mãe, independente do género, da orientação sexual, da identidade de género ou de ter HIV; e reconhecer que nem todas as pessoas conseguem se tornar pais ou mães e algumas pessoas podem-se tornar pais ou mães sem querer. A atividade baseou-se numa reflexão nas equipas formadas pela disciplina, acerca dos fatores que influenciam a decisão de um casal ter filhos,

nomeadamente, qual a razão de os ter e qual o momento oportuno, após a visualização de dois vídeos, especificamente, o “Por Falar Disso” de Júlio Machado Vaz e a “Parentalidade em diferentes culturas: pontos de União”.

Este projeto tencionava a valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das conceções existentes na sociedade portuguesa; o desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade; a melhoria dos relacionamentos afetivo/sexuais dos jovens; a redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis; e a valorização de uma sexualidade responsável e informada.

Os debates realizados possibilitaram a partilha de pensamentos e entendimentos, compreendendo perspetivas e formas de pensar diferentes.

5.4. Atividades do Núcleo de Estágio

5.4.1. Sarau Gímnico – “De Nós para Vós”

O Sarau Gímnico foi uma atividade desenvolvida na direção de turma, considerando os Domínios de Autonomia Curricular (DAC). O DAC constitui num trabalho interdisciplinar e/ou articulação curricular que possui como base as AE com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO. Esta interceta aprendizagens de várias disciplinas, em que favorece o trabalho prático e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise. Tudo isto proporcionaliza a necessidade de divulgação à sociedade o trabalho produzido no decurso da formação dos alunos nos diferentes domínios, promovendo a responsabilidade e a autonomia.

A organização do Sarau Gímnico decorreu na extensão do terceiro período, contemplando todo o trabalho realizado pelos alunos na sua formação.

Além da demonstração de diferentes práticas realizadas durante as aulas de EF, outras disciplinas foram destacadas com a exposição de vários trabalhos, concretamente, Português, Química e Biologia.

A PE Mariana apresentou o papel mais influente naquilo que foi o produto final desta atividade, tendo sempre o auxílio dos restantes membros do NE para todos os assuntos necessários (e.g. logística, requisição de espaço e material, disposição do material, entre outros).

O trabalho de todo o espetáculo contou com um envolvimento de todos os alunos para a sua criação, servindo-se das suas melhores capacidades e conhecimentos para conceber uma resposta a todas as exigências do mesmo. Estas demandas passavam pelas questões tecnológicas (e.g. sistemas de som, luzes, microfone), as decorações, o vestuário e o desempenho das funções necessárias à atividade (e.g. apresentadores, responsável pelo sistema de som)

O dia do espetáculo foi mais um dos vários momentos extraordinários do EP. Dele emergiram sentimentos de saudade, mas, principalmente, de satisfação com o resultado. Este foi o culminar de muito esforço e dedicação de todas as partes (professores, alunos e encarregados de educação), repleto de sorrisos e choros. A dimensão do espetáculo e do seu sucesso respondeu a todos os momentos de entreajuda e apoio entre todos.



Figura 29 – Cartaz do Sarau.

5.4.2. Projeto de Estágio – Intercâmbio Desportivo

O projeto desportivo surgiu da necessidade de interligar jovens de diferentes escolas em momentos pós pandemia. Logo, este foi desenvolvido com ligação do Agrupamento de Escolas Joaquim de Araújo (AEJA). A realização deste tipo de eventos, encontrava-se previsto no Projeto Educativo da Escola, como forma de motivar e potenciar relações entre comunidades escolares e estreitar laços, sendo mais um motivo forte para nós o propormos e o concretizarmos.

As professoras de EF do AEJA mostraram-se disponíveis e recetivas à realização da atividade, demonstrando interesse na participação das suas turmas. Para uma perceção clara e objetiva da organização e funcionamento do projeto, o NE elaborou um documento orientador que concebesse todas as indicações necessárias à compreensão por parte das professoras do AEJA, no sentido de, posteriormente, se debater o mesmo. Todo o seu planeamento e, consequente, realização sucederam-se no terceiro período.

Inicialmente, foi idealizado a concretização das atividades propostas em duas fases (em dias distintos), uma a decorrer na ESP (com as modalidades: basquetebol e futsal) e a outra no AEJA (com as modalidades: slide, orientação, *goalball*, ténis de mesa, yoga e patinagem). No entanto, provocado por condições climatéricas desfavoráveis para os dias em questão, o projeto teve de ser adaptado para a realização num único dia, que no caso aconteceu no AEJA.

A alteração pressupôs a realização, na parte da manhã, de basquetebol feminino 3x3 e de futsal masculino 5x5 em simultâneo (basquetebol no pavilhão e futsal no campo exterior), organizados pela ESP. Na parte da tarde, as atividades ficaram responsáveis pelo AEJA, especificamente, o *goalball*, yoga, slide, rapel e escalada.

A turma participante na atividade contou com a cooperação de todos os alunos com a constituição de equipas e, posterior, envolvimento nos jogos ou

desempenho em algumas funções, nomeadamente, árbitros, cronometrista, oficial de mesa e fotógrafo.

Para toda esta organização foi solicitado previamente o preenchimento de um *google forms* de modo a serem inscritas as equipas e possibilitar a organização antecipada de todas as atividades conforme isso.

Os objetivos e potencialidades formativas cingiram-se: na promoção do intercâmbio de saberes e experiências; na promoção de relações entre a comunidade escolar e a comunidade envolvente; na promoção do contacto entre escolas, proporcionando o convívio e enriquecimento desportivo; na promoção da interdisciplinaridade entre as diversas áreas existentes na Escola; na promoção do gosto pela prática de atividades físicas diferenciadas; na promoção do espírito de equipa e fair-play entre os alunos; e por ser um espaço privilegiado para as apropriações que o crescimento globalista supõe, nomeadamente a dinâmica de construção do Eu.

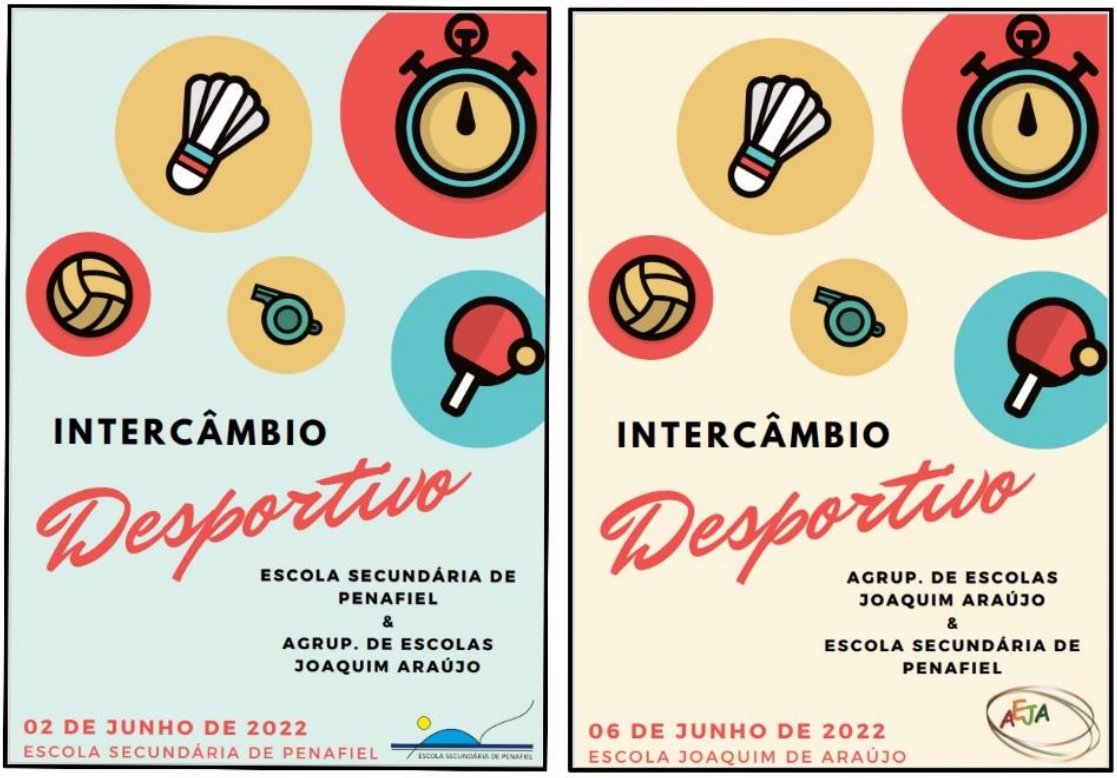


Figura 30 – Cartazes do Projeto de Intercâmbio Desportivo.



