



**Uma Travessia pelo Oceano: Relatos de um Estágio
Profissional enriquecedor, de uma relação Professora-Aluno
inesquecível e do reforço da vontade de ser Professora de
Educação Física**

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Mariana Leal Lopes

Porto, setembro de 2022

Ficha de Catalogação

Lopes, M. (2022). *Uma Travessia pelo Oceano: Relatos de um Estágio Profissional enriquecedor, de uma relação Professora-Aluno inesquecível e do reforço da vontade de ser Professora de Educação Física*. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Lopes, M. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS PEDAGÓGICOS; PRÁTICA REFLEXIVA; MAPA DE CONTEÚDOS.

Dedicatória

À minha Bisavó (Vó) Teresa, que apesar de ter “partido” a meio deste meu percurso estará certamente orgulhosa de todas as minhas conquistas e de todo o caminho que percorri até aqui. Tornou-se a estrela mais linda, brilhante e especial. Um dia só quero ser metade da mulher forte e determinada que foi. Da sua única bisneta, que a irá admirar para sempre!

Agradecimentos

Esta etapa traçada e agora concretizada foi uma das minhas maiores conquistas quer a nível pessoal quer a nível profissional, todavia importa realçar que sem a presença constante, as palavras de apoio e o carinho evidenciado pela família, amigos, professores e alunos, que acompanharam de perto este meu percurso, esta travessia pelo oceano não teria sido vivenciada com a mesma intensidade. Neste sentido, como em qualquer etapa da vida, não caminhamos sozinhos, torna-se necessário manifestar o meu mais sincero agradecimento a todos aqueles que contribuíram, de certa forma, para o término deste ciclo tão inesquecível e marcante:

À FADEUP, pela aprendizagem, pelos valores e ensinamentos. Por me possibilitar crescer, ganhar asas, conhecer-me e reconhecer-me enquanto pessoa e futura profissional. Agradeço todos os dias a oportunidade de ter feito parte desta enorme comunidade, aprendi imenso em apenas dois anos e muito se deveu aos excelentes profissionais que me acompanharam ao longo do mestrado.

Ao Professor Orientador Cláudio Farias, por se ter configurado um elemento imprescindível para o sucesso educativo dos seus EE e por espelhar o caminho para a excelência.

Ao Professor Cooperante Luís Moreira, por todos os ensinamentos, pela dedicação e organização e pelas competências profissionais evidenciadas e transmitidas.

À Professora Co-Cooperante Aurora Batista, por todo o carinho e preocupação, por se ter tornado a minha “mãe do ensino”, por todas as aprendizagens, desabafos e momentos partilhados.

À Professora Alexandra Pinho, pela oportunidade que me concedeu, por termos conseguido criar uma equipa fantástica e por todo o auxílio e dedicação durante o período de estágio.

Ao meu NEP, José Afonso, Marcelo Nunes e Tomás Afonso, pelas horas infindáveis de reuniões via Zoom, pelos bons e maus momentos partilhados e pelas vitórias e conquistas conseguidas.

À D.^a Fátima, funcionária da reprografia, pela enormíssima ajuda nos diversos trabalhos elaborados, pela sua paciência, simpatia, bondade, entusiasmo e instinto maternal que sempre a caracterizou.

À D.^a Aida, funcionária e zeladora dos espaços desportivos, por toda a disponibilidade, preocupação, simpatia e carinho manifestados desde o primeiro dia de estágio.

Ao meu Cardume, à minha primeira turma e aos meus primeiros alunos, o meu mais sincero obrigado. Agradeço de coração cheio a relação, a ligação e a proximidade que criámos, o respeito que estabelecemos e os conhecimentos que partilhámos, vocês aprenderam comigo, mas eu aprendi muito mais com cada um de vocês! Para sempre no meu coração, o apreço que tenho para convosco é tremendo!

Aos meus pais, por todo o esforço realizado para que tornasse possível a concretização deste sonho, pelo amor incondicional, pela preocupação constante e por manifestarem um enorme orgulho pela conclusão desta etapa.

Ao meu irmão, que apesar de não ser de grandes palavras, gestos ou atitudes, sempre me disse “vê se terminas isso rápido e voltas para casa”, cada vez que ia ao Algarve.

Ao meu namorado, por ser a luz nos meus dias cinzentos, por ser o melhor parceiro, colega de estágio e de casa que podia ter pedido, por tornar tudo mais simples e facilitador, por me incentivar sempre a dar o melhor de mim e por ser o melhor porto de abrigo. Faltam-me as palavras para te agradecer por tudo o que já vivemos, lutámos e conquistámos, tenho um orgulho tremendo em ti!

Aos meus familiares, por todas as palavras reconfortantes e por todo o orgulho que sentem em mim, fazendo questão de me dizer sempre que havia oportunidade.

Aos meus padrinhos e afilhada, por serem como família, por me ajudarem a crescer e acompanharem de perto todas as etapas alcançadas e conquistadas até então!

À Ana Garcia, ao Marcelo Nunes, ao Maurício Abreu, ao Diogo Martins e ao Tomás Afonso, por terem sido casa e o reconforto nestes últimos dois anos, por me terem proporcionado momentos e experiências inesquecíveis, não poderia ter pedido melhores colegas de casa para partilhar esta aventura.

Às amigas de uma vida, Inês João, Marta Martins, Catarina e Carolina Fernandes, por serem as irmãs que nunca tive, pela amizade e o amor incondicional, por mesmo longe estarem sempre perto e por celebrarem os meus feitos como se dos delas se tratasse.

Ao Miguel Amaro, ao João Leite e à Teresa Oliveira pela amizade construída ao longo do MEEFEBS, agradeço-vos pelas aventuras e momentos partilhados e por tornarem os meus dias mais alegres.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
ÍNDICE DE QUADROS	XV
ÍNDICE DE ANEXOS	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS	XXIII
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL	5
2.1. Ponto de Partida: Quem é este Peixe fora de água?	5
2.2. A Família: “Filho de Peixe sabe nadar!”	8
2.3. As Bolhas deste Peixe ao nível desportivo	10
2.4. Formação Inicial: O Percurso deste Peixe	14
2.4.1. Licenciatura: A primeira etapa	15
2.4.2. A vontade de ser Professora de Educação Física	17
2.4.3. A entrada no MEEFEBS: Uma grande decisão	18
2.5. Estágio Profissional: Um mar ainda por explorar - Receios, Dúvidas e Expetativas Iniciais	20
2.5.1. O famoso “choque” com a realidade: Um Mar agitado!	23
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: À DESCOBERTA DO OCEANO	26
3.1. A Escola como o elo de ligação, comunicação e interação com o Oceano	26
3.2. A Escola Cooperante – O Oceano deste Peixe	27
3.2.1. Escola Cooperante: Turma Partilhada	29
3.2.2. Escola Cooperante: 1º Ciclo	30
3.3. Professor Cooperante: O Peixe Mestre	30
3.4. Professor Orientador: O Peixe Guia	32
3.5. Núcleo de Estágio: FRALAPOS – Afundamos ou Nadamos Juntos	33

3.6.	Turma Residente: O meu Cardume.....	35
3.7.	Turma Partilhada: unidos somos mais fortes!	36
3.8.	Primeiro Ciclo: um nado inesquecível	38
ÁREA 1 - ORGANIZAÇÃO, GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM		40
4.	REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: A TRAVESSIA PELO OCEANO	41
4.1.	O Papel da EF no contexto escolar e na formação e desenvolvimento integral do Ser Humano.....	42
4.2.	Planeamento efetivado ao longo da PES: o pilar do nado deste peixe!....	43
4.2.1.	Planeamento Anual: o alicerce para a orientação do nado pelo Oceano	44
4.2.2.	Modelo de Estrutura de Conhecimento	47
4.2.2.1.	Unidades Didáticas	48
4.2.2.2.	Planos de Aula: “Um Plano de Intenções”	50
4.2.2.3.	Reflexões de Aula: o desenvolvimento que transformou o nado mais vigoroso	55
4.2.3.	Do processo “teórico” à materialização da prática pedagógica: Da sustentação à fluidez do Nado.....	57
4.2.3.1.	1º PERÍODO: O primeiro confronto deste Peixe com a realidade, marcada pela existência de uma ligeira ondulação	58
4.1.3.1.1.	Ginástica de Solo: Os primeiros passos para a criação de um contexto de ensino-aprendizagem mais autêntico e significativo para os alunos (e EE) – MED.....	62
4.1.3.1.2.	Futebol: A implementação do MID como forma de monitorizar eficazmente a prática pedagógica, mediante uma focalização em matérias sequenciadas e estruturadas.....	67
4.1.3.2.	2º PERÍODO: Expansão de estratégias pedagógicas para aprimorar a fluidez do Nado	72

4.1.3.2.1. Voleibol: A importância da representatividade das tarefas de aprendizagem no ensino do jogo – MAPJ.....	75
4.1.3.2.2. Dança: Uma nova dimensão do envolvimento ativo dos alunos na construção da sua própria aprendizagem – MAC	81
4.1.3.3. 3º PERÍODO: Um nado repleto de desafios e adaptações constantes	87
4.1.3.3.1. Atletismo: O uso das novas tecnologias e a inclusão da competição regular como forma de potenciar a modalidade em contexto escolar	90
4.1.3.3.2. Badminton: Uma viragem fundamental no ensino da compreensão tática do Jogo	99
4.1.4. Avaliação e Observação da Prática Pedagógica: Momentos decisivos e fulcrais que possibilitaram uma consistência e rigor no nado deste Peixe	105
4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica: O conhecimento do meio-aquático emergiu pela necessidade de planejar cuidadosamente o percurso do meu cardume	106
4.1.4.3. Avaliação Sumativa: A exigência e a complexidade deste momento avaliativo	109
4.1.4.4. A peculiaridade e a relevância dos momentos de observação para o crescimento da identidade deste Peixe	110
ÁREA 2 - PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	114
5. Participação na Escola e Relações com a Comunidade.....	115
5.1. Projeto do Desporto Escolar	118
5.2. Projeto de Educação Sexual.....	119
5.3. Projeto de Estética	120
5.4. Projeto Erasmus+	122
5.5. Flashmob: Dança do <i>Tiriri</i> e Dança do <i>Kuduro</i>	123
5.6. Provas de Aferição	124

5.7. Reuniões do Grupo e das Atividades de Coordenação e Planificação, Reuniões de Conselho de Turma e Reuniões Intercalares.....	125
ÁREA 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	127
6. Projeto de Desenvolvimento Profissional: Análise do conhecimento do conteúdo especializado de Professores Estagiários através da análise de uma Mapa de Conteúdos	128
Resumo	128
Abstract	129
Introdução	130
Enquadramento do Estudo	131
Mapa do Conteúdo.....	131
Propósito do Estudo.....	133
Metodologia.....	134
Contexto	134
Participantes.....	135
Codificação	135
Índice de CEC.....	137
Resultados	138
Conclusões.....	142
7. UMA REFLEXÃO CRÍTICA E PESSOAL ACERCA DA EVOLUÇÃO E CRESCIMENTO DA EE PARA A CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL	146
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
ANEXOS.....	XXIV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Recursos Espaciais da EC	28
Figura 2 – Exemplo do Planeamento efetivado para o 1º Período.	46
Figura 3 - Estrutura dos PA.	53
Figura 4 - Placas de Pontuação e Estrela Dourada.....	83
Figura 5 - Diplomas Personalizados de Dança.....	84
Figura 6 - Exemplos de algumas Fichas de Registos implementadas em situação de jogo.....	104
Figura 7 - Prémios Individuais e Coletivos.....	105
Figura 8 - Moldura "Fralapos" elaborada pelo NEP para o Corta-Mato.....	119
Figura 9 - Mapa de Jogos.....	122
Figura 10 - Flashmob: Comemoração do dia da EC.	123
Figura 11 - Provas de Aferição: Sequência de Ginástica no Solo.	124
Figura 12 - Fórmula matemática utilizada para calcular o índice de CEC.	137
Figura 13 - Análise do somatório do número de tarefas instrucionais entre os PE.	139
Figura 14 - Comparação visual dados obtidos pelos PE e Professores Especialistas.	141

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Modalidades abordadas ao longo de cada período letivo.	45
Quadro 2 - Planejamento anual realizado ao longo do EP.....	59
Quadro 3 - Aplicação do MED: 1º Período.	61
Quadro 4 - Realização da Prática referente ao 2º Período.....	73
Quadro 5 - Características adotadas na utilização do MAC.	86
Quadro 6 - Realização da Prática referente ao 3º Período.....	88
Quadro 7 - Estratégias e Objetivos estabelecidos na lecionação da modalidade de Atletismo.....	92
Quadro 8 - Implementação do MAC em Atletismo.	95
Quadro 9 - Implementação do MAC em Badminton.	102
Quadro 10 - Escala de Avaliação Diagnóstica.....	107
Quadro 11 - Atividades Desenvolvidas no decorrer do EP.....	116
Quadro 12 - Parâmetros Avaliativos.....	121
Quadro 13 - Tarefas Instrucionais e respetiva definição.....	136
Quadro 14 - Cálculo do Índice de CEC.....	138
Quadro 15 - Comparação entre os dados obtidos pelos PE e Professores Especialistas.	140

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Exemplo de um Inquérito Inicial entregue aos alunos.	XXV
Anexo 2 – Exemplo de um Modelo de Estrutura do Conhecimento: Modalidade de Dança.	XXVI
Anexo 3 - Exemplo de um Plano de Aula: Modalidade de Badminton.	XXVII
Anexo 4 - Exemplo de uma observação de aula.	XXIX
Anexo 5 – Exemplo de uma Ficha de Inscrição de Equipa: Modalidade de Atletismo.	XXX
Anexo 6 – Exemplos de moldes das medalhas através dos logótipos elaborados pelos alunos.	XXXI
Anexo 7 – Exemplos de Diplomas entregues às equipas.	XXXII
Anexo 8 – Exemplo de uma ficha de Critérios de Êxito utilizados na modalidade de Ginástica no Solo.	XXXIII
Anexo 9 – Exemplo de um Ficha de Apreciação entregue nas modalidades de Ginástica no Solo e Dança.	XXXIV
Anexo 10 – Exemplo de um guião e respetiva classificação da implementação do Projeto de Desporto e Educação Estética.	XXXV
Anexo 11 – Exemplo de um Quadro Competitivo: Modalidade de Atletismo.	XXXVI
Anexo 12 – Exemplo de uma Sinalética e registos estatísticos adotados na modalidade de Futsal.	XXXVII
Anexo 13 – Exemplo de um Mapa de Jogos.	XXXVIII
Anexo 14 – Exemplo de Registos Estatísticos de Dança.	XXXIX
Anexo 15 – Exemplo dos Registos dos Testes de Aptidão Física: Teste de Cooper e Teste de Força.	XL
Anexo 16 – Exemplo de um Teste de Conhecimentos implementado no 3º Período.	XLI
Anexo 17 - Exemplos de tarefas implementadas e da construção de um Dorsal em Atletismo.	XLIII
Anexo 18 – Exemplo de um Mapa de Pontualidade e da Equipa Semanal de Badminton.	XLIV

RESUMO

Uma Travessia pelo Oceano: Relatos de um Estágio Profissional enriquecedor, de uma relação Professora-Aluno inesquecível e do reforço da vontade de ser Professora de Educação Física é um documento concebido por uma estudante-estagiária da disciplina de Educação Física que relata a sua primeira experiência no mundo da docência, no decorrer da sua prática de ensino supervisionada. Esta travessia narra a história de um peixe que sonha percorrer o oceano, todavia é surpreendido por correntes e marés que colocam à prova a sua capacidade de superação para resolver determinados problemas e se adaptar a novos contextos. Assim sendo, o ponto de partida deste relato inicia-se com um enquadramento pessoal, onde são explicitados os fatores responsáveis pela tomada de decisão em envergar por esta profissão, a história pessoal, desportiva e académica deste peixe, e as expetativas iniciais com a integração num contexto real de prática, que provocam uma expansão na vontade de ser professora. Ao longo da descoberta e navegação pelo oceano conhecem-se os responsáveis por toda esta experiência inesquecível, isto é, a escola cooperante, o peixe mestre e o peixe guia (professor cooperante e orientador), o núcleo de estágio e o seu cardume (alunos). Dá-se início à travessia pelo oceano, onde este peixe planeia minuciosamente os seus objetivos e metas para que tudo corra como expectado, estando preparado para alguma imprevisibilidade provocada por diversos contextos (condições climáticas ou ausência de algum elemento do cardume), sendo para o efeito implementadas determinadas estratégias e modelos que impeçam um possível desvirtuamento do rumo idealizado. A relação, a ligação e o respeito entre todo cardume revelaram-se os fatores primordiais para o sucesso desta viagem. No ponto de chegada, refletiu-se sobre toda a transformação deste Peixe ao longo de uma travessia marcada por uma panóplia de momentos imprevisíveis e inesquecíveis, que certamente serão imprescindíveis num futuro próximo.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS PEDAGÓGICOS; PRÁTICA REFLEXIVA; MAPA DE CONTEÚDOS.

ABSTRACT

Crossing the Ocean: Reports of an enriching professional internship, of an unforgettable Teacher-Student bond, and of a reinforcement of the will to become a Physical Education teacher is a document conceived by an intern student in the module of Physical Education, who relates her first experience in the world of teaching, within the ambit of a supervised teaching practice. It tells the story of a fish who dreams of crossing the ocean yet is taken aback by currents and tides, which test its ability to overcome certain problems and to adapt to new contexts. With this in mind, the start-off point of this report ties in with a personal framing, which lays bare the responsible factors for the decision to pursue this profession, the initial expectations for an integration within a real-life practice context, as well as this fish's personal, academic, and even sporty history, all of which contributed to an expansion in the will to become a teacher. Throughout the discovery and the crossing of the ocean, many other parties which made this experience unforgettable were met, such as the cooperating school, the master-fish and the guide-fish (the Cooperating Teacher and the Advisor), the Internship Nucleus and its shoal of fish (the students). The journey across the ocean thus began, with this fish thoroughly planning its goals and objectives to ensure everything goes accordingly, albeit with the notion that some adversities might occur (such as climate changes or the absence of any given element of the shoal); to prepare for such adversities, many strategies and models that prevent a possible misdirection of the idealized course. The relationship, the connection, and the respect between all members of the shoal were shown to be the primordial factors for the success of this crossing. At the finish line, this fish reflected upon its entire transformation, throughout a journey marked by a panoply of unpredictable yet unforgettable moments which will certainly be indispensable in a near future.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; PEDAGOGICAL MODELS; REFLECTIVE PRACTICE; CONTENT MAP.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Aprendizagem Cooperativa

ACP – Atividades de Coordenação e Planificação

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

AG – Aplicação no Contexto de Jogo

AN – Aplicação Fora do Contexto de Jogo

AS – Avaliação Sumativa

CC – Conhecimento do Conteúdo

CCC – Conhecimento do Conteúdo Comum

CEC – Conhecimento Especializado do Conteúdo

CPC – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

E – Extensão

EA – Extensão-Aplicação

E-A – Ensino-Aprendizagem

EF – Educação Física

EC – Escola Cooperante

EP – Estágio Profissional

EE – Estudante Estagiária

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

I - Informação

MC – Mapa de Conteúdos

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimentos

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

MED – Modelo de Educação Desportiva

NEP – Núcleo de Estágio Profissional

PA – Plano de Aula

PE – Professora(es) Estagiária(os)

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PC – Professor Cooperante

PO – Professor Orientador

R – Refinamento

RA – Refinamento-Aplicação

RA – Reflexão de Aula

RE – Relatório de Estágio

RI – Reuniões Intercalares

UC – Unidade(s) Curricular(es)

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi concebido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio Profissional (EP), pertencente ao segundo ano do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este documento apresenta como objetivo uma análise crítica e reflexiva da Estudante Estagiária (EE), tendo em conta o seu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na disciplina de Educação Física (EF).

O EP apresenta-se como um processo formativo cujo contributo se situa na aquisição de um conhecimento prático, onde a realidade educativa permite aos futuros docentes colocar em prática a componente teórica e todas as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação mediante diferentes contextos reais de ensino. Oliveira (2009) defende que durante o EP os EE estreitam a sua relação com o mercado de trabalho e embora possam ter alguma experiência anterior, os estágios são reconhecidos como o momento em que o trabalho e a formação se vinculam. Nesta perspetiva, o primeiro ano do mestrado apresentou-se fulcral para uma preparação prévia antes do “choque com a realidade”, levando a que a EE se sentisse mais capacitada e confiante para enfrentar a PES com o sucesso idealizado e expectado. Importa realçar que toda esta aventura se encontrou devidamente supervisionada e auxiliada por um Professor Cooperante (PC) e um Professor Orientador (PO) tendo estes efetivado um papel determinante para o alcance do sucesso educativo dos seus EE, procurando o caminho para a excelência mediante a adoção de uma prática reflexiva carregada de intencionalidade pedagógica.

A PES desenrolou-se numa escola cooperante (EC) situada no concelho do Porto, no decorrer do ano letivo 2021/2022, com um Núcleo de Estágio Profissional (NEP) constituído por mais três colegas estagiários. A EE ficou responsável por lecionar e acompanhar uma turma residente pertencente ao 10º

ano de escolaridade durante os três períodos letivos, bem como duas turmas do ensino básico (2º e 6º ano de escolaridade), apenas no decorrer do segundo período, sendo a turma do 6º ano partilhada com os colegas de estágio. De forma a desempenhar um papel mais ativo no seio da comunidade escolar, participou ao longo do ano letivo em diversas reuniões, nomeadamente, as de Conselho de Turma (CT), as intercalares (RI), e as de ACP (Atividades de Coordenação e Planificação) com o grupo de EF e com o Departamento de Expressões.

Importa referir que o corpo do presente relatório apresenta uma analogia a um Peixe que ambiciona percorrer o oceano, mas que é surpreendido por diversos contextos que colocam à prova a sua capacidade de superação e de adaptação. Tal como sucedeu com a EE no decorrer do EP, o seu sonho passava por enveredar a profissão docente, todavia surgiram algumas imprevisibilidades ao longo desta travessia, tendo sido estas superadas, até chegar a este momento tão desejado e idealizado. O peixe, o oceano e o nado apresentam-se muito implícitos e intimamente relacionados no decorrer de todo o relatório, uma vez que a EE foi federada em Natação de competição até aos seus 17 anos de idade, pelo que a paixão por este desporto teria que se apresentar vinculada a esta etapa tão especial e marcante da sua vida.

Com o propósito de esculpir toda a experiência vivenciada ao longo de um ano de EP repleto de aprendizagens e partilha de conhecimentos, o presente documento encontra-se subdividido em oito capítulos, contemplando a Introdução, o Enquadramento Pessoal, o Enquadramento da Prática Profissional, a Realização da Prática Profissional, a Participação na Escola e Relação com a Comunidade, o Desenvolvimento Profissional, uma reflexão final tendo em conta o processo de crescimento e de desenvolvimento da EE, e, por fim, as Considerações Finais e Perspetivas Futuras. No primeiro capítulo referente à Introdução, efetivou-se um breve resumo sobre a relevância que o EP possuiu para a construção e desenvolvimento da identidade pessoal e profissional da EE. O Enquadramento Pessoal situa-se no segundo capítulo, onde se encontra um relato superficial acerca da história ao nível pessoal, desportivo e académico e a respetiva influência que essas experiências apresentaram para a vontade de querer enveredar o mundo da docência.

Paralelamente, faz-se referência à relevância que a formação inicial e o primeiro ano de mestrado exerceram para a concretização desta etapa, assim como se realizou um confronto entre as expectativas iniciais com o EP e o derradeiro “choque com a realidade”. O terceiro capítulo é relativo ao Enquadramento da Prática Profissional enfatizando-se o papel da escola como meio de ligação, comunicação e interação entre os agentes educativos, a EC, a função desempenhada pelo PC, PO, Professora Co-Cooperante e NEP, e ainda o acompanhamento efetivado a três turmas durante o EP. O quarto capítulo engloba a Realização da Prática Profissional que contempla a área 1 “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, encontrando-se presentes diversos subtemas, nomeadamente, o papel da disciplina de EF na formação e desenvolvimento do Ser Humano, as diversas fases do planeamento, a materialização da prática pedagógica e a importância da avaliação, da observação e da reflexão para o crescimento da identidade profissional da EE. No quinto capítulo “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, é concretizada uma sinopse de todas as atividades desenvolvidas e participadas, objetivando-se uma maior relação e ligação da EE no seio da comunidade educativa. O sexto capítulo engloba a área 3 “Desenvolvimento Profissional”, onde se encontra o estudo de investigação acerca da “Análise do conhecimento do conteúdo especializado de Professores Estagiários através da construção de uma Mapa de Conteúdos”. No sétimo capítulo, concretiza-se uma reflexão crítica e pessoal sobre toda a transformação pessoal e profissional da EE no decorrer do EP, tendo em conta a passagem de aluna a professora. Por fim, no oitavo e último capítulo, encontram-se as Considerações Finais e Perspetivas Futuras acerca de toda esta experiência inesquecível.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL

“Sou sempre eu mesma, mas com a certeza que não serei a mesma para sempre.”
(*Lispector, 1943*)¹

Neste capítulo encontrar-se-á a mais íntima reflexão acerca de todo o meu percurso académico, desportivo e pessoal até alcançar esta etapa da minha formação inicial enquanto futura professora, bem como os motivos e fatores que me levaram a tomar a decisão de embarcar na aventura desta prestigiada profissão. Além disso, apresenta-se espelhada a minha ligação e paixão com o desporto, a contribuição que a integração no MEEFEBS concedeu para a construção e desenvolvimento da minha identidade profissional e as expetativas, dúvidas e inseguranças para com o meu primeiro impacto no mundo da docência e para com a realidade educativa.

2.1. Ponto de Partida: Quem é este Peixe fora de água?

Nascido e criado na região do Algarve, este peixe fora de água, surgiu a 13 de agosto de 1999, sendo residente na mais bela cidade do Sul, denominada de Olhão. O nome deste pequeno peixe é Mariana Leal Lopes, atualmente com vinte e três anos de idade. A cidade de Olhão conhecida por muitos como a terra do marisco, devido ao festival que é concretizado todos os verões em meados de agosto, deu a conhecer a famosa gastronomia aos seus turistas que não ficaram indiferentes às particularidades e delícias que este tem para oferecer. Afamada por muitos como uma cidade piscatória, dado que antigamente era o principal meio de subsistência da população, e como uma cidade cubista, dada a arquitetura que se verifica nas casas, atendendo ao aspeto de aglomerados cubos. Licenciiei-me em Desporto pelo Instituto Politécnico de Beja (IPB) e

¹ Retirado do poema “Já escondi um amor com medo de perdê-lo” de Clarice Lispector (1943).

encontro-me atualmente no segundo ano do segundo ciclo conducente ao grau de MEEFEBS.

Falar sobre mim e sobre a minha história é algo que considero particularmente complexo. Nunca fui uma pessoa que gostasse de refletir ou relatar os acontecimentos e pensamentos por intermédio de um diário ou simplesmente pela escrita. Sempre me considerei uma pessoa um pouco fechada, que vivia no seu ninho com receio do que os outros pensassem ou referissem acerca de mim, gostava de passar despercebida e odiava ser o centro das atenções. Sempre tive um pouco de vergonha de mostrar a minha opinião ou o meu ponto de vista perante um determinado assunto ou discussão de ideias. Sempre fui insegura (algo que o meu professor cooperante sempre indicou que não existiam razões para o ser) e com uma baixa autoestima. Para ser sincera, grande parte dos aspetos que mencionei acima estavam, e ainda estão, intimamente relacionados com a baixa estatura que me caracteriza, o que levou à construção de conceções negativas ao longo de muito tempo no meu pensamento. Porém, a “salvação” para todos estes constrangimentos prendeu-se pela integração no mundo desportivo e pela maneira como me sentia após cada treino, cada elogio, cada superação, cada erro, cada vitória, cada competição, cada medalha e cada pódio alcançado! Foi através do desporto que me comecei a valorizar enquanto pessoa, a perceber e a identificar as minhas qualidades e competências, aprendi o significado de companheirismo, espírito de equipa, respeito pelo próximo, autonomia, responsabilidade e, principalmente, amizade. Aprendi, acima de tudo, que fui e sou mais feliz através da prática de atividade física, reconhecendo que os valores, crenças e princípios que sempre me foram incutidos nela possibilitaram em grande parte, a construção da mulher que sou hoje.

Para além do desporto, comecei a ler, a interessar-me e a apaixonar-me pela escrita, pela imensidão de palavras que existiam até então desconhecidas e pelo poder e influência que as mesmas exercem na nossa profissão. Desde então, a escrita tornou-se um dos meus grandes aliados, adoro escrever e considero que dependendo das situações em que me encontro consigo exprimir-

me com uma maior facilidade através da escrita do que propriamente a dialogar, tendo sido este um dos aspetos alvo de melhoria ao longo do EP.

Quem me conhece caracteriza a minha pessoa, essencialmente, por ser dona de um sorriso fácil (penso que seja de família), simpática, amiga do amigo e sempre disposta a ajudar o outro. Considero-me uma pessoa responsável, paciente, compreensiva e humilde. O receio de errar sempre esteve presente na minha vida, tanto ao nível pessoal, desportivo e profissional, aspeto este que tive que ir combatendo ao longo do tempo, dado que me afligiam e assustavam certas situações mais formais e avaliativas, acabando por me prejudicar sem qualquer tipo de necessidade. Um aspeto que considero particularmente pertinente é a minha capacidade de dedicação e força de vontade em ser uma melhor pessoa e profissional a cada dia que passa. Quando me dedico a algo é totalmente de “corpo e alma”, gosto de dar tudo de mim para que seja, posteriormente, recompensada e perceber que os sacrifícios serviram para atingir um bem maior.

Desde que me lembro que a conexão com o mundo desportivo se encontra presente na minha vida, mais concretamente com a modalidade de futebol, sendo que a paixão começou com o meu avô paterno e passou para o meu pai e irmão. O desporto sempre se apresentou como um aspeto imprescindível na minha vida, pelo que todos os princípios e valores incutidos nele me foram transmitidos pelo meu pai mais que tudo, pai. A superação foi um deles, pelo que a aceitação da perda e da derrota sempre me foram explicados como aspetos fundamentais para o crescimento pessoal de um indivíduo, dado que se nunca passarmos pela fraqueza não sabemos como reagir à vitória e vice-versa. E como sempre me disse o meu pai “o sucesso de cada etapa é o resultado de quedas, mas também de aprendizagens”.

Sempre estudei em escolas públicas até à entrada no ensino superior, o que me possibilitou relacionar e interagir com diversas pessoas, oriundas de culturas e etnias totalmente distintas das nossas. A aceitação de ser “diferente” foi um aspeto que desde cedo me foi incutido, principalmente, na disciplina de EF onde a igualdade de oportunidades foi baseada no respeito, na participação

da interação social e na compreensão da diversidade. Neste sentido, torna-se crucial a existência de um sistema educativo flexível, inclusivo, adaptado à diversidade, tanto de carácter socioeconómico como cultural, facilitador de uma socialização que inclua a construção da cidadania, um sentimento de pertença, onde participem, cada vez mais e melhor, todos os atores de uma sociedade “viva” (Arends, 1995). Este será um aspeto preponderante durante a minha atuação e prática pedagógica, dar e oferecer oportunidades, sentido de igualdade e inclusão para que todos os alunos, no final de contas, sejam eles próprios.

Tive o privilégio da minha infância não ter sido consumida pela tecnologia como se destaca, vivamente, nos dias de hoje. Orgulho-me de afirmar que sou do tempo em que nos intervalos da escola nos ocupávamos com jogos tradicionais, isto é, jogo do berlinde, jogo da macaca, jogo das escondidas, corríamos, saltávamos, trepávamos. Isto para referir que na altura éramos felizes com tão pouco e não sabíamos, porque as coisas simples da vida continuarão, a meu ver, a ter muito mais valor do que bens materiais. O bom de ser criança é que o desporto era reconhecido como uma mera brincadeira, todavia possibilitou-me relacionar e interagir com os outros, começar a tomar as minhas próprias decisões face a um determinado aspeto, celebrar as minhas conquistas e enfrentar as dificuldades e problemas inerentes aos jogos.