Figura 31 – Organização e logística do projeto de intercambio desportivo.

Desenvolvimento Profissional

6. Desenvolvimento Profissional

"O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram."

(Jean Piaget)

Esta área compreende as atividades e as vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação, percebendo 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. Investigar a sua atividade em toda a sua abrangência (criar hábitos de investigação/reflexão/ação) (FADEUP).

6.1. O Conhecimento Especializado do Conteúdo dos Professores Estagiários: Análise do Desenvolvimento do Conteúdo na modalidade de Voleibol

6.1.1. Resumo

Este estudo teve como objetivo a análise do Conhecimento Especializado do Conteúdo dos professores estagiários no ensino da modalidade de Voleibol. A modalidade foi lecionada com base nos modelos: Modelo de Educação Desportiva e Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo. O estudo foi realizado em três turmas de três professores estagiários, as quais apresentavam um total de 66 alunos, sendo 27 do sexo masculino e 39 do sexo feminino, com uma média de idades igual a 17.49 anos (± 0.56). Todos os alunos concordaram em participar

no estudo de investigação inserido na disciplina de Educação Física. Esta investigação decorreu ao longo das respetivas unidades didáticas da modalidade em questão, em que os dados obtidos foram analisados através de um registo quantitativo, ao nível das tarefas de codificação, no *Microsoft Excel***.** Estas variáveis foram exportadas para o programa *IBM SPSS Statistics 27* com o intuito de realizar os testes estatísticos. Os resultados demonstram a inexistência de diferenças estatisticamente significativas no índice de Conhecimento Especializado do Conteúdo, apesar de apenas uma das turmas possuir um resultado superior ao valor de referência: 3.0.

PALAVRAS-CHAVE: PROFESSORES ESTAGIÁRIOS; PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM; CONHECIMENTO ESPECIALIZADO DO CONTEÚDO; TAREFAS DE CODIFICAÇÃO.

Abstract

This study aimed to analyse the Specialised Content Knowledge of preservice teachers in the teaching of Volleyball. This sport was taught according to two teaching models: Sport Education Model and the Step-Game-Learning Model. The study was carried out in three classed of three preservice teachers, which presented a total of 66 students, 27 male and 39 female, with an age average of 17.49 years (±0.56). All the students agreed to participate in the research study as part of the Physical Education subject. This research took place throughout the respective educational units of the sport in focus, the data obtained were analysed through a quantitative record, at the level of coding tasks, in Microsoft Excel. These variables were exported to the tool IBM SPSS Statistics 27 in order to perform the statistical tests. The results show that there are no statistically significant differences in the SCK index, although only one class has a result higher than the reference value: 3.0.

KEYWORDS: PRESERVICE TEACHERS; TEACHING-LEARNING PROCESS; SPECIALISED CONTENT KNOWLEDGE; CODING TASKS.

6.1.2. Introdução

O Conhecimento Comum do Conteúdo (CCC) e o CEC são dois construtos do conhecimento relacionados com o DC. O CCC envolve o conhecimento e as habilidades necessárias para realizar uma tarefa. O CEC é a capacidade de reconhecer a natureza dos erros que os alunos cometem durante o desempenho e saber como ensinar conceitos táticos usando tarefas de aprendizagem apropriadas (Ward and Ayvazo cit. por Farias et al., 2022).

O CEC traduz-se em três domínios: o conhecimento das tarefas instrucionais, o conhecimento de como representar as tarefas para os alunos (adequação às dificuldades dos alunos) e o conhecimento dos possíveis erros que os alunos poderão cometer durante essas tarefas (Ward cit. por Hastie, 2021).

O índice de Conhecimento do Conteúdo (CC) demonstra a capacidade de um professor de EF de estruturar, representar e adequar a sua PP. Ademais, a habilidade de projetar e executar as progressões das inúmeras tarefas é considerado fundamental para a aprendizagem dos alunos. Segundo o referido, a qualidade do DC é mais relevante do que o número total de tarefas utilizadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem (Hastie, 2021).

Conforme Ward et al. citado por Farias et al. (2022), a análise do DC, ou seja, o tipo de tarefas usadas por um professor e respetivas indicações da proporção do uso dessas tarefas podem ser um forte indicador da qualidade e profundidade do CC de um professor. Estes tipos de tarefas de codificação existentes no DC são: I – Informação; E – Extensão; EA – Extensão-Aplicação; R – Refinamento; RA – Refinamento-Aplicação; ANG – Aplicação Não-Jogo; e AG – Aplicação em Jogo (Ward et al., 2017). Além destas, destaca-se a: M – Modificação, uma vez que existem variações nas tarefas para irem ao encontro das necessidades dos alunos.

6.1.3. Objetivos do Estudo

Este estudo teve como objetivo central a análise do CEC dos PE, tendo em conta o DC. Os objetivos secundários foram os seguintes: a) mapear o tipo de tarefas de codificação mais utilizados nas diferentes turmas; b) comparar o número de inter-tarefas entre turmas; c) comparar o número de intra-tarefas entre turmas; e d) examinar, por turma, a relação do número de inter e intra-tarefas comparativamente ao número total das mesmas.

6.1.4. Metodologia

O seguinte estudo foi desenvolvido no âmbito do EP, presente no plano de estudos do 2º ano do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário, da FADEUP. Este foi regulado por três PE, os quais aplicaram a sua investigação na EC relativa.

O estudo foi iniciado no segundo período do ano letivo em questão, com a lecionação da modalidade de Voleibol, evidenciando o planeamento da respetiva UD e, posterior, planeamento das aulas por meio do desenho das diversas atividades de aprendizagem/progressões.

6.1.4.1. Participantes e Contexto

Professores Estagiários

A investigação contemplou três PE, com idades compreendidas entre os 23 e 25 anos (1 homem e 2 mulheres), os quais pertencem à mesma EC com uma TR alusiva.

Alunos

O planeamento efetuado pelo PE foi realizado consoante um conjunto de alunos com diversas especificidades. Estas três TR dos PE pertencem ao 12º ano de escolaridade de Cursos Científico-Humanísticos. No total as turmas são compostas por 77 alunos (30 rapazes e 47 raparigas) com idades compreendidas entre os 17 e 19 anos (17.49 ± 0.56).

A nível específico, a turma A e B incluía-se no Curso de Ciências e Tecnologias e a turma C no Curso Línguas e Humanidades. Quanto à constituição das turmas, a turma A era constituída por 27 alunos (15 do sexo masculino e 12 do sexo feminino) com idades entre os 17 e os 19 anos, estabelecendo a média de idades nos 17.63 (± 0.54). A turma B era constituída por 25 alunos (7 do sexo masculino e 18 do sexo feminino) com idades entre os 17 e os 19 anos, definindo a média de idades nos 17.52 (± 0.65). Por fim, a turma C era constituída por 25 alunos (8 do sexo masculino e 17 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos, sendo a média de idades de 17.32 (± 0.48).