2.2. A Família: “Filho de Peixe sabe nadar!”

Chegar a este momento consagrou-se como uma tarefa árdua, exigente e muito trabalhosa, e devo esta conquista inteiramente aos pilares que marcaram e marcam a minha vida constantemente desde que me lembro, proporcionando-me o verdadeiro significado de resiliência, amor e dedicação. Caracterizar o papel dos meus pais na minha vida ou o sentimento que detenho por eles é algo que considero inexplicável. Os meus pais são parte do reflexo da pessoa que sou hoje, o apoio diário que me fornecem, as palavras indicadas em cada momento, seja ele bom ou mau, e o orgulho que sentem em mim por cada

superação conseguida é tremendo e irreal. O meu pai, o grande amor da minha vida, é o meu maior motivo de orgulho e o principal culpado da minha paixão pelo desporto. Formou-se igualmente em ensino de EF, porém já o ultrapassei pela integração no mestrado, mas afirma que me vai acompanhar, detém ainda o nível II de treinador de futebol e, a meu ver, é o que mais alegria lhe concede. É dotado de uma personalidade inigualável, amigo do amigo, com um coração de fazer inveja, dono de uma inteligência tremenda, sendo o sinónimo completo de superação, trabalho, dedicação, lealdade e coragem! Coragem pelo fascínio que apresenta pelo futebol e ter criado um clube de raiz, tendo consciência de todas as adversidades, rivalidades e complicações que iriam aparecer, para além do impacto que teria na cidade, uma vez que já existiam dois clubes fundados com largos anos e muita história. No entanto, nunca desistiu do seu sonho e o seu clube, denominado de “Quatro ao Cubo”, atualmente abarca muitos escalões e uma infinidade de jogadores, sendo total merecedor do seu feito. É o verdadeiro culpado pelo meu gosto e ligação com o desporto, porque desde cedo me incentivou a praticar diversas modalidades. Era ele quem se levantava às seis da manhã para me levar aos treinos, preparava os meus batidos e me dizia o quanto a alimentação e o descanso eram fundamentais para o sucesso de qualquer modalidade. Fazia questão de estar presente em todas as minhas atuações e provas mesmo que isso implicasse a perda de um fim-de-semana e várias horas de caminho! A minha mãe, outro grande amor da minha vida, formou-se igualmente em ensino, básico e pré-escolar, exercendo atualmente a profissão de Educadora de Infância. Dona de um sorriso fácil, é o verdadeiro significado de mãe galinha e a detentora do melhor abraço do mundo. É o sinónimo de perseverança, generosidade, criatividade, companheirismo e fraternidade, e tantos outros adjetivos que existem. Acompanhou de perto todas as minhas conquistas e é a primeira da fila a aplaudir cada vitória, é o meu suporte em qualquer momento e altura e a palavra amiga que preciso sempre de ouvir. O desporto nunca foi seu aliado, no entanto sempre me apoiou e incentivou em cada decisão dada nesta área. E por fim, o meu irmão, o outro grande amor da minha vida. Dezoito meses separam a diferença de idades que existem entre nós, contudo para quem não nos conhece dirá certamente que ele é o mais velho

dos dois! Ele ficou com a altura da família e eu com a paciência e resiliência. Também ele apaixonado pelo desporto, em especial pelo futebol, sempre acreditou nas minhas capacidades e na minha força de vontade em querer seguir esta enormíssima área. É dono de um sorriso contagiante, simpático e amigo do amigo.

O facto de ambos os meus pais terem acolhido a profissão de docentes e optado pelo mundo do ensino, fez com que desde muito cedo me encontrasse em contacto com esta área através de múltiplos fatores, tais como: avaliações, reuniões, preparação de tarefas, organização dos planos de aula, entre outros aspetos. Neste sentido, comecei a interessar-me pela profissão e por toda a envolvimento nela incutida, dado que me deixava particularmente curiosa a forma de ensinar e como ensinar determinados conteúdos e o sentimento de gratidão por perceber que marcamos a diferença na vida escolar dos alunos pela transmissão de novos conhecimentos e aprendizagens.

2.3. As Bolhas deste Peixe ao nível desportivo

Antes da integração no mundo competitivo da natação, tive a oportunidade de praticar ballet e dança moderna numa fase precoce da minha vida desportiva, contudo, não me identifiquei com estes estilos de dança e decidi experimentar o *hip-hop* onde estive inserida num clube durante 3 anos. A dança ajudou-me a desenvolver a componente pessoal, interpessoal e cognitiva, na medida em que ouvir determinadas músicas e sons melhoraram a forma de me exprimir segundo uma determinada mensagem incutida na mesma, dançar e realizar diversos gestos melhoraram a minha coordena o motora e as rela es com o ambiente. Para além disso, foi possível moldar a minha identidade e personalidade, aumentar a minha autoestima dada o sentido de pertença a um grupo de dança e as rela es que foram criadas no seio da mesma e, por fim, aprender a exprimir os meus sentimentos e emo es através de pequenos gestos e movimentos da dança.

Ao nível do desporto escolar, tive a oportunidade de estar ligada à modalidade de voleibol na escola Secundária Francisco Fernandes Lopes tendo frequentado a mesma desde o meu 10º ao 12º ano de escolaridade. Este foi o meu primeiro contacto para com uma modalidade coletiva, tendo contribuído decididamente para a minha formação integral como aluna e no desenvolvimento de diversos valores e princípios, tais como a cooperação, o trabalho em equipa, o respeito, a disciplina, o empenho e a tomada de decisão.

A natação faz parte de mim desde que me lembro. Iniciei o meu percurso nesta modalidade em bebé com a integração em aulas de adaptação ao meio aquático, sendo que com o passar do tempo comecei a frequentar as aulas lecionadas pelo município de Olhão. Na altura, a transição e evolução dos atletas era efetuada segundo o tamanho das pistas, isto é, existia a piscina pequena, a média e a grande. Neste sentido, passei rapidamente para a piscina grande onde comecei a nadar com indivíduos bem mais velhos que eu, dado que na altura apresentava uma evolução técnica muito superior para a minha idade. Este aspeto acabou por chamar a atenção do diretor do Clube de Natação de Olhão (CNO), que me convidou a pertencer e ingressar no mesmo, referindo que apresentava qualidades para o mundo competitivo da modalidade. Na altura não consegui descrever o quão feliz me encontrava pela oportunidade que me tinha sido dada, e foi desde então que passei para o patamar de nadadora de competição.

Confesso que ser federada nesta modalidade não foi de todo fácil, desde os treinos bdiários, ao trabalho de força e competições que preenchiam todo o fim-de-semana e ainda conseguir conciliar toda esta exigência e empenho com o envolvimento na atividade escolar e social. Nesta altura da minha vida tornou-se complicado manter as minhas obrigações escolares, uma vez que muitas das vezes tinha que me preparar para os momentos avaliativos em plena viagem e intervalos entre provas. No entanto, este tipo de constrangimentos “obrigaram” a que me adaptasse, a que redefinisse prioridades e me ajustasse ao tempo que tinha disponível. Para além disso fez com que começasse a desenvolver competências de organização e de definição de objetivos individuais, como forma de estimular os conceitos de autonomia e responsabilidade. Como tudo

na vida e até que a rotina se encontrasse consolidada e assente, demorou o seu tempo e aceitação, dado que se torna crucial respeitar a resposta do nosso corpo às exigências que lhe são submetidas. Contudo, a partir do momento em que passou de um mero hábito a um modo e estilo de vida, foi como se se tornasse magia para os meus olhos. Foram os sete anos mais felizes da minha vida desportiva e nunca em uma outra modalidade praticada me senti tão feliz e concretizada como a Natação me fazia sentir. É a frase clichê do “é um sentimento que não se explica, sente-se”! Contudo, a exigência do ensino secundário começou a aumentar e uma vez que estava cada vez mais perto de ingressar para o ensino superior, onde a média contaria para a entrada no curso que idealizava, tive que tomar uma das decisões mais difíceis, abandonar a competição. A verdade é que por muito que fosse apaixonada pela natação e pelo mundo competitivo inerente à modalidade, o tempo efetivamente disponível para o estudo propriamente dito era praticamente nulo, dado que as competições ocupavam grande parte do fim-de-semana. Apesar de ter desistido, não me canso de dizer que foi a melhor experiência que poderia ter vivido, dadas as amizades que criei e que até ao dia de hoje mantenho contacto, os valores e atitudes que me foram incutidos, os momentos e as emoções sentidas em cada prova e o rigor e exigência que transfiro para tudo aquilo que realizo. Para além do rigor e da exigência que esta modalidade apresentava, valores como a capacidade de liderança e o respeito foram aspetos que se apresentaram sempre presentes ao longo dos treinos e competições. Sem o nosso líder (treinador) sentíamos-nos desorientados, era ele quem nos influenciava e direcionava para o caminho do sucesso e da obtenção de um determinado objetivo. Um dos aspetos alvo de menção no decorrer da minha história desportiva foi ter experienciado, ao longo destes anos dedicados à natação, os “dois lados da moeda” no que toca aos dois tipos de treinadores e de clubes por onde passei. Digo isto, pois apesar do primeiro clube onde estive inserida, CNO, me ter proporcionado todas as bases, aprendizagens e competências para o sucesso na modalidade em questão, o grande foco passava essencialmente pela obtenção do sucesso e da vitória, acabando o treinador por se esquecer que a parte motivacional era tão ou mais importante que a parte técnica, para que nós

nadadores nos sentíssemos confiantes e seguros com as nossas capacidades. Assim sendo, este optava por não usar as melhores palavras ou não ter as melhores atitudes e comportamentos para com os seus atletas, chegando a ser desrespeitoso ao ponto de referir “para cresceres devias de colocar os pés dentro de um alguidar com água quente” e foi a partir desse comentário totalmente descabido que optei por ingressar noutra clube, Colégio Bernardette Romeira, onde consequentemente teria um novo treinador. Este para além de ser mais compreensivo, cuidadoso e atencioso, era mais jovem o que acabava por ser benéfico e vantajoso, dado que nos sentíamos à-vontade para nos exprimirmos sobre algum aspeto relacionado com o treino ou com as provas. Para além disso, este treinador implementou o verdadeiro significado de espírito de equipa, sendo que uma das suas principais ideologias era que nos sentíssemos motivados para a prática, cooperássemos e respeitássemos os erros e as individualidades dos colegas. Parecendo que não o facto de estarmos inseridos num ambiente mais saudável e propício à aprendizagem, promoveu um maior entusiasmo e disposição para a prática propriamente dita. Desta forma, marco as principais diferenças de cada um: o primeiro treinador era muitíssimo competente, a sua experiência, conhecimentos e aprendizagens faziam-no merecedor do título do melhor treinador do Algarve, contudo, a parte motivacional e afetiva deitaram tudo a perder. O segundo treinador, ganhou pela sua simplicidade, atento a todos os aspetos e pormenores, principalmente ao nosso psicológico, sabia que não estávamos a ter um bom dia pela forma como nadávamos e isso já diz muito de uma pessoa. De igual forma que estes treinadores marcaram a minha vida, apresento como propósito marcar a vida escolar dos alunos, tratando-os com respeito, auxiliando-os a superar as suas fragilidades, mas também a reconhecer as suas capacidades.

O leque de aprendizagens adquiridas ao longo da minha caminhada desportiva possibilitaram-me reconhecer que o sucesso surge de um trabalho árduo e exigente onde os resultados se tornam visíveis através do esforço e dedicação que se estabelece para um determinado objetivo, dado que impossíveis não existem se a força de vontade se mantiver sempre presente.

A interação, a convivência e o relacionamento com diferentes singularidades ao longo de todo este percurso desportivo, permitiram que fosse construindo uma personalidade mais sustentada e flexível, tornando-me uma pessoa mais resistente e resiliente face ao tipo de situações a que era submetida. Ao longo de toda esta vivência desportiva desenvolvi inúmeras capacidades que me ajudaram a evoluir enquanto pessoa e atleta, especialmente, a empatia, a perseverança, a competitividade e a superação. Desta forma, todas estas experiências e contributos em torno do mundo desportivo desencadearam em mim um maior interesse em integrar o mundo do ensino para que tivesse a oportunidade de criar condições prazerosas, significativas e marcantes em todos aqueles que pudessem cruzar futuramente o seu caminho com o meu. Digo isto, pois na altura em que competia um dos meus treinadores apresentava concepções e ideologias muito desajustadas à realidade onde vivíamos e acabava por não conseguir motivar e incentivar, principalmente, as suas alunas pela sua forma indelicada de comunicar. Neste sentido, destaco a importância de acolhermos bons modelos profissionais para a decisão do tipo de docente que se ambiciona ser, dado que é fundamental estarmos atentos aos sinais que os alunos nos transmitem face ao tipo de informação que referimos e aos exercícios que planeamos. Refletir acerca de quem sou, quem quero ser, o que fiz e o que quero fazer, foram perguntas que me auxiliaram a delinear a minha prática reflexiva enquanto EE de EF. Nesta prestigiada profissão, o saber estar, o saber ouvir, o saber agir perante determinadas situações, o saber aprender e, acima de tudo, o saber como ensinar são conceitos imprescindíveis para o desenvolvimento integral, pessoal e profissional.

2.4. Formação Inicial: O Percorso deste Peixe

Tudo começou em 2017 quando decidi à última da hora, sim, pois apesar do desporto ser uma das grandes paixões da minha vida, no ensino secundário frequentei o curso de ciências socioeconómicas e estava completamente indecisa entre a escolha que deveria tomar. Pensei muito nesta decisão, dado

que o meu futuro iria depender deste momento. Contudo, sempre estive mais inclinada para o curso de desporto, sabia que era nesta área onde me sentia verdadeiramente feliz e concretizada e após uma conversa com os meus pais estes acabaram por concordar comigo. No entanto, no início desta longa caminhada não senti que estavam verdadeiramente empolgados com a minha escolha, dado que sabiam de antemão que o curso de economia me daria mais certezas e hipóteses futuras a nível profissional. Porém, ao verem-me satisfeita com o meu percurso, com as notas que alcançava, com cada conquista conseguida e com a bagagem de conhecimentos que retirava de cada disciplina, perceberam, efetivamente, que só me sentia “em casa” naquele curso e que era o caminho indicado a seguir.

2.4.1. Licenciatura: A primeira etapa

Escolhido o curso pelo qual iria ingressar para o ensino superior, só faltava agora selecionar a ordem das universidades que mais me interessavam, tendo em conta a região e a oferta educativa que apresentavam. Sendo eu oriunda da região do Algarve, descartei a universidade de Faro por, primeiramente, não me identificar com o ciclo de estudos, e, por sentir que precisava de “voar”, ganhar a minha independência e perceber efetivamente o que queria para o meu futuro. Neste sentido, as duas escolhas recaíram pela cidade de Beja e Lisboa, o maior sinónimo de contraste, uma mais sossegada e repleta de verdes, mas sem mar, outra onde predominava a confusão e a agitação, respetivamente. Por não me encaixar nas características que Lisboa apresentava, escolhi então a cidadezinha de Beja que me recebeu de braços abertos e que ganhou o meu coração por inteiro, pela simplicidade e genuinidade tanto das pessoas como dos lugares. Beja foi sem dúvida a melhor decisão que poderia ter feito e trago pessoas comigo que, certamente, serão para o resto da minha vida.

O aspeto que mais me custou em ir para Beja foi sair do conforto e da comodidade da família. Ia fazer-me falta a comidinha feita, a roupa lavada, o transporte para todo o lado, os abraços e beijos dos meus pais, as conversas

com as minhas amigas, a minha cadela, os pores-do-sol e, principalmente, ver e apreciar o MAR. Pensava que as primeiras semanas de aulas seriam marcadas por situações meio solitárias, uma vez que não conhecia rigorosamente ninguém. Contudo, enganei-me por completo, dado que por ter uma idade tão jovem (19 anos acabados de serem feitos) quando comparado com os meus colegas, fez com que estes me recebessem de braços abertos e me acolhessem como se de família se tratasse. Durante estes três anos intensos, inúmeras foram as vivências repletas de aprendizagens, partilhas e histórias por contar.

De um modo geral, a integração no curso de Desporto, pelo IPBeja, possibilitou-me a aquisição de um reportório de conhecimentos tremendo, atendendo aos conteúdos inerentes das modalidades coletivas (futebol, voleibol, andebol e basquetebol), das modalidades individuais (ginástica, natação e ténis) da área do fitness (pilates, localizada, aeróbica, *step*, *GAP (glúteos, abdominais e pernas)* e *yoga*), do treino desportivo e das competências relacionadas com a atividade física e saúde e metodologia do treino. Para além de toda esta panóplia de aprendizagens, o IPBeja ainda nos concedeu a possibilidade de realizarmos dois estágios ao longo do último ano do curso, optando entre a escolha na área do treino desportivo ou do fitness. Assim sendo, uma vez que detinha de duas oportunidades, optei, primeiramente, por efetuar um estágio na área do treino desportivo em natação de competição e adaptação ao meio aquático e, posteriormente, na área do *Fitness* num ginásio em Olhão, denominado de *Gymnasium*. Ambas as situações se revelaram bastante enriquecedoras, uma vez que fomentaram um leque de aprendizagens e vivências fantásticas que contribuíram para o desenvolvimento da minha identidade pessoal e profissional. Por outro lado, a realização destes dois estágios possibilitou a identificação da área que mais se enquadrava com as minhas ideologias e conceções, isto é, o treino desportivo, tendo-se marcado por uma experiência preponderante para a seleção da próxima etapa académica (mestrado). Apreciei particularmente o estágio em treino desportivo, dado que todos os dias eram marcados por uma nova conquista por parte das minhas atletas. Cativava-me e dava-me muito prazer conseguir transmitir os meus conhecimentos e aprendizagens na área da natação e que as mesmas aprendessem efetivamente com a lecionação das

minhas aulas e com o tipo de exercícios que trazia para as mesmas, dado que tentava implementar tarefas inovadoras e que fizessem realmente transfere para os diversos estilos de nado. Foi então a partir desta experiência marcante que decidi que o caminho a seguir teria de se cruzar com o MEEFEBS.

Paralelamente, ao primeiro ano de licenciatura, decidi inscrever-me no curso de Nadador Salvador (NS), dado que abarcava três situações que me identificava imenso, o verão, a praia e o contacto com o mar. Foram meses atribulados, uma vez que as aulas teóricas e práticas do curso de NS decorriam logo após as aulas da licenciatura, acabando por se tornar bastante exigente e desgastante tanto a nível físico como psicológico, conseguir conciliar estes dois momentos em simultâneo. A integração neste curso possibilitou-me auferir de uma bagagem tremenda de conhecimentos e aprendizagens que sem dúvida se apresentarão muito benéficos e vantajosos para qualquer tipo de constrangimentos que possam vir a decorrer ao nível de primeiros socorros em contexto escolar. Para além disso propiciou o meu desenvolvimento no que toca à capacidade de reação e tomadas de decisão momentâneas, avaliando todas as situações viáveis e com a maior segurança possível. Esta profissão, encarada por muitos indivíduos como um simples trabalho de verão, onde a única tarefa se prendia pelo ganho do “bronze”, ajudou-me a crescer muito enquanto pessoa e profissional, tendo em conta todos os princípios, valores e ética incutidos no exercício das suas funções.

2.4.2. A vontade de ser Professora de Educação Física

A decisão de enveredar para o mundo da docência esteve em grande parte associada ao facto de ambos os meus pais serem também professores, tendo assistido desde que me lembro a toda a envolvimento inerente a esta profissão que me causou sempre muito interesse e prazer, uma vez que podia ensinar e contactar com uma disciplina que tanto adorava e que não me era indiferente, EF. Além do mais, o facto de ter tido a oportunidade, ao longo da minha formação, de contactar com excelentes profissionais, fez com que a

curiosidade de vir a ser professora de EF fosse aumentando gradualmente tendo sido apelidada muitas vezes como a “aliada” dos professores de EF, devido ao interesse e gosto que demonstrava pelas aulas. Todavia, nem tudo foi um “mar de rosas”, dado que contactei com professores que evidenciavam pouco ou nenhum entusiasmo em lecionar as suas aulas, não traziam nada planeado ou pensado e eram os próprios alunos que decidiam o que fazer na presente sessão, um aspeto que me deixava revoltada e descontente e criava desmotivação aos restantes colegas que por si só já não apresentavam grande interesse para com a disciplina. Nesta linha de pensamento, comecei a perceber efetivamente que ser professora de EF poderia ser uma opção futura, visto que o mundo desportivo era uma das minhas maiores paixões e pelo facto de poder transmitir os meus conhecimentos a outras pessoas, fazê-las apreciar a disciplina e motivá-las para a prática regular de atividade física, mostrando os valores inerentes que se podem criar e estabelecer numa aula se esta se apresentar bem planeada e estruturada. Além do mais consegui idealizar o tipo de professora que gostaria de ser e que gostava de ter tido enquanto aluna, de forma a não cometer os mesmos erros sentidos e vivenciados no papel de discente.

2.4.3. A entrada no MEEFEBS: Uma grande decisão

A transição da cidade de Beja para a cidade do Porto foi a maior volta de 180° que poderia ter dado na minha vida. Sair do conforto de uma cidade pequena para uma das maiores cidades de Portugal foi um derradeiro choque, associado ao facto de a minha formação inicial ter sido efetuada num politécnico e a integração no presente mestrado ser, de acordo um dos mais conceituados rankings internacionais do Ensino Superior, o “*QS World University Ranking by Subject*” (Universities, 2020), uma das melhores escolas de desporto do mundo! A exigência, o rigor e a profissionalidade dos docentes foram três grandes características que se destacaram imediatamente no primeiro ano de mestrado. Nesta instituição éramos tratados como futuros professores de EF e não como meros estudantes profissionais de desporto, daí ter sentido inicialmente uma

grande diferença no tratamento que nos foi concedido. No início do mestrado verifiquei, comparativamente aos colegas que se licenciaram na FADEUP, que estes apresentavam uma bagagem diferenciada, tendo em conta o leque de competências e conhecimentos apreendidos, para não falar de que a terminologia e o vocabulário que detinham era tremendos. Assim sendo, senti que aterrei de “paraquedas” num novo mundo e que teria que me esforçar a mil por cento para chegar a um patamar próximo dos meus colegas. Contudo, rapidamente verifiquei que apenas são necessários uns poucos ingredientes para que o sucesso começasse a vir ao de cima, tais como, o empenho, o esforço e a dedicação.

O plano de estudos do primeiro ano de mestrado foi fundamental para me permitir adquirir as competências necessárias para ingressar nesta prestigiada profissão. Desta forma, retirei um leque de conhecimentos teórico-práticos que me foram imprescindíveis para realizar um transfere face à realidade atual, isto é, o EP. Nesta linha de pensamento, apesar de todas as disciplinas inseridas no plano de estudos terem sido cruciais para o meu desenvolvimento enquanto futura docente foi necessário atribuir especial destaque às seguintes: Profissionalidade Pedagógica, Desenvolvimento Curricular, Investigação em Educação, Psicologia do Desporto e as Didáticas (geral e específicas). A UC de Profissionalidade Pedagógica ajudou-me a perceber a importância do papel e das características de um bom professor, o derradeiro choque com a realidade na transição da formação para a profissão, o desenvolvimento da nossa identidade profissional e que a socialização e a integração dos alunos no seio escolar são dois aspetos valorosos. A UC de Desenvolvimento Curricular ajudou-me a conceber o papel da disciplina de EF para a formação da corporalidade, aplicar os modelos curriculares que mais se adequavam às características da turma e ao contexto escolar, perceber como funciona a gestão curricular da instituição escolar onde resido e, por fim, conseguir ajustar as aprendizagens essenciais de EF à realidade onde me encontro inserida. A UC de Investigação em Educação possibilitou-me reconhecer o valor científico e valorizar a leitura e o estudo de artigos relacionados com a área da educação, sendo uma disciplina que terá um contributo fulcral na metodologia e recolha de dados, aquando da

concretização da área 3. A UC de Psicologia da Educação permitiu-me uma maior consciencialização e reflexão do meu papel enquanto futura docente, respeitando a envolvimento que a disciplina de EF abarca, quer em termos pessoais, sociais, culturais e profissionais. A UC de Didática Geral foi imprescindível para conhecer as diversas categorias didáticas tornando-se um apoio crucial para a construção das reflexões e fundamentalmente para entender a dinâmica dos diferentes modelos e estilos de ensino, percebendo os que melhor se enquadravam e ajustavam às minhas características, bem como às da minha turma. Por outro lado, as didáticas específicas possibilitaram a compreensão das diferentes progressões e regressões pedagógicas que podem ser implementadas consoante os níveis de desempenho dos alunos, bem como enquadrar e adaptar os modelos de ensino com as modalidades a lecionar. Contudo, fiquei um pouco desanimada por não ter sido possível aplicarmos realmente em prática os conhecimentos teórico-práticos apreendidos ao longo de todas as modalidades abordadas, tanto individuais como coletivas, à exceção da UC de natação, dada a situação pandémica atual. Porém, para que fosse possível vivenciarmos uma oportunidade mais próxima do que seria o expectável, os docentes propuseram que elaborássemos e construíssemos os respetivos planos de aula e colocássemos em prática para os nossos colegas de mestrado. Não foi de todo a mesma situação, até porque as dificuldades sentidas pelos nossos colegas eram praticamente nulas quando comparadas às dos alunos em contexto escolar, todavia tornou-se uma estratégia gratificante e enriquecedora para que fosse possível percecionarmos as dificuldades e as fragilidades iniciais a que iríamos estar expostos e a nossa capacidade adaptativa a possíveis constrangimentos.

2.5. Estágio Profissional: Um mar ainda por explorar - Receios, Dúvidas e Expetativas Iniciais

“Estágio Profissional, o porto de partida para a viagem de longo curso que é a profissão.” (Botelho, 2002, p.203)

Para Sá e Costa (2009) a formação inicial, considerada por muitos investigadores como uma etapa fundamental para o processo global da identidade profissional, é o culminar de um processo de formação. Nesta perspetiva, considero que o desejo de qualquer EE, durante o período de EP, seja estabelecer a ligação entre o conhecimento adquirido numa fase antecipatória e aplicar os seus saberes na prática desportiva.

O EP apresentou como grande finalidade a integração e adaptação da EE no exercício da vida profissional de docente, de forma progressiva e orientada, visando um projeto emancipado e autónomo de formação e assumindo a responsabilidade de uma contínua aprendizagem e partilha de conhecimentos. O grande objetivo com este momento tão prudente na vida académica e profissional de todos nós enquanto EE, prende-se em conseguir projetar a nossa prática de ensino, tendo em consideração as conceções pedagógicas específicas da disciplina de EF, as condições gerais e locais da instituição escolar que nos foi atribuída e as características dos alunos. Além disso, assume-se como um lugar de prática e reflexão constante sobre o processo de Ensino-Aprendizagem (E-A), que apresenta uma influência imensa para a construção da identidade profissional do futuro docente e contribui com experiências que potenciem nos EE profissionais polivalentes, reflexivos e críticos.

O EP compreendeu o momento de iniciação do nosso futuro profissional, assinalado pela passagem de aluno para professor, sendo designado como o modo como nos tornamos docentes e na forma como iremos vivenciar a nossa entrada no mundo do ensino. No entanto, é importante referir, que o exercício docente se estrutura e afirma ao longo do tempo e que este processo tem início muito antes da formação inicial. Ou seja, este período será constituído não só através do ensino, mas fundamentalmente formado por valores, crenças e conceções, sendo a formação pessoal e social determinantes para a construção do exercício docente (Batista et al., 2014).

O principal obstáculo antes de iniciar o EP prendia-se em perceber como é que conseguiria transferir toda uma bagagem de conhecimentos teórico-práticos

apreendidos ao longo do primeiro ano do MEEFEBS para o contexto real de prática. Assustava-me verdadeiramente a ideia, dado que existe uma imensidão de aspetos e situações que devemos ter em consideração e atenção durante o ato de instruir. Contudo, foi imprescindível definir os aspetos mais pertinentes e aquilo que essencialmente importava transmitir aos alunos, uma vez que quantidade não era sinónimo de qualidade e as aprendizagens dos alunos iriam depender somente da qualidade do professor. Atentar e refletir acerca de todas as expetativas por mim criadas para esta determinante etapa do EP, provocou uma enorme bolha de pensamentos e questões sobre a forma de como me iria desenvolver enquanto futura profissional, crescer como pessoa e integrar-me num meio social cheio de personalidades e características distintas sendo a única semelhança o ato de aprender o mesmo conteúdo de ensino.

Como ponto de partida, as minhas expetativas iniciais passaram por estabelecer uma relação positiva com a turma, criando laços de confiança, empatia e proximidade, dado que os alunos são a chave para o sucesso de um professor e acompanhar-me-iam ao longo de todo o EP. Pretendia evoluir de aula para aula, quer através da observação das aulas dos meus colegas de estágio e PC, como com as reflexões realizadas acerca da minha prática pedagógica e, essencialmente, com os meus alunos, dado que se evidenciavam estratégias e ferramentas que me iriam permitir desenvolver o início da minha futura profissão. Sabia com todas as minhas certezas que os discentes seriam os responsáveis pelo contributo de grande parte da aprendizagem ao longo do EP, pelo que esperava de coração marcar significativamente a vida escolar de cada um, espalhar o prazer e a paixão que detinha pelo desporto e a magia que a prática de atividade física acarreta. Uma aprendizagem mútua e constante era o que mais desejava com a concretização do EP!

Um dos grandes receios, dúvidas e preocupações passou por planear cada Unidade Didática (UD), isto é, conseguir estruturar e elaborar exercícios que se configurassem num plano de aula exequível, atendendo ao que era pretendido segundo as aprendizagens essenciais (AE), o nível de desempenho e as características que os alunos apresentavam em cada uma das diversas modalidades, bem como, as condições espaciais e materiais disponíveis na

instituição escolar. Para além disso, um dos grandes receios com a iniciação do EP prendeu-se em perceber dentro dos diversos métodos e estilos de ensino que nos foram sendo elucidados ao longo do primeiro ano de mestrado, qual se iria enquadrar e moldar de forma mais adequada, à minha personalidade e às características que a minha turma evidenciava. Assim, ao longo do MEEFEBS os próprios docentes foram-nos alertando de que nem todas as turmas iriam reagir da mesma maneira aquando aplicado um determinado modelo ou estilo de ensino, devendo como tal ter em consideração e atenção o tipo de alunos e as condições espaciais e materiais que detemos antes de implementar uma estratégia de ensino.

2.5.1. O famoso “choque” com a realidade: Um Mar agitado!

Dada a situação pandémica vivenciada no ano transato, foi-me privada a oportunidade de experienciar pela primeira vez o papel de docente nas diversas UC abordadas, à exceção de Natação, no primeiro ano do MEEFEBS. Isto é, nas restantes UC, as sessões de microensino foram lecionadas adotando o ensino a pares, estruturando uma aula inteiramente para os meus colegas de turma, devido à impossibilidade de contactarmos com alunos propriamente ditos. Nesta perspetiva, não passei pela experiência daqueles que seriam certamente os meus primeiros constrangimentos e fragilidades no ato de ensinar, pelo que me encontrava receosa, reflexiva e entusiasmada de como seria marcado aquele momento que desejava há tanto tempo!

Assim sendo, o EP apresentou-se como o meu primeiro contacto com o mundo do ensino, pelo que a expressão “choque com a realidade” que nos foi sendo referida em diversas disciplinas teóricas, nunca tinha manifestado tanto sentido como até este momento. O início deste episódio marcante para a minha vida profissional e pessoal, pautou-se por um mundo totalmente misterioso, cheio de novos desafios, aprendizagens e conhecimentos, onde prevalecia um misto de emoções e sensações à flor da pele, pela grandiosa passagem de aluna a futura professora.

Recordo-me perfeitamente do momento em que conheci tanto o NEP, como o PC, por intermédio de uma reunião via online. Apresentava-me nervosa, ansiosa, mas curiosa com tudo aquilo que viria a acontecer nos próximos meses, e mal sabia eu da relação próxima e positiva que se iria criar. Esta reunião revelou-se imprescindível para que existisse uma adequada preparação dos EE antes do início da lecionação, dado que foi a partir da mesma que tivemos acesso a um leque de informações que nos preparariam para a nossa estreia no ensino. Neste sentido, o PC partilhou com o NEP o regulamento interno e o Projeto Educativo de Escola (PEE) inerentes da EC, bem como aludiu à importância em rever e consultar as matérias de ensino que seriam lecionadas no 10º ano de escolaridade e as possíveis estratégias de ensino a adotar e implementar em contexto de aula (modelos e estilos de ensino).

O “choque com a realidade” propriamente dito, isto é, o primeiro contacto com a minha turma, pautou-se por um dos momentos que mais ansiei desde a integração no presente mestrado, incorporando um misto de emoções e pensamentos face àquele que seria o derradeiro impacto.

“Considero que um dos meus maiores receios se prendia com a lecionação da minha primeira aula, o tão esperado “choque com a realidade” estava mesmo a acontecer, aula esta onde iria conhecer a minha primeira turma, os meus primeiros alunos e toda a envolvimento inicial que a profissão de docente exige.”