Para além disso, tendo em conta que são fatores a considerar no funcionamento das aulas de EF, na turma A existia um aluno com síndrome de Asperger e na turma K havia uma aluna com problemas articulares no joelho, nomeadamente, síndrome patelo-femoral, a qual ficava impeditiva de realizar as aulas.

Neste seguimento, as diferentes turmas apresentavam desempenhos diferentes influenciado pelas aprendizagens adquiridas em anos letivos anteriores. É de ressalvar que a maioria dos alunos da turma A e B apresentavam um elevado entusiasmo pela prática desportiva salientada pela prática regular das aulas, ao passo que na turma C a maioria dos alunos identificou uma disposição baixa e pouca satisfação para a EF.

6.1.5. Procedimentos

Para a investigação realizada, os alunos foram formalmente informados em contexto de aula, sendo solicitado a assinatura de uma autorização por parte

do encarregado de educação que possibilitasse a participação dos alunos no estudo. Nesta autorização estava expressa a finalidade de toda a informação, fotografias e/ou vídeos no decorrer das aulas, sendo possível o envio dos mesmos para discriminação da intenção educativa.

Ademais, os PE realizaram certos questionários na plataforma *Toledo* de modo a alcançar a certificação de codificação necessária para a análise dos diferentes tipos de categorias evidenciados no mapeamento do conteúdo e nos planos de aula no sentido de assegurar a fiabilidade aos resultados atingidos.

A análise do DC foi realizada através da visualização de todos os planos de aula da modalidade, isto é, a análise do tipo de tarefas vigentes no plano de aula, auxiliado com o mapeamento de conteúdo efetuado.

Mapeamento da Unidade Didática

Os alunos participantes agiram numa unidade de ensino com a aplicação de conteúdos da modalidade de Voleibol no cômputo geral de 12 aulas, para cada turma (tabela 6). Todos os conteúdos selecionados seguiram justificativas de forma a dar sentido racional à estruturação da UD, ajustada às necessidades dos alunos. Os conteúdos das três turmas foram praticamente os mesmos, nomeadamente, a nível técnico: o passe, a manchete, o serviço (seja por baixo, seja por cima), os deslocamentos, a finalização (quer em remate, quer em passe colocado); e a nível tático: a comunicação, a diferenciação de papéis, a identificação das zonas de responsabilidade e a construção do ataque. De realçar que os aspetos técnicos não se diferenciaram dos aspetos táticos uma vez que estes são aplicados consoante uma intenção tática.

Todas as UD contemplaram as ideias destacas no MED. Estas continham as seis características descritas por Siedentop (Metzler, 2017): a época desportiva, a afiliação, os registos estatísticos, as competições formais, o evento culminante e o clima de festividade.

O pensamento e, posterior, construção da UD salientou a mesma como uma época desportiva. Em todos os momentos foram utilizadas as equipas formadas no início do ano letivo, contemplando a afiliação como parte fulcral da UD. Ao longo das aulas foram desenvolvidos registos estatísticos decorrente das

tarefas aplicadas e competições formais, que contabilizavam para uma classificação. Ainda nestas competições formais, o papel do aluno revelou-se essencial no desempenho de diversas funções, especificamente: capitã(o), treinador(a), árbitro(a), juiz, cronometrista, oficial de mesa, repórter e fotógrafa(o). Resultante da classificação obtida era efetuado o evento culminante com todas as suas propriedades. Tudo isto foi realizado num clima de festividade no sentido de otimizar as aprendizagens dos alunos. "O modelo define-se como uma forma de educação lúdica e critica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos, o que pressupõe resolver alguns equívocos e mal-entendidos na relação da escola com o desporto e a competição" (Rosado, 2009, p. 59).

O ajuste dos conteúdos selecionados às necessidades dos alunos foi criado conforme as particularidades do MAPJ. Como refere Tavares (2017, p. 78), "o MAPJ acentua a necessidade do praticante compreender o jogo e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções (dimensão cognitiva), oferece a todos oportunidades de prática e de participação equitativa (dimensão social), assegura a construção de valores eticamente fundados pela promoção do *fair-play* e da literacia desportiva (dimensão pessoal) e legitima a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas pela prática do jogo modelado, em referência ao jogo formal (dimensão motora). É gerado e desenvolvido em torno de uma conceção de aprendizagem situada do jogo, enformando uma perspetiva holística e unitária do ensino do Desporto, e em particular do voleibol, pela valorização integrada e entrelaçada das dimensões de formação pessoal, social, cultural, organizacional e motora".

A aprendizagem situada no jogo permitiu a aquisição de aspetos técnicos contextualizados em componentes táticas (e.g. perceção da direção do primeiro e segundo toque; intencionalidade no terceiro toque; ação de acordo com zonas de responsabilização; etc.), o desenvolvimento da literacia desportiva e da criação de adaptações nas tarefas propostas (e.g. realização do serviço por baixo numa posição mais adiantada do campo ou, até mesmo, um serviço em passe; realização de auto-passe; entre outros).

Os contextos de jogo possibilitaram verificar diferentes parâmetros como: o desempenho no jogo, a tomada de decisão, a colaboração, as ações sem bola e a técnica de cada aluno. Por este motivo, a competição salientou-se como um ponto essencial de aplicação nas aulas pois, tal como afirma Lund (1992), ao utilizarmos este tipo de estratégias numa aula vamos manter os alunos ativamente empenhados.

Turmas	Nº de Aulas	Conteúdos		Formas de jogo	Estratégias pedagógicas	Papéis atribuídos aos alunos	Organização da época desportiva
		Técnicos	Táticos				
A	12	- Passe; - Manchete; - Serviço por baixo e por cima; - Deslocamentos; - Finalização (remate ou passe colocado).	- Comunicação; - Diferenciação de papéis; - Construção do ataque; - Identificação das zonas de responsabilidade; - Retorno (turma A).	- 2x2; - 4x2; - 4x4.	- MED; - MAPJ.	- Capitã(o); - Treinador(a) (Turmas A e B) - Árbitro(a); - Juiz; - Cronometrista; - Oficial de mesa; - Repórter; - Fotógrafa(o).	Cada aula correspondia a uma jornada, na qual as equipas arrecadavam pontos nas diferentes tarefas ou torneios para a classificação da turma. O evento culminante totalizou todo o trabalho realizado até então, com os alunos a exercer diversas funções e a representar a sua equipa. Como consumar de toda a época desportiva e, consequente, esforço e dedicação, foram entregues prémios coletivos (de acordo com a classificação) e individuais.
B				- 2x2; - 4x4.			
C							

Tabela 6 – Esquema das unidades didáticas das três turmas.

6.1.6. Recolha e Análise de Dados

Recolha de Dados

Para a recolha dos dados foram considerados todos os planos de aula das três turmas relativos à modalidade de Voleibol de modo a contemplar, aula a aula, os diferentes tipos de tarefas expressos nos mesmos. As informações retiradas de cada plano foram registadas e mapeadas num exemplar de codificação no formato *Microsoft Excel*, conforme o modelo de Rink (1979), reconstruído por Ward et al. (2017).