(Reflexão de aula (RA), 21 de setembro de 2021)

Inicialmente existiram duas grandes condicionantes que me preocupavam aquando da minha apresentação aos alunos, nomeadamente, a pouca diferença de idades e a minha aparência física, dado que ao lado dos mesmos aparentava ser, igualmente, uma aluna, pelo que fui confundida como tal nas primeiras semanas de aulas, tanto por funcionários como por parte de alguns professores.

“Por outro lado, o facto de a minha idade ser tão próxima da dos alunos e a minha estatura ser considerada baixa quando comparada a alunos do 10º ano, fez com que surgissem alguns pensamentos, tais como “será que os alunos me vão respeitar?”, “será que vou conseguir controlar a turma?” e “será que a minha estatura será alvo de gozo por parte dos alunos?”.

((RA), 21 de setembro de 2021)

Embora todos estes receios e pensamentos mencionados anteriormente terem sido fatores que me preocupavam numa fase inicial, acabaram por se tornar grandes aliados à minha prática e atuação pedagógica, possibilitando-me estabelecer desde cedo uma relação próxima e positiva com a turma, resultando num clima propício à aprendizagem, bem como desenvolver paulatinamente o ganho de confiança com os discentes.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: À DESCOBERTA DO OCEANO

“Não há inovação sem inovadores. Não há qualidade sem profissionalismo, não há novos caminhos sem empenhamento.” (Benavente, 2001, p.23)

3.1. A Escola como o elo de ligação, comunicação e interação com o Oceano

A Escola é, acima de tudo, a ponte de transmissão e ligação de conhecimentos. Todavia, é também uma fonte de formação de personalidades, pelo que deverá ocorrer uma preocupação e atenção redobrada em desenvolver e preparar os alunos nos vários domínios da vida. A disciplina de EF por ser a única que objetiva a corporalidade e a pessoalidade e ainda corporiza as atividades em contexto de aula apresenta uma importância fulcral, dado que o valor intrínseco é um meio essencial para a formação integral dos alunos.

Neste sentido, a escola assume hoje um papel curricular, como mediadora entre as decisões político-administrativas e as situações concretas da população estudantil que a frequenta. Cabe, pois, à escola – a cada escola – adequar as orientações nacionais à sua realidade particular, assegurando o direito de todos e de cada um dos alunos a aprender.

Segundo Patrício (1996), a escola é uma instituição histórica e socialmente criada, que sofreu alterações ao longo do tempo e que se transforma consoante os contextos sociais, representando um espaço de relacionamento humano. Cada escola apresenta particularidades que enfatizam a sua unicidade: históricas, contextuais, da filosofia educativa e dos seus intervenientes (comunidade educativa).

Com a finalidade de nós, EE, sermos recebidos e supervisionados, foi crucial estabelecer numa fase inicial, a EC que me iria acolher e se tornaria a minha segunda casa nos próximos meses, bem como os dois profissionais especializados que me iriam acompanhar ao longo deste ano decisivo,

nomeadamente, PC e o PO. Assim sendo, o PC possuiu o comprometimento de intervir e mediar o processo de E-A, estabelecendo uma relação e comunicação ativa com o PO.

3.2. A Escola Cooperante – O Oceano deste Peixe

A FADEUP apresentou aos estudantes estagiários um leque de 26 protocolos com diversas instituições escolares, antes da realização do EP, para que pudessemos pesquisar e obter algumas informações das opções que detínhamos antes de submeter a decisão final a concurso.

A instituição escolar que se configurou como o oceano deste peixe para a concretização do EP e me possibilitou encarar o mundo da docência com uma outra perspetiva foi uma Escola Secundária, situada na freguesia de Paranhos no Porto. Esta escola passou por uma requalificação de todo o espaço escolar no âmbito do Projeto de Intervenção da empresa Parque Escolar. Requalificação esta que permitiu duplicar a área coberta e melhorar as condições físicas, os equipamentos e elevar o nível de satisfação da comunidade escolar. A oferta formativa desta instituição escolar abrangia o 3º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, integrando os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e o curso profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.

Em relação aos recursos espaciais disponíveis para a lecionação das aulas de EF, a EC possuía três espaços distintos: o Ginásio Grande (G1) que correspondia ao espaço interior grande onde foram abordadas as modalidades de Voleibol e Badminton; o Ginásio Pequeno (G2) que correspondia ao espaço interior pequeno onde foram abordadas as modalidades de Ginástica no Solo e Dança; e o Espaço Exterior (E3) correspondente ao espaço exterior coberto e descoberto onde foram abordadas as modalidades de Futebol e Atletismo, tal como é possível observar na Figura 1. De forma que todos os docentes utilizassem dois espaços diferentes ao longo de cada período, elaborou-se um

plano de rotação pelos diferentes locais, denominado de *roulement* espacial, com o propósito de facilitar e organizar todo o processo.



Figura 1 - Recursos Espaciais da EC.

Com o propósito de participar ativamente no contexto escolar da EC tornou-se fundamental conhecer e averiguar o PEE inerente à mesma. Este documento, aprovado pelo Conselho Geral em 2018, constituiu-se como um documento identitário, com projeção no futuro, que atuou de modo coerente, sobre a prática docente e sobre a ação dos diversos elementos da comunidade educativa. Nesta linha de pensamento, a missão da entidade escolar apresentava como princípio primeiro a preparação de cidadãos dotados de valores estruturantes da sociedade que vigoram – a democracia e o humanismo -, estimulando o desenvolvimento da solidariedade, da tolerância, da responsabilidade e do rigor, bem como dos imprescindíveis conhecimentos e das competências necessárias para um bom desempenho profissional. A missão a que a EC se propôs carecia de ser desenvolvida por um quadro organizativo e pedagógico que promovesse a equidade para todos os alunos, com o objetivo de não transformar a Escola em mais um fator socialmente diferenciador. Esta entidade escolar pretendia constituir-se como um espaço de referência, predominando a procura de melhoria e visando a excelência, fundindo-se assim no lema “Mais informados, mais capazes, mais livres”. Esta ideologia fortificou a minha intervenção pedagógica, postura e conduta para com o mundo do ensino, sentindo-me responsável por garantir e contribuir para a existência de uma envolvimento e participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do seu processo de E-A.

De maneira a integrar-me na comunidade educativa participei em todas as reuniões do conselho de turma, nas reuniões de departamento curricular referentes ao Grupo 620 designadas de ACP e em todos os seminários do NEP, realizando-se estes às terças-feiras pelas 11h30 na sala de professores da escola. Além disso, frequentei e assisti a todas as aulas lecionadas pelos meus colegas de estágio, assim como a algumas sessões ministradas pelo PC, com o objetivo de analisar diferentes contextos, abordagens e dinâmicas pedagógicas.

Enquanto EE, a minha preocupação centrou-se acima de tudo pela procura infindável da excelência, de forma a proporcionar e contribuir com experiências desportivamente autênticas, inovadoras e enriquecedoras e aprendizagens significativas para os alunos, valorizando as características e necessidades dos mesmos, assim como as especificidades do contexto desportivo da comunidade educativa.

3.2.1. Escola Cooperante: Turma Partilhada

A EC onde se desenrolou toda a prática pedagógica referente à turma partilhada, pertencia a um agrupamento de escolas que englobava diversos graus de ensino, nomeadamente, jardim de infância, 1º, 2º e 3º ciclo, situando-se na freguesia de Paranhos.

Esta entidade escolar contava com uma diversidade de recursos espaciais e materiais, possibilitando ao NEP inovar e enriquecer as situações de aprendizagem, fomentando a inclusão de todos os alunos em simultâneo no decorrer das atividades propostas. Neste sentido, a EC da turma partilhada possuía um pavilhão desportivo, onde foi lecionada a modalidade de Basquetebol, um campo sintético no exterior onde se lecionou a modalidade de Futebol, e, ainda, um ginásio onde foram lecionadas as modalidades de Dança e Judo.

De acordo com as AE, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o Plano de Atividades da EC para o 6º ano de escolaridade, as modalidades selecionadas que foram alvo de leção e o respetivo nível de

desempenho que se expectava para os alunos, foram os seguintes, Futebol (nível elementar), Basquetebol (nível introdutório), Lutas (nível introdutório) e Dança (nível elementar).

3.2.2. Escola Cooperante: 1º Ciclo

Ao longo do EP, ainda existiu a possibilidade de contactar com uma outra EC, pertencente ao agrupamento da escola da turma partilhada, que englobava dois graus de ensino, jardim de infância e 1º ciclo, situando-se também ela na freguesia de Paranhos.

Contrariamente ao exposto acima, esta entidade escolar possuía apenas um campo desportivo no exterior, sendo ainda utilizado o espaço de recreio coberto quando as condições climatéricas não se encontravam as mais adequadas para a prática de atividade física. Além do mais, alguns dos recursos materiais disponibilizados pela escola apresentavam-se degradados e insuficientes face ao número de alunos que constituíam a turma. Devido às condicionantes mencionadas acima, a minha capacidade de inovação e criatividade foram colocadas à prova, elaborando situações de aprendizagem enriquecedoras e diferenciadoras, aula após aula.

Importa salientar que a orientação da prática pedagógica para este ciclo de ensino (2º ano de escolaridade), se baseou em quatro blocos temáticos, segundo as indicações das AE e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente, Perícia e Manipulação, Deslocamentos e Equilíbrios, Jogos e Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança).

3.3. Professor Cooperante: O Peixe Mestre

Esta aventura não teria apresentado a mesma intensidade e as mesmas aprendizagens, experiências e vivências, sem o meu Peixe Mestre, que se consagrou como o alicerce para o desenrolar da minha prática pedagógica. O

PC revelou-se uma peça imprescindível no puzzle que fui construindo no decorrer do EP, uma vez que foi o responsável por grande parte do processo formativo enquanto futura docente e pelo auxílio na passagem de aluna para professora. Ao longo de todo o EP, o PC apresentou-se muito competente, extremamente organizado, minucioso, diligente e preocupado em acompanhar afincadamente todo o processo de estágio.

De acordo com Silva et al. (2017), os PC assumem um acompanhamento e supervisão cada vez menos diretivo ao longo do processo de estágio, alargando a tomada de decisão, autonomia e responsabilidade dos EE. Corroborando esta afirmação, foi notória a liberdade e responsabilidade que o PC nos concedeu, dado que numa fase inicial do EP este acompanhava de perto todas as sessões, auxiliando e fornecendo diversos feedbacks aos discentes, e, numa fase seguinte, conferiu-nos total emancipação em lecionar autonomamente as sessões. O facto desta situação ter acontecido relativamente cedo, revelou compromisso e confiança do PC por parte de todo o NEP.

O papel do professor que recebe e orienta os EE deve ser evidenciado e devidamente valorizado, dado que este facilitou o contacto com a futura realidade profissional e atuou como um modelo moderador e facilitador ao longo do processo de estágio (Martínez & Raposo, 2011). O PC revelou-se um promotor de situações de aprendizagem que possibilitaram um desenvolvimento pessoal, profissional e social, apoiou e orientou o início da minha profissionalização por intermédio de contextos formativos que estimularam um “saber didático”. Para além disso, preparou-me para a entrada no mundo do ensino, atendendo às diversas metodologias, estratégias, estilos e modelos de ensino disponíveis, possibilitou-me desenvolver o meu pensamento crítico, aprimorar a minha forma de refletir e perceber o autoconhecimento que detinha das modalidades abordadas, dada a transferência dos conhecimentos para a prática profissional (Alarcão & Roldão, 2008). Recordo-me perfeitamente que na primeira sessão com o PC, este aludiu para a importância do NEP consultar o PEE, as AE e os modelos pedagógicos que gostaríamos de implementar ao longo do EP, orientando-nos desde cedo para um caminho de excelência.

As reuniões de seminário realizadas entre o PC e o NEP, tornaram-se fundamentais para preparar e debater em conjunto o planeamento e os respetivos documentos que seriam implementados na respetiva semana, com a finalidade de esclarecer e arranjar alternativas às dúvidas e constrangimentos que iam ocorrendo. Estes debates instigavam a minha capacidade reflexiva, capacidade de resolução e tomada de decisão inerentes à prática pedagógica, tendo-se manifestado como fortes aliados para o desenvolvimento da minha identidade profissional. O PC nestas reuniões, proferia alguns comentários e sugestões, tendo em conta os planos e reflexões de aula elaborados, as reflexões das aulas observadas do NEP e, posteriormente, solicitava que cada um de nós referisse a opinião face ao que tinha sido comentado e aos aspetos que tinham sido relatados na reflexão. Para além disso, no decorrer ou após a prática pedagógica, o PC tecia algumas indicações ou recomendações que complementavam as informações por mim referidas aos discentes, o que resultava numa estratégia muito positiva e enriquecedora para o desenvolvimento e aprimoramento da minha atuação pedagógica.

No decorrer do EP a figura do PC assemelhou-se à de “mentor”, habitualmente utilizada para identificar um docente com experiências e vivências, que orienta e prepara os professores estagiários e os auxilia na adaptação e na compreensão da cultura da entidade escolar, durante a fase inicial (Marcelo, 2002). Um mestre na competência de ensino, que estabeleceu ótimas relações e interações com os outros professores e NEP, um bom ouvinte, conselheiro e atento às necessidades que os seus EE apresentaram, é desta forma, que caracterizo o meu Peixe Mestre!

3.4. Professor Orientador: O Peixe Guia

Tendo em conta as conceções que foram sendo mencionadas à EC e ao PC, torna-se igualmente relevante esculpir o papel do PO durante todo o processo de estágio, uma vez que se configurou como um elemento imprescindível para o sucesso educativo dos seus EE e como o elo entre a

faculdade de desporto e a EC. A figura do PO apresentou-se desde cedo muito organizada no sentido em que colocou e disponibilizou através da ferramenta *Basecamp* uma panóplia de documentos que nos auxiliaram em todo o decurso do EP, rigorosa pelo cumprimento de prazos de entrega das diversas tarefas concretizadas e competente, dada a bagagem de conhecimentos e aprendizagens que detém e evidencia dos anos de experiência prática e docência, bem como, dos diversos estudos científicos a que se encontra associado e do suporte teórico que abarca. Para além destas características, desde o primeiro contacto com o PO que o lema “caminho para a excelência” nos foi sendo elucidado, espelhando e perspetivando este uma grande ambição face ao nosso desenvolvimento profissional, tendo em linha de conta o reconhecimento face ao trabalho concebido pelo NEP e de cariz individual. Fez-nos sentir orientados, supervisionados e esclarecidos, tanto pelas observações presenciais que efetivava na EC, como pelas reuniões agendadas através de sessões síncronas e na faculdade, auxiliando-nos durante todo o processo de estágio, constituindo-se como ferramentas imprescindíveis para a nossa aprendizagem, progredindo notoriamente em termos de atuação pedagógica. Alarcão e Tavares (2007), reconhecem a grande influência que o PO exerce na formação inicial da profissão dos EE, indicando que o seu papel em aconselhar, partilhar saberes e experiências, apresentam-se como momentos chave para fomentar e impulsionar o processo de ensino. Esta ligação entre PO e EE propícia um ambiente formativo e muito enriquecedor em que os estagiários empregam os conhecimentos teóricos apreendidos durante a formação inicial em situações concretas de EA, enquanto potencializam novos fundamentos inerentes à área docente.

3.5. Núcleo de Estágio: FRALAPOS – Afundamos ou Nadamos Juntos

“O que significa Fralapos?” e “Porquê o nome de Fralapos para o vosso núcleo de estágio?”, foram duas das questões que nos foram sendo colocadas e acompanhadas ao longo de todo o EP, dado o contacto com o nosso NEP. Uma das tarefas iniciais que o PC nos solicitou enquanto NEP passou por

conceber e produzir um logótipo que nos identificasse enquanto grupo, estabelecendo um nome para o mesmo. Várias ideias surgiram, mas nenhuma até ao momento tinha sido suficientemente digna para apelidar e denominar o nosso grupo. Pretendíamos um nome original e que acima de tudo se identificasse com todos os elementos do NEP, possuindo características de cada um de nós. Desta forma, surgiu o nome FRALAPOs, sendo este proveniente de três pratos de comida tradicionais de cada uma das regiões dos EE. Assim sendo, o “FRA” provém de Francesinha típica da região do Norte, o “LAP” resulta de Lapas, prato característico da região autónoma da Ilha da Madeira, e, por fim, o “OS” deriva de Ostra, um marisco tipicamente conhecido na região do Algarve.

Lembro-me perfeitamente, do momento em que as listas das colocações nas EC foram reveladas pela coincidência nos elementos que integraram e iriam fazer parte daquele que seria o meu suporte e abrigo ao longo de todo o estágio. Digo isto, pois fiquei colocada na mesma escola que o meu namorado e que um dos meus colegas de casa, tendo-se marcado como um dos maiores acasos que poderia ter ocorrido, não estando de todo à espera desta surpresa. Faltava apenas conhecer o quarto elemento que iria embarcar connosco nesta maravilhosa viagem, pelo que rapidamente entrámos em contacto e criámos um grupo na aplicação *WhatsApp* para facilitar toda a comunicação entre o NEP. Gradualmente, fomos ganhando confiança e à-vontade uns com os outros, debatendo ideias e conceções, perspetivas, estratégias e modelos de ensino e concedendo sugestões, indicações ou mesmos elogios, face à prática pedagógica de cada um. Após o término de cada aula, sentia a necessidade de desabafar ou partilhar algum momento positivo com um dos meus colegas de estágio, com a finalidade de perceber a opinião dos mesmos, atendendo ao tipo de instrução utilizada, organização, feedbacks, entre outros aspetos.

O facto de assistirmos e observarmos às aulas uns dos outros, possibilitou um crescimento e desenvolvimento profissional tremendo, conseguindo adaptar e/ ou modificar as nossas sessões, tendo em conta os constrangimentos e fragilidades decorrentes da prática pedagógica, bem como, um aumento ao nível da cooperação e envolvimento entre o NEP.

3.6. Turma Residente: O meu Cardume

O tão esperado choque com a realidade que nos foi sendo elucidado ao longo do primeiro ano de mestrado aconteceu no preciso momento em que me foi atribuída uma turma do 10º ano de escolaridade, percebendo que o sonho estaria prestes a começar. Para mim seria um momento muito especial e marcante, dado que iria conhecer a minha primeira turma, os meus primeiros alunos e toda a envolvência inicial que a profissão de docente exige. De facto, estava longe de imaginar que a receção face à minha chegada e a ligação afetiva que se iria vincular entre mim e os discentes seria tida em tamanha consideração por ambas as partes. Devido a este primeiro impacto se ter marcado de forma tão positiva, possibilitou que se criasse desde cedo um clima propício à aprendizagem e um respeito mútuo entre a EE e a turma.

A minha turma residente pertencia ao curso de Ciências Socioeconómicas e iniciou o ano letivo com um total de 22 alunos, tendo mais tarde apresentado uma redução para 19, devido a transferências de escola e de curso. As idades dos alunos encontram-se compreendidas entre os 15, 16 e 17 anos, uma vez que alguns deles haviam reprovado ou trocado de curso. A presente turma detinha de uma carga horária de 150 minutos semanais, encontrando-se estes divididos por sessões de tempo (50 minutos) às terças-feiras e por sessões de bloco (100 minutos) às quintas-feiras. Para o presente ano escolar o departamento de EF (Grupo 620) por intermédio de uma reunião e consoante o calendário escolar e o roulement dos espaços disponíveis (G1, G2 e E3), estabeleceu que para o 10º ano de escolaridade as modalidades alvo de lecionação seriam as seguintes, tendo em conta a respetiva ordem: Ginástica no Solo, Futebol, Voleibol, Dança, Atletismo e Badminton.

Foi realizado, pelo NEP, um inquérito inicial, tendo sido este atribuído aos alunos para preenchimento na aula de apresentação, para que fosse possível efetuar uma análise mais detalhada e pormenorizada sobre a turma no que respeita aos dados pessoais, escolares, desportivos e de saúde. Este inquérito apresentou como principal finalidade ajudar-me a clarificar e compreender possíveis dúvidas que surgissem, conhecer melhor os alunos e conseguir

planear e organizar as sessões tendo em conta alguns aspetos merecedores de uma maior atenção. No que concerne aos dados de saúde, na presente turma constatarem-se dois casos mais problemáticos e merecedores de uma maior preocupação ao longo da lecionação e estruturação das sessões. Assim sendo, evidenciou-se que uma das alunas sofria de Diabetes Melitos Tipo I pelo que referiu desde cedo que traria sempre consigo um pacote de açúcar e o glucómetro em todas as aulas para algum caso de emergência. Para além deste caso, um dos alunos sofria de Transtorno do Espectro do Autismo, tendo sido avisada previamente pelo psicólogo sobre algumas estratégias e metodologias que poderia adotar em contexto de aula, de forma a relacionar-me com o aluno em causa, e saber como reagir e colmatar possíveis comportamentos. Neste sentido, a lecionação e programação das sessões teve em consideração este tipo de situações mais frágeis.

3.7. Turma Partilhada: unidos somos mais fortes!

Não consigo descrever toda a envolvimento experienciada com a turma partilhada, sem antes mencionar e exprimir o reconhecimento do trabalho, admiração e respeito pela profissional que nos acompanhou e orientou durante todo o nosso percurso nesta entidade, que se caracterizou também ela, como a minha segunda casa. Dona de um coração inigualável e de uma tremenda simpatia, a professora Co-Cooperante recebeu-me de braços abertos e mostrou-se sempre disponível para me auxiliar, pelo que vários foram os conselhos, as palavras amigas, a atenção e a preocupação para com a minha pessoa. O facto de estar longe de casa e, conseqüentemente, longe da família, fez com que o seu sentido maternal viesse ao de cima em várias situações no decorrer do estágio, pelo que o carinho que detenho por esta enormíssima profissional é abismal, e por esse motivo a denomino como a minha “mãe do ensino”.

No decorrer do segundo período, foi-nos dada a possibilidade de lecionar uma turma partilhada às quartas e sextas-feiras, correspondente ao 6º ano de escolaridade, inserida num agrupamento de escolas distinto do da EC. Esta

turma era constituída por vinte e três alunos, sendo que quinze destes correspondiam ao sexo masculino e oito ao sexo feminino.

Apesar do pouco tempo de lecionação que detivemos com a turma, conseguimos abordar uma panóplia de modalidades, de forma a familiarizar os discentes com diversas escolhas desportivas. Assim sendo, foram abordadas as modalidades de Futebol, Basquetebol, Dança, Atividades de Orientação, Futebol Adaptado e *Goalball*. O facto do NEP se encontrar bastante familiarizado com a utilização do Modelo de Educação Desportiva (MED) nas suas turmas residentes (10º ano de escolaridade), possibilitou um maior entusiasmo em verificar como é que este seria aceite por uma faixa etária mais precoce, pelo que a reação e apreciação dos alunos superou as nossas expetativas. A afiliação e o sentimento de pertença a uma equipa, a competição formal marcada durante todas as sessões, a festividade que se evidenciava perante alguma demonstração de uma tarefa ou no decorrer de um jogo, e, por fim, o entusiasmo na participação do evento culminante que consagrava o término de uma modalidade, foram aspetos que marcaram um pouco desta minha experiência com a turma partilhada. Apesar da maturidade evidenciada entre estes dois grupos etários ser tão discrepante, foi pertinente e curioso verificar que a aplicação de tarefas de aprendizagem idênticas, mas em anos de escolaridade distintos, nos proporcionaram vivências e experiências tão enriquecedoras e únicas, que nos fizeram certamente evoluir enquanto futuros profissionais.

Contrariamente à EC, a lecionação da disciplina de EF neste agrupamento não funcionou por blocos, ou seja, não abordámos a modalidade de Futebol de forma isolada por um determinado período de tempo. Nesta escola, a lecionação era efetivada de uma forma distribuída, isto é, numa semana abordávamos a modalidade de Futebol e na semana seguinte a modalidade de Basquetebol. Esta metodologia gerou alguma confusão no NEP, dado que nos encontrávamos familiarizados com a estrutura organizativa que a EC adotava. Todavia, considero que tenha sido uma excelente oportunidade em trabalharmos e contactarmos com novas dinâmicas pedagógicas, visto que nos permitiu desenvolver a capacidade de inovação e adaptação para com uma modalidade distinta todas as semanas.

Em termos gerais, o desempenho desportivo da turma apresentou-se num nível mediano, dadas as dificuldades que detinham em dar resposta aos problemas táticos inerentes às modalidades coletivas e à ausência do trabalho cooperativo nas modalidades individuais. Em termos comportamentais, era uma turma que necessitava de um maior controlo, disciplina e, principalmente, atenção, sendo que a ausência desta desencadeava comportamentos e atitudes inoportunas, que acabavam por comprometer a aula em si.

Nesta turma partilhada, enquanto NEP, decidimos que em cada semana de aulas, apenas um dos EE iria assumir a responsabilidade pela leção das respetivas sessões, pelo que os restantes três estariam sempre presentes, auxiliando o professor responsável em termos organizativos, demonstrativos, controlando e supervisionando os alunos nas diferentes estações e exercícios. Para além disso, também estipulámos que seria o professor responsável da semana, que enviava os Planos de Aula (PA) e a reflexão semanal, para a professora Co-Cooperante, de forma que esta corrigisse, detetasse algum erro ou simplesmente desse o seu consentimento para que aplicássemos na prática as situações de aprendizagens planeadas.

3.8. Primeiro Ciclo: um nado inesquecível

Para além da turma partilhada, foi-me cedida ainda a oportunidade de contactar com uma turma do 1º ciclo do ensino básico, pertencente ao 2º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, sendo que dez correspondiam ao sexo masculino e os restantes dez ao sexo feminino. A leção de aulas de EF a esta turma consagrou-se como uma experiência totalmente única e inesquecível, dando-me realmente prazer e felicidade em ensinar a quem fazia questão de aprender! Aprendemos tanto com crianças mais jovens que acabamos por nem nos aperceber da importância que estas apresentam no crescimento e evolução do próprio professor.

O facto dos discentes saberem que às quartas-feiras de manhã teriam aula de EF, com uma professora da área em questão, deixava-os muito

empolgados e entusiasmados, tanto com aquilo que iriam fazer durante a mesma, como com aquilo que eu traria de diferente das lecionações anteriores. Ser inovadora e criativa, aliando os conteúdos implícitos nas aprendizagens essenciais para este ano de escolaridade, foi um dos meus maiores objetivos. Acima de tudo, pretendia transmitir o meu interesse pelo desporto e pela atividade física, mostrando que era possível divertirmo-nos e aprendermos em simultâneo com as atividades implementadas em contexto escolar.

Preparar cada uma das sessões após sermos informados que o 2º ano de escolaridade iria realizar Provas de Aferição na disciplina de EF, tornou-se um autêntico desafio, dado que apenas detinha uma aula por semana, de 50 minutos com a respetiva turma. Neste sentido e de acordo com as AE, tornou-se crucial exercitar mais do que um bloco temático durante as sessões, de forma a implementar uma variedade de atividades pedagógicas e didáticas que desenvolvessem e estimulassem as capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo dos discentes com eventuais situações de aprendizagem que pudessem ser alvo de avaliação. Pretendia que os discentes nesta fase pudessem aprender e refinar as habilidades mais significativas para aprendizagens futuras, quer através de atividades lúdicas e expressivas (típicas da infância), quer através de práticas que as favoreçam num plano social e relacional. O apoio da professora titular foi fundamental durante todas as aulas, mostrando-se sempre muito preocupada em querer ajudar-me, quer na montagem dos exercícios e arrumação do material, quer na organização e controlo da turma, tendo sido, sem sombra de dúvidas, uma peça fundamental para a construção da minha identidade profissional!

Em suma, foi notório o desenvolvimento do meu reportório de conhecimentos no decorrer da lecionação a três ciclos de ensino totalmente diferentes, uma vez que a faixa etária e a maturidade dos discentes, o contexto de prática distinto de cada uma das escolas e a atuação pedagógica foram condicionantes que diferiram em cada um dos anos de escolaridade, mas que me permitiram evoluir e aprender drasticamente enquanto futura docente.

**ÁREA 1 - ORGANIZAÇÃO, GESTÃO DO ENSINO E DA
APRENDIZAGEM**

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: A TRAVESSIA PELO OCEANO

“O Estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada, gradativa e sistematizada com essa finalidade.”

Buriolla (1999, p. 10)

A realização da Prática Profissional ao desenrolar-se num contexto real de ensino, no decorrer de um ano letivo completo, possibilitou-me envolver e experienciar a natureza complexa, unitária e integral do processo de E-A, assim como entender quais as características fundamentais para o desempenho da profissão docente que se materializa nas diversas tarefas que englobam as áreas de desempenho. Nesta linha de pensamento, a integração e interligação das diversas áreas e domínios da formação assumiram particular relevância, dado que possibilitaram e estimularam vivências únicas e intensas, necessárias ao desenvolvimento da competência profissional.

A operacionalização da prática profissional teve em linha de conta as três áreas específicas de desempenho contempladas na PES, ou seja, a Área 1 que respeita a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a Área 2 que engloba a participação na escola e as relações com a comunidade e, por fim, a Área 3 que compreende o desenvolvimento profissional. Cada uma das áreas mencionadas irá englobar um objetivo genérico, as competências gerais que foram sendo desenvolvidas e as tarefas concretizadas, de forma a responder a um contexto social cada vez mais exigente, no que toca à profissão docente.

Tendo em conta as linhas orientadoras do EP, a área 1 apresenta-se intimamente relacionada e dedicada à conceção, ao planeamento e à avaliação do ensino. De acordo com esta área, perspetiva-se que o EE construa e idealize estratégias de intervenção orientadas por propósitos pedagógicos, respeite o ensino implícito da EF e estructure eficazmente o projeto educativo e formativo dos discentes durante as aulas. De forma a corroborar com o mencionado acima, torna-se igualmente importante explanar as diretrizes, metodologias e dinâmicas

que me permitiram conduzir todo o processo de E-A dos discentes, nomeadamente, o planeamento, a realização da prática, a avaliação, as reflexões e as observações.

4.1. O Papel da EF no contexto escolar e na formação e desenvolvimento integral do Ser Humano

A disciplina de EF é parte integrante do currículo escolar declarando o seu papel educativo pelo poder de aumentar a capacidade de compreender, agir e tomar decisões face às situações que ocorrem, de promover o bem-estar e de melhorar as relações e interações entre a sociedade. A EF é a única disciplina que visa o desenvolvimento da corporalidade, dado o contributo único que potencia o desenvolvimento das crianças e jovens, uma vez que traduz a forma como o sistema educativo atribui importância ao Corpo e às capacidades inerentes ao mesmo (Bento, 1999). Assim sendo, a disciplina de EF enquanto prática desportiva fundada nos valores do Desporto, deverá ser uma atividade sistemática, carregada de intencionalidade educativa e que proporcione, acima de tudo, prazer a quem pratica. A frase “quase tudo aquilo que somos passa pelo nosso corpo”, espelha a ideia da importância que devemos atribuir às questões corporais, dado que as situações de aprendizagem em EF dependem unicamente do nosso corpo e são através das mesmas que reconhecemos e identificamos as capacidades e competências que detemos. Para tal, urge a necessidade de o conhecer, de o dominar, de o aceitar, de cuidar, e, principalmente, de gostar do nosso próprio corpo. São ainda estimulados diversos domínios na disciplina de EF que preparam os praticantes para a vida, nomeadamente, a nível motor, cognitivo e sócio afetivo, uma vez que estes aprendem a experienciar e a vivenciar a derrota, a vitória, a lutar por aquilo que ambicionam, a superarem-se, a não desistirem perante as dificuldades, e a desenvolverem os conceitos psicossociais de cooperação, competição, envolvimento, dedicação, solidariedade, respeito e disciplina. De acordo com Crum (2002), a disciplina de EF é a única que possibilita aos alunos adquirir o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias para uma participação

emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento corporal especializado. O autor afirma ainda que esta disciplina para além da importância que compreende no sistema educativo, é responsável pela estruturação do comportamento motor, pela aquisição da condição física e, principalmente, pela formação pessoal, cultural e social (Crum, 1992).

Tendo em conta que a disciplina de EF, apenas dispõe de duas aulas durante a semana (duas horas semanais, que pelo tempo útil de aula acaba por nem chegar a tanto), torna-se prudente que os encarregados de educação apresentem também um papel ativo e moderador no que concerne à prática de atividade física e promoção de saúde e bem-estar, uma vez que não existe tempo suficiente em contexto escolar para abordar questões exclusivas sobre o tema da saúde. Nesta linha de pensamento, perspetiva-se mais do que melhorar os níveis de aptidão física, aumentar o envolvimento dos alunos nas atividades físicas e desportivas. Em suma, a disciplina de EF apenas alcançará o seu reconhecimento quando todos os elementos que englobam a entidade escolar, isto é, corpo docente, não-docente, pais e alunos, se encontrarem a lutar e a trabalhar para o mesmo lado.