Codificação do CEC dos PE

De acordo com o mapeamento de Ward et al. (2017), as diferentes tarefas podem ser padronizadas segundo a sua tipologia. Conforme isto, a codificação foi realizada consoante a natureza das tarefas lecionadas, destacada no mapeamento do conteúdo com o propósito de conferir confiabilidade à mesma. Assim sendo, a natureza dos diferentes tipos de tarefas pode ser observado na tabela 7:

Tarefa de Informação (I): Tarefa inicial, na progressão de uma habilidade, que não pode ser classificada nas outras categorias (Rink, 1979);
Tarefa de Extensão (E): Tarefa que acresce dificuldade à tarefa anterior, através da adição de elementos (Rink, 1979);
Tarefa de Extensão-Aplicação (EA): Tarefa de extensão que ocorre próximo do contexto de jogo, em que o propósito é aplicar a tarefa no jogo;
Tarefa de Refinamento (R): Tarefa que requer um foco específico na qualidade da performance, seja em elementos técnicos ou táticos (Rink, 1979);
Tarefa de Refinamento-Aplicação (RA): Tarefa de refinamento que ocorre no contexto de jogo, em que o objetivo é aplicar essa tarefa dentro do jogo;
Tarefa de Aplicação Não Jogo (ANG): Tarefa que se centra na forma de executar um tipo de movimento, e mais do que isso, quando deve ser aplicado;

Tarefa de Aplicação em Jogo (AG): Tarefa que usa os conteúdos da aula em situação de jogo, mas onde o foco principal do jogo não é enunciado.

Tabela 7 – Natureza dos diferentes tipos de tarefas.

A fórmula aplicada por (Ward et al., 2017), para a obtenção do resultado do CEC pressupõe uma relação divisória entre as diferentes tarefas. A fórmula aplicada foi a seguinte:

$$\frac{\text{Extensão} + \text{Extensão Aplicação} + \text{Refinamento} + \text{Refinamento Aplicação} + \text{Aplicação Não Jogo} + \text{Aplicação em Jogo}}{\text{Informação}}$$

Cada PE obteve um valor resultado da aplicação da fórmula expressa, o qual procura verificar o DC dos mesmos na modalidade de Voleibol. A literatura define como indicador de referência o valor 3.0 para a verificação de um fraco ou forte DC.

Análise dos Dados

Inicialmente, como já referido, os dados foram registados e analisados no formato *Microsoft Excel*. De seguida, as informações obtidas foram exportadas para o *IBM SPSS Statistics* 27 de forma a realizar os testes estatísticos apropriados.

No sentido de entender qual teste estatístico a realizar consoante o objetivo pretendido, foi efetuado o pressuposto de normalidade – teste de *Shapiro-Wilk*. Decorrente do teste, todas as variáveis não apresentaram uma distribuição normal.

Logo, para comparar se existe diferenças significativas entre as três TR, recorreu-se ao teste não paramétrico de k amostras independentes – *Kruskal Wallis*. Todas as análises foram efetuadas com o *Software SPSS Statistics* (v. 27; *IBM SPSS*) considerando-se estatisticamente significativas as diferenças entre turmas cujo *p-value* do teste fosse inferior ou igual a 0.05. Os resultados são apresentados como média ± desvio padrão da média.

6.1.7. Apresentação e Discussão dos Resultados

As tabelas a seguir expostas incluem os resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos. A tabela 8 destaca a pontuação do CEC de cada PE na modalidade de Voleibol e a tabela 9 evidencia a estatística descritiva de cada turma para os diferentes tipos de tarefas de codificação, juntamente com a relação entre as mesmas.

Tipo de Tarefa	**Turma**	**Número de Tarefas**	**Significância** Teste Kruskal Wallis (p = 0.05)
Inter Tarefas	A	47	-------
	B	57	
	C	72	
Intra Tarefas	A	15	-------
	B	16	
	C	9	
Total Tarefas	A	62	-------
	B	73	
	C	81	
Índice CEC	A	3.77	0.295 (p = 0.05)
	B	2.48	
	C	2.24	

Tabela 8 – Pontuação do CEC de cada PE.

Tipo de Tarefa	**Turma**	**Unidade Didática** M ± DP (min-máx)	**Significância** Teste Kruskal Wallis (p = 0.05)
I	A	1.08 ± 0.29 (1-2)	0.010 (p = 0.05)
	B	1.75 ± 0.87 (1-3)	
	C	2.08 ± 0.90 (1-3)	
	Total	1.64 ± 0.83 (1-3)	
E	A	0.50 ± 0.91 (0-2)	0.211 (p = 0.05)
	B	1.00 ± 1.28 (0-3)	
	C	1.33 ± 1.44 (0-5)	
	Total	0.94 ± 1.24 (0-5)	
EA	A	0.67 ± 0.78 (0-2)	0.654 (p = 0.05)
	B	0.83 ± 0.39 (0-1)	
	C	0.83 ± 0.72 (0-2)	
	Total	0.78 ± 0.64 (0-2)	
R	A	0.00 ± 0.00 (0-0)	0.004 (p = 0.05)
	B	0.00 ± 0.00 (0-0)	
	C	0.42 ± 0.52 (0-1)	
	Total	0.14 ± 0.35 (0-1)	
RA	A	0.17 ± 0.39 (0-1)	0.128 (p = 0.05)
	B	0.00 ± 0.00 (0-0)	
	C	0.00 ± 0.00 (0-0)	
	Total	0.06 ± 0.23 (0-1)	
ANG	A	1.17 ± 0.94 (0-2)	<0.001 (p = 0.05)
	B	0.00 ± 0.00 (0-0)	

	C	0.00 ± 0.00 (0-0)	
	Total	0.39 ± 0.77 (0-2)	
AG	A	0.33 ± 0.49 (0-1)	<0.001 (p = 0.05)
	B	1.17 ± 0.58 (0-2)	
	C	1.33 ± 0.49 (1-2)	
	Total	0.94 ± 0.67 (0-2)	
EM	A	0.00 ± 0.00 (0-0)	0.012 (p = 0.05)
	B	0.58 ± 0.67 (2-10)	
	C	0.17 ± 0.39 (2-10)	
	Total	0.25 ± 0.50 (0-2)	
EAM	A	0.33 ± 0.65 (0-2)	0.059 (p = 0.05)
	B	0.42 ± 0.52 (0-1)	
	C	0.00 ± 0.00 (0-0)	
	Total	0.25 ± 0.50 (0-2)	
RM	A	0.00 ± 0.00 (0-0)	1.000 (p = 0.05)
	B		
	C		
	Total		
RAM	A	0.00 ± 0.00 (0-0)	1.000 (p = 0.05)
	B		
	C		
	Total		
AGM	A	0.25 ± 0.45 (0-1)	0.106 (p = 0.05)
	B	0.00 ± 0.00 (0-0)	
	C	0.33 ± 0.49 (0-1)	
	Total	0.19 ± 0.40 (0-1)	
ANGM	A	0.67 ± 0.89 (0-2)	0.478 (p = 0.05)
	B	0.33 ± 0.49 (0-1)	
	C	0.25 ± 0.45 (0-1)	
	Total	0.42 ± 0.65 (0-2)	

Tabela 9 – Estatística descritiva de cada turma para os diferentes tipos de tarefas de codificação, juntamente com a relação entre as mesmas.

O presente estudo propunha-se a comparar o índice de CEC evidenciado pelos diferentes PE durante a implementação de uma UD. Ao analisar os resultados obtidos através do uso da fórmula para o cálculo do índice de CEC, é possível estabelecer uma sequência decorrente dos mesmos, nomeadamente, a turma A (3.77), seguida da turma B (2.48) e, por fim, a turma C (2.24). Tendo em conta o indicador de 3.0 para o índice de CEC, apenas a turma A se posiciona acima do valor de referência. Contudo, não existem diferenças estatisticamente significativas entre turmas neste tópico.

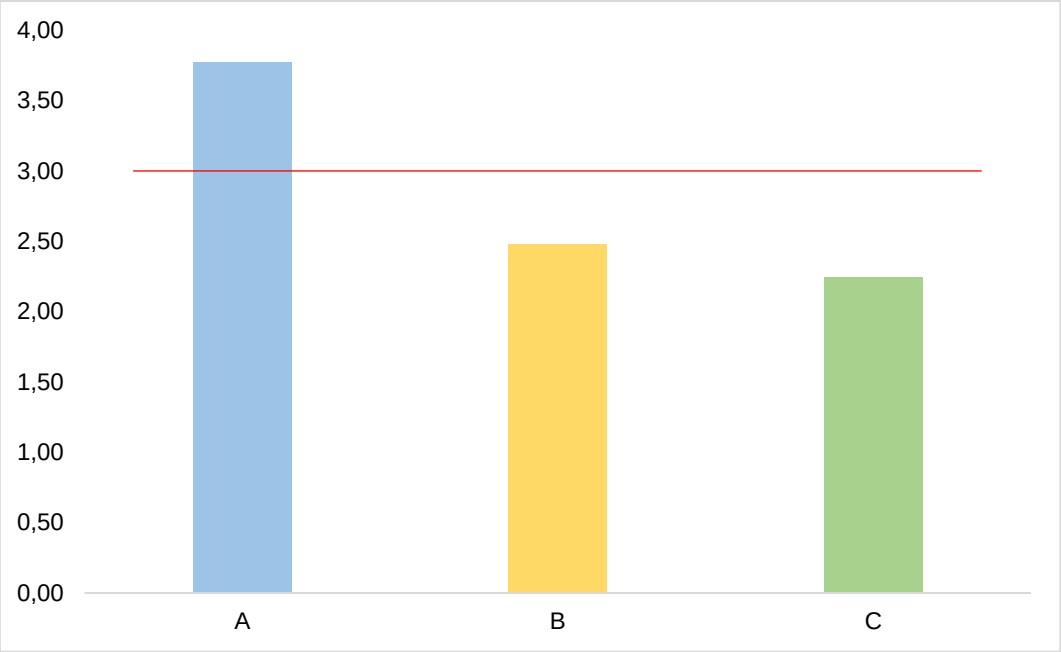


Figura 32 – Comparação do valor de CEC dos diferentes PE.

Os valores de significância salientam as diferenças estatisticamente significativas entre as turmas nos diferentes tipos de tarefas de codificação. Tendo em conta o *p-value* ≤0,05, observou-se uma diferença estatisticamente significativa entre as turmas nos diferentes tipos de tarefas de codificação, particularmente: I (0.010), R (0.004), ANG (<0.001), AG (<0.001) e EM (0.012).

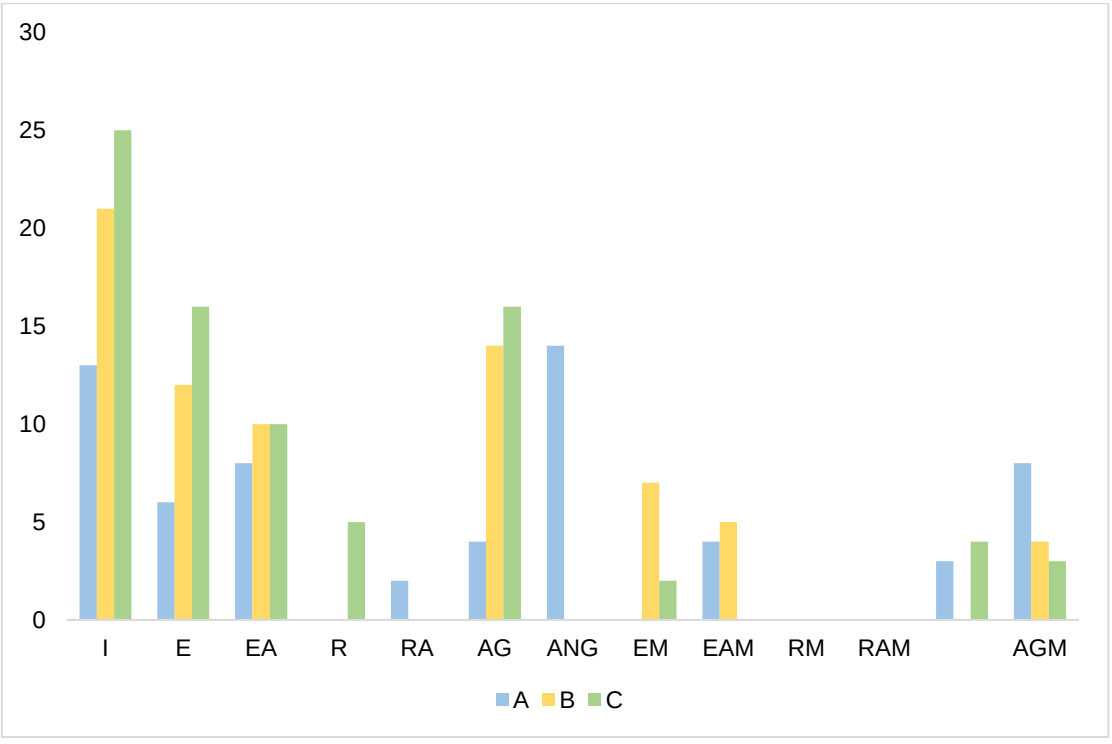


Figura 33 – Comparação entre turmas dos tipos de tarefas de codificação.

Relativamente ao número de inter e intra-tarefas, a turma A, B, e C evidenciam valores distintos em ambos os tipos de tarefas. Ao nível das inter-tarefas, os resultados são 47, 57 e 72, respetivamente. Ao nível das intra-tarefas os números obtidos são 15, 16 e 9, nesta ordem.

Ao examinar, por turma, a relação do número de inter e intra-tarefas comparativamente ao número total das mesmas, entende-se os percentis de cada turma. A turma A exibe uma percentagem de inter-tarefas de 75.8% e de intra-tarefa de 24.2%. A turma B apresenta uma percentagem de inter-tarefas de 78.1% e de intra-tarefa de 21.9%. A turma C demonstra uma percentagem de inter-tarefas de 88.9% e de intra-tarefa de 11.1%.

6.1.8. Sugestões Futuras

Alguns estudos de investigação indicam: diferenças entre professores estagiários e professores experientes, principalmente, nas tarefas de extensão e extensão-aplicação (Ward et al., 2017); que ambos os professores (estagiários e experientes) não utilizam tarefas de aplicação não-jogo (Ward et al., 2017); que as tarefas mais utilizadas pelos professores estagiários foram as tarefas de refinamento, de informação e de aplicação em jogo (Farias et al., 2022); e uma melhoria significativa nas pontuações do índice de DC dos professores após o desenvolvimento do CEC (Kim & Ward, 2020).

Considerando diversos estudos de investigação ligadas ao tema analisado, algumas sugestões futuros podem passar pela comparação do DC entre modalidades coletivas e modalidades individuais e entre professores com e sem desenvolvimento do CEC.

6.1.9. Referências Bibliográficas

Dervent, F., Tsuda, E., Devrilmez, E., e Ward, P. (2016). Content development coding assessment manual. *Version 2.1*.

Farias, C., Teixeira, J., Ribeiro, E., 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*, 1356336X221084516.

Hastie, P. (2021). A primer on content knowledge in physical education research. Journal of Teaching in Physical Education 1(aop): 1–6.

Iserbyt, P., Ward, P., e Li, W. (2017). Effects of improved content knowledge on pedagogical content knowledge and student performance in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(1), 71-88.

Kim, I., e Ward, P. (2020). Changes in the content development and adaptive competence of teachers following a specialized content knowledge workshop. *Journal of Teaching in Physical Education, 40*(4), 626-634.

Lund, J. (1992). Assessment and accountability in secondary physical education. *Quest, 44*(3), 352-360.

Rink, J. (2014). Teaching Physical Education for Learning. 7th edition. Boston, MA: McGraw-Hill.

Rosado, A. M., I. (2009). Pedagogia do Desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Tavares, F. (2017). Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar. *Editora FADEUP: 2ª ed.*

Ward, P., Dervent, F., Lee, Y. S., Ko, B., Kim, I., e 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.