4.2. Planeamento efetivado ao longo da PES: o pilar do nado deste peixe!

“Toda a ação desenvolvida pelo professor, desde a conceção e planificação ao desenvolvimento didático e à avaliação do aluno, é em si mesma de natureza estratégica”. (Roldão, 2009, p.58)

O planeamento assume-se como o principal eixo de mudança no mundo do ensino, através do papel das escolas e dos professores face ao currículo atual. Para planejar, é necessário mobilizar uma panóplia de conhecimentos, metodologias, experiências e vivências, relativos ao saber disciplinar, ao saber didático e pedagógico, de forma a configurar e percecionar a realidade, agindo, justificando e apoiando as tomadas de decisão sobre ela. Planejar exige uma definição explícita e concreta acerca dos objetivos que queremos concretizar e de uma orientação e metodologia estratégicas para alcançar esses mesmos propósitos, uma vez que se planeia para chegar a um determinado fim. Todavia,

um planeamento não se pode basear num nível de intenções, pelo que se torna crucial operacionalizar as estratégias de ensino de forma detalhada e precisa, precavendo as técnicas e procedimentos a adotar, as situações de aprendizagem tendo em conta uma sequência e progressão lógica e as formas e datas de avaliação. Planear é também desafiar a nossa capacidade criativa, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção, é o momento indicado para averiguar as situações e condições de prática que temos ao nosso alcance e optar conscientemente e deliberadamente sobre a forma como devemos agir sobre elas, fundamentando as nossas decisões, mas identificando possíveis constrangimentos. Contudo, para que o planeamento seja eficaz e exequível, é necessário que este seja flexível ao processo de ensino, aberto a novas adaptações e que crie uma direção estratégica para a qual preveja múltiplas táticas, atendendo às necessidades e características dos alunos (Atlet, 2000).

4.2.1. Planeamento Anual: o alicerce para a orientação do nado pelo Oceano

“O modo como o professor planeia a ação, age e avalia essa ação reflete uma determinada percepção da realidade e um modo particular de conceber a sua intervenção.” (Roldão, 2009, p.58)

O planeamento, a ação e a avaliação são os eixos fundamentais de qualquer situação pedagógica, isto é, planeia-se consoante os objetivos delineados e o contexto de prática, age-se em função desse plano, das interações estabelecidas com o meio envolvente e do feedback que é recebido por parte dos agentes educativos e, por fim, avalia-se o processo desenvolvido tendo em conta os resultados e a ação concretizada. Nesta linha de pensamento, o planeamento não é uma mera definição e organização das atividades e exercícios que levam à consecução de um determinado objetivo, muito pelo contrário, corresponde antes a um processo fundamentado que implica uma conceção estratégica global da ação pedagógica, a qual é, posteriormente, operacionalizada de forma mais precisa e detalhada (Roldão, 2009). É esta relação e articulação entre uma estratégia global de ação pedagógica e a sua

operacionalização técnica que constitui a essência do planeamento no ato de ensinar.

O plano anual constituiu-se como um documento basilar para a intervenção pedagógica e a base de sustentação para uma organização e planificação mais detalhada e pormenorizada ao longo do ano letivo. Para a construção deste planeamento a nível macro, foi essencial apresentar uma visão global, abrangente e longínqua dos conteúdos didáticos que seriam alvo de lecionação, uma vez que este se encontra dependente e condicionado por múltiplos fatores. Tal como Bento (2003, p.19) afirma, a “planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional e multiforme, dependendo também de condições adversas”.

Tendo em conta as AE, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o plano de atividades da entidade escolar, foram seis as modalidades lecionadas no decorrer da prática pedagógica, sendo abordadas duas delas em cada um dos períodos letivos, tal como se encontra explanado no Quadro 1.

Quadro 1 - Modalidades abordadas ao longo de cada período letivo.

Modalidades Lecionadas	1º Período	2º Período	3º Período
	✓ Ginástica no Solo; ✓ Futebol.	✓ Voleibol; ✓ Dança.	✓ Atletismo; ✓ Badminton.

A elaboração do planeamento anual de turma apresentou-se como uma das tarefas iniciais solicitadas pelo PC, tendo em linha de conta o ano de escolaridade da turma residente (10º ano) e o seu respetivo horário (aulas de tempo às terças-feiras – 50 minutos e aulas de bloco às quintas-feiras – 100 minutos), as modalidades estipuladas pelo grupo de EF que seriam alvo de lecionação e o *roulement* dos recursos espaciais a serem ocupados pelos professores de EF. De destacar que foi fundamental articular os diferentes espaços (G1, G2 e E3) com os restantes colegas de EF, uma vez que ao fim de quatro a cinco semanas (dependendo dos períodos letivos) existia uma rotatividade dos espaços, excetuando-se as três primeiras semanas de aulas do

ano letivo, dado que foram dedicadas à concretização das Avaliações Diagnósticas (AD) de algumas modalidades (Ginástica no Solo, Futebol e Voleibol – uma semana em cada um dos três espaços).

Mesmo que este tenha sido o documento que mais modificações sofreu ao longo de todo o ano letivo, uma vez que foram efetuadas um total de 12 versões, apresentou-se como um dos alicerces da minha prática pedagógica, ajudando-me a organizar, orientar e metodizar todo o processo de E-A. Na figura seguinte (Figura 2), é possível observar o planeamento anual efetivado para o decorrer do 1º Período, onde foram lecionadas as primeiras modalidades, Ginástica no Solo e Futebol.

Período	Mês	Dia	Hora	Esp/Nºx.s	Nº Aula	Total UT/UD's	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
1º	SETEMBRO	21	14h25	G2	1	1 e 1	Aula de Apresentação
		23	08h20	G2	2 e 3	1 e 2 de 17	Avaliação Diagnóstica de Ginástica de Solo/ Dados Antropométricos/ Flexibilidade
		28	14h25	G3	4	1 de 4	Teste de Cooper
		30	08h20	G3	5 e 6	1 e 2 de 15	Avaliação Diagnóstica de Futebol
	OUTUBRO	7	08h20	G1	7 e 8	1 e 2 de 16; 1 de 3	Avaliação Diagnóstica de Voleibol e Teste Força
		12	14h25	G1	9	3 de 17	Ginástica de Solo
		14	08h20	G2	10 e 11	4 e 5 de 17	Ginástica de Solo
		19	14h25	G2	12	6 de 17	Ginástica de Solo
		21	08h20	G2	13 e 14	7 e 8 de 17	Ginástica de Solo
		26	14h25	G2	15	9 de 17	Ginástica de Solo
		28	08h20	G2	16 e 17	10 e 11 de 17	Avaliação Formativa de Ginástica de Solo - Sequência Coletiva
		2	14h25	G2	18	12 de 17	Ginástica de Solo
	NOVEMBRO	4	08h20	G2	19 e 20	13 e 14 de 17	Ginástica de Solo
		9	14h25	G2	21	15 de 17	Ginástica de Solo
		11	08h20	G2	22 e 23	16 e 17 de 17	Avaliação Sumativa de Ginástica de Solo - Sequência Individual
		16	14h25	G3	24	3 de 15	Futebol
		18	08h20	G3	25 e 26	4 e 5 de 15	Futebol
		23	14h25	G3	27	6 de 15	Futebol
		25	08h20	G3	28 e 29	7 e 8 de 15	Futebol
		30	14h25	G3	30	9 de 15	Futebol
	DEZEMBRO	2	08h20	G3	31 e 32	10 e 11 de 15	Futebol
		7	14h25	G3	33	12 de 15	Futebol
		9	08h20	G3	34 e 35	1 de 3; 2 de 4	Teste Teórico: Ginástica de Solo e Futebol; Teste de Cooper
		14	14h25	G3	36	13 de 15	Avaliação Sumativa de Futebol - Torneio
		16	08h20	G3	37 e 38	14 e 15 de 15	Avaliação Sumativa de Futebol - Torneio; Auto e Hetero Avaliação: Ginástica de Solo e Futebol

Figura 2 – Exemplo do Planeamento efetivado para o 1º Período.

Apesar do cuidado aquando da construção do planeamento anual, foi inevitável as inúmeras alterações e reajustes efetuados, devido aos fatores externos (condições climáticas) que condicionaram a estrutura das sessões, aos constrangimentos e limitações colocados pela conjuntura do ensino e currículo atual e aos feedbacks transmitidos pelos discentes face às situações de aprendizagem implementadas.

4.2.2. Modelo de Estrutura de Conhecimento

“Modelo de Estrutura de Conhecimento: O suporte robusto ao ensino de qualquer modalidade.” (Teixeira, 2020, p.51)

A construção dos diversos Modelos de Estrutura de Conhecimento (MEC) facilitou drasticamente o processo de E-A mediante a criação de uma panóplia de orientações sustentadas, tendo em conta o ano de escolaridade da turma residente, as individualidades, características e necessidades dos alunos e os conteúdos programáticos. O MEC foi implementado estritamente para o contexto desportivo e para o mundo do ensino, de forma a orientar e coadjuvar os novos professores com toda a envolvimento que a profissão exige, encontrando-se subdividido em três fases fundamentais: análise, decisão e aplicação (Vickers, 1990).

Cada módulo refletiu uma rede de conhecimentos transdisciplinares, identificando e relacionando as habilidades motoras com as estratégias de ensino numa determinada modalidade, evidenciando que os conceitos das ciências do desporto influenciam e se encontram intimamente relacionados com a performance e o ensino (Mesquita, 2006a).

Na minha perspetiva, a fase de análise constituída pelos módulos 4, 5, 6 e 7, consagrou-se como a base de sustentação da minha intervenção pedagógica, uma vez que me permitiu determinar a extensão e a sequência da matéria de ensino, aliando uma justificação plausível tendo em conta as AD realizadas à priori, o estabelecimento de objetivos de aprendizagem com a prática da modalidade em questão, os processos e momentos de avaliação, de forma a averiguar o nível de desempenho dos alunos com os objetivos definidos e, por fim, englobar uma panóplia de atividades de aprendizagem/ progressões de ensino que fossem ao encontro desses mesmos objetivos.

De acordo com Bento (2003), o MEC constitui-se como uma unidade integral e fundamental do processo pedagógico das UD, uma vez que apresenta etapas bem definidas e totalmente distintas acerca de todo o processo de E-A dos alunos. Assim sendo, o grande objetivo com a construção dos diversos MEC

preendeu-se em conseguir que todos os discentes, independentemente das suas individualidades, alcançassem os objetivos estabelecidos para uma determinada matéria de ensino.

A construção e utilização do MEC foi transversal a todas as modalidades lecionadas ao longo do ano letivo. Contudo, o esboço deste documento esteve sempre dependente do nível de desempenho da turma, da adaptação e da evolução dos alunos, tendo como ponto de partida, a AD. Toda a informação recolhida nesta avaliação inicial revelou-se de extrema importância para o seguimento de toda a planificação e para o ajustamento dos objetivos traçados, informando-me acerca do desempenho motor e características da turma, somente numa determinada modalidade.

De destacar que a elaboração dos vários MEC ocorreram no início de cada UD, após a realização da AD de uma determinada modalidade, com a finalidade de averiguar o nível de desempenho em que a turma se encontrava para poder organizar e estruturar futuras sessões. O facto do PC nos ter rotinado a conceber um MEC sempre que se principiava uma nova modalidade ajudou-me a desenvolver e a enriquecer o meu reportório de conhecimentos específicos da matéria didática que se encontrava a ser lecionada, bem como a ajustar e a implementar situações de aprendizagem que se encontrassem dentro do nível de desempenho que a turma evidenciava. Além disso, a conceção deste documento possibilitou-me ampliar a minha visão sobre o processo de ensino, sendo mais consciente nas minhas tomadas de decisão e procurando assegurar a transmissão de conhecimento e competências aos alunos de forma clara e objetiva.

4.2.2.1. Unidades Didáticas

“As UD representam a base de orientação do professor no seu ano letivo, que deverá no seu todo ser o mais organizada, concreta e objetiva possível, com conteúdos programáticos bem estipulados de forma a que possa ser ajustado em qualquer circunstância.”(Silva, 2020, p.26)

A UD assume-se como uma planificação organizada, metódica e coerente com início, meio e fim das atividades que se pretendem concretizar, que facilita o papel do professor na concessão dos PA e que serve de auxílio no processo de E-A (Bossle, 2002). Cada UD elaborada apresentou como finalidade orientar e apoiar toda a planificação, organização e, acima de tudo, a minha prática pedagógica, sendo estas planeadas e estruturadas em função das aprendizagens essenciais e dos objetivos definidos pelo programa nacional para o ensino secundário assegurando o sucesso do aluno no processo de E-A, tendo em linha de conta os recursos materiais e espaciais disponíveis na entidade escolar. Todavia, a maior parte das UD elaboradas foram alvo de modificações ao longo da lecionação da modalidade em causa, uma vez que os alunos evidenciavam uma parca consolidação dos conteúdos abordados nos anos anteriores, constatando-se que os documentos orientadores (programas nacionais) se encontravam desajustados às capacidades e competências manifestadas pelos discentes. Neste sentido, tornou-se prudente não avançar com outros conteúdos programáticos, sem as bases se encontrarem bem consolidadas pelos discentes, investindo numa maior exercitação aliando um feedback corretivo. Contudo, o facto do planeamento proposto pela escola residente propor a lecionação de duas modalidades distintas em cada um dos períodos letivos, dificultou a consolidação de grande parte dos conteúdos programáticos propostos numa fase inicial, dado o curto tempo destinado à abordagem de cada modalidade, exigindo uma necessidade de readaptação aos documentos construídos à priori, mediante as competências adquiridas pelos alunos e as respostas que os mesmos manifestavam aos diferentes cenários de aprendizagem implementados.

A organização da UD teve como pressuposto o número de sessões destinadas à lecionação de cada modalidade, bem como os conteúdos programáticos definidos em NEP atendendo ao nível de desempenho em que a turma residente se encontrava. É de realçar as pesquisas inerentes a cada uma das modalidades lecionadas tendo em conta os conteúdos tático-técnicos e as progressões pedagógicas, que me auxiliaram a adquirir um maior conhecimento

peçoal, uma melhor qualidade e segurança na informação transmitida aos alunos e, por sua vez, uma prática cada vez mais rica em estratégias de ensino.

Importa ainda referir que cada UD foi produzida e orientada de acordo com os modelos e estilos de ensino que mais se ajustavam às características das modalidades em si, bem como, através das quatro categorias transdisciplinares, isto é, as habilidades motoras, a cultura desportiva, a condição física e fisiologia e os conceitos psicossociais. Estas estratégias de ensino, apresentaram como finalidade a obtenção de uma maior compreensão dos alunos face às habilidades, às ações e aos conceitos como um todo, adquirindo, uma visão holística sobre o desporto.

Como afirma Bento (2003), e na minha perspetiva traduz-se numa ideologia que importa reforçar e que tanto defendo, ensinar não se resume apenas a transmitir conhecimento acerca da matéria técnica e tática de uma determinada modalidade, muito mais pertinente que isso são os valores, as capacidades e as atitudes que nós professores tentamos ensinar, uma vez que a escola é um local onde os alunos aprendem sobre a vida e não apenas sobre as teorias.

Em suma, o grande objetivo deste nível de planeamento prendeu-se em possibilitar condições de aprendizagem idênticas a todos os discentes, de forma que conseguissem alcançar os objetivos estipulados em cada uma das UD abordadas. Para tal, foi necessário analisar e planear os conteúdos didáticos, de um modo sequenciado e acima de tudo com intencionalidade pedagógica, delineando-se uma panóplia de estratégias de ensino consoante os objetivos de aprendizagem previamente definidos.

4.2.2.2. Planos de Aula: “Um Plano de Intenções”

A planificação pode ser contra produtora se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula às necessidades dos alunos” (Damião, 1996, p.26)

Na continuidade do delineamento e aprofundamento do planeamento, surge o ponto mais específico, profundo e a curto prazo do processo de E-A dos alunos, aquele que é pensado no momento mais próximo e somente naquele momento, baseado no plano anual e nos conteúdos definidos na UD, denominado de PA.

De acordo com Lewy (1979), as elaborações dos PA apresentam como finalidade prever, definir e criar as condições necessárias a uma correta execução do processo de E-A. Corroborando a afirmação anterior, uma planificação adequada permitiu-me conceber mais oportunidades educativas aos meus alunos, mais tempo de exercitação e uma maior organização, qualidade e controlo sobre toda a prática pedagógica. Além disso, Bento (2003), afirma que a planificação se assume como o elo de ligação entre as expectativas, iminentes ao sistema de ensino, e a sua realização prática, que culmina e perfaz na seguinte sequência: “elaboração do plano – realização do plano – controlo do plano e confirmação ou alteração do plano”. Planificar os PA foi inicialmente uma tarefa complexa e exigente, uma vez que foi necessário interligar a minha qualificação e formação inicial com os conteúdos programáticos que iria ensinar, procurando melhores resultados no ensino, mediante um confronto diário com os constrangimentos teóricos e práticos que iam surgindo.

Na minha perspetiva, um bom plano é aquele que evidencia coerência, flexibilidade, continuidade, precisão e clareza, isto é, deve encontrar-se adequado às características e necessidades dos alunos, ir ao encontro das normas estabelecidas pelas AE, ter em conta os recursos materiais e espaciais disponíveis da escola e permitir reajustamentos/ alterações nas situações de aprendizagem que constam no mesmo. Tal como o PC mencionava, o PA deveria ser acima de tudo um plano de intenções, não tínhamos que cumprir tudo ao pormenor, mas sim ser flexíveis e adaptar as circunstâncias reais da prática pedagógica aos objetivos definidos, podendo reajustar ou modificar, regredir ou progredir, as situações de aprendizagem planeadas.

A estrutura dos PA adotada pelo NEP foi idêntica em todo o ano letivo, todavia existiu espaço para melhoria e correção em termos linguísticos e de uma

terminologia mais específica com o decorrer das aulas e, conseqüentemente, da experiência, para não falar da intencionalidade pedagógica que foi progredindo aula após aula. O modelo do PA que elaborámos, iniciava-se com um cabeçalho onde constavam algumas informações pertinentes acerca do desenrolar da aula, nomeadamente, o professor responsável, a turma, o número de alunos, o local destinado à prática, o número da aula e o da sessão, a data, a hora, a duração e o tempo útil de empenhamento motor, o material didático que seria utilizado, a unidade temática que se encontrava a ser abordada, a função didática com os respetivos conteúdos programáticos para a sessão e os objetivos gerais que englobavam as quatro categorias transdisciplinares (habilidades motoras, cultura desportiva, condição física e fisiologia e os conceitos psicossociais). Colocávamos todas estas informações no PA, visto que se eventualmente acontecesse algum imprevisto ou constrangimento que impossibilitasse a comparência de um dos EE na sua respetiva aula, os restantes estagiários e PC sabiam todos os pormenores e detalhes que seriam pertinentes para assumir a lecionação da mesma. Além disso, este apresentava-se distribuído em três partes distintas, inicial, fundamental e final, considerando a duração de cada uma das tarefas propostas, os objetivos comportamentais, as situações de aprendizagem, a organização metodológica e o respetivo esquema e, por fim, os critérios de êxito, tal como é possível observar através da Figura 3.

Plano de Aula				
Professora:		Ano/Turma:	Nº alunos:	Local:
Aula:	Sessão:	Data:	Hora:	Material:
UT/UD:		Duração:	Tempo útil:	
Função Didática:				
Conteúdos:				
Objetivos da aula	HM			
	APFT			
	CD			
	CPS			

	Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem Organização didático metodológica	Esquema	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
Inicial				
Fundamental				
Final				

Figura 3 - Estrutura dos PA.

Desde o início do EP que a construção dos PA nos tem sido elucidada como uma das principais ferramentas didáticas para o sucesso educativo, tanto dos alunos como para o desenvolvimento profissional do professor. Assim sendo, todas as situações de aprendizagem que implementava iam ao encontro dos conteúdos programáticos e dos objetivos que pretendia desenvolver, incidindo maioritariamente sobre os conceitos psicossociais, principalmente, da autonomia, responsabilidade, cooperação e envolvimento, mediante a implementação de diversas estratégias, modelos e estilos de ensino.

Todas as tarefas e situações de aprendizagem implementadas em contexto de aula iam ao encontro do nível de desempenho da turma, sendo que em NEP adotámos a metodologia de que todos os alunos efetuavam exercícios em que o objetivo era idêntico, contudo, colocávamos variantes, tanto de progressão e regressão, como modificações por exagero e representação, que se ajustavam às capacidades, competências e características dos discentes.

De forma a rentabilizar o tempo disponível para a prática, bem como o tempo de empenhamento motor dos alunos, foram utilizadas diversas estratégias metodológicas, diferenciando-se estas nas aulas de tempo (50 minutos) e nas aulas de bloco (100 minutos). Uma vez que nas aulas de 50

minutos o tempo útil de aula (30 minutos) era relativamente diminuto, optou-se nas modalidades coletivas por estruturar uma sessão inteiramente dedicada ao jogo, por intermédio da realização de jornadas que davam início à liga da turma. Já nas modalidades individuais o objetivo passava por desenvolver as habilidades motoras introduzidas e exercitadas nas aulas de bloco, mediante exercícios/ jogos lúdicos aliando alguma competição entre equipas ou atribuir autonomia aos discentes para aprimorar as suas debilidades. Além disso, para a conceção de cada PA eram tidos em consideração os conteúdos didáticos lecionados nas sessões anteriores, visto que eram através das fragilidades e constrangimentos evidenciados pelos alunos, que se prendia o nosso foco para as sessões futuras, de forma a dar resposta a esses mesmos problemas.

Fruto de todas as situações já mencionadas anteriormente, percebi com o decorrer e após o EP, que os PA se caracterizaram como o documento orientador de toda a minha prática pedagógica realizada. O facto de ter que enviar os dois PA de cada semana de aulas até domingo ao PC, fez com que se criasse uma rotina saudável e apaziguadora, encontrando-se todo o processo mais organizado, estruturado e adequado aos conteúdos que pretendia desenvolver nessa mesma semana. Além disso, sentia-me calma e confortável por saber que até à minha leção todos os documentos que necessitaria se encontravam preparados e prontos a rever, caso surgisse alguma dúvida.

O plano delineado nem sempre foi cumprido na sua totalidade, e não havia qualquer tipo de problema com essa decisão, uma vez que imprevistos acontecem, e no meu caso, pela turma ser constituída por um parco número de alunos, bastava 2 ou 3 elementos se ausentarem para ter que adaptar todo o exercício definido à priori. Por outro lado, o mais importante era colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem e que eles efetivamente aprendessem e desenvolvessem as suas capacidades, pelo que se fosse necessário adaptar e adequar as tarefas às suas necessidades no decorrer da aula, para que estes atingissem os objetivos estabelecidos numa fase inicial, assim o fazia.

Dois aspetos que foram alvo de melhoria no que respeita a estrutura dos PA, foram a descrição das situações de aprendizagens e respetiva organização

metodológica e a quantidade de critérios de êxito colocados. No que respeita a primeira situação, denotei que a explicação da tarefa foi-se tornando cada vez mais explícita, precisa e sucinta, a terminologia evidenciou-se mais específica da modalidade que se encontrava a abordar e a organização tanto do professor responsável como da turma no decorrer de cada tarefa era clara e compreensível para quem lesse o plano. No que concerne à segunda situação, senti que numa fase inicial queria colocar uma quantia significativa de critérios de êxito para cada um dos exercícios planeados, pelo que foi um aspeto alvo de melhoria pelo PC e PO, indicando que o ideal seria delinear apenas três critérios, de forma a incidir no foco da tarefa, sistematizando as informações fulcrais que tencionava observar na prática dos alunos.

Em suma, planificar é sobretudo refletir, debater e tomar decisões fundamentadas sobre o que se pretende ensinar.

4.2.2.3. Reflexões de Aula: o desenvolvimento que transformou o nado mais vigoroso

“A reflexão, em conjugação com o ato de ensinar e a colaboração, contribuem para transformar o conhecimento do professor e desenvolver o seu conhecimento pedagógico de conteúdo.” (Matoso, 2015, p.193)

A prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade” (Perrenoud, 2002, p.57). A reflexão evidenciou-se como um dos momentos mais importantes após cada leção realizada, efetuando uma retrospectiva e uma prospetiva, entre a compreensão do presente e a preparação para o futuro, falando mais concretamente, entre a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

De acordo com Alarcão (2001), um professor deve ser capaz de questionar e refletir sobre a própria prática pedagógica, o que ensinar e como ensinar, estar à vontade de se colocar em causa para encontrar problemas que de uma outra forma não seriam visíveis e propor soluções para os resolver. Corroborando a afirmação anterior, um professor ao refletir encontra-se

constantemente a descobrir que tipo de professor é, e ajuda-o a perceber que tipo de professor pretende ser, uma vez que pensa sobre a ação e age de acordo com essa reflexão, e é a partir dessa mesma reflexão – reflexão na ação e reflexão sobre a ação -, que o professor evolui a nível profissional e desenvolve o seu conhecimento pedagógico. Além disso, um professor que reflete mais facilmente coloca os seus alunos a refletir e a questioná-los sobre as situações que ocorrem dentro da sala de aula, tornando-os mais autónomos e responsáveis pelas suas atitudes e comportamentos. A reflexão sobre a ação prepara o profissional para refletir de forma mais ágil na ação e para considerar um maior número de hipóteses de trabalho (Perrenoud, 2002).

Segundo Perrenoud (2002), um profissional reflexivo não limita a sua intervenção pedagógica com o que aprendeu no período de formação inicial, nem com a bagagem que adquiriu nos primeiros anos de prática, ele reexamina constantemente os seus objetivos, procedimentos, evidências e saberes. Enquanto futura docente, tentei assumir-me como uma professora reflexiva, todavia, numa fase inicial do EP não consegui, visto que as minhas reflexões passavam, maioritariamente, por descrever aquilo que tinha acontecido no decorrer da sessão, quer os aspetos positivos quer os negativos. Nesta perspetiva, como todo o NEP se encontrava na mesma situação (reflexão descritiva), foi imprescindível o auxílio que o PC nos concedeu, fazendo-nos perceber que tipos de reflexão existiam, em que nível nos situávamos, as informações que deveriam constar numa reflexão e que para sustentar as nossas conceções e ideologias podíamos e devíamos utilizar referências bibliográficas. Assim sendo, existiu uma evolução considerável e rapidamente passei para uma reflexão de carácter avaliativo e estratégico, conseguindo visualizar a aula como um todo, perceber o que não correu da melhor forma e arranjar uma solução ou dar resposta a essa debilidade para que não se voltasse a repetir e delinear previamente novas estratégias e metodologias a adotar numa próxima sessão.

Assumo que refletir contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento profissional e para a eficácia da minha intervenção pedagógica, aprendia enquanto escrevia, investigava, pensava e refletia, passei a ter um olhar e uma noção mais sensível sobre o ensino, sobre tudo aquilo que queria

implementar e quais seriam as possíveis implicações para a minha prática, bem como observar com maior clareza a minha ação. A reflexão foi sem dúvida um caminho que me auxiliou a descobrir enquanto profissional, a evoluir e a melhorar, aula após aula!

4.2.3. Do processo “teórico” à materialização da prática pedagógica: Da sustentação à fluidez do Nado

*“O ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na realidade”
(Bento, 1987, p.15)*

O estilo ou modelo de ensino que um professor adota na sua prática, traduz em grande medida a sua concepção e ideologia sobre a forma como encara o ensino e as estratégias que implementa para proporcionar uma aprendizagem rica, dinâmica e multifacetada. Sendo que a minha identidade profissional se encontrava ainda em construção e sabendo de antemão que esta demora a desenvolver-se, recorri a alguns métodos, estilos e estratégias de ensino para sustentar a minha intervenção pedagógica, atenuar algumas fragilidades dos discentes provocadas pela situação pandémica e implementar tarefas inovadoras e motivacionais que favorecessem a aquisição e compreensão de todo o processo de E-A.

Na abordagem dos próximos tópicos, serão explanados, de forma lógica e sequenciada os recursos utilizados e implementados para orientar todo o processo concretizado durante o EP, tendo em conta as modalidades lecionadas em cada um dos períodos letivos. Importa referir que cada um dos “grandes” títulos (1º, 2º e 3º Período) se encontra associado a um resumo face ao sucedido no decorrer de ambas as modalidades lecionadas. Além do mais, o título de cada modalidade faz referência a uma situação ou aspeto relevante que, na minha perspetiva, marcou a leção da mesma.

4.2.3.1. 1º PERÍODO: O primeiro confronto deste Peixe com a realidade, marcada pela existência de uma ligeira ondulação

"O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca."

(Freire, 1996, p.66)

O primeiro confronto e contacto com o contexto escolar e prática pedagógica, constituiu-se como uma das fases mais marcantes e bonitas do EP, dada a intensidade e vivacidade com que esta aventura foi experienciada. A expressão “choque com a realidade” encaixava-se novamente e perfeitamente no misto de emoções que sentia por lecionar a MINHA primeira aula, nervosa, mas tão entusiasmada por este grande sonho estar finalmente a acontecer.

No decorrer do primeiro período, a minha intervenção pedagógica repartiu-se sobre duas modalidades totalmente distintas, uma individual e uma coletiva, nomeadamente, Ginástica no Solo e Futebol. De seguida, o Quadro 2 e o Quadro 3, concentram e resumem os conteúdos didáticos, os objetivos, modelos, estilos e estratégias de ensino adotados em cada uma das modalidades mencionadas acima, realçando os recursos orientadores da minha prática, isto é, o MED desenvolvido por Siedentop (2002) e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Dyson & Casey, 2017), bem como os principais problemas detetados numa fase inicial e respetiva evolução. De destacar, que nas próximas secções, todas as informações encontrar-se-ão discriminadas com uma maior profundidade, tendo em conta as características e recursos didáticos utilizados em cada uma das modalidades abordadas, neste período letivo.

Quadro 2 - Planeamento anual realizado ao longo do EP.

UT	1º Período					
	Conteúdos	Objetivos	Modelos e Estilos de Ensino	Estratégias	Problemas Iniciais EE e Alunos	Evolução da EE
Ginástica de Solo	✓ <u>Elementos acrobáticos</u> (rolamentos, apoio facial invertido, roda e rondada); ✓ <u>Elementos de Flexibilidade</u> (Ponte e Sapo); ✓ <u>Elementos de Equilíbrio</u> (Avião e Vela); ✓ <u>Elementos de Ligação</u> (saltos: pirueta ou ½ pirueta, tesoura, gato, carpa, troca passo e afundo frontal).	✓ Desenvolver a cultura desportiva e o pensamento crítico; ✓ Conhecer e compreender o movimento das diferentes habilidades motoras; ✓ Garantir uma prática segura e autónoma; ✓ Conhecer e realizar as ajudas nos elementos gímnicos; ✓ Estimular valores nos alunos; ✓ Desenvolver a literacia estética dos alunos, promovendo processos de expressão, interpretação, fruição, avaliação e gosto pelo desporto.	✓ Adoção profunda da utilização do MED; ✓ Aplicação superficial do MAC.	✓ Trabalho por estações e circuitos; ✓ Abordar os conteúdos consoante o seu grau de semelhança e complexidade; ✓ Alunos assumem a função de observadores e avaliadores; ✓ Competições coletivas e individuais; ✓ Divulgação das pontuações semanais das equipas; ✓ Construção de uma sequência gímica em equipa; ✓ Elaboração de um Evento Culinante; ✓ Entrega de medalhas e diplomas personalizados; ✓ Espaço para os alunos desenvolverem o trabalho de equipa.	EE: ✓ Organização e gestão do tempo e espaço de aula (poucas dimensões); ✓ Empenhamento motor simultâneo dos alunos; ✓ Adaptação das tarefas ao nível dos alunos. Alunos: ✓ Baixos níveis de desempenho e de aptidão física; ✓ Conhecimento basilar sobre a modalidade; ✓ Receio na realização de diversas habilidades motoras.	✓ Adequação da minha prática mediante as necessidades e fragilidades dos alunos; ✓ Maior controlo sobre a gestão da aula e controlo sobre a turma; ✓ Aprofundamento dos conhecimentos teóricos.