Conclusões e perspetivas futuras

7. Conclusão e perspetivas futuras

""Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo."

(Paulo Freire)

O fim do EP e, resultante, término do ciclo de estudos acentua um sentimento de conquista. Finalmente posso afirmar que concluí uns dos meus maiores objetivos. É com extremo agrado e com lágrimas no canto do olho que termino o meu EP. Um ano exigente, com muitas dores de cabeça, mas que no final compensou cada segundo passado. Desfrutei ao máximo de todos os momentos proporcionados pelo EP, procurando ser cada vez melhor e conceder um ensino de qualidade.

A minha posição como professor expressou um crescimento positivo. Durante o EP evoluí, seja a nível profissional, seja a nível pessoal, superando as dúvidas que tinha de mim mesmo, no qual consegui adquirir aprendizagens para a vida, nomeadamente, a autoconfiança, a perseverança, a assertividade, o autoconhecimento e a autonomia. Além disso, ainda viabilizou um entendimento realista da profissão com todos os seus deveres e tarefas exercidos.

Este sentimento de realização aumentou com a leitura de testemunhos escritos por alunas da minha TR.

"De um modo geral as aulas foram sempre dinâmicas e interessantes mantendo a turma sempre entusiasmada. Finalmente considero que o professor superou todas as nossas expectativas e pessoalmente foi um dos melhores contactos que tive com a disciplina, incentivando-me a melhorar a minha prestação em cada aula."

"Eu gostei da maneira como o professor lecionou este ano, foi diferente e tornou a educação física mais interessante."

"Ao longo do ano a relação professor e alunos foi melhorando, como é óbvio uma vez que começa a existir afeiçoamento pelos dois lados. A nível de aulas

foram muito dinâmicas e produtivas o que levou aos alunos a praticarem a disciplina com mais empenho."

"Para finalizar quero parabenizar o professor por todo o trabalho feito, eu notei que se esforçou muito ao longo de todo o ano para que tudo estivesse bem tanto a nível das aulas como a nível dos alunos. Gostei muito de o ter como professor foi uma experiência boa."

(Testemunhos de alunas da turma)

Comprovei que a possibilidade de ajudar os meus alunos a serem pessoas melhores e a interessarem-se pela prática desportiva, desperta em mim uma sensação de missão concluída e, principalmente, de felicidade.

Ao longo deste tempo pretendi, além da aquisição de aprendizagens motoras, que meus os alunos aceitassem os seus erros como parte inerente do processo, a entender o trabalho em equipa e a adquirir valores importantes de um cidadão inserido numa sociedade. Procurei sempre estabelecer uma relação positiva com todos os alunos, com alicerces na confiança, na compreensão, no esforço, na sinceridade e no respeito. Com tudo isto, o processo de ensino-aprendizagem ficou facilitado, atendendo sempre às particularidades dos alunos.

Quer a TR (pelas suas individualidades), quer o NE (pela ajuda proporcionada) influenciaram a minha forma de ensinar, contribuindo para uma ação pedagógica correta e ajustada em busca do sucesso de todos.

Em relação às perspetivas futuras, anseio ingressar o mais brevemente possível na profissão, ainda que os cenários atuais não sejam favoráveis com todas as adversidades encontradas pelos professores de EF. O objetivo é exercer a profissão com excelência e rigor, com atenção a todas aprendizagens obtidas durante a minha vida académica, sobretudo no decorrer do EP.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2016). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo*(8), 119-128/EN 109-118.

Barbosa-Rinaldi, I. P. (2008). Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. *Movimento, 14*(3), 185-207.

Batista, & Queirós. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física, 1*, 29-46.

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. Porto: FADEUP.

Bessa, P. S. S. (2021). A jornada de um estudante estagiário na procura do desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos.

Cardoso, S., & Coelho, J. P. (2021). Critérios de Avaliação: Questões de Operacionalização. *Educational Leadership, 71*(6), 62-66.

Costa, M. (2008). A estética do corpo desportivo na publicidade: estudo exploratório a partir da análise de um conjunto de imagens publicitárias.

Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest, 45*(3), 339-356.

Cunha, A. (2008). Ser Professor–Bases de uma Sistematização Teórica. sl: Casa do Professor.

Cutton, D., & Landin, D. (1994). The effects of a cognitive learning strategy and augmented feedback on learning the tennis. *Research Quarterly for Exercise & Sport, 65*(1), 70-75.

Daolio, J. (1995). Os significados do corpo na cultura e as implicações pra a educação fisica. *Movimento. Porto Alegre. vol. 2, n. 2 (jun. 1995), p. 24-28*.

Dos Santos, N. M. G. R. (2000). Identidade e cooperação: individual e coletivo em contextos organizacionais. Dissertação de Doutoramento: Universidade de Évora.

Dubar, C. (2005). A Socialização: Construção Das Identidades Sociais E Profissionais.

Educação, D. G. d. (2018). Aprendizagens Essenciais de Educação Física para o 12º ano.

FADEUP. Normas Orientadoras *Estágio Profissional*.

FADEUP. (2022). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. *Estágio Profissional* Consult. 12/04, 2022, disponível

Faria, R. M. P. (2020). *A importância das práticas de autoavaliação de uma organização escolar na consecução do seu projeto educativoa*. Instituto Politecnico do Porto (Portugal). Relatorio de Estagio apresentado a

Freire, J. B. (1991). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*: Scipione São Paulo.

Glaner, M. F. (2003). Importância da aptidão física relacionada à saúde. *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum, 5*(2), 75-85.

Gouveia, É., Oliveira, R., Gaspar, A., Delgado, M., & Freitas, D. (2016). Influência do modelo de educação desportiva na motivação de alunos do 3º ciclo numa unidade didática de ginástica desportiva. *Problemáticas da educação física II*, 148-153.

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. Porto: FADEUP.

Holt, N. L. (2016). Positive youth development through sport. *2nd ed.*

Ingersoll, C., Jenkins, J. M., & Lux, K. (2014). Teacher knowledge development in early field experiences. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(3), 363-382.

Krug, H. N., Ivo, A. A., da Silva Ilha, F. R., de Rosso Krug, R., & da Conceição, V. J. S. (2013). Avaliando a formação inicial: a percepção de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física. *Roteiro, 38*(2), 385-411.

Kunz, E. (1999). Esclarecimento e emancipação-pressupostos de uma teoria educacional crítica para a Educação Física. *Movimento (ESEFID/UFRGS), 5*(10), 35-39.

Kwak, E. C. (2005). The Immediate Effects of Various Task Presentation Types on Middle School Students' Skill Learning. *International Journal of Applied Sports Sciences, 17*(1).

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge university press.

Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. *Aveiro: Universidade de Aveiro*.

Marante, W. O., & Ferraz, O. L. (2006). Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP*, 201-216.

Martins, G. d. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. d., Horta, M. J. d. V. C., Calçada, M. T. C. S., & Nery, R. F. V. (2017a). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Relatorio de Estagio apresentado a

Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017b). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 53-85.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*: Routledge.

Milagre, C., Gonçalves, L., Neves, M. J., & Santos, S. A. (2018). Módulo 6: Cidadania e Desenvolvimento. *Acedido em https://cidadania. dge. mec. pt/sites/default/files/pdfs/MOOC_Autonomia% 20e% 20Flexibilidade% 20Curricular*.

Moretto, V. P. (2007). *Planejamento: planejamento a educação para o desenvolvimento de competências*: Vozes.

Morina, M. d. F., & Kanaane, R. (2020). O professor como mediador no desenvolvimento da liderança dos alunos: perspectiva psicossocial. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia, 40*(98), 35-49.

Nazário, J. C.-F. (2008). Competição na Educação Física Escolar: um estudo de representações sociais de professores. *Furb, Blumenau*, p11941-11950.