Futebol/ Futsal	✓ <u>Competências Técnicas:</u> - Ofensivas: receção/controlo, condução, passe e remate; - Defensivas: Posição defensiva, desarme e interceção; ✓ <u>Competências Táticas:</u> - Organização Ofensiva: penetração, cobertura ofensiva e mobilidade; - Organização Defensiva: contenção e cobertura defensiva.	✓ Desenvolver a cultura desportiva; ✓ Estimular o raciocínio tático-técnico em jogo 5x5; ✓ Conhecer e compreender a intenção de cada habilidade motora; ✓ Impulsionar o sentido de cooperação com os colegas de equipa, o respeito e o Fairplay.	✓ Adoção profunda da utilização do MED; ✓ Aplicação superficial do MID.	✓ Trabalho por estações e circuitos; ✓ Separação por géneros e níveis de desempenho nas tarefas; ✓ Reforço positivo constante ao longo das aulas, de forma a motivar os alunos para a prática motora da disciplina; ✓ Decomposição do jogo em diferentes níveis de complexidade; ✓ Competições coletivas distintas nas aulas de bloco e tempo; ✓ Adoção de jogos lúdicos no início ou no final das sessões; ✓ Adaptações ao jogo formal, por intermédio de modificações por representação ou exagero.	EE: ✓ Demonstração dos exercícios; ✓ Ligação entre a teoria e a prática; ✓ Parca experiência prática sobre a modalidade. Alunos: ✓ Parco conhecimento sobre a modalidade; ✓ Pouca motivação inicial para a prática da modalidade (raparigas).	
--------------------	---	--	---	--	--	--

Legenda: UT: Unidade Temática; EE: Estudante estagiária

Quadro 3 - Aplicação do MED: 1º Período.

UT	1º PERÍODO					
	Época	Afiliação	Competição Formal	Registos Estatísticos	Festividade	Evento Culminante
Ginástica de Solo	✓ Calendário competitivo da Liga da Turma; ✓ Avaliação Formativa: Sequência Coletiva; ✓ Avaliação Sumativa: Sequência Individual.	✓ Formação de 4 equipas; ✓ Atribuição da função de capitão, sub-capitão e preparador físico; ✓ Definição do nome da equipa, cor, grito, lema, mascote e logótipo.	✓ Sessões de 50 minutos: competição entre equipas e exercícios lúdicos; ✓ Sessões de 100 minutos: preenchimento de fichas de registo em equipa e hetero avaliação das apresentações das restantes equipas.	✓ Classificação da Liga da turma: divulgação da pontuação alcançada por cada equipa semanalmente no quadro do ginásio.	✓ Representação da mascote/ sons característicos da mesma ou o grito da equipa no final dos exercícios de competição e na AF; ✓ Criação de um ambiente festivo no decorrer da AF e AS, entre os elementos de cada equipa.	✓ No final da AS foram entregues medalhas personalizadas (classificação e logótipo da equipa) a cada um dos alunos, mediante a pontuação alcançada no decorrer da liga da turma, e ainda foi entregue um diploma a cada uma das equipas pela prestação e envolvimento nas apresentações individuais e coletivas (Empenho, Autonomia, Criatividade e Cooperação).
Futebol/ Futsal	✓ Calendário competitivo da Liga da Turma; ✓ Avaliação Sumativa: Torneio.	✓ Formação de 4 equipas; ✓ Atribuição da função de capitão, sub-capitão e preparador físico; ✓ Definição do nome da equipa, cor, grito, lema, mascote e logótipo.	✓ Sessões de 50 minutos: realização de jornadas entre as equipas; ✓ Sessões de 100 minutos: desafios semanais entre equipas.	✓ Classificação da Liga da turma: divulgação da pontuação alcançada por cada equipa semanalmente através de um quadro competitivo afixado na parede do espaço exterior.	✓ Criação de um ambiente festivo no decorrer da AS (torneio), entre os elementos de cada equipa e ao longo das jornadas; ✓ Durante a AS as equipas que se encontravam de fora assumiam a função de claque, trazendo pompons, cartazes e vuvuzelas.	✓ No final da AS foram entregues medalhas personalizadas (classificação e logótipo da equipa) a cada um dos alunos, mediante a pontuação alcançada no decorrer da liga da turma, foi entregue um diploma a cada uma das equipas pela prestação e envolvimento no decorrer do torneio (Festividade, Trabalho em Equipa, Fairplay e Criatividade) e ainda foi atribuído um troféu feito à mão, à equipa vencedora do torneio.

4.1.3.1.1. Ginástica de Solo: Os primeiros passos para a criação de um contexto de ensino-aprendizagem mais autêntico e significativo para os alunos (e EE) – MED

O facto da minha estreia no mundo do ensino se ter iniciado com a leção da modalidade de Ginástica no Solo, deixou-me mais reconfortada e menos nervosa com toda a envolvimento que a profissão exige, uma vez que apesar de nunca ter praticado a modalidade fora do contexto escolar, apresentava uma grande predisposição para a prática da mesma.

No que respeita a leção desta modalidade, constatei na primeira visita à EC que o espaço destinado à prática da mesma, bem como os materiais didáticos disponíveis se apresentavam aquém do esperado e idealizado. Assim sendo, uma das questões que me surgiu inicialmente prendeu-se em imaginar “como iria dar resposta ao número de alunos que constituem a turma e colocá-los em exercício em simultâneo, num espaço tão reduzido?”. Nesta perspetiva, desde cedo que a adaptabilidade, a capacidade de gerir os conteúdos e matéria de ensino e a adoção de estratégias para otimizar o espaço dedicado à prática da modalidade, foram aspetos que centraram a minha intervenção pedagógica. Desta forma, para rentabilizar ao máximo o tempo útil de prática, assim como o espaço, foram implementadas algumas estratégias, nomeadamente, abordaram-se os conteúdos consoante o grau de semelhança (ex: rolamento à frente engrupado e rolamento à retaguarda engrupado), complexidade (ex: apoio facial invertido e roda), e transição entre tarefas. Priorizou-se ainda a implementação de exercícios organizados por estações, uma vez que possibilitavam a elaboração de variadas situações de aprendizagem em simultâneo, e optou-se por incluir atividades lúdicas e competitivas, onde os alunos trabalhavam em equipa.

Foi fornecido um espaço para desenvolver o pensamento crítico dos alunos, onde estes, em equipa, tinham a função de apreciar e avaliar as sequências coletivas das restantes equipas, tendo em conta os diferentes parâmetros, previamente explicados, que se encontravam inseridos na folha de registos.

Importa ainda salientar que todas as situações de aprendizagem implementadas, foram adaptadas ao nível de desempenho e necessidades que os alunos evidenciavam, sendo que eram estruturadas variantes, quer de progressão quer de regressão, complexificando ou facilitando a execução das habilidades motoras. Estas estratégias foram adotadas, uma vez que apesar da turma, de um modo geral, se enquadrar no nível elementar, alguns alunos encontravam-se no nível introdutório e outros no nível avançado, pelo que eram tidos em consideração estes aspetos no ato de planificar.

A categoria transdisciplinar Cultura Desportiva (CD), foi desenvolvida no momento em que se introduzia e exercitava algum gesto técnico, incidindo nas componentes críticas para uma correta execução e questionando os alunos sobre as mesmas e quais os locais destinados para efetuar uma ajuda caso um dos colegas necessitasse. Além disso, foram distribuídas fichas de registo relacionadas com o objetivo e conteúdo da aula que se encontrava a ser desenvolvido, onde os alunos tinham que ordenar as componentes críticas da habilidade motora para iniciar uma estafeta, aliando-se desta forma a competição à aprendizagem. Na minha perspetiva, penso que os recursos utilizados para fomentar este parâmetro foram bem conseguidos, contribuindo de forma notória para a aquisição e aumento do repertório dos conhecimentos dos alunos, comparando o ponto de partida e o ponto de chegada dos mesmos.

No decorrer da minha intervenção pedagógica, assumi que o desenvolvimento dos conceitos psicossociais se caracterizariam como um dos pilares para o processo de E-A. Um dos meus grandes objetivos com o EP era conseguir criar um ambiente na sala de aula propício à aprendizagem onde predominassem valores como o respeito, a cooperação, a disciplina, a autonomia, a responsabilidade e o envolvimento nas tarefas propostas. Desta forma, o MED e o MAC revelaram-se como os modelos de ensino orientadores e desencadeadores de toda a minha prática pedagógica e que me permitiram consumir grande parte dos objetivos definidos para a minha turma, dadas as características e situações que ambos os modelos defendiam.

Apesar do MED se centrar maioritariamente no ensino dos jogos coletivos, foi possível adaptar a sua utilização e características para com a leção da

modalidade de Ginástica no Solo, dado que o essencial era que os alunos fossem assumindo responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens, passando eles a ser o centro de todo o processo ao considerarem serem agentes ativos e responsáveis pelas suas experiências e pela construção do seu próprio conhecimento. O MED vai ao encontro da necessidade de conferir um cunho afetivo e social às aprendizagens, com a finalidade de formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas (Graça e Mesquita, 2015). Desta forma, criou-se a Liga da Turma, com a finalidade dos alunos constituírem e integrarem uma equipa, definindo, posteriormente, um nome, cor, grito, lema, mascote e conceber um logótipo que caracterizasse um pouco de todos os elementos no decorrer das competições, atribuindo funções de capitão, sub-capitão e preparador físico, existindo um quadro competitivo que se desdobrava em competições coletivas e individuais. Estas competições eram realizadas, maioritariamente, nas aulas de tempo (50 minutos), onde cada resultado obtido era contabilizado para a Liga da Turma. Posteriormente, eram somados todos os registos, com a finalidade de serem divulgadas as pontuações semanais a cada uma das equipas, através do quadro interativo que se encontrava no interior do ginásio 2.

A meio da UD de Ginástica de Solo desenrolou-se uma Avaliação Formativa (AF), apresentando-se esta como um momento que me permitiu analisar e perceber o progresso do nível de desempenho dos alunos, clarificando o estado das aprendizagens até ao momento. Além disso, a mesma assumiu-se como um processo de acompanhamento de todo o desenvolvimento da UD e da aquisição de competências por parte dos alunos, auxiliando-me na identificação de uma possível necessidade de adaptação e modificação das estratégias de ensino e objetivos inicialmente estruturados. Este momento avaliativo apresentou uma maior particularidade, uma vez que os discentes tiveram que concretizar uma coreografia gímnica em equipa, tendo em conta os conteúdos didáticos que já haviam sido introduzidos e exercitados nas sessões anteriores. Assim sendo, para a respetiva apresentação cada equipa definiu um tema, representou a sua mascote, trouxe a cor da camisola caracterizante da respetiva equipa, escolheu uma música e exibiu uma sequência onde todos os elementos, obrigatoriamente, tinham que participar compreendendo esta uma

duração entre os 90 e os 120 segundos. Além da execução das diferentes habilidades motoras, a partir da apresentação da coreografia gímnica, cada equipa foi alvo de avaliação pelas restantes três equipas, numa escala de 0 a 3 pontos, consoante quatro parâmetros distintos: Fluidez, Expressividade, Criatividade e Coordenação, encontrando-se estes explicitamente caracterizados na folha entregue a cada capitão. Esta iniciativa surgiu de um projeto desenvolvido na disciplina de Tópicos I “Desporto e Educação Estética”, onde o principal objetivo se prendeu em desenvolver a literacia estética dos alunos, promovendo processos de expressão, interpretação, fruição, avaliação e gosto pelo desporto.

A concretização do evento culminante decorreu na última semana dedicada à lecionação da modalidade de Ginástica no Solo, antes de se iniciar a abordagem da modalidade de Futebol. Neste sentido, a celebração do mesmo foi efetuada com a entrega de vários prémios, isto é, medalhas e diplomas personalizados, tendo em conta todo o trabalho desenvolvido e os pontos alcançados no decorrer da Liga da Turma. Este momento foi marcado como o primeiro contacto dos alunos com o MED, pelo que a reação dos mesmos superou as minhas expectativas. Assim sendo, alguns destes afirmaram “foi mesmo a professora que fez tudo isto?”, “que originalidade”, “nunca tinha recebido uma medalha personalizada e muito menos um diploma nas aulas de EF”, tendo sido gratificante receber todos estes elogios e comentários positivos, mas muito mais que isso, foi observar a alegria e entusiasmo dos alunos ao serem premiados e reconhecidos por todo o seu desempenho e envolvimento numa só modalidade, ficando estes curiosos do que se seguiria nas restantes modalidades a serem lecionadas.

Com o pressuposto de desenvolver e aprimorar o relacionamento entre os alunos, adotei algumas características orientadoras do MAC, que paralelamente à implementação do MED, contribuíram e possibilitaram uma maior interação entre os mesmos, uma maior motivação para a prática e uma maior corresponsabilização pela sua aprendizagem e a dos colegas, objetivando um processo interdependente, caracterizado pelo companheirismo e ajuda mútua para a aquisição de aprendizagens significativas (Johnson & Johnson, 1998). Uma vez que este modelo adota uma abordagem que coloca os alunos

no centro do processo de E-A, atuei como facilitadora de forma a transferir responsabilidade aos alunos, onde inicialmente explicava detalhadamente as componentes críticas de uma determinada tarefa, aliando sempre uma demonstração eficaz para que não surgissem dúvidas face ao pretendido. Posteriormente, fornecia um espaço para que os alunos trabalhassem em conjunto com os seus colegas, de modo que o sucesso alcançado dependesse do trabalho efetivado em equipa (interdependência positiva), fornecessem comentários positivos e participassem num diálogo com outros elementos da equipa (interação face-a-face) e que se consciencializassem com o conceito da responsabilidade individual para que completassem a sua parte da tarefa a fim de alcançarem o êxito coletivo (Dyson & Casey, 2016).

De forma a concluir tudo aquilo que já foi esboçado anteriormente, importa realçar que a implementação, mesmo que superficial, do MAC aliando às características do MED, obtiveram resultados muito significativos e marcantes, tanto para os alunos como para o meu desenvolvimento profissional. O facto de ambos os modelos de ensino centrarem os alunos no processo de E-A, possibilitou em vários momentos o desenvolvimento de competências interpessoais, a capacidade de ouvir e respeitar novas conceções e ideologias, a partilha de ideias, e, acima de tudo a construção de novos conhecimentos e aprendizagens em conjunto.

4.1.3.1.2. Futebol: A implementação do MID como forma de monitorizar eficazmente a prática pedagógica, mediante uma focalização em matérias sequenciadas e estruturadas

O MID foi utilizado na abordagem da modalidade de futebol, não por este centrar o professor na tomada de praticamente todas as decisões do processo de E-A, mas sim, para obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos alunos, indicando sempre o critério de sucesso mínimo a alcançar em cada uma delas, recorrendo a uma prática motora ativa e intensa e a uma instrução com cariz descritivo e prescritivo, apresentando explicações detalhadas, dadas as debilidades detetadas numa fase inicial (Rosenshine, 1983). Assim sendo, foram adotadas algumas tarefas consideradas obrigatórias pelo autor na utilização deste modelo, tais como, a revisão da matéria previamente abordada na sessão anterior, de forma a compreender as informações retidas pelos alunos, para que estes conseguissem estabelecer uma relação entre o que aprenderam e o que iriam aprender de novo, outra tarefa prendeu-se pela apresentação de novas habilidades ou do conteúdo em geral, explicando e demonstrando os mesmos antes da prática motora, tendo em conta a reprodução de um modelo correto de execução mediante estratégias capazes de acentuar a dinâmica dos movimentos. Além disso, monitorizei e supervisionei constantemente a atividade motora dos alunos, por intermédio de feedbacks, maioritariamente corretivos, tentando manter um controlo estreito da prática pedagógica. Todavia o reforço positivo esteve sempre implícito, com a finalidade de motivar os alunos para a consecução efetiva da tarefa, promovendo o incremento da atenção, do esforço e da persistência na tarefa. Por último avaliei e corriji sistematicamente a prática motora tendo em conta os objetivos traçados numa fase inicial, com a finalidade de conduzir os alunos ao desempenho desejado, preparando e organizando, situações de aprendizagem com elevados níveis de empenhamento motor.

Com o propósito de dar continuidade às estratégias e modelos de ensino adotados anteriormente na modalidade de Ginástica no Solo, aplicou-se novamente o MED na modalidade de Futebol, implementando-se ainda o MID, de forma a elevar o sentido de responsabilidade e compromisso dos alunos com

as tarefas de aprendizagem. Neste sentido, deu-se seguimento à Liga da Turma, já concebida na leção anterior, englobando, desta vez, apenas um calendário competitivo de caráter coletivo.

De acordo com Braz (2006), o Futebol adota um modelo de ensino do jogo orientado pela componente tática, cujo objetivo passa pelo desenvolvimento das capacidades e das qualidades de desempenho dos jogadores e da equipa, através de um melhor entendimento do jogo. Nesta linha de pensamento, a metodologia adotada para esta modalidade regeu-se pela decomposição do jogo em diferentes níveis de complexidade, apresentando-se este adaptado aos níveis de desempenho, características e necessidades dos alunos, associando uma diminuição do número de intervenientes do jogo e das estruturas funcionais mais reduzidas, tendo como pressuposto a dimensão tática.

Efetivada a AD à turma, esta enquadrou-se no nível elementar. Todavia, devido a uma enorme ocorrência de erros de caráter técnico, que interrompia as ações individuais e coletivas e condicionava negativamente a fluidez do jogo, tornou-se crucial privilegiar o nível de entendimento do jogo (noção de posição e de função), desenvolver afincadamente os princípios de jogo penetração/ contenção e cobertura ofensiva/ defensiva e consciencializar a importância da organização posicional e funcional, estática e individual (Gréhaigne, 1992).

Foram formadas equipas totalmente distintas, tendo como propósito a criação de grupos homogêneos com elementos heterogêneos, de forma que os alunos cooperassem e trabalhassem em equipa com o objetivo de ultrapassarem e trabalharem em conjunto grande parte das debilidades que apresentavam. As competições coletivas decorreram em todas as sessões, todavia, nas aulas de tempo (50 minutos) implementaram-se diversas jornadas (situação de jogo 5x5) entre as equipas, onde a pontuação de cada vitória (3 pontos), empate (2 pontos) ou derrota (1 ponto) era contabilizada para a Liga. Esta estratégia funcionou como espécie de uma rotina, uma vez que os alunos sabiam, previamente, que a aula de terça-feira seria destinada inteiramente ao jogo, o que me permitiu motivar, incentivar e envolver os mesmos para a prática da modalidade, já que se identificava como um dos constrangimentos detetados numa fase precoce da leção da mesma. Além disso, foi através do jogo que os alunos aprenderam

efetivamente a colocar em prática as habilidades motoras (HM) abordadas, contribuindo para uma maior compreensão do objetivo implícito da modalidade e uma maior estimulação do raciocínio tático-técnico em contexto de jogo. As aulas de bloco (100 minutos) apresentaram-se fulcrais para desenvolver de forma mais isolada as HM e implementar novas dinâmicas de trabalho. Assim sendo, optou-se por incutir sempre um jogo lúdico nestas sessões, quer no início ou no final da aula, com a finalidade de aprimorar os conteúdos didáticos abordados nas aulas anteriores, aliando a vertente lúdica à aprendizagem propriamente dita. Fomentou-se ainda o trabalho por estações, uma vez que me permitia maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos, dado que se encontravam quatro estações a decorrer em simultâneo, colmatando desta forma os tempos não dedicados à prática ou os tempos de espera. Foram ainda implementadas várias variantes e adaptações ao jogo formal, por intermédio de modificações por representação ou exagero, como por exemplo, 1x0+GR, 2x1+GR, 3x2+GR, 4x4, aumentando ou diminuindo a largura e o comprimento do terreno de jogo, sendo que na parte final de cada aula de bloco era dedicado um tempo significativo para os alunos realizarem situação de jogo formal 5x5 ou jogo adaptado 5x5. Ao longo das aulas de bloco foi ainda possível dividir os alunos consoante o seu nível de desempenho e género, de forma a colocar e dar oportunidade a que os discentes mais capacitados se defrontassem, criando-se uma maior rivalidade e competitividade que não se evidenciava tão presente aquando da competição entre equipas e no desenrolar das jornadas. O mesmo foi efetivado para com os alunos mais débeis, com o propósito de se sentirem mais motivados e envolvidos no processo de E-A, uma vez que em contexto de jogo com as respetivas equipas o contacto com a bola era muito reduzido, para além de que o receio em falhar ou errar perante os colegas de equipa se caracterizava como um entrave. Ao longo das aulas, foram ainda criados pressupostos para que os discentes se sentissem confiantes e motivados, promovendo o prazer pela participação efetiva no jogo em particular e na envolvimento desportiva, de um modo geral.

Embora o planeamento inicial da UD de Futebol contasse com 15 sessões distribuídas por aulas de 50 e 100 minutos, apenas 10 foram dedicadas à componente prática, uma vez que 5 sessões se destinaram a momentos

avaliativos formais, provocando modificações e adaptações face aos objetivos definidos, à organização das sessões e à lecionação dos conteúdos programáticos.

Apesar da EC possuir de um amplo espaço exterior (um campo coberto e um descoberto), o facto de não existirem paredes ou uma cobertura lateral, condicionou as aulas planeadas para a modalidade face às condições meteorológicas existentes, culminando em novas alterações face ao que havia sido planificado à priori. A variedade de materiais disponíveis na EC, possibilitou-me realizar e implementar exercícios diversificados e inovadores, com o intuito de promover novas vivências e experiências aos alunos em contexto de aula. Todavia, constatou-se que o único aspeto negativo ao nível dos recursos materiais se caracterizou pela qualidade das bolas não se apresentar a mais indicada para a realização da prática pedagógica da modalidade em questão.

Importa realçar que o Evento Culminante decorreu nas últimas duas sessões da UD de Futebol, por intermédio da Avaliação Sumativa (AS) onde se implementou e estruturou um torneio entre todas as equipas, subdividido em meias-finais e disputa entre o 3º e o 4º lugar. De forma a fomentar um contexto o mais idêntico possível à realidade, solicitou-se que os alunos assumissem diversas funções ao longo do Torneio, passando pelo papel de cronometristas, uma equipa de arbitragem (árbitro e fiscais de linha), responsáveis pelos registos estatísticos (nº de faltas, nº de golos e o respetivo marcador, nº de desarmes e de interceções) e claques. Além disso, a colocação da música da *Champions League* no momento de entrada das equipas em campo, o cumprimento com os próprios adversários e os aplausos por parte dos alunos e professores que se encontravam de fora, possibilitou uma maior envolvência aliada a uma maior intensidade e rivalidade, dado que os discentes encaravam cada partida como de um jogo de “verdade” se tratasse. A cerimónia da entrega de prémios apresentou uma nova aquisição, pois para além das medalhas e diplomas personalizados, tendo em conta os resultados obtidos no decorrer da Liga da Turma e da classificação do Torneio, foi elaborado um troféu com materiais recicláveis para ser entregue à equipa vencedora do Torneio, tendo sido este muito elogiado pelos discentes.

Para ser educativo e emancipatório o ensino dos jogos tem que conduzir a uma melhoria da capacidade de jogar, de entender e de fruir o jogo; a uma melhoria da relação com a situação de jogo e com os intervenientes (cooperação, oposição, autonomia, interdependência); ou seja, tem que contribuir para a formação do cidadão desportivamente culto, desportivamente competente e desportivamente entusiasta (Siedentop, 2002).

4.1.3.2. 2º PERÍODO: Expansão de estratégias pedagógicas para aprimorar a fluidez do Nado

Já existindo algumas nuances e particularidades sobre a forma como encarava o ensino e sobre as concepções e ideologias de uma prática pedagógica eficaz, percecionando todo o percurso traçado no decorrer do 1º Período e constatando possíveis aspetos e pormenores alvo de melhoria, objetivou-se para este 2º Período a inclusão de novas estratégias de ensino e o aprimoramento do que já havia sido implementado anteriormente, de forma a enriquecer a minha prática e experiência profissional.

Durante o segundo período, a minha intervenção pedagógica desdobrou-se, novamente, sobre duas modalidades completamente distintas, inicialmente por uma coletiva e, posteriormente, por uma individual, nomeadamente, Voleibol e Dança. Neste sentido, tal como aconteceu na explicação da realização da prática profissional referente ao primeiro período, através do Quadro 4 encontra-se resumido, todo o percurso efetuado em cada uma das modalidades mencionadas acima, desde os conteúdos lecionados, aos objetivos estabelecidos, aos modelos e estratégias de ensino adotados, aos problemas iniciais identificados tanto pela EE como pelos alunos, e, por fim, as evoluções mais significativas verificadas por ambos os intervenientes.

Quadro 4 - Realização da Prática referente ao 2º Período.

UT	Conteúdos	Objetivos	Modelos de Ensino	Estratégias	Problemas Iniciais EE e Alunos	Evolução da EE e Alunos
Voleibol	✓ Componentes Táticas: transição, ajustamento, ocupação de espaços, zonas de responsabilidade e diferenciação de papéis; ✓ Componentes Técnicas: posição base, passe, serviço por baixo e manchete.	✓ Desenvolver a cultura desportiva; ✓ Identificar as zonas de responsabilidade; ✓ Desenvolver a comunicação verbal entre os colegas de equipa; ✓ Estimular a noção de diferenciação de papéis (rebedor e não rebedor); ✓ Dominar as HM; ✓ Incitar a noção de ajustamento, transição e ocupação de espaços.	✓ Adoção profunda da utilização do MED; ✓ Aplicação profunda da utilização do MAPJ.	✓ O jogo constituiu o eixo central da estruturação das atividades; ✓ Adaptar a forma de jogo ao nível e experiência dos alunos; ✓ Implementação de registos estatísticos; ✓ Função de árbitro no decorrer dos jogos, conhecendo a sinalética específica da modalidade; ✓ Utilização de uma rotina inicial; ✓ Competições coletivas distintas nas aulas de tempo e de bloco; ✓ Adoção de jogos lúdicos no início ou no final da sessão; ✓ Jogos reduzidos, utilizando modificações por exagero e por representação; ✓ Promover novas experiências e vivências aos alunos, conhecendo a modalidade de Voleibol Sentado.	EE: ✓ Organização e gestão do espaço de aula (poucas dimensões); ✓ Empenhamento motor simultâneo dos alunos; ✓ Adaptação das tarefas ao nível dos alunos. Alunos: ✓ Baixos níveis de desempenho e de aptidão física; ✓ Conhecimento basilar sobre a modalidade.	✓ Adaptação das situações de aprendizagem ao nível de desempenho e características dos alunos; ✓ Maior envolvimento e predisposição para a prática motora; ✓ Conciliação dos modelos de ensino no decorrer da prática pedagógica; ✓ Gestão eficaz do tempo de aula e do tempo de empenhamento motor dos alunos.

Dança	✓ Noção Corporal (ações, partes e formas), Espacial (níveis, amplitude, direções e percursos) e Espacial (ritmo, cadência e estrutura); ✓ Relações (c/ o corpo, colegas, objetos, meio e música/ movimento); ✓ Energia (tempo, espaço, peso e fluência); ✓ Dinâmicas de Grupo (contágio de grupo, <i>canon</i>, contraste e subgrupos); ✓ Tiriri, Dança do Kuduro e Merengue.	✓ Desenvolver a cultura desportiva; ✓ Desenvolver o pensamento crítico, a observação e a avaliação (verbalizando a opinião grupal), tendo em conta as CC, temas e conteúdos; ✓ Experimentar diversos estilos de dança; ✓ Trabalhar em equipa e cooperar com os colegas para a construção de uma coreografia coletiva.	✓ Adoção profunda da utilização do MED; ✓ Aplicação profunda da utilização do MAC.	✓ Questionamento no início ou no final da aula, como forma de revisão da matéria abordada; ✓ Alunos responsáveis pela formação das equipas; ✓ Implementação de uma rotina inicial; ✓ Aulas de tempo faziam um transere para as aulas de bloco; ✓ Matéria teórica introduzida mediante uma apresentação <i>PowerPoint</i>; ✓ Dinâmicas de trabalho criativas e inovadoras; ✓ Interação entre pares (alunos experientes ensinavam estilos de dança aos colegas); ✓ Implementação de registos estatísticos; ✓ Função de observadores e avaliadores; ✓ Concurso de dança (coreografias coletivas).	EE: ✓ Motivar os alunos para a prática da modalidade; ✓ Ligação entre a teoria e a prática, de forma a estruturar aulas inovadoras e atrativas. Alunos: ✓ Pouca motivação inicial para a prática motora; ✓ Vergonha e timidez em dançar perante os colegas; ✓ Parca cooperação entre as equipas.	
---------------------	---	--	---	---	---	--

4.1.3.2.1. Voleibol: A importância da representatividade das tarefas de aprendizagem no ensino do jogo – MAPJ

De acordo com Mesquita (2006a), o MAPJ (Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo), assume-se como um modelo coerente, lógico e substantivo para o ensino do Voleibol, asseverado por valores sociais e culturais que dão sentido à prática desportiva e que engloba etapas iniciais de formação desportiva. Neste sentido, este foi o modelo orientador da minha prática pedagógica para esta modalidade, fornecendo-me uma estrutura de ensino que me permitiu clarificar os objetivos de aprendizagem em torno de grandes propósitos, perspetivar a natureza das tarefas de aprendizagem atendendo as diversas etapas caracterizadoras do nível de jogo, partilhar experiências de aprendizagens autênticas e entusiásticas e possibilitar uma equidade de oportunidades.

O MAPJ privilegia uma formação multilateral, pautada por experiências motoras diversificadas e pela prática do jogo modelado ao nível da adaptação estrutural e regulamentar, com objetivos centrados nas habilidades motoras gerais e fundamentais, onde a procura do prazer desportivo se assume como a principal premissa. Nesta perspetiva, importa realçar que foi o nível de desempenho dos alunos e os conteúdos de aprendizagem estabelecidos pelas AE que definiram a forma de jogo aplicada em contexto de aula, tendo em conta que o jogo, desde a sua versão mais simples (1x1) até à mais complexa (6x6), apresenta-se como o eixo central da estruturação das tarefas, modificando e adaptando as formas de jogo ao nível e experiência dos praticantes.

A estrutura curricular do MAPJ projeta a passagem por quatro Etapas de Aprendizagem do voleibol, sendo definidas progressões assentes na matéria de ensino lecionada, desde variantes da mesma tarefa até tarefas de complexidade distintas (Mesquita et al., 2017). Assim sendo, às quatro Etapas de Aprendizagem correspondem quatro níveis de jogo, englobando indicadores que caracterizam os comportamentos dos jogadores, assim como o modo como estes se refletem na dinâmica de jogo (Mesquita, 1998b). Desta forma, a identificação do nível de jogo em que se encontram os alunos constitui o ponto de partida para se determinar a Etapa de Aprendizagem a adotar. Nesta

perspetiva, mediante a realização da AD, constituindo-se esta como o primeiro contacto dos alunos com a modalidade, a turma enquadrou-se na 2ª Etapa de Aprendizagem, correspondendo ao Nível II, situando-se o jogo num contexto anárquico.

Apesar do Ginásio 1, espaço interior, não apresentar as maiores dimensões para a leção da modalidade em questão, foi possível tanto nas situações de aprendizagem como em contexto de jogo, os alunos se encontrarem em empenhamento motor de forma simultânea, uma vez que na maior parte das tarefas estes eram organizados mediante as equipas definidas ou por duplas/ trios para a concretização do jogo. Uma vez que a turma era constituída por número ímpar, quando se abordou o jogo 2x2, existiam alunos que se encontravam de fora, pelo que rapidamente se implementaram registos estatísticos (ex. contagem de quantas vezes utilizava a manchete em jogo), e deu-se a conhecer os diferentes papéis e a respetiva sinalética (jogador ou árbitro), estimulando a cultura desportiva dos mesmos.

Para a leção do Voleibol, em NEP, optou-se por implementar uma rotina inicial (três voltas ao ginásio em corrida e, de seguida, iniciavam situação de jogo 1x1 ou 2x2), aquando da chegada dos alunos ao espaço dedicado à prática, sendo ainda estabelecidas duas regras por intermédio de um estímulo sonoro (apito), com a finalidade de fomentar os conceitos de responsabilidade, autonomia e disciplina em todas as sessões. A rotina inicial adotada surpreendeu-me pela positiva, uma vez que não contava que os alunos fossem cumprir minuciosamente a tarefa solicitada e que acabassem por apreciar a mesma, visto que se evidenciava como um momento “livre” antes da aula propriamente dita dar início. Segundo Graça e Mesquita (2015), as tarefas rotineiras decorrem normalmente sem sobressaltos, uma vez que os alunos sabem funcionar nelas e o que se espera que eles façam. Estas são um ponto seguro para professores e alunos, sendo que estabelecer e manter rotinas é fundamental para a eficiência da aula. Nesta perspetiva, a implementação desta estratégia não só me auxiliou a manter o controlo sobre a turma numa fase inicial da sessão, visto que se evidenciava como uma fase de maior agitação, como me possibilitou preparar os exercícios seguintes, escrever algum aspeto relevante no quadro para auxiliar a minha instrução ou, simplesmente, efetuar o sumário e

marcar as presenças dos alunos. As duas regras fomentadas auxiliaram-me na gestão de comportamentos inoportunos no decorrer da explicação dos exercícios e a gerir os tempos de organização, ou seja, quando soasse um apito os alunos deveriam interromper a atividade e prestar atenção à informação que seria referida, podendo ser uma nova variante a incutir no exercício ou algum feedback geral para a turma. Dois apitos significavam que o tempo destinado à exercitação de uma determinada tarefa tinha terminado e que a EE iria explicar a tarefa seguinte, o que implicava que fossem ao encontro da mesma.