Neno, J. (1997). Educação artística e estética para uma formação integral. *A escola cultural e os valores. Porto: Porto Editora*, 311-317.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. *Vidas de professores, 2*, 11-30.

O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers.

Oliveira, A. F. A. (2016). Relatório de Estágio Profissional" Uma viagem pelos meandros de uma comunidade escolar ímpar".

Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86.

Pereira, A. P., Warken, F., & Feldkercher, N. (2020). REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES INICIANTES. *SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação (ISSN 2675-8970), 3*(1).

Piéron, M. (1985). Análise de tendências na formação dos professores das actividades físicas. *Revista Horizonte, 1*(5), 2-6.

Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented Feed-Back in Teaching Physical education: responses from the students. *Studying the teacher in physical education*, 141-150.

Piéron, M., & Sarmento, P. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*.

Pinho, D. P. (2021). O papel de um professor estagiário no desenvolvimento de competências para a vida dos alunos.

Quina, J. d. N. (2003). A competição desportiva para crianças e jovens. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 20-25.

Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Relatorio de Estagio apresentado a

Santos, J. (2018). Ser professor com a ajuda de Nietzsche. *18 (2)*, 8-14.

Spudeit, D. (2014). Elaboração do plano de ensino e do plano de aula. *Rio de janeiro*.

Vanhees, L., Lefevre, J., Philippaerts, R., Martens, M., Huygens, W., Troosters, T., & Beunen, G. (2005). How to assess physical activity? How to assess physical fitness? *European Journal of Preventive Cardiology, 12*(2), 102-114.

Vieira, I. M. A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Relatorio de Estagio apresentado a

Anexos

Anexo 1 – Roulement para o 1º subperíodo do ano letivo 2021/2022.

DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS

2021/2022

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

	Segunda- Feira						Terça - Feira									Quarta - Feira									Quinta - Feira									Sexta - Feira								
	M1	M2	M3	M4	E3		M1	M2	M3	M4	E3	E2	E1	E4	Pis	M1	M2	M3	M4	E3	E2	E1	Pis	M1	M2	M3	M4	E3	E2	E1	E4		M1	M2	M3	M4	E3	E2	E1	E4	Pis
8:25 9:10	7G	12F	9C	10I	11A		12H	8F	12O	8A	7E	10H	12J	12L		12D	12P	11T	11G				NAT	11M	9B	7B	10IA	9G					12E	1OC	11B	12G	7C	12M			
9:10 9:55	7G	12F	9C	10I	11A		12H	8F	12O	8A	7E	10H	12J	12L		12D	12P	11T	11G				NAT	11M	9B	7B	10IA	9G					12E	1OC	11B	12G	7C	12M			
10:10 10:55	11G	12N	9B	10O			11H	8E	12A	9H	11M		10J		NAT	10E	11D	10G	11P	10O	9D	12N	11O	7H	12B	10R	10J	7I	12A	11N			11O	12C	11F	12T	7A	9A	12F	9F	NAT
10:55 11:40	11G	12N	9B	10O			11H	8E	12A	9H	11M		10J		NAT	10E	11D	10G	11P	10O	9D	12N	11O	7H	12B	10R	10J	7I	12A	11N			11O	12C	11F	12T	7A	9A	12F	9F	NAT
11:55 12:40	9G	12M	9D	10L	10A		11N	9E	12G	11E	11C	12B	12I	11F		12E	9A	10I	1OC	9C				11C	1OF	12I	9I	10S	12K	9E	10B		12J	11R	9H	10M	11D	12H	12D	12O	
12:40 13:25	9G	12M	9D	10L	10A		11N	9E	12G	11E	11C	12B	12I	11F		12E	9A	10I	1OC	9C				11C	1OF	12I	9I	10S	12K	9E	10B		12J	11R	9H	10M	11D	12H	12D	12O	
14:15																																									
15:15 16:00	9F	10N	10B	10G			11J	7I	8H	11B	8D	7H	1OF	8G		11L	10M	DE	7A	10K			NAT	10A	11A	8D	7E	8F	8B	11E	11H		12L	8G	DE	10K	8A	11L	10T	12S	
16:00 16:45	9F	10N	10B	10G			11J	7I	8H	11B	8D	7H	1OF	8G		11L	10M	DE	7A	10K			NAT	10A	11A	8D	7E	8F	8B	11E	11H		12L	8G	DE	10K	8A	11L	10T	12S	
17:00 17:45	8B	10IA	10D				12K	11K	9I	7D	7F	7B				7C	10L	11S	12C	8C				11J	7D	8E	10H	7G	8H				8C	7F	12R	10D	10E	10N	11K		
17:45 18:30	8B	10IA	10D				12K	11K	9I	7D	7F	7B				7C	10L	11S	12C	8C				11J	7D	8E	10H	7G	8H				8C	7F	12R	10D	10E	10N	11K		

1º SUB-PERÍODO - 14/09 a 08/10

Carlos	Arlindo	Leal	Lucinda	Pedro	620	
Daniela	Marco	Cristina	Manuela	Ana C.		
Rui	Graça	Paulo	Duarte	Micael		

LEGENDA: **P1, P2, P3 - Pavilhão** **SEG - Sala de Expressões** **E1 - Campo exterior** **E2 - Ténis**
E3 - Campo relvado Sintético E4 - Pista Atletismo

Plano A		
Equipados	Bom tempo	Não Equipados
M1 - P1 e P2		SEG
M2 - E3		B1
M3 - P3/E4		B2
M4 - E1 e E2		
E3 – Sintético		

Plano B		
Equipados	Mau tempo	Não Equipados
M1 - P1		B1
M2 - P2		B2
M3 - P3		Sala de aula
M4 – SEG		

Anexo 2 – UD da modalidade de Voleibol.

Unidade Didática de Voleibol – 12G													
Nº de Aula				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Data				14/01	21/01	28/01	4/02	11/02	18/02	25/02	04/03	18/03	25/03	1/04
Duração da aula				90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Espaço				P1	P1	P1	P3	P3	P1	P1	P1	P3	P3	P3
Competências	Técnica	Posição base		AD	I/E	E	E	E	E	E	C			AS
		Passe			I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	
		Manchete					I/E	E	E	E	E	E	C	
		Serviço					I/E	E	E	E	E	E	C	
		Deslocamentos			I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	
		Finalização						I/E	E	E	E	E	C	
	Tática	Ocupação do espaço de jogo	Identificação das zonas de responsabilidade		I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	
			Retorno					I/E	E	E	E	E	C	
		Cooperação	Comunicação			I/E	E	E	E	E	E	E	C	
			Diferenciação de papéis			I/E	E	E	E	E	E	E	C	
	Formas de Jogo	Jogo 2x2			I/E	E	E	C						
		Jogo 4x4							I/E	E	E	E	C	
Capacidades Motoras		Condicionais			√	√	√	√	√	√	√	√	√	
		Coordenativas			√	√	√	√	√	√	√	√	√	
Cultura Desportiva					√	√	√	√	√	√	√	√	√	
Conceitos Psicossociais					√	√	√	√	√	√	√	√	√	

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

Anexo 3 – Estrutura do PA.

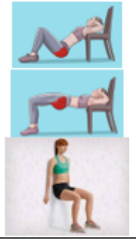
Plano de Aula nº ---					
Professor: Filipe Marques	**Data:** --/--/2022	**Hora:** h - h	**Duração:** 90'	**Ano/Turma:** 12ºG	**Nº de alunos:** 25
Unidade Didática: ---	**Função Didática:** ---			**Espaço:** ---	
Objetivo Específico: • ----------				**Material:** ---	

Parte da Aula	Tempo	Conteúdo	Situação de Aprendizagem/ Esquema	Critérios de Êxito
Inicial	(h) '			
Fundamental	(h) ' Ex. 1: h – h			
Final	(h) '			

Anexo 4 – Exemplar de um Plano de ApF.