O facto de terem sido lecionadas no 1º Período uma modalidade individual e uma coletiva, possibilitou-me conhecer o desempenho geral dos alunos em ambas as vertentes, e constituir equipas mais equilibradas e uniformizadas para a abordagem da modalidade de Voleibol. Além disso, por já apresentar uma noção da forma como os discentes trabalhavam em equipa, da entreajuda que existia, do respeito perante as falhas e erros dos colegas, da reação a uma possível derrota ou vitória, assim como saber que alunos já haviam praticado e ainda praticavam a modalidade fora do contexto escolar, ajudou-me a conduzir desde cedo determinados alunos, como os mentores e pilares para o êxito grupal, distribuindo-os pelas quatro equipas. Tal como refere Mesquita (2003), importa que os alunos reconheçam que errar é algo natural, que faz parte do simples facto de praticar desporto, integrando-se no quotidiano do processo de treino. Neste sentido, formaram-se novamente equipas, tendo como propósito a criação de grupos homogéneos com elementos heterogéneos, de forma que os alunos cooperassem e trabalhassem em equipa com o objetivo de ultrapassarem coletivamente grande parte das debilidades que apresentavam, tendo em linha de conta os pressupostos inerentes ao MED.

A metodologia adotada na estrutura de ambas as sessões foi idêntica à mencionada anteriormente em Futebol, isto é, nas aulas de tempo (50 minutos) implementaram-se diversas jornadas mediante jogos reduzidos, inicialmente em situação de jogo 2x2 e, numa fase final, em situação de jogo 3x3, onde a pontuação de cada partida era contabilizada para a Liga da Turma. Nas aulas de bloco (100 minutos) eram desenvolvidas as HM mediante a aquisição de competências para jogar, onde o ensino da técnica decorria da necessidade de se responder a problemas táticos emergentes e onde o ritmo individual dos

praticantes foi considerado em todos os momentos do processo de E-A como uma das principais premissas (Mesquita, 2006a). Optou-se ainda por incutir, sempre que possível, um jogo lúdico nestas sessões com a finalidade de aprimorar os conteúdos didáticos abordados nas aulas anteriores, aliando a vertente lúdica à aprendizagem propriamente dita. No decorrer das sessões de bloco, combinaram-se dois princípios didáticos, ou seja, a modificação por exagero e a modificação por representação que otimizaram a aplicação das formas de jogo simplificadas, proporcionaram um maior fluxo de jogo e focalizaram a atenção dos alunos na escolha das habilidades técnicas mais apropriadas para dar resposta aos problemas táticos. Neste sentido, foi possível reduzir as dimensões do terreno de jogo para fomentar uma maior sustentação de bola, limitar ou restringir o número de toques por jogador e por equipa, reduzir e aumentar a altura da rede, restringir as ações ofensivas ou defensivas e manipular os critérios de êxito tendo em conta a performance dos alunos. Como por exemplo, reduziu-se a altura da rede para que numa fase inicial da abordagem do remate e do serviço por cima, os alunos concretizassem os respetivos gestos técnicos com uma maior eficácia e compreendessem o movimento e as respetivas componentes aquando da sua execução. Deu-se ainda continuidade à divisão dos alunos consoante o seu nível de desempenho, em determinadas situações de aprendizagem, de forma a criar-se uma maior rivalidade, competitividade, motivação e envolvimento.

Para além do desenvolvimento das competências tático-técnicas explanadas na tabela 4, um dos grandes pressupostos com a lecionação do ensino do voleibol prendeu-se em construir e fomentar atitudes e comportamentos precursores de uma formação pessoal, social e desportiva fundados nos valores do desporto. Assim sendo, promover experiências autênticas e desportivamente ricas na aula de EF, tornando os alunos desportivamente competentes, entusiastas e literatas, aliando o relacionamento sócio afetivo, foi um dos grandes objetivos traçados para esta unidade temática, que, a meu ver, foi consumado com o sucesso desejado. De realçar que foi incutido que um trabalho eficaz dentro da equipa correspondia ao alcance de objetivos comuns, onde a participação e o cunho individual de cada elemento influenciavam o sucesso coletivo. Existiu ainda uma interação íntima e imediata

entre as componentes tática e técnica, tendo em conta a dinâmica interna do jogo, os objetivos estabelecidos de aprendizagem e o alinhamento dos conteúdos programáticos com a etapa de aprendizagem abordada. Desta forma o jogo assumiu-se como a referência central para o processo de E-A, compreendendo a identificação dos princípios táticos, a consciencialização da tomada de decisão dos alunos, a exercitação das habilidades técnicas face à resolução de constrangimentos táticos, e, a treinabilidade do jogo que conduziu a uma melhoria significativa da performance dos mesmos em contexto de jogo.

A meio da UD concretizou-se uma AF onde se constatou que de um modo geral e tendo em consideração as características, comportamentos dos intervenientes e as implicações na dinâmica de jogo, que os alunos se encontravam preparados para progredir para a terceira etapa de aprendizagem. Todavia, esta decisão em casos particulares teve que ser ajustada e adaptada, tendo em conta as situações de aprendizagem, uma vez que existia um grupo de cinco alunos que devido às debilidades que evidenciavam, se mantiveram na 2ª etapa de aprendizagem.

Tal como elucida Adams (1986), aconselha-se que a demonstração seja, sempre que possível, feita pelos praticantes pelo seu efeito de modelação comportamental e criação de um clima relacional positivo. Neste sentido, uma das estratégias adotadas passou por solicitar aos alunos mais capacitados e com algum domínio na modalidade em causa para serem os responsáveis pela demonstração de um determinado exercício aos colegas ou por demonstrarem em conjunto com a EE algumas tarefas. Esta estratégia mostrou-se muito interessante, dada a envolvimento e a participação ativa que os alunos evidenciaram no decorrer da aula, todavia foi importante perceber que se ao serem os próprios alunos os responsáveis pela tarefa as condições de demonstração eram garantidas.

Uma das metodologias utilizadas no final de cada sessão passou por fomentar o uso do questionamento como forma de verificar o grau de conhecimento que os alunos assimilavam face à informação transmitida, desenvolver a capacidade de reflexão, aumentar a frequência de interações entre a professora e o aluno e melhorar a motivação, o clima e a disciplina nos

diversos contextos educativos (Vacca, 2006). O questionamento é a chave para a compreensão e revelou-se essencial como procedimento de ensino.

Na última aula caracterizada pela AS, decorreu o evento culminante por intermédio de um torneio 3x3. Apesar de não ter sido possível estar presente, por me encontrar em isolamento profilático, verificou-se através da filmagem que o mesmo decorreu de forma muito positiva, encarando os alunos o presente momento com uma maior competitividade e confronto entre os diversos jogos e pelas diferentes equipas. Durante o evento culminante, foi possível implementar a função de capitão de equipa, árbitro e observador contabilizando o número de passes, manchetes e remates em suspensão que iam ocorrendo ao longo de cada jogo, de forma que os alunos que se encontrassem de fora continuassem a participar ativamente na atividade. Estas tarefas, de acordo com Rosado & Mesquita (2019), proporcionam o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem, porquanto exigem autonomia, responsabilidade e compromisso.

Com o objetivo de inculcar valores como a inclusão e a equidade, e promover novas experiências e vivências aos alunos, tendo em conta uma adaptação da estrutura organizacional do jogo de Voleibol, deu-se a conhecer aos alunos a modalidade de Voleibol Sentado. O desporto pode e deve ser praticado por todos, tornando-se prudente fomentar este tipo de atividades para que os alunos percecionem novos estímulos e que percebam a dificuldade e a exigência existente em conseguir dar continuidade a uma jogada com estas adaptações.

4.1.3.2.2. Dança: Uma nova dimensão do envolvimento ativo dos alunos na construção da sua própria aprendizagem – MAC

De forma a dar continuidade ao processo de E-A, tendo em conta a lecionação das modalidades abordadas, implementou-se novamente o MED e o MAC, utilizando as características inerentes a ambos os modelos, que foram explanadas nas secções anteriores, compreendendo novas estratégias e dinâmicas de trabalho. Contudo, a única modificação realizada prendeu-se em serem os próprios alunos os responsáveis pela formação das equipas, atribuindo-lhes autonomia para esta tarefa que não se evidencia fácil, uma vez que esta modalidade requeria uma maior cooperação, afetividade, envolvimento e, acima de tudo, entusiasmo aquando da concretização das diversas tarefas em equipa.

A dança foi encarada como um meio de comunicação, de autoafirmação e, principalmente, de expressão. Garaudy (1980) refere que “dançar é vivenciar e exprimir, com o máximo de intensidade, a relação do homem com a natureza, com a sociedade e com o futuro”. Nesta perspetiva, a lecionação da Dança potencializou e coadjuvou o desenvolvimento intelectual, a atenção, a memorização, o raciocínio, a curiosidade, a observação, a criatividade, a exploração e o espírito crítico dos alunos (Nanni, 2008). Nesta linha de pensamento, os alunos através da Dança expressaram os seus próprios atos, não necessitando de instrumentos, uma vez que o corpo passou a ser o próprio instrumento, onde puderam sentir-se, perceber-se, conhecer-se e manifestar-se no meio envolvente.

Para a lecionação da UD foram estabelecidas desde logo algumas regras e uma rotina inicial, para que os alunos continuassem a desenvolver a sua capacidade de responsabilidade e autonomia aquando da chegada ao local destinado à prática. Além disso, a cada semana de aulas solicitou-se que uma das equipas trouxesse uma coreografia já existente para apresentar aos seus colegas, como forma de aquecimento, tendo sido uma dinâmica muito apreciada pelos alunos, dada a participação ativa que detinham no decorrer da aula.

O facto de ter praticado a modalidade em causa, mesmo que numa idade precoce, aliando os meus conhecimentos e experiência inerentes à dança, tornaram-se ferramentas imprescindíveis para uma correta demonstração, para um adequado fornecimento de feedbacks e critérios de êxito, constatando-se uma maior assimilação dos temas e subtemas inerentes à dança, por parte dos discentes.

A metodologia das aulas diferiu um pouco em relação ao que foi explanado nas secções anteriores, nas restantes modalidades, uma vez que a organização de toda a UD se cingiu, de certa forma, à estrutura das aulas práticas lecionadas na UC de Dança no primeiro ano do MEEFEBS. Neste sentido, todos os conteúdos didáticos que eram abordados em contexto de aula, serviram como base e referência para a construção do produto final, isto é, a elaboração e respetiva apresentação de uma criação coreográfica. Importa destacar, que as aulas de tempo faziam um transfere muito importante e significativo para as aulas de bloco, dado que os conteúdos eram introduzidos com um cariz mais teórico por intermédio de uma apresentação *PowerPoint*, onde eram inseridos vídeos que auxiliavam a compreensão e assimilação dos mesmos para uma posterior vertente prática. Além disso, nas aulas de tempo (primeira aula da semana), era introduzido um estilo de Dança, sendo este repetido na aula de bloco para um maior aprimoramento dos movimentos, de forma que os alunos experienciassem um leque diversificado de coreografias que os auxiliasse para a construção da sua, tendo lecionado desde o *Tiriri*, Dança do *Kuduro* ao Merengue. O facto de existirem alunas que praticavam a modalidade de Dança fora do contexto escolar, promoveu uma interação entre pares muito interessante, uma vez que em certas circunstâncias eram as próprias a ensinar aos colegas os movimentos e a contagem dos passos. Nas aulas de bloco os conteúdos eram exercitados com uma maior ênfase, onde eram desenvolvidos de forma mais incisiva através de dinâmicas de trabalho criativas e inovadoras que auxiliavam os alunos a interiorizar as componentes abordadas. Nesta perspetiva foram implementadas tarefas onde cada equipa teve de apresentar para a turma o conteúdo ou sub conteúdo da dança que lhe foi atribuído, segundo um contexto onde o tema era indicado pela EE, tendo-se elaborado um Dossier de Dança, com todas as tarefas e respetiva pontuação.

Desta forma, além dos alunos se irem preparando para a apresentação da coreografia final com estas miniapresentações para os colegas, foi ainda possível que estes experienciassem o papel de executantes e observadores/ avaliadores, contribuindo para uma maior percepção do desempenho enquanto equipa e do desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que ao avaliar os colegas tinham que justificar verbalmente a opinião global da equipa.

O término da UD de Dança, tal como em todas as modalidades, correspondeu à avaliação prática das habilidades motoras lecionadas ao longo da mesma, incorporando a implementação de um evento culminante, mediante um Concurso de Dança onde as diferentes equipas elaboraram e apresentaram uma coreografia. Este momento contou com toda a envolvimento de um concurso de Dança, assumindo os alunos a função de júris, atendendo aos parâmetros de criatividade/ originalidade, harmonia de grupo e fluidez/ ritmo, onde avaliavam a apresentação coreográfica do grupo executante através de placas de pontuação numeradas entre 4 a 10 pontos, apresentando estas cadeiras com os nomes próprios de cada aluno. Além disso, recriou-se o famoso “botão dourado” mediante a construção de uma “estrela dourada” que se caracterizou pela atribuição de mais três pontos ao grupo que cada uma das equipas considerou ter evidenciado a melhor prestação no decorrer do concurso, tal como é possível verificar através da Figura 4. A EE ainda assumiu o papel de apresentadora de todo o concurso, de forma monitorizar e gerir toda a envolvimento concebida. Desta forma, todas estas dinâmicas possibilitaram a instauração de um ambiente festivo, uma envolvimento surreal e um entusiasmo nunca antes observado nos discentes, tendo sido contagiada pelos diversos elogios e comentários dos alunos para com toda a criatividade, esforço e dedicação em concretizar um momento como este.



Figura 4 - Placas de Pontuação e Estrela Dourada.

Apesar de todos os constrangimentos evidenciados ao longo da UD, como a ausência de vários elementos nas equipas por motivos de saúde e o pouco número de aulas disponíveis para a lecionação da modalidade e para a preparação das sequências coreográficas (3 aulas), estas revelaram-se muito positivas e aquém daquilo que perspectivava que fosse apresentado, ficando muito surpreendida e satisfeita com os resultados finais obtidos. De destacar que face ao reduzido espaço dedicado à prática e ao número de aulas disponíveis, duas das equipas questionaram-me se poderiam treinar para a coreografia fora do contexto de aula, de forma a aprimorar alguns pormenores, principalmente a coordenação entre os elementos, tendo ficado satisfeita por existir este cuidado e preocupação para com este momento avaliativo. Assim sendo, de forma a valorizar todo o processo de trabalho e evolução dos discentes ao longo da respetiva UD, foram entregues diplomas personalizados, contendo uma fotografia da equipa na frente dos mesmos e a pontuação obtida no decorrer das diversas tarefas implementadas, no respetivo verso, como é possível verificar na Figura 5.



Figura 5 - Diplomas Personalizados de Dança.

O facto da lecionação da modalidade de Dança se ter evidenciado tão significativa tanto para o êxito do processo de E-A dos alunos, como para o desenvolvimento profissional dos EE, instigou à curiosidade do PO perceber de que forma a adoção do MAC cingiu em melhorias ao nível motor, da cultura desportiva e do desenvolvimento dos conceitos psicossociais dos mesmos. Neste sentido, solicitou uma entrevista a 6 alunos de cada turma dos EE e de preferência a elementos de equipa com níveis de desempenho distintos, de forma a averiguar e analisar diferentes casos, tendo em conta a perspetiva e o

cunho pessoal de cada aluno para com a implementação de todas as dinâmicas e estratégias de ensino implementadas na modalidade de Dança. De seguida, no Quadro 5, é possível encontrar de uma forma resumida e concisa as características utilizadas do MAC no decorrer da lecionação da modalidade de Dança.

Quadro 5 - Características adotadas na utilização do MAC.

Características Principais da AC	Definição	Implementação das Tarefas
Professor Facilitador	Os alunos aprenderam entre si, atuando a professora apenas como mediadora e facilitadora do processo de E-A.	Após a apresentação das tarefas em equipa e da apreciação/ avaliação das restantes equipas, a professora tecia alguns comentários e feedbacks ao grupo executante, tendo em conta a opinião dos alunos e os parâmetros implícitos na ficha de registos. A professora introduzia os conteúdos e demonstrava com exemplos práticos, mas eram os alunos em equipa elaboravam as tarefas coletivas autonomamente, sendo esta apenas uma mediadora e facilitadora do processo de E-A.
Interdependência Positiva	Os alunos eram dependentes de cada membro do seu grupo para completar o objetivo coletivo solicitado.	Durante a elaboração e respetiva apresentação das tarefas de aprendizagem por equipas, todos os alunos tinham que contribuir ativamente para a sua concretização, sendo valorizados os grupos em que todos os elementos participavam e contribuíam para o produto final.
Responsabilidade Individual	Os alunos eram avaliados tendo em conta a sua contribuição para o grupo de trabalho.	
Interação Cara a Cara	Os alunos interagiram positivamente com os membros de seu grupo.	Os alunos que apresentavam um melhor desempenho e predisposição para a prática da modalidade, assumiram a função de coreógrafos na sua respetiva equipa, ficando responsáveis por auxiliar e incentivar os seus colegas, de forma a alcançarem o sucesso da equipa.
Processamento do Grupo	As equipas refletiram sobre os conteúdos que aprenderam e de que forma poderiam melhorar a sua capacidade de trabalhar em grupo.	Na construção das tarefas os alunos tinham que tomar decisões em grupo (criação do brainstorming, definição do tema da coreografia, escolha e ordem dos conteúdos e movimentos, música a utilizar, entre outros aspetos), partilhando, posteriormente, as suas deliberações com a professora. No decorrer das apresentações dos trabalhos em grupo, as equipas observadoras/ avaliadoras detinham de uma ficha de registo, onde apreciavam a participação coletiva dos colegas e se o demonstrado correspondia ao objetivo estabelecido, refletindo e debatendo entre si para chegarem a um consenso quanto à classificação a ser atribuída.

4.1.3.3. 3º PERÍODO: Um nado repleto de desafios e adaptações constantes

“É importante termos consciência que educar é um caminho. Com altos e baixos, avanços e retrocessos, construções e desabamentos. E o caminho faz-se com persistência, que é difícil, mas apaixonante, arriscado, mas recompensador.”
(Baptista, 2019, p.7)

A experiência de já ter lecionado quatro modalidades, possibilitou-me sentir mais segura, confiante e determinada para esta última etapa da PES, que se iria marcar por um processo mais preciso e conciso, dado o reportório de vivências que possuía até então. Este período foi caracterizado por um misto de desafios e adaptações constantes, devido ao parco número de aulas despendidas e pelos constrangimentos que iam ocorrendo, colocando à prova a minha capacidade de resolução de problemas.

No decorrer do terceiro período, a minha prática profissional destinou-se à abordagem das modalidades de Atletismo e Badminton. Nesta perspetiva, encontrar-se-á no Quadro 6, uma vez mais, todo o percurso efetivado em cada uma das modalidades mencionadas, desde os conteúdos lecionados, objetivos traçados e modelos e estratégias de ensino implementadas até aos problemas detetados numa fase inicial e a respetiva evolução da EE.

Quadro 6 - Realização da Prática referente ao 3º Período.

UT	Conteúdos	Objetivos	Modelos de Ensino	Estratégias	Problemas Iniciais EE e Alunos	Evolução da EE e Alunos
Atletismo	✓ Partida de Pé; ✓ Técnica de Corrida de Velocidade; ✓ Corrida de Velocidade (reação, aceleração e maximal); ✓ Corrida de Estafetas (Pega, técnicas de transmissão, zona de aceleração e transmissão); ✓ Corrida de Barreiras (técnica de corrida, aproximação à 1ª barreira, transposição e corrida entre barreiras); ✓ Corrida de Resistência (ritmo).	✓ Desenvolver a cultura desportiva; ✓ Demonstrar competência motora nas diferentes disciplinas do tema corridas; ✓ Estimular o gosto pela modalidade; ✓ Analisar a sua ação e a dos companheiros, tendo em conta as competências técnicas do movimento; ✓ Contribuir para um clima relacional favorável; ✓ Aplicar criteriosamente o regulamento específico da corrida, quer como praticante, quer como juiz.	✓ Adoção profunda da utilização do MED; ✓ Aplicação superficial da utilização do MAC	✓ Implementação de uma rotina inicial distinta nas aulas de tempo e de bloco; ✓ Formação de grupos heterogéneos; ✓ Atribuição de funções a cada elemento das respetivas equipas; ✓ Implementação de jogos lúdicos e competitivos e tarefas cooperativas com a utilização de <i>Tablet's</i>; ✓ Utilização das novas tecnologias; ✓ Colocação de <i>Skills Cards</i> nas tarefas em equipa; ✓ Observar e avaliar os colegas e autoavaliar-se nas componentes críticas das diferentes corridas; ✓ Cada equipa ficou responsável por um tipo de corrida e elaborou exercícios lúdicos ou competitivos, tendo em conta os conteúdos abordados.	EE: ✓ Parco número de aulas, destinando-se apenas uma semana para a abordagem de cada uma das disciplinas; ✓ Receio da não consolidação das habilidades motoras; ✓ Direcionar a lecionação da modalidade para uma vertente mais tecnicista, devido aos diversos critérios de êxito; ✓ Motivar os alunos para a prática da modalidade; ✓ Inovação das tarefas. Alunos: ✓ Baixos níveis de desempenho e de aptidão física; ✓ Conhecimento basilar sobre a modalidade; ✓ Pouca motivação para a prática da modalidade.	✓ Maior envolvimento e predisposição dos alunos para a prática motora; ✓ Maior dinamismo e criatividade nas situações de aprendizagem implementadas; ✓ Maior domínio, confiança e segurança sobre os conteúdos abordados; ✓ Implementação de estratégias de ensino, de forma que todos os alunos se encontrassem em empenhamento motor simultâneo (treino funcional e registos estatísticos).

Badminton	<u>Competências Técnicas:</u> ✓ Pega da Raquete; ✓ Posição Base; ✓ Serviço (curto e longo); ✓ Deslocamentos; ✓ Lob; ✓ Clear; ✓ Amorti. <u>Competências Táticas:</u> ✓ Tomada de decisão; ✓ Ajustamento/ Antecipação; ✓ Eficiência das habilidades; ✓ Jogo 1x1.	✓ Desenvolver a cultura desportiva; ✓ Estimular a intencionalidade tática em colocar o volante em zonas específicas e livres do campo adversário; ✓ Potencializar a tomada de decisão, adaptando-a ao contexto de jogo e ao posicionamento do adversário; ✓ Dominar as competências técnicas e reconhecer em que situações estas devem ser aplicadas (trajetória do volante); ✓ Incitar a noção de ajustamento e antecipação.	✓ Adoção profunda da utilização do MED, MAC e MAPJ.	✓ Implementação de uma rotina inicial; ✓ Formação de grupos homogêneos, segundo níveis de desempenho idênticos; ✓ Implementação de jogos lúdicos e competitivos e tarefas cooperativas; ✓ Observar e avaliar os colegas mediante componentes críticas de determinadas HM, implícitas numa folha de registos; ✓ Contabilizar o local de perda de ponto dos seus colegas e se adequam o tipo de batimento à trajetória do volante; ✓ Assumir a função de treinador, fornecendo feedbacks corretivos ao “seu aluno” quando este se encontrava em situação de jogo; ✓ Nas aulas de bloco uma equipa ficava responsável por elaborar um plano de força, enviando atempadamente para a EE para que este fosse corrigido.	EE: ✓ Pouco domínio e experiência desportiva para com a modalidade, devido ao facto de nunca a ter experienciado em contexto escolar; ✓ Espaço dedicado à prática da modalidade evidenciou-se muito reduzido, o que condicionou a prática motora simultânea dos alunos e a introdução de determinados conteúdos. Alunos: ✓ Alguns alunos evidenciaram baixos níveis de desempenho e uma relação raquete-volante muito débil; ✓ Conhecimento basilar sobre a modalidade.	
-----------	---	---	---	--	---	--

4.1.3.3.1. Atletismo: O uso das novas tecnologias e a inclusão da competição regular como forma de potenciar a modalidade em contexto escolar

Com o propósito de dar continuidade ao processo de E-A e às dinâmicas de trabalho adotadas, implementou-se novamente o MED e o MAC tendo em conta as características, inerentes a cada um dos modelos, explanadas nas secções anteriores, adaptando novas estratégias e metodologias à modalidade de Atletismo.

A lecionação da modalidade de Atletismo em contexto escolar assumiu-se como um conteúdo fundamental, a partir do desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras que foram exploradas mediante as diversas situações de aprendizagem utilizadas, servindo estas de base para o aprimoramento e execução dos movimentos incrementados em outras vivências desportivas. Como refere Barros (2012), “o Atletismo é uma modalidade estruturante para todos e para toda a vida. Em qualquer idade, em todos os lugares é possível caminhar, correr, saltar e lançar”.

O Atletismo desenvolveu-se mediante uma expressão citada por Kunz (1994), “transcendência de limites”. Numa primeira fase colocou-se em prática a “transcendência de limites por experimentação”, onde os alunos contactaram e manipularam o material, experienciando diversas formas de correr e transpor. Numa fase seguinte, adotou-se a “transcendência de limites pela aprendizagem”, onde os discentes desenvolveram formas de correr e transpor com alguma técnica tradicional. E, por fim, na fase de “transcendência de limites através da criação”, os alunos, a partir das vivências e experiências das aulas anteriores, criaram e construíram novas dinâmicas e estratégias que desenvolvessem a corrida, a técnica e a transposição, de forma coletiva, através de tarefas cooperativas.

A opção metodológica adotada para o ensino da modalidade em causa oscilou entre a implementação de jogos lúdicos e competitivos e tarefas de carácter mais analítico, de forma a proporcionar experiências e aprendizagens ricas, interessantes, motivadoras e versáteis, mostrando que o conceito de

Atletismo pode ser jogado, brincado e reconstruído de forma lúdica, contemplando o conhecimento das técnicas específicas que englobam o mesmo (Oliveira, 2006).

Tendo em conta as AE para o 10º ano de escolaridade, o planeamento incrementado situou o aluno como o construtor do próprio conhecimento mediante a realização e análise das diferentes disciplinas que incorporam o tema Corridas, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e o regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.

A lecionação da modalidade de Atletismo foi encarada como uma oportunidade para os alunos conhecerem as respetivas disciplinas que incorporam a modalidade de Corridas, descobrirem as suas capacidades motoras e cognitivas e permitirem que estas se modificassem a partir das experiências implementadas, procurando atingir uma maior autonomia aula após aula. Através do contacto com a respetiva modalidade, os discentes conheceram e respeitaram as regras inerentes à mesma e, mais importante, reconheceram, aceitaram e superaram os limites do seu próprio corpo (Oliveira e Cezar, 2020).

Ao longo da UD, foram tidas em consideração as máximas condições de segurança durante as sessões, permitindo aos alunos hidratarem-se e realizarem recuperações ativas entre cada tarefa ou variante, uma vez que a modalidade de Atletismo requeria uma gestão de esforço ao nível físico e cognitivo superior ao das outras unidades temáticas lecionadas, dadas as condições climatéricas que já se faziam sentir. Neste sentido, uma das estratégias adotadas prendeu-se por solicitar que cada aluno se fizesse acompanhar de uma garrafa de água em todas as sessões, de forma a precaver algum constrangimento e zelar pelo bem-estar dos discentes.

A estratégia didática em implementar o uso dos aparelhos tecnológicos (*tablets*) como ferramenta de demonstração das atividades solicitadas em contexto de aula, proporcionou uma participação e apreciação muito positiva por parte dos discentes, tendo em consideração os princípios/ características do MAC, do Modelo de Ensino a Pares e do Estilo de Ensino da Descoberta Guiada. Desta forma, com a implementação desta dinâmica constatou-se um maior entusiasmo e envolvimento dos discentes ao longo das aulas, uma vez que as

tarefas solicitadas possibilitaram situar os mesmos no centro do processo de E-A, dado que estes apenas iniciavam uma determinada atividade após observarem, com a devida atenção, os movimentos implícitos nos vídeos. Segundo Mazur (1997), uma forma de Ensinar é ajudar a aprender e, deste modo, houve espaço para a discussão/ diálogos entre pares, com o intuito de promover uma aprendizagem enriquecedora. Perspetivou-se que o conhecimento fosse construído socialmente, pela qual a EE assumiu um papel de agente mediadora/ facilitadora do processo.

A competição assumiu-se como uma ferramenta social e cultural, que determinou a qualidade do processo de educação e formação dos alunos em contexto de prática (Costa, 1997). Assim sendo, revelou-se um elemento estruturante para a formação desportiva dos discentes e para a preparação para a vida dos mesmos, uma vez que passaram por situações onde tiveram que aceitar e respeitar a derrota e a vitória. Além disso, apresentou-se como uma oportunidade onde os discentes puderam avaliar as suas capacidades, comparando os seus resultados com os dos seus colegas, e desenvolver valores para uma vida em sociedade (Oliveira, 2007).

Tal como explanado no Quadro 7 a lecionação da modalidade de Atletismo compreendeu a abordagem de quatro tipos de corrida, nomeadamente a Corrida de Velocidade (40 metros), a Corrida de Estafetas, a Corrida de Barreiras e a Corrida de Resistência (teste de Cooper). Assim sendo, através do quadro seguinte verifica-se que cada tipo de corrida foi lecionada em períodos distintos, tendo sido destinada apenas uma semana para a abordagem de cada uma das disciplinas.

Quadro 7 - Estratégias e Objetivos estabelecidos na lecionação da modalidade de Atletismo.

Período de Lecionação	Tipos de Corrida	Estratégias e o Objetivos Estabelecidos
1ª Semana	Corrida de Velocidade	Familiarizar, consciencializar e desenvolver a técnica de corrida, tendo em conta as respetivas componentes críticas; Desenvolver as diferentes fases da Corrida de Velocidade (velocidade de reação (partida de pé), aceleração e maximal),

		mediante a utilização das novas tecnologias (visualização de vídeos).
2ª Semana	Corrida de Estafetas	Familiarizar, consciencializar e desenvolver as velocidades implícitas na Zona de Aceleração e Zona de Transmissão, bem como os diferentes tipos de pega do testemunho (americana e finlandesa) e técnicas de transmissão (ascendente e descendente); fomentar a importância da definição de um estímulo sonoro na fase de transmissão do testemunho, entre todos os elementos da equipa.
3ª Semana	Corrida de Barreiras	Familiarizar, consciencializar e desenvolver a corrida de aproximação à 1ª barreira, transposição de barreiras (perna de ataque e perna de transposição) e corrida entre barreiras (ritmo de passadas).
4ª Semana	Corrida de Resistência	Concretização do Teste de Cooper (consciencializar o ritmo de corrida no decorrer do teste).

Partida de Pé e Técnica de Corrida

De acordo com Schmidt (1993), em provas curtas de Atletismo, uma vitória poderá definir-se em décimos ou centésimos de segundo, pelo que a partida/fase de reação e a técnica de corrida correspondem a duas componentes fundamentais para a lecionação do tema Corridas. Assim sendo, como ponto de partida para a abordagem do Atletismo, delineou-se o desenvolvimento destas duas componentes, uma vez que se evidenciaram como fatores determinantes para o sucesso das provas de corrida de Velocidade Aeróbia. Uma boa técnica de corrida encontra-se diretamente relacionada com a velocidade, isto é, quanto melhor for a técnica mais rápida a corrida se torna. Por outro lado, uma boa técnica, torna uma corrida mais económica e eficaz, conduzindo a um menor dispêndio de energia, e, conseqüentemente, a melhores resultados (Marcolino, 2009). É sabido que correr é uma atividade motora espontânea e natural. Uma criança com três anos poderá correr. No entanto "correr bem" é algo completamente diferente (Barata, 1988). Refere o mesmo autor, que para "correr

bem" torna-se necessário uma adequada coordenação entre os elementos psicomotores envolvidos na corrida, e é aqui que surge a técnica de corrida.

Corrida de Estafetas

Para a leção desta disciplina do Tema de Corridas, o principal objetivo prendeu-se pela familiarização e desenvolvimento das técnicas de transmissão. Além disso e de acordo com o documento das AE as sessões foram orientadas com a finalidade dos alunos efetuarem uma corrida de estafetas de 4 x 60 metros, recebendo o testemunho em movimento, na zona de transmissão e entregando-o, após o sinal, com segurança e sem acentuada desaceleração. Para o efeito foi utilizado o espaço em torno do recinto coberto, de forma a criar as zonas de aceleração e transmissão, mediante a adoção de cones com diferentes cores para que ficasse perceptível a compreensão de ambos os momentos, uma vez que não existia um espaço pré-definido para a concretização da corrida. Todavia, devido às condições meteorológicas (chuva), utilizou-se o espaço exterior coberto, implementando-se a dinâmica de 4 x 25 metros, elaborando um percurso em forma retangular através de cones, também com cores distintas, englobando duas zonas de aceleração e de transmissão com uma distância de 10 metros.

Corrida de Barreiras

Relativamente à abordagem da Corrida de Barreiras, é do conhecimento nacional que as instalações e os materiais desportivos presentes na maioria das escolas não se encontram de todo preparados para uma leção apropriada da Corrida de Barreiras (Rolim e Garcia, 2008). Todavia, apesar dos recursos espaciais não se terem evidenciado os mais idênticos ao contexto real da prática da modalidade, os recursos materiais encontravam-se num estado satisfatório para o desenrolar de um adequado processo de E-A.

O principal objetivo de ensino recaiu em ensinar os alunos a realizar uma corrida preparatória até à primeira barreira, transpor barreiras com uma técnica específica de transposição e compreender o ritmo de passadas entre barreiras, de forma que não ocorresse uma fase de desaceleração no desenrolar da corrida. No decorrer da leção, evidenciou-se que o constrangimento que mais subsistiu em todas as turmas dos EE, prendeu-se pela correta execução

do ritmo de passadas entre barreiras, dado que muitos alunos desaceleravam e outros apresentavam receio em cair ou magoar-se. Nesta perspetiva, a estratégia implementada para colmatar esta fragilidade passou por colocar “cones de passada”, com o intuito de consciencializar os alunos com o espaço onde deveriam efetivamente colocar os devidos apoios, antes de efetuarem o ataque à barreira. Todavia, com a pressuposto de familiarizar os alunos com a corrida sem qualquer tipo de adaptações, numa fase final da leção foram retirados os cones, direcionando o foco de aprendizagem para uma rápida transposição, sem perda de velocidade.

Corrida de Resistência

Para a abordagem da Corrida de Resistência perspetivava-se familiarizar os alunos com diversas metodologias e dinâmicas que permitissem desenvolver este tipo de corrida, tais como o método contínuo (corrida contínua), métodos mistos (*fartlek*) e métodos fracionados (intervalados ou repetitivos). Contudo, a leção desta corrida sofreu algumas adaptações, condicionando a que o processo de E-A da corrida de resistência se restringisse apenas aos momentos de avaliação referentes à aptidão física, através da concretização do Teste de Cooper, dado o parco número de aulas disponíveis.

Paralelamente à leção da modalidade de Dança, uma das estratégias de ensino adotadas no decorrer da minha prática pedagógica para a abordagem da modalidade de Atletismo, foi dar continuidade à aplicação do MAC, tendo em conta as características e elementos que englobam este modelo, sendo possível observar minuciosamente as metodologias implementadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Implementação do MAC em Atletismo.

Pressupostos do MAC	Definição	Implementação das Tarefas
Professor Facilitador	Os alunos aprendem entre si, atuando a professora apenas como mediadora e facilitadora do processo de EA.	Após a apresentação do exercício competitivo elaborado pelos grupos de trabalho, a professora tecia alguns comentários e feedbacks ao grupo executante, tendo em conta os objetivos implícitos no mesmo para o desenvolvimento de uma determinada disciplina do tema de Corridas. A professora introduzia os conteúdos didáticos, demonstrando com exemplos práticos e explicando

	A professora interage com os grupos de trabalho de forma a monitorizar os processos de EA.	a execução técnica, contudo, os alunos autonomamente e em equipas construíam e elaboravam um percurso, de forma a desenvolver um tipo de corrida em específico. Ao longo das tarefas modificadas a professora monitorizava e supervisionava as mesmas, fornecendo feedbacks corretivos e motivacionais.
Interdependência Positiva	Os alunos eram dependentes de cada membro do seu grupo para completar o objetivo coletivo solicitado.	No decorrer das rotinas iniciais, bem como na elaboração e respetiva apresentação do exercício lúdico/ competitivo, para os restantes colegas, era necessário que todos os elementos da equipa participassem e contribuíssem ativamente para o sucesso das tarefas. De destacar, que todas estas tarefas eram contabilizadas para a Liga da Turma, de forma a valorizar todo o trabalho cooperativo evidenciado pelos alunos.
Responsabilidade Individual	Os alunos eram avaliados tendo em conta a sua contribuição para o grupo de trabalho.	Nas aulas de bloco foi solicitado que os alunos trouxessem a camisola da cor caracterizante da sua equipa, com a finalidade de reconhecer o esforço individual de cada aluno para o êxito coletivo.
Interação Face a Face	Os alunos interagem, trabalham e aprendem positivamente com os membros do seu grupo.	Para a concretização das rotinas iniciais, foram estabelecidos, previamente, um cronometrista e um responsável pelos registos estatísticos, que contabilizavam e registavam o número de metros em equipa (através de uma aplicação) e o número de voltas realizadas por cada elemento ao campo num determinado tempo, motivando-se mutuamente para o êxito coletivo no decorrer das tarefas e para que fossem pontuais a chegar ao espaço de prática, dado que quanto mais cedo chegassem mais pontos recebiam. Observação de exercícios em formato vídeo, onde um aluno assumia a função de treinador e fornecia a indicação de como deveria ser realizada a execução dos mesmos, tecendo alguns feedbacks atendendo ao desempenho dos colegas. Apreciação e avaliação (0 a 3 pontos) sobre a performance nas diferentes disciplinas de corrida dos colegas de equipa, através do registo de fichas critério e autoavaliação sobre o próprio desempenho. Nos exercícios competitivos e no evento culminante, os elementos de cada equipa motivavam-se e incentivavam-se, fomentando um clima relacional positivo.
Processamento do Grupo	As equipas refletiram sobre os conteúdos que aprenderam e de que forma poderiam melhorar a sua	Na construção das tarefas os alunos tinham que tomar decisões em grupo (criação de um exercício lúdico/ competitivo, autonomamente e considerar a ordem dos alunos nos exercícios competitivos, refletindo qual seria a melhor opção a ser tomada) e fornecer, posteriormente, a indicação consumada à professora.

	capacidade de trabalhar em grupo.	
--	-----------------------------------	--

Tendo como propósito desenvolver o trabalho a pares/ equipa, utilizou-se como estratégia o método *pair-check-perform* (Colby, 2016), referente à Aprendizagem Cooperativa, onde os grupos trabalharam em conjunto para registrar os desempenhos de cada colega, mediante os critérios de êxito estipulados na *taskcard*. Desta forma, além dos alunos se consciencializarem acerca dos requisitos necessários para alcançar o sucesso nas tarefas, colocou e envolveu os mesmos no centro do processo de E-A referente à construção do seu próprio conhecimento.

Evento Culminante

No final da UD implementou-se um evento culminante, de caráter festivo, de modo a estimular e motivar os alunos durante a AS, através de uma competição entre as diferentes equipas, sendo que cada elemento pontuava individualmente para a classificação formal da sua equipa. Deste modo, deu-se continuidade ao desenvolvimento do sentido de pertença a um grupo, uma vez que no final do evento ganhou a equipa que alcançou o maior número de pontos somados em todas as provas. No sentido dos discentes experienciarem autenticamente todos os aspetos implícitos nas provas de corrida, elaborou-se um dorsal para cada aluno, incorporando o seu nome, número, logótipo e nacionalidade. De modo a congratular e valorizar o desempenho dos alunos ao longo do evento culminante, atribuíram-se medalhas personalizadas aos 1º, 2º e 3º lugares tendo em conta as diferentes provas realizadas (corrida de barreiras, velocidade e resistência), separando os resultados obtidos entre o sexo masculino e feminino, uma vez que em competição oficial existe essa classificação e distinção. Contudo, de forma a valorizar o processo coletivo, que foi sendo enfatizado e incutido no decorrer de toda a leção da UD, foi entregue um diploma personalizado a cada uma das equipas, tendo em conta a sua prestação e desempenho, bem como as atitudes e comportamentos evidenciados em todas as situações de aprendizagem. Creio que a turma percecionou que o sucesso e a dedicação são fruto de todo um esforço e

empenho, sejam eles profissionais, académicos ou desportivos, independentemente dos obstáculos que tenham de enfrentar.

4.1.3.3.2. Badminton: Uma viragem fundamental no ensino da compreensão tática do Jogo

De acordo com Gonçalves (2012), a modalidade de Badminton apresenta um ensino de fácil aprendizagem, dada a possibilidade de intervenção pedagógica que revela, a diversificação dos conteúdos didáticos e a participação efetiva e ativa dos discentes no decorrer da sessão. Para além disso, o autor afirma que a respetiva modalidade auxilia o desenvolvimento do raciocínio e da estratégia, aumenta o reportório motor e desportivo e desenvolve as habilidades psicomotoras como a coordenação motora, a lateralidade e a orientação espacial e temporal, permitindo que os alunos trabalhem as capacidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, fazendo do corpo um instrumento de perceção da realidade externa e interna perante uma determinada ação ou jogada. Todavia, apesar do primeiro contacto dos alunos com a modalidade de Badminton se ter caracterizado como um momento muito débil e parco em termos motores, dada a pouca experiência desportiva que possuíam acerca da modalidade, a evolução da performance foi significativa.

Estudo Piloto com a FADEUP

Antes de se iniciar a lecionação da modalidade de Badminton, o NEP foi convidado a participar num estudo paralelo com a FADEUP, onde o grande objetivo passou por subdividir a turma em dois grupos distintos (alto e baixo), mediante a construção de equipas homogéneas, e verificar de que forma estas variáveis influenciavam a motivação e superação das dificuldades evidenciadas pelos alunos, através de um trabalho coletivo, essencialmente com o auxílio do jogo e das ações táticas inerentes ao mesmo. Tendo em conta que se tratava de um estudo, foi-nos solicitado que se realizasse um Pré-Teste, com a finalidade de averiguar se a turma, de um modo geral, se enquadrava num nível alto ou baixo, tendo-se constatado que a turma residente se situou num nível alto, uma Avaliação Formativa, com o intuito de verificar a evolução dos alunos até ao momento e se seria necessário adaptar ou ajustar alguns conteúdos didáticos às necessidades e fragilidades dos alunos, e, no término da UD, efetuar um Pós-Teste. De realçar que em ambos os momentos avaliativos (Pré-Teste, Avaliação

Formativa e Pós-Teste), as condições de prática assumiram-se idênticas, isto é, os jogos implementados teriam que ser, se possível, com os mesmos oponentes e com a mesma duração de jogo.

Estratégias de Ensino

Com o pressuposto de dar continuidade ao processo de E-A e às dinâmicas de trabalho adotadas, implementou-se também na última modalidade a ser lecionada no âmbito da PES, o MED e o MAC tendo em conta as características, inerentes a cada um dos modelos, explanadas nas secções anteriores, todavia foram adaptadas novas dinâmicas e estratégias de ensino, tendo em consideração as especificidades da modalidade de Badminton.

A abordagem da modalidade de Badminton direccionou-se, maioritariamente, pelo Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (Teaching Games for Understanding – Tgfu), onde centra o jogo e o aluno no processo de E-A, preconizando uma viragem fundamental no sentido da compreensão tática do jogo e da tomada de decisões. Nesta perspetiva, o foco didático incidiu sobre a apreciação dos aspetos constituintes do jogo, sobre a tomada de consciência dos princípios táticos, sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer nas diferentes situações de jogo, sobre a exercitação das habilidades necessárias à melhoria da performance no jogo e sobre a integração dos aspetos técnicos e táticos em contexto de jogo (Graça e Mesquita, 2015). Assim sendo, a abordagem ao jogo foi introduzida precocemente, mediante a competição formal entre as equipas pré-definidas (jornadas nas aulas de tempo e jogos modificados nas aulas de bloco), estimulando a compreensão e assimilação do objetivo do jogo e a adequação das HM às diferentes situações da jogada.

As implementações das diversas formas de jogo adaptadas em NEP suscitaram uma maior motivação e envolvimento dos alunos para a prática da modalidade, uma vez que ao existir pontuação no terreno de jogo (parte dianteira, média e final), sendo esta por vezes distinta, fomentava uma maior intencionalidade tática nos alunos em querer pontuar na zona do campo onde a pontuação se apresentava mais elevada. Estas adaptações foram efetivadas

tendo em conta o estabelecimento da forma de jogo, a modificação por representação (vinculação cultural do jogo, isto é, formas de jogo mais facilitadas comparativamente com o jogo formal) e por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo, de forma a facilitar a compreensão tática dos alunos) (Graça e Mesquita, 2015).

As reduzidas dimensões do espaço destinado à prática da modalidade, condicionaram, por vezes, a exercitação motora simultânea de todos os alunos, pelo que foi necessário procurar uma solução para colmatar este constrangimento. Assim sendo, desenvolveu-se a componente da aptidão física (força), mediante a elaboração e respetiva apresentação de um plano realizado por cada uma das equipas. Ou seja, em cada uma das aulas de bloco, uma das equipas ficou responsável por esta função, enviando previamente o documento para a EE, de forma que esta corrigisse eventuais erros ou fornecesse alguns comentários construtivos. Esta foi uma das estratégias adotadas que permitiu que os alunos se envolvessem e apresentassem uma participação mais ativa e presente no decorrer das sessões. Neste sentido, a afirmação dos autores Holt e Jones (2008), assenta eficazmente no exposto acima, uma vez que referem que a atribuição de responsabilidades ou funções aos alunos em contexto de aula, se baseia no Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social que envolve um conjunto de estratégias que se centram na criação de oportunidades de aprendizagem e que conduzam os estudantes através de experiências desportivas à aquisição de valores como o esforço, a cooperação, o respeito, a autonomia e a liderança.

Tal como mencionado acima, o MAC revelou-se, mais uma vez, como uma estratégia de ensino privilegiada no decorrer da minha prática pedagógica, tendo em conta a promoção das habilidades interpessoais dos alunos e da sua capacidade de se relacionarem e interagirem mutuamente. Neste sentido, através do Quadro 9, é possível verificar que tipo de metodologias foram implementadas, mediante as características e elementos que englobam este modelo.

Quadro 9 - Implementação do MAC em Badminton.

Pressupostos do MAC	Definição	Implementação das Tarefas
Professor Facilitador	Os alunos aprendem entre si, atuando a professora apenas como mediadora e facilitadora do processo de EA. A professora interage com os grupos de trabalho de forma a monitorizar os processos de EA.	No decorrer da apresentação dos planos de força elaborados pelas equipas, a professora intervinha única e exclusivamente, caso a demonstração dos exercícios não fosse a mais adequada e para fornecer alguma componente crítica fundamental para uma correta execução dos exercícios.
Interdependência Positiva	Os alunos eram dependentes de cada membro do seu grupo para completar o objetivo coletivo solicitado.	No início de cada sessão os alunos despendiam de 5 minutos para assinar a folha de pontualidade, onde era efetuada a soma dos pontos obtidos por aula. Neste sentido, a pontualidade de cada aluno era contabilizada para o êxito do grupo, pelo que importava que todos os elementos fossem pontuais para que alcançassem uma maior pontuação.
Responsabilidade Individual	Os alunos eram avaliados tendo em conta a sua contribuição para o grupo de trabalho.	Na elaboração e respetiva apresentação do plano de força, era necessário que todos os elementos da equipa participassem e colaborassem ativamente para o sucesso da tarefa. De destacar, que todas estas tarefas eram contabilizadas para a Liga da Turma, de forma a valorizar todo o trabalho cooperativo evidenciado pelos alunos. Nas aulas de bloco foi solicitado que os alunos trouxessem a camisola da cor caracterizante da sua equipa, com a finalidade de reconhecer o esforço individual de cada aluno para o êxito coletivo.
Interação Face a Face	Os alunos interagem, trabalham e aprendem positivamente com os membros do seu grupo.	No decorrer das jornadas e dos jogos modificados, os alunos agrupavam-se a pares, sendo que um aluno assumia a função de Treinador e o restante a de Aluno, existindo uma interação e cooperação entre os mesmos, de forma a ultrapassarem as dificuldades juntos. Era fornecido 1 minuto no decorrer do jogo, onde o aluno ia ao encontro do treinador receber algumas indicações, com a finalidade de melhorar a sua prestação em jogo e perceber quais os principais erros a serem cometidos. Além disso, o Treinador detinha de uma ficha de registo que o auxiliava a tecer os seus comentários. Nas aulas de bloco era fornecido um espaço para as equipas trabalharem coletivamente, sendo o objetivo das tarefas ou do jogo, maioritariamente, a

		sustentação do volante, contabilizando o máximo de passagens do mesmo entre os campos. Apreciação e avaliação da performance dos colegas em contexto de jogo, através do registo de fichas critério e autoavaliação sobre o próprio desempenho no final de cada sessão. Nos exercícios competitivos e no evento culminante, os elementos de cada equipa motivavam-se e incentivavam-se, fomentando um clima relacional positivo.
Relações Interpessoais	Os alunos recebem e fornecem feedbacks, cooperando uns com os outros, consoante o desempenho no decorrer das tarefas.	Na construção dos planos de força os alunos tinham que tomar decisões em grupo, sobre qual a ordem dos exercícios, o tempo de trabalho e de descanso e o responsável por explicar e demonstrar cada exercício planeado, indicando a escolha delineada à professora.
Processamento do Grupo	As equipas refletiram sobre os conteúdos que aprenderam e de que forma poderiam melhorar a sua capacidade de trabalhar em grupo.	No início de cada semana, era afixada na parede do ginásio a Equipa da Semana e o quadro competitivo com as classificações atualizadas, sendo estes o reflexo do desempenho de cada equipa, onde os alunos tinham um espaço para refletir e pensar sobre as pontuações obtidas na semana anterior e de que forma poderiam melhorar o trabalho em equipa.

Tal como explanado na tabela acima, as funções assumidas pelos alunos, entre Treinador e Aluno, configuraram-se como estratégias enriquecedoras e eficazes durante todo o EP. Realizo esta afirmação, uma vez que os alunos ao assumirem o papel de observadores e de avaliadores, acabaram efetivamente por aprender, percecionando os principais erros cometidos pelo colega, consciencializando a tomada de decisão, o ajustamento e a antecipação como fatores determinantes para o sucesso de uma jogada, e percebendo que tipos de HM devem ser privilegiadas em determinadas situações, tendo em conta a trajetória do volante e a colocação do adversário, sendo possível verificar mediante a Figura 6 alguns exemplos de fichas de registo implementadas em situação de jogo. O facto de em todas as sessões de bloco existirem fichas critério diferenciadas, acabou por motivar os alunos sobre o que iriam analisar na respetiva sessão, sendo estas elaboradas consoante a matéria didática

abordada no decorrer da aula. De destacar que eram a partir dos critérios de êxito que os treinadores sustentavam os seus comentários aos alunos, existindo sempre uma monitorização e supervisão constante da EE neste processo interativo e interessante que se criava.

3	1	2	2	1	3	1	
3		2	2		3	2	
						3	

Componentes Táticas		Aluno 1:	Aluno 2:
Adversário perto da rede, coloca o volante no fundo do campo			
Envia o volante na direção do adversário			
Adversário no fundo do campo, coloca o volante perto da rede			

24 de maio	Autoavaliação Desempenho no Jogo 1x1	Critérios de êxito (1 – faço sempre ; 0,5 – faço às vezes; 0 – não faço)	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
		Ajusto a minha posição ao centro após batimento/ envio do volante				
		Procuro colocar o volante em espaços vazios				
		Adequo o tipo de batimento ao contexto da jogada (trajetória alta utilizo o Clear; Trajetória baixa utilizo o Lob;				
		Adequo o tipo de batimento à situação da jogada (Adversário longe da rede, utilizo um batimento para perto da rede; Adversário perto da rede, utilizo um batimento para o fundo do campo)				

Figura 6 - Exemplos de algumas Fichas de Registo implementadas em situação de jogo.

Evento Culminante

Como já vem sendo habitual, no final da UD, concretizou-se um evento culminante, de carácter festivo, com a finalidade de envolver ativamente os alunos no decorrer da AS. Assim sendo, estruturou-se um torneio entre os diferentes grupos (alto e baixo), de modo a implementar jogos entre os mesmos níveis de desempenho, aspeto este que foi tido em consideração no planeamento de toda a UD, objetivando-se a manutenção de uma maior motivação dos alunos quando se encontravam em situação de jogo. Assim sendo, cada aluno teve a oportunidade de efetuar três jogos com oponentes distintos, com uma duração de 8 minutos. No final do torneio ganhou a equipa que obteve o maior número de pontos somados nas diferentes partidas, sendo atribuído um troféu à equipa

vencedora e um diploma a cada uma das equipas pelo seu desempenho ao longo da Liga da Turma nas diferentes situações de aprendizagens. Além disso, de forma a reconhecer e valorizar o processo individual, esforço e dedicação de cada aluno no decorrer da UD, foram elaboradas duas medalhas com menções distintas para cada um dos sexos, tendo sido atribuída a medalha ao melhor jogador/a tendo em conta os pontos conquistados ao longo dos jogos e uma medalha de jogador/a revelação (Figura 7), tendo em conta a evolução, superação e esforço para ultrapassar as dificuldades que evidenciavam, caracterizando-se como um momento muito satisfatório e gratificante. Tal como Slavin (1995) refere, os alunos sentem-se mais motivados e envolvidos no processo de E-A quando são entregues prémios relativos às prestações da equipa ou individuais, reconhecendo a dedicação e o empenho no decorrer das aulas.

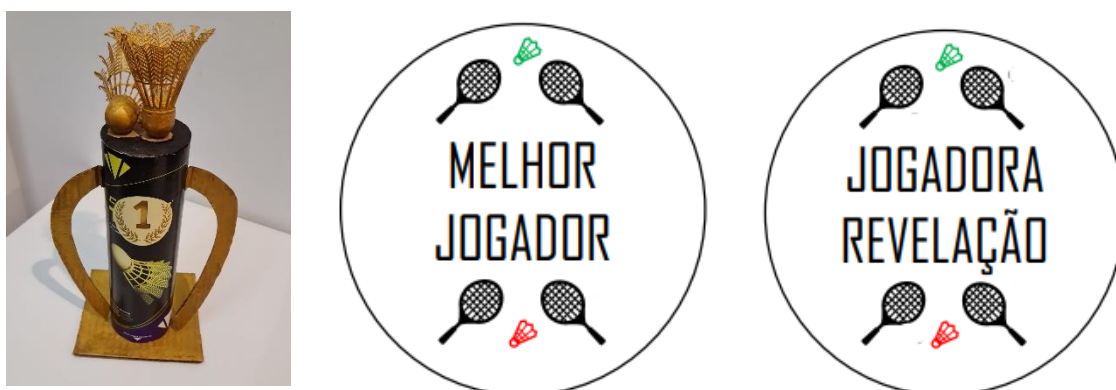


Figura 7 - Prémios Individuais e Coletivos.

4.1.4. Avaliação e Observação da Prática Pedagógica: Momentos decisivos e fulcrais que possibilitaram uma consistência e rigor no nado deste Peixe

Nesta secção irei apresentar como foram implementados os diferentes momentos avaliativos, isto é, a AD, a AF e a AS, como elementos e ferramentas reguladoras do processo de E-A, da qualidade do ensino e da aquisição de competências cognitivas e motoras por parte dos alunos. De destacar que os aspetos considerados foram transversais ao longo de todo o ano letivo, todavia, os instrumentos e formas avaliativas implementadas diferiram em algumas situações, tendo em conta as diferentes modalidades lecionadas e o contexto da prática desportiva.

As avaliações efetivadas ao longo do ano letivo tiveram em consideração os critérios gerais da avaliação da EC, os critérios específicos da modalidade, respeitando os conteúdos programáticos definidos pelo PNEF e pelas AE e considerando as necessidades educativas mais ajustadas para a formação e desenvolvimento dos alunos na disciplina de EF.

A avaliação em EF continua a ser um tema controverso, uma vez que, muitas questões são levantadas entre os profissionais da área aquando da sua operacionalização. Atendendo que avaliar é emitir um julgamento preciso ou não, sobre uma realidade quantificável ou não, depois de ter efetuado ou não uma medição podemos considerar que a avaliação tem um carácter subjetivo, pois depende da interpretação e do conhecimento que o professor possui sobre as matérias de ensino (Barlow, 2006).

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica: O conhecimento do meio-aquático emergiu pela necessidade de planear cuidadosamente o percurso do meu cardume

A AD não se encontra associada a momentos temporais pré-definidos, podendo-se realizar no início do ano letivo, na introdução de uma unidade de ensino e sempre que se pretenda introduzir uma nova aprendizagem, caso se considere prudente proceder a uma avaliação desde tipo (Rosado et al., 2002).

De acordo com Ferreira (2005), a AD configura-se como um momento avaliativo imprescindível no planeamento do processo de E-A, apresentando como finalidade obter uma indicação precisa sobre o nível de desempenho dos alunos numa determinada modalidade. Além disso, o autor considera a AD um processo decisivo, uma vez que possibilita: (1) orientar e organizar o trabalho na turma; (2) assumir compromissos coletivos aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares; (3) adequar o nível de objetivos; (4) proceder a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.

Mediante a situação exposta, todas as AD (excetuando-se a de Dança e a de Atletismo, não tendo sido possível concretizar as mesmas pelo parco número de aulas disponíveis), foram realizadas no início de cada unidade de ensino, seguindo uma linha lógica e sequencial. Isto é, foram definidas previamente diferentes situações de aprendizagem, através de níveis de complexidade distintos, de forma a situar os alunos num nível de desempenho ajustado às suas características e necessidades. De destacar que as escalas adotadas para classificar o nível de desempenho dos alunos, não foram idênticas em todas as modalidades, uma vez que numa fase inicial, em Ginástica no Solo, Futebol e Voleibol, a escala compreendida variava entre 0 a 3, sendo que a cada número correspondia um critério de êxito (0 – “Não Executa”; 1 – “Executa com muitas dificuldades”; 3 – Executa com dificuldades” e 4 – “Executa sem dificuldades”). Todavia, constatou-se alguma dificuldade em avaliar os alunos por intermédio dos critérios definidos anteriormente, tendo o NEP estabelecido uma nova escala, entre 1 a 5, com o PC para as próximas modalidades a serem abordadas, tal como é possível verificar no Quadro 10.

Quadro 10 - Escala de Avaliação Diagnóstica.

Nível	1 a 2	3	4 a 5
Critérios de Êxito	Executa com muitas dificuldades	Executa com algumas dificuldades	Executa eficazmente

Após a primeira AD, concluí que para estes momentos avaliativos se torna imprescindível a construção de uma grelha de avaliação concisa e direta, contendo apenas os conteúdos e critérios mais relevantes, de forma a facilitar o

nosso papel na atribuição de um respetivo valor e sermos mais eficazes e diretos na diferenciação pedagógica.

4.1.4.2. Avaliação Formativa: O processo regulador da evolução deste Peixe

“Usar a avaliação para desenvolver e melhorar o processo ensino-aprendizagem é fazê-lo com um propósito formativo” (Bell, 2007, p.967).

A AF configurou-se como um processo de recolha de informações que me permitiu orientar e regular a minha prática pedagógica, controlando e monitorizando o processo de E-A dos alunos. Assim sendo, constatou-se que a qualidade do ensino da disciplina de EF é tanto melhor quanto mais decisões pedagógicas forem fundamentadas e suportadas por informações provenientes do percurso de aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos. Nesta linha de pensamento, a realização de uma AF a meio da leção da UD nas diversas modalidades abordadas, possibilitou-me adaptar e refletir sobre a minha prática pedagógica, tendo em consideração não só as debilidades evidenciadas mas também a evolução dos alunos face às situações de aprendizagem implementadas. Desta forma, o meu foco prendeu-se essencialmente em perceber a aquisição e compreensão da aprendizagem propriamente dita dos alunos e não limitar, exclusivamente, a minha prática para a obtenção de resultados.

O facto de elaborar uma reflexão após cada uma das aulas lecionadas, permitiu-me acompanhar minuciosamente e detalhadamente todo o processo de E-A, uma vez que todas as aulas foram alvo de avaliações formativas constantes, possibilitando-me planear as sessões seguintes tendo em consideração os problemas e fragilidades encontrados pelos discentes. Recordo-me, na leção da modalidade de Futebol, que a maioria dos alunos evidenciava inúmeras dificuldades na concretização da componente técnica da finta, o que me levou a modificar os critérios avaliativos no decorrer da AS, passando este de obrigatório para opcional, porém os alunos que o utilizassem em contexto de jogo recebiam uma bonificação. Desta forma, este momento avaliativo possibilitou-me não só ajustar as estratégias de ensino e os objetivos

definidos inicialmente para com o contexto real de prática, como permitiu que os alunos compreendessem e percecionassem em que nível se enquadravam, quais as debilidades sentidas e que respetiva evolução existia desde a concretização da AD.

Aquando da aplicação deste momento avaliativo, constatou-se uma maior envolvimento e preocupação dos alunos para com a sua avaliação e respetiva evolução, desenvolvendo a sua capacidade de autoavaliação e reflexão, de forma a compreender que conteúdos necessitavam de uma maior intervenção para conseguirem incidir com o auxílio da EE na origem do problema.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa: A exigência e a complexidade deste momento avaliativo

A finalização de uma UD encontrava-se associada à concretização da AS, onde se perspectivava uma possível evolução do desempenho dos alunos desde a realização da AD, com a finalidade de atribuir a cada um dos alunos uma respetiva classificação.

Apesar da minha premissa no ensino centrar o processo de E-A e não, propriamente, o produto final, a verdade é que no término de cada um dos períodos letivos era necessário atribuir uma classificação aos alunos, rotulando-os através de números, todavia, não existia nenhum outro caminho para optar se não esse.

Foi importante explicar aos alunos ao longo de cada modalidade lecionada que não era somente a partir da realização da AS que eram atribuídas as classificações, mas sim através de todo um processo contínuo, valorizando ainda a componente cognitiva (testes de conhecimentos), a componente da aptidão física (teste de Cooper e teste de Força) e a componente sócio afetiva (atitudes e comportamentos evidenciados no decorrer das aulas). Importa salientar que no término de cada período letivo o NEP elaborou um teste de conhecimentos englobando as modalidades que se encontravam a ser alvo de leção, de forma a complementar e averiguar a aquisição e compreensão das aprendizagens por parte dos alunos.

A elaboração dos critérios de êxito para cada uma das modalidades abordadas, resultou da necessidade de garantir que a avaliação se caracterizava como um momento onde as situações de aprendizagem implementadas ao longo da lecionação das mesmas fossem articuladas com os objetivos que se esperava que os alunos concretizassem. Este momento avaliativo configurou-se então como um processo contínuo, fundamentado e rigoroso, onde os parâmetros avaliativos se encontravam em conformidade com os que haviam sido contemplados aquando da realização da AD, com a finalidade de efetuar uma comparação idêntica em ambos os contextos.

As grelhas de avaliação encontravam-se devidamente organizadas e divididas mediante as componentes que seriam alvo de observação e apreciação, facilitando o seu preenchimento aquando do momento avaliativo. De realçar que se recorreu à filmagem de todas as AS, de forma a observar com uma maior clareza e detalhe todos os parâmetros englobados para efeitos avaliativos, tendo sido uma das ferramentas que auxiliou drasticamente o meu papel.

As classificações finais dos alunos encontraram-se intimamente relacionadas com a margem de progressão, tendo como referências os resultados obtidos nas AD e as AF constantes, apresentando-se estas compreendidas numa escala de 0 a 20 valores, utilizando uma avaliação por critério. Como referido acima, esta classificação abrangeu as quatro categorias transdisciplinares, tendo sido as atitudes e os comportamentos e o trabalho de aulas, aspetos bastante valorizados em todo o processo, com o intuito de não restringir a AS a um único momento, mas sim como um todo.

4.1.4.4. A peculiaridade e a relevância dos momentos de observação para o crescimento da identidade deste Peixe

Ao longo da PES foram efetivadas oito observações a cada um dos meus colegas de NEP durante as aulas que lecionavam, incluindo algumas aulas ministradas pelo PC, tendo sido marcadas como uma peça crucial para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Estas observações foram

definidas no início de cada um dos períodos letivos, de forma que os EE soubessem atempadamente que em determinada aula seriam observados tendo em conta um objetivo. Neste sentido, de forma a orientar e perceber os aspetos mais relevantes nas diversas observações, o PC disponibilizou uma ficha de observação de aula, considerando três objetivos diferenciados, nomeadamente, ganhar a confiança e estabelecer o controlo da turma, rentabilizar maximamente o tempo de aula e melhorar a qualidade da informação – instrução. Além do mais, estes objetivos encontravam-se intimamente relacionados com as informações que os colegas observados forneciam e a resposta e os comportamentos que os alunos evidenciavam face às estratégias de ensino implementadas.