- Plano de Treino AF -

Escola:	Secundária de Penafiel			**Nº Alunos:**	4;6;16;17;21
Unidade Didática:	Aquecimento; Força Inferior, Força Superior	**Equipa:**	NABI	**Data:**	27/05/2022
Instalação:	Pavilhão desportivo			**Ano/Turma:**	12ºG
Capacidades a desenvolver	Desenvolvimento da força inferior, da força superior e exercícios de aquecimento muscular através de um jogo				

1. Aquecimento – Jogo	2. Estação 1 – "Treino de canoagem"	3. Estação 2 – "Sentadinho é que eu estou bem"
		
JOGO DA RAPOSA Num espaço amplo e limitado, os alunos com um colete (ou fita/corda) colocada nos calções ou calças, tentam roubar o maior número possível de "rabos de raposa" aos colegas, tentando evitar que roubem o seu. Devem colocar as fitas conquistadas junto à sua. O jogador sem rabo pode continuar em jogo, tentando retirar a fita aos colegas.	**TRÍCEPS EM EXTENSÃO VERTICAL COM PESO** Sentado numa cadeira, com as costas direitas e a segurar com as duas mãos no peso, comece por estender os braços verticalmente, fletindo-os ligeiramente e voltando a estender. **ELEVAÇÃO FRONTAL** Em pé, segure os halteres à frente das coxas. Eleve os braços até à altura dos ombros. 10 repetições.	**1.** Com os ombros encostados à cadeira, apoiar as mãos atrás da cabeça e elevar o quadril até formar um ângulo de 90°C. **AGACHAMENTO ISOMÉTRICO** Encostado à parede, coloque-se em posição de agachamento, com as pernas num ângulo de 90°C.

AUTO-AVALIAÇÃO	Observações:
Assumi um cargo de forma sensata; ☐ Envolvimento nas tarefas ☐ "Comandar" colegas influenciando positivamente ☐ Prestar ajuda ou dar contribuição a um colega ☐ Ação conjunta para um objetivo comum (espírito de equipa) ☐ Faz a autoavaliação recorrendo à escala de Likert (1- Não consegui; 2- consigo com muita dificuldade; 3- Consigo; 4- Consigo com facilidade)	Aquecimento (2minutos) Estação 1 (1min 10seg.) – 30 segundos cada exercício (pausa 10 segundos entre cada exercícios) Estação 2 (1min 10seg.) – 30 segundos cada exercício (pausa 10 segundos entre cada exercícios) **AQUECIMENTO TURMA TODA (UMA VEZ)** **ESTAÇÕES: METADE DA TURMA EM CADA ESTAÇÃO E DEPOIS TROCA** **Em cada estação dividir em dois grupos e cada grupo faz um exercício** https://www.youtube.com/watch?v=kcrbMU_BoiA&list=PLcUA2BELeuhaCi8ptMBvGTx5TVMAWRlmN **Material:** Colunas de som Halteres Muitas cadeiras

Assinaturas: **Professor:**

Anexo 5 – Classificação da modalidade de Voleibol.

Classificação Voleibol 12ºG

Dia	Tarefas		Mal-divas	Mágico Croca	Nabi	Os Duros	JimiGirls
21/jan	*Alunos Equipados (10 pontos)*		√	√/	√	√	√
	Cor equipamento (5 pontos)		√	√	√	√	√
04/fev	*Jogo de Cooperação*	*Passagens sobre a rede*	19	19	10	15	15
			3	10	3	4	4
				3		3	
		Média Pontos	11,00	10,67	6,50	7,33	9,50
	Pontuação dos Jogos		10 pontos	8 pontos	2 pontos	4 pontos	6 pontos
	Total de Pontos		25 pontos	19 pontos	17 pontos	19 pontos	21 pontos
11/fev	*Jogo de Oposição*	*Jogo 1*	D (6-11)	V (11-6)	E (4-4)	D (5-13)	V (9-6)
			E (4-4)	V (13-5)	V (13-5)	D (6-14)	
				V (14-6)	D (5-13)	D (6-9)	
		Jogo 2	V (10-7)	V (9-5)	D (7-10)	D (6-10)	V (11-4)
			V (10-6)	V (12-4)	D (6-10)	D (5-9)	D (4-11)
			V (11-4)		V (9-5)	D (4-12)	
		Jogo 3	D (5-12)	V (11-5)	V (12-5)	V (12-5)	D (6-8)
			V (10-4)	V (8-6)	V (11-5)	D (4-10)	D (7-11)
			D (6-8)	V (11-7)		D (5-11)	
	Média Pontos por Jogo		2,13	3,00	2,13	1,22	1,80
	Pontuação		7 pontos	10 pontos	7 pontos	2 pontos	4 pontos
	Total de Pontos		22 pontos	20 pontos	22 pontos	17 pontos	19 pontos

Quadro de Pontuação

Dia	Mal-divas	Mágico Croca	Nabi	Os Duros	JimiGirls
21/jan	15	14	15	15	15
04/fev	25	19	17	19	21
11/fev	22	20	22	17	19
18/fev	15	13	15	15	15
25/fev	24	20	17	21	19
04/mar	23	25	20	17	20
11/mar	23	25	21	18	18
15/mar	8	13	8	13	11
25/mar	20	20	17	23	25

Classificação na Liga 12ºG

Equipas	Pontos	Classificação
Mal-divas	175	1º
Mágico Croca	169	2º
Nabi	152	5º
Os Duros	158	4º
JimiGirls	163	3º

Anexo 6 – Regulamento realizado para a modalidade de Orientação.

Ano Letivo 2021/2022
Cristina Ferraz | Filipe Marques

REGULAMENTO DE ORIENTAÇÃO 12ºG

Na modalidade de Orientação, a turma do 12ºG rege-se por uma tabela classificativa, onde todas as aulas são registados os pontos obtidos por cada equipa em diferentes parâmetros. Para tal, é necessário ter em consideração a importância de respeitar as regras do jogo, de forma a manter em vigor a seriedade da competição.

É, então, de notar que o atentado a qualquer uma das regras, a seguir expressas, conduz à **perda de um ponto** da equipa em questão:

- Dividir a equipa durante a procura dos pontos de controlo;
- Correr durante o percurso;
- Desrespeita a ordem dos pontos de controlo;
- Desrespeita a ordem das perguntas do *quiz;*
- Altera ou esconde uma baliza;
- Prejudica, voluntariamente, equipas adversárias;
- Danifica qualquer material utilizado na aula;
- Não cumpre as regras específicas da aula em vigor.

Assim, como capitão/capitã de equipa, declaro todo o respeito e consideração por todos os elementos da turma, assumindo sempre o erro e aceitando as decisões tomadas pelas professoras e colegas.

Assinatura Professora Cristina Ferraz

_____

Assinatura Professor Estagiário Filipe Marques

_____

Assinatura Capitães

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo 7 – Funções atribuídas durante os torneios realizados.

FUNÇÕES

Árbitro
Responsável pelo cumprimento das regras e do espírito do jogo
Juiz
Responsável pelo controlo do resultado de cada jogo e pela comunicação ao "Registos"
Cronometrista
Responsável pelo controlo do tempo, assinalando o início e fim de cada jogo com um apito
Registos
Responsável pelo registo dos resultados comunicados pelos juízes
Repórter
Responsável pela colocação de questões Exemplos: • Sentiram evolução na modalidade desde a AD? • As maiores dificuldades? • As características de uma equipa para ter sucesso?
Fotógrafo
Responsável pela gravação das ações do repórter e da captação de alguns momentos da aula

Anexo 8 – Exemplo de Skillcard utilizado durante as aulas de Atletismo.