Apesar de terem existido oito observações formais, o NEP assistiu e compareceu correntemente a todas as aulas ministradas pelos seus colegas, possibilitando, desta forma, desenvolver e adquirir novas potencialidades e estratégias de ensino, perceber diferentes pontos de vista e ideologias e o respetivo feedback dos alunos a determinados contextos. Neste sentido, o facto de todas as aulas observadas serem alvo de reflexão, seguidas de um debate entre o NEP no decorrer das reuniões de seminário, permitiram que se gerasse um confronto e uma partilha de opiniões e concessões muito interessante, entre os colegas que observavam e o colega que era observado. No meu entendimento, este era um momento fulcral para potenciar o nosso processo de E-A, uma vez que assimilávamos os pontos fortes, fracos, as dificuldades sentidas e os “ingredientes” que faltavam para que o sucesso fosse alcançado, além de que nos possibilitava precaver possíveis constrangimentos que necessitariam de uma reformulação, quer ao nível da gestão do tempo de aula, do espaço ou do material, quer ao nível dos feedbacks transmitidos e demonstração realizada.

De acordo com Postic (1979), os instrumentos de observação apresentam como função seguir o desenvolvimento do comportamento do EE e situá-lo progressivamente numa perspetiva de evolução. Neste sentido, e corroborando a afirmação do autor, o facto das fichas de observação se apresentarem objetivas e concretas tendo em conta o objetivo particular que se pretendia observar, auxiliava-nos a sustentar uma opinião mais explícita e factual, de forma

que o colega observado pudesse explorar essa mesma informação tendo em vista a sua evolução profissional.

4.1.5. A construção de uma relação Professora-Aluno inesquecível

“É na relação pedagógica que reside, essencialmente, a resolução de uma grande parte do problema. Uma boa relação pedagógica professora/aluno é facilitadora da aprendizagem”. (Balanho e Coelho, 1996, p.43)

No decorrer do EP considerou-se a existência de uma situação que possibilitou o marco e a construção de uma relação entre Professora-Aluno inesquecível e que contribuiu para um maior sucesso do processo de E-A, para um maior desenvolvimento e evolução enquanto docente e para uma aprendizagem mais rica dos alunos, nomeadamente, a criação de laços sócio afetivos com os mesmos.

A relação Professora-Aluno que se criou constituiu-se como um dos aspetos que a EE mais ambicionava e idealizava aquando da concretização do EP, uma vez que a ligação que se concebeu permitiu alcançar com uma maior facilidade o sucesso do processo educativo. Segundo Silva e Navarro (2012), a relação sócio afetiva é o cerne do processo pedagógico, uma vez que o processo de E-A depende do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com os alunos e da criação de elos entre o seu conhecimento e o deles. Nesta linha de pensamento, a EE procurou conhecer os alunos, as suas personalidades, as suas preferências e interesses para com a disciplina de EF, tentando-os motivar e captar a sua atenção desde uma fase inicial, transmitindo o seu gosto pelo desporto. Além disso, mostrou-se sempre sensível e preocupada face às dificuldades, receios e problemas que os alunos evidenciavam, fornecendo constantemente feedbacks positivos e motivacionais, de forma que estes superassem as suas limitações e acreditassem mais nas suas potencialidades.

O facto dos alunos compreenderem e aceitarem a função da EE durante o decorrer do EP, facilitou em grande parte a criação de um ambiente propício à aprendizagem, onde predominaram relações de afeto, respeito, disciplina e entreajuda, levando a que os alunos demonstrassem uma maior disposição e

desejo em querer aprender e melhorar as suas fragilidades. Além disso, o facto de existir uma idade muito próxima entre Professora-Aluno, possibilitou em que determinadas situações estes se sentissem confortáveis em tomar a iniciativa de exporem ou referirem algum problema que apresentavam, alguma dificuldade sentida na lecionação das modalidades ou algum problema aquando do trabalho em equipas. Estas situações permitiram-me refletir que ser professora passa muito além da “simples” função de ensinar matéria e conteúdos, dado que a profissão docente permite formar pessoas e cidadãos, transmitindo valores que poderão marcar decisivamente a vida dos alunos.

Em suma, a inclusão de todos os alunos no decorrer das situações de aprendizagem e a criação de laços sócio afetivos, foram duas particularidades que requereram uma maior consideração e atenção da minha parte ao planear as sessões, por serem considerados, na minha perspetiva, como fatores fulcrais para a manutenção de um clima propício à aprendizagem e para uma relação positiva quer entre aluno-aluno, quer entre aluno-professor. Além do mais, o reflexo dos diálogos constantes com os alunos e a afetividade recíproca entre as duas partes, professora e alunos, possibilitou o ganho de um “cardume” unido e uma estabilidade relacional inesquecível, que melhorou de forma abismal a experiência como EE no desenrolar deste EP.

ÁREA 2 - PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

Esta área relativa à Participação na Escola e Relações com a Comunidade, engloba todas as atividades e projetos desenvolvidos e participados pela EE no decorrer do ano letivo, contribuindo significativamente para a inserção no seio da comunidade escolar e compreendendo e aprofundando o seu conhecimento no que à dinâmica da escola diz respeito.

Tendo em conta as Normas Orientadoras do EP, perspetiva-se que os EE contribuam positivamente para o sucesso educativo da EC, enfatizando o papel de professor de EF na entidade escolar e na comunidade local, assim como, da respetiva disciplina, mediante uma intervenção e participação cooperativa com os restantes agentes educativos, inovadora, contextualizada e responsável. Neste seguimento, toda a envolvimento para com a comunidade escolar, constitui-se um marco fulcral na construção e desenvolvimento da identidade pessoal e profissional da EE, objetivando preferentemente a aprendizagem dos alunos num contexto de ensino diferenciado e repleto de uma oferta de novas experiências e vivências inovadoras e enriquecedoras.

Devido à situação pandémica se apresentar ainda um assunto muito sensível e presente aquando da realização do EP, algumas atividades que haviam sido concretizadas nos anos anteriores, foram retiradas, uma vez que exigiam uma maior proximidade e contacto entre vários alunos (Sarau), ficando aquém do esperado, tendo em consideração a interação social, a organização e o cunho pessoal e afetivo que se pretendia implementar. De forma a resumir as atividades elaboradas e desenvolvidas ao longo do EP, construiu-se o Quadro 11, clarificando os objetivos, as funções exercidas pelos EE e alguns constrangimentos identificados durante a realização das atividades previstas.

Quadro 11 - Atividades Desenvolvidas no decorrer do EP.

Atividades Desenvolvidas	Responsabilidade da EE	Objetivos	Constrangimentos
Desporto Escolar (Corta-Mato)	Pré-Evento: ✓ Divulgação do evento, de forma a incentivar os alunos para a participação no mesmo; ✓ Agrupar os alunos por sexo e escalão, consoante a idade; ✓ Distribuir uma ficha de inscrição aos alunos interessados, e, posteriormente, recolher as autorizações dos Encarregados de Educação; ✓ Elaborar uma moldura Durante: ✓ Colocar os dorsais nos participantes; ✓ Organizar e gerir os recursos alimentares para entregar no término da prova; ✓ Supervisionar os locais específicos do percurso, de modo a garantir que não existiam constrangimentos durante a prova; ✓ Atribuir cordas/fitas aos participantes, para contabilizar o número de voltas efetuadas; ✓ Filmar e fotografar os alunos no decorrer do evento. Pós-Evento: ✓ Recolher todo o material utilizado durante a prova; ✓ Certificar que o local se encontrava limpo e nas mesmas condições aquando da chegada ao mesmo; ✓ Em reunião de ACP, participar num debate acerca dos aspetos positivos e negativos inerentes ao evento.	✓ Incentivar os alunos para a prática desportiva e participação com a comunidade; ✓ Proporcionar experiências e vivências desportivas; ✓ Promover valores como o Fair Play, respeito, disciplina e relacionamentos em grupo.	✓ Fraca adesão dos alunos a este tipo de atividade em determinados escalões.
Desporto Escolar (Voleibol)	✓ Divulgar a oferta desportiva que a escola apresenta na modalidade de Voleibol à turma residente; ✓ Angariar novos participantes para esta atividade.	✓ Incutir e suscitar o gosto pela prática da modalidade de Voleibol;	✓ A escola cooperante apresenta apenas esta opção (Voleibol) no desporto escolar;

		✓ Conceder uma oportunidade aos alunos de praticarem uma modalidade desportiva coletiva; ✓ Possibilitar aos praticantes novas experiências e vivências no mundo desportivo aliando momentos competitivos; ✓ Desenvolver valores como o respeito, a responsabilidade, a autonomia, a disciplina, a cooperação e o sentido de pertença a um grupo/equipa.	✓ Pouca flexibilidade no horário dos treinos, coincidindo estes com as aulas dos alunos; ✓ Condições espaciais muito limitadas e reduzidas para a prática simultânea de vários praticantes.
Projeto de Educação Sexual (PES)	✓ Disponibilizar uma das aulas de bloco de EF (100 minutos), para a visualização do filme “Coach Carter”; ✓ Sensibilizar os alunos para com alguns valores que devem estar implícitos na disciplina de EF (a disciplina, o respeito, a cooperação, a superação e o espírito de equipa); ✓ Debater alguns aspetos relevantes acerca do filme com os alunos, estimulando o pensamento crítico e o processo reflexivo dos mesmos; ✓ Articular e relacionar a visualização deste filme com a matéria lecionada na disciplina de Filosofia.	✓ Promover a transdisciplinaridade e a articulação com outras disciplinas curriculares; ✓ Incutir um desenvolvimento afetivo e social saudável e positivo entre os alunos; ✓ Propiciar uma visão mais informada e atenta dos alunos no que ao tema da Educação Sexual diz respeito.	✓ Uma aula de bloco não se apresentou suficiente para concluir a visualização do filme, sendo que os alunos, se assim o pretendessem e tivessem curiosidade, teriam de o terminar em casa.
Projeto de Estética e Pensamento Crítico	✓ Implementar um projeto que objetivava o desenvolvimento da Literacia Estética, percebendo efetivamente como a compreensão estética e o pensamento crítico dos alunos poderiam ser estimulados mediante uma observação direta face a diversos movimentos.	✓ Promover processos de expressão, interpretação, fruição e gosto pelo desporto.	
Projeto de Erasmus+	✓ Elaborar uma atividade em NEP, de forma a dar a conhecer aos alunos belgas alguns jogos tradicionais portugueses.	✓ Familiarizar os alunos belgas com jogos tipicamente tradicionais portugueses.	✓ Ausência de muitos alunos belgas no decorrer da atividade.
Flashmob	✓ Organizar uma atividade que envolvesse toda a comunidade educativa para celebrar o dia da EC, englobando dois estilos de dança aprendidos durante a leção da modalidade de Dança.	✓ Celebrar o dia da EC através de uma atividade lúdica, promovendo a prática da modalidade de Dança.	✓ Pouco tempo destinado à divulgação do evento.

5.1. Projeto do Desporto Escolar

O Projeto do Desporto Escolar (DE) da EC encontrava-se sob coordenação de professores de EF da escola, em consonância com as diretrizes da Coordenação Local do Desporto Escolar do Porto, englobando as atividades do Corta-Mato, Mega Sprinter e de Voleibol. No decorrer do EP concretizou-se o Corta-Mato e o Mega Sprinter escolar e distrital, bem como funcionaram de forma regular (todas as quartas e quintas-feiras), os treinos bissemanais de Voleibol e algumas competições interescolares de forma esporádica, existindo dois núcleos do escalão juvenil, um feminino e um masculino. O público-alvo para a participação nestas atividades era toda a população estudantil, sendo os principais objetivos a promoção da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar. Embora as competições no Voleibol fossem dirigidas apenas aos alunos inscritos no respetivo escalão (alunos nascidos entre 2001 e 2004), qualquer aluno poderia frequentar os treinos ou participar como juiz/árbitro, logo que apresentasse formação em termos de regulamento de jogo e arbitragem.

Tendo em conta as duas atividades mencionadas acima, destaca-se uma maior envolvimento e participação no que respeita à organização do Corta-Mato do que propriamente aos treinos de Voleibol, existindo um menor número de oportunidades para com este contexto desportivo. Além disso, devido às condições espaciais serem reduzidas e ao horário dos treinos coincidir com algumas aulas durante o período letivo dos discentes, levou a uma parca adesão por parte dos mesmos à prática desportiva desta modalidade. No evento do Corta-Mato, com o propósito de existir um maior envolvimento entre o NEP e a comunidade escolar, foram atribuídas diversas funções aos estagiários, desde a colocação de dorsais aos participantes e organização dos alunos por escalão e sexo, à marcação do perímetro da prova e atribuição de fitas aos alunos para contabilizar o número de voltas efetuados pelos mesmos. Todavia, importa salientar a predisposição dos estagiários em possibilitar e promover uma maior socialização entre todos os intervenientes, inovando e oferecendo novas oportunidades e vivências desportivas aos praticantes, tal como é possível observar na Figura 8, onde o NEP elaborou uma moldura “Fralapos” para registar alguns momentos ao longo da atividade por intermédio de fotografias.



Figura 8 - Moldura "Fralapos" elaborada pelo NEP para o Corta-Mato.

5.2. Projeto de Educação Sexual

O Projeto de Educação Sexual enquadrou-se na componente de Cidadania e Desenvolvimento, de forma a contribuir em diversas áreas de formação dos alunos, numa abordagem interdisciplinar da matriz curricular. Este projeto apresentou como pressuposto trabalhar os Afetos, Valores e Direitos em torno do tema da Sexualidade, mediante sugestões de estratégias de ação/intervenção em todas as turmas do ensino secundário, e funcionando como tema opcional a ser desenvolvido no ensino básico, sendo estas dinamizadas por técnicos especializados. Através de uma articulação com as restantes disciplinas em CT, foram ainda fomentadas atividades como a visualização de filmes relacionados com o tema da sexualidade, de forma a serem realizados debates entre a turma.

A participação da disciplina de EF para com a concretização deste projeto ocorreu mediante a visualização do filme *“Coach Carter”*, tendo sido debatidos alguns aspetos fundamentais para estimular o pensamento crítico e o processo reflexivo dos alunos acerca de valores intimamente relacionados com a disciplina de EF, isto é, o combate à indisciplina e o desinteresse em cumprir com as regras impostas para alcançar um determinado objetivo, quer em grupo, quer individualmente.

Esta atividade permitiu ainda uma aproximação e articulação com a disciplina de Filosofia, uma vez que os conteúdos programáticos desta UC se

encontravam paralelamente relacionados com alguns temas abordados no filme, o que permitiu realizar uma pequena discussão e partilha de ideias e pensamentos sobre a mensagem que o mesmo queria retratar aos espetadores.

“Um dos pontos fulcrais que se verificou no filme e que se torna imprescindível na função docente passa pelo papel de liderança e a colocação de regras e rotinas para promover um ambiente propício à aprendizagem dos alunos. Segundo McGrath, (1962), a função de liderança é naturalmente complexa uma vez que o líder é responsável não só pela liderança da equipa como um todo, mas também pela liderança dos membros que a compõem. Neste sentido, é responsável por garantir que todas as funções necessárias numa equipa de trabalho são cumpridas mantendo a harmonia e um clima positivo entre os membros”.

(RA, 17 de fevereiro de 2022)

5.3. Projeto de Estética

No decorrer de uma das UC de Tópicos da Educação Física I (Desporto e Educação Estética), pertencente ao segundo ano do MEEFEBS, foi-nos solicitada a elaboração de um projeto que objetivava o desenvolvimento da Literacia Estética dos alunos, promovendo processos de expressão, interpretação, fruição e gosto pelo desporto. Este poderia ser ou não implementado nas turmas residentes dos EE, pelo que optámos por concretizá-lo de forma a verificar a veracidade do projeto e perceber efetivamente como a compreensão estética e o pensamento crítico dos alunos poderiam ser estimulados mediante a observação de diversos movimentos. Neste sentido, a implementação deste projeto ocorreu na modalidade de Ginástica no Solo, durante a AF dos alunos, onde estes, em equipas, elaboraram uma sequência gímnica com uma duração entre os 90 e os 120 segundos, definiram um tema, escolheram uma música e representaram a mascote da equipa ao longo da mesma.

Ao longo da AF, enquanto uma das equipas apresentava a sua coreografia, as restantes três observavam e apreciavam, numa escala de 0 a 3 pontos, a coordenação entre os elementos da equipa, a relação entre os movimentos e a música e respetiva sequência/ lógica das habilidades motoras, tendo em conta quatro parâmetros da estética, nomeadamente, a fluidez, a expressividade, a criatividade e a coordenação, como evidencia o Quadro 12.

Quadro 12 - Parâmetros Avaliativos.

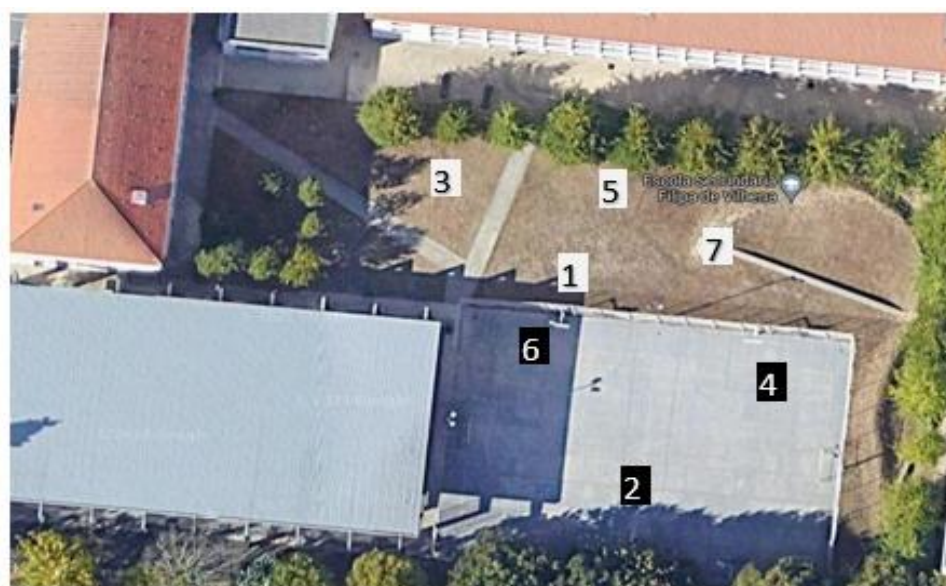
Pontuação	Parâmetros de Avaliação	Apreciação
0 – Não executam	Fluidez	Sem paragens e interrupções, movimento contínuo, suave e controlado.
1 – Executam raramente	Expressividade	Expressar as emoções, sentimentos ou desejos consoante a habilidade motora/ elemento gímico e a letra da música. Exemplo: sorrir, postura corporal, entusiasmo.
2 – Executam regularmente	Criatividade	Originalidade, inovação, imaginação, singularidade. Exemplo: simular uma imagem/monumento através dos elementos de equilíbrio ou de flexibilidade.
3 – Executam totalmente	Coordenação	Coordenação entre os elementos acrobáticos, os de flexibilidade, os de equilíbrio e os de ligação, atingindo um determinado fim.

Após o término das apresentações, o capitão de cada uma das equipas realizou uma breve análise face ao observado e discutido previamente entre a sua equipa, evidenciando-se diversos pontos de vista e opiniões. No meu entendimento, foi um momento muito agradável e proveitoso, permitindo que os alunos desenvolvessem não só o seu pensamento crítico, como fortalecessem as suas potencialidades e se tornassem socialmente mais ativos, aperfeiçoando a capacidade em trabalhar em equipa.

“Goste-se ou não do desporto não se lhe pode ficar indiferente. Há nele, sempre, algo que nos fascina. O esforço dos atletas, a ideia de superação, a beleza dos corpos, a plástica do movimento, as emoções e a cor, a vitória e a derrota, a festa e o drama..., são valores a que não somos insensíveis.” (Marques, 1993). Corroborando a afirmação do autor, a literacia estética despertou o reconhecimento e a recriação do desporto, atribuindo especial enfoque à singularidade de cada aluno, uma vez que se objetivou a aprendizagem de novos modos de ver, de pensar e de perceber. É emergente perceber que os discentes não são apenas meros espetadores e consumidores do ensino, mas sim atores da vida cultural, uma vez que não há educação sem acesso às artes, sem o desenvolvimento da sensibilidade estética e sem acesso às linguagens, possibilitando que cada aluno detenha autonomia para evoluir e encontrar o lugar com o qual melhor se identifica (Leontiev, 2000).

5.4. Projeto Erasmus+

O Projeto Erasmus+, “Mente sã em corpo sã”, decorreu entre os dias 25 e 29 de outubro na EC, onde contou com a presença de um grupo de 15 alunos e 3 professores belgas, envolvendo 15 alunos pertencentes da EC. Neste sentido, foram dinamizadas diversas atividades sobretudo na Biblioteca escolar, contando ainda com uma atividade no espaço exterior da escola, elaborada pelo NEP, com o auxílio do PC. Esta atividade apresentou como finalidade envolver os alunos belgas com a comunidade escolar e familiarizar os mesmos com alguns jogos tradicionais, tipicamente, utilizados em Portugal. Assim sendo, elaborou-se um circuito com sete provas em espaços diferenciados, tendo para o efeito o NEP concretizado um Mapa de Jogos (Figura 9) para facilitar a perceção da dinâmica e estrutura dos jogos a todos os participantes, fazendo corresponder um número a cada uma das atividades a ser realizada.



- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1 – Jogo da Malha (relva junto à rede) | 5 – Jogo dos Pés Atados (relva) |
| 2 – Jogo do Lenço (c. descoberto) | 6 – Jogos das Latas (c. descoberto) |
| 3 – Jogo dos Sacos (relva) | 7 – Jogo da Corda (relva) |
| 4 – Jogos das Cadeiras (campo descoberto) | |

Figura 9 - Mapa de Jogos.

Importa referir que a organização para o decorrer das atividades foi efetuada através da solicitação de duplas entre os participantes, englobando

estas um aluno belga e um aluno português, de forma a auxiliar o NEP na explicação dos jogos e respetivas regras.

5.5. Flashmob: Dança do *Tiriri* e Dança do *Kuduro*

A celebração do dia da EC, por norma, era realizado através de uma conjetura de atividades dinamizadas pelos diversos grupos curriculares, sendo o Grupo de EF o responsável por organizar um Sarau envolvendo toda a comunidade escolar neste dia especial. Todavia, devido às condicionantes impostas pela COVID-19, foi cancelada a concretização do Sarau no decorrer das comemorações do dia da EC, dado o contacto e a proximidade que se podia gerar entre os participantes. Neste sentido, o Grupo de EF não querendo ficar indiferente a este dia marcante para todos os agentes educativos, numa reunião de ACP, apresentou a hipótese de se realizar um *Flashmob* englobando dois estilos de dança lecionados no decorrer da modalidade de Dança, nomeadamente, o *Tiriri* e a Dança do *Kuduro*, como é possível observar através da Figura 10.

O público-alvo abrangeu toda a comunidade educativa, optando-se por esse motivo em realizar a atividade no espaço exterior da escola (campo descoberto), de forma a atrair o maior número de participantes.



Figura 10 - Flashmob: Comemoração do dia da EC.

5.6. Provas de Aferição

Com o propósito do NEP acompanhar o desenvolvimento do currículo educativo e perceber a importância que uma intervenção pedagógica eficaz e dirigida às necessidades e dificuldades específicas dos alunos acarreta nos mesmos, os EE tiveram a oportunidade de observar duas provas de aferição na disciplina de EF em duas turmas distintas, tal como se evidencia na Figura 11 onde os EE observaram a sequência de Ginástica no Solo e Ginástica de aparelhos. Nesta perspetiva, destacou-se a importância dos diferentes mediadores da prova, existindo para o efeito dois professores classificadores que explicavam a realização de cada tarefa segundo as indicações dos enunciados e um professor aplicador que procedia ao acompanhamento e organização dos alunos, de acordo com as condições e instruções de cada uma das tarefas. A classificação dos alunos era realizada mediante uma concordância entre os dois professores classificadores, onde estes analisavam o desempenho de cada um dos alunos, enquadravam-no no descritor adequado, e, posteriormente, atribuíam-lhe um código (00, 01, 10, 30 ou 99).

De um modo geral, foi uma experiência muito positiva e enriquecedora, uma vez que possibilitou aos EE uma visão mais realista sobre a forma como se processa um momento avaliativo desta natureza, bem como toda a dinâmica e responsabilidade implícitas no mesmo.

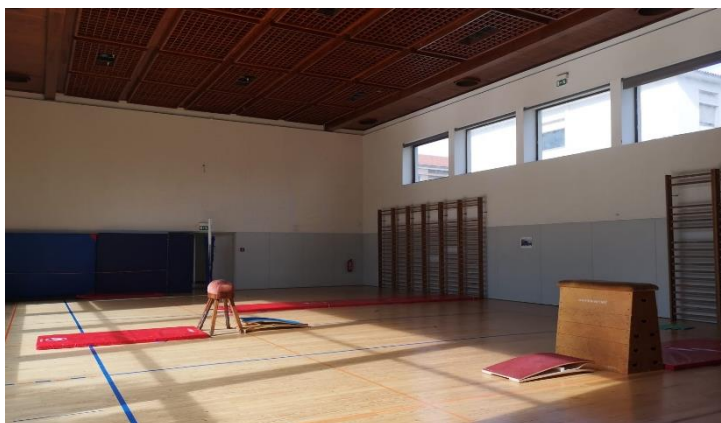


Figura 11 - Provas de Aferição: Sequência de Ginástica no Solo.

5.7. Reuniões do Grupo e das Atividades de Coordenação e Planificação, Reuniões de Conselho de Turma e Reuniões Intercalares

As diversas reuniões concretizadas no decorrer do EP, respeitantes ao Grupo de EF (ACP), ao CT e às reuniões intercalares (RI), configuraram-se como momentos fulcrais para desenvolver e estabelecer uma maior relação e proximidade entre o NEP, os agentes educativos e a comunidade escolar, ainda que com a restrição das primeiras reuniões se terem realizado em regime online. Desde a integração no EP que objetivava exercer um papel ativo no seio da comunidade escolar, que existisse uma partilha mútua de ideias e informações entre professores e estagiários e pudesse ser vista como um elemento proficiente para a obtenção dos objetivos e das atividades propostas. Assim sendo, a minha integração na EC desenrolou-se de uma forma natural e gradual, fruto das relações que se foram construindo e da afinidade estabelecida para com todos os intervenientes da comunidade educativa, principalmente com os funcionários responsáveis pelos espaços desportivos e com a funcionária da reprografia.

Todas as terças-feiras pelas 11h20, realizavam-se as reuniões de seminário com o NEP, na sala de Professores da entidade escolar, onde eram debatidos e discutidos os assuntos relativos à respetiva semana de aulas, nomeadamente, os PA, reflexões, avaliações, tarefas semanais, UD de cada uma das modalidades abordadas e os MEC inerentes às mesmas, entre outros aspetos. Estas reuniões apresentaram uma importância significativa numa fase inicial do estágio, diminuindo as dúvidas e receios característicos desta etapa preliminar, preparando-me e dando-me incentivo para encarar de forma mais confiante e segura os primeiros obstáculos e barreiras, daquele que seria, o ano mais importante da minha formação e construção profissional. Para além das reuniões com o NEP, desenrolaram-se as primeiras reuniões com o Departamento de Expressões, com o Conselho Geral da escola, com o CT, bem como com o Grupo 620 de EF, contribuindo para um maior sentido de pertença no que respeita à inclusão e integração na comunidade escolar.

Existiram ainda, semanalmente, às quartas-feiras pelas 16h30, as reuniões de ACP (Atividades de Coordenação e Planificação) com o grupo de

EF, onde foram debatidas e argumentadas as situações relacionadas com *roulement* tendo em conta os recursos espaciais disponíveis e a prática da modalidade a ser realizada, as datas marcadas para a concretização dos eventos desportivos (corta-mato, desporto escolar de voleibol e mega *sprint*), as modalidades a serem lecionadas em cada ciclo de ensino e a respetiva avaliação. Nas primeiras reuniões de ACP, foi enaltecida a importância de se estruturar e analisar de forma rigorosa o plano de atividades anual, com o propósito de se manter ou modificar as modalidades a serem lecionadas em cada um dos períodos letivos e configurar os métodos avaliativos entre todos os docentes com a finalidade de estes serem idênticos em cada uma das turmas. Esta reunião revelou-se ser imprescindível para que nós EE, percecionássemos a importância que este tipo de decisões acarreta nos alunos, uma vez que existiram situações em que determinados alunos não contactaram certas modalidades no ensino básico, sendo que o primeiro contacto ocorreu no ensino secundário.

Em suma, considero que a participação e organização nas atividades supracitadas anteriormente contribuíram para uma maior integração e relação com a realidade educativa, levando-me em alguns casos a manifestar o meu contributo pessoal, enaltecendo o meu sentido de pertença e aceitação no seio da comunidade educativa.

ÁREA 3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

6. PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ANÁLISE DO CONHECIMENTO DO CONTEÚDO ESPECIALIZADO DE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DE UMA MAPA DE CONTEÚDOS

RESUMO

Objetivo: A construção de um Mapa do Conteúdo (MC) torna-se uma ferramenta essencial para definir a profundidade do Conhecimento Especializado do Conteúdo (CEC). Neste sentido, os objetivos deste estudo prenderam-se por examinar o valor do índice de CEC dos Professores Estagiários (PE) através de um MC e examinar a existência de potenciais diferenças entre o tipo de tarefas utilizadas nas diferentes turmas e os respetivos CEC. Métodos: Cada um dos PE elaborou um MC após o término da lecionação da modalidade de Voleibol. Através dos MC, os PE codificaram as situações de aprendizagem mediante as sete tarefas instrucionais e calculou-se o índice de CEC de cada um destes, tendo sido, posteriormente, comparados os dados obtidos dos PE com dados de referência de Professores Especialistas. Resultados: Dois PE alcançaram um score acima de 2 e os restantes dois PE alcançaram um score igual e superior a 3. Verificou-se que o número de tarefas de extensão e de informação foram superiores ao das restantes tarefas instrucionais. As médias calculadas dos PE, em cada uma das tarefas instrucionais, apresentaram-se ligeiramente superiores à da maioria dos Professores Especialistas. Conclusão: O nível que os PE aferiram em comparação com os dos Professores Especialistas, espelha o resultado de uma boa preparação para com a abordagem da modalidade de Voleibol e um nível de conhecimento do conteúdo especializado satisfatório. Contudo, é importante reconhecer que para um maior desenvolvimento e experiência profissional, seria pertinente que se verificasse uma redução nas tarefas de instrução e um aumento nas tarefas de refinamento para uma melhoria da prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: CONHECIMENTO DO CONTEÚDO; CONHECIMENTO ESPECIALIZADO DO CONTEÚDO; MAPA DO CONTEÚDO; ÍNDICE DE CEC; TAREFAS INSTRUCIONAIS; PROFESSORES ESTAGIÁRIOS; PROFESSORES ESPECIALISTAS.

ABSTRACT

Goal: The construction of a Content Map (CM) becomes an essential tool to defining the depth of Specialised Content Knowledge (SCK). This study therefore aims to examine the index value of the SCK of each teacher-trainee, as well as the existence of potential differences between the types of tasks performed in the different classes and their respective SCK. **Methods:** Each of the teacher-trainee elaborated a CM after the wrap of the volleyball module. Through the CM, the teacher-trainee codified their learning situations based on the seven instructional tasks they were given, and their individual SCK indexes were calculated. The resulting data was then compared with the reference data of Specialist Teachers. **Results:** Two teachers-trainees scored upwards of 2 and the remaining two teachers-trainees reached a score equal to or superior to 3. It was verified that the number of extension tasks and information tasks was superior to the number of the remaining instructional tasks. The calculated averages for the teachers-trainees in each of the instructional tasks were slightly superior to those of most Specialist Teachers. **Conclusion:** The level obtained by the teachers-trainees, when compared to that obtained by the Specialist Teachers, mirrors the result of good preparation towards the volleyball module, as well as a satisfactory level of specialist knowledge. However, it is important to recognise that, in order to achieve a higher development and professional experience, it would be pertinent to verify a reduction in the number of instructional tasks and an increase in the number of refinement tasks for the pedagogical practice.

KEYWORDS: CONTENT KNOWLEDGE; SPECIALISED CONTENT KNOWLEDGE; CONTENT MAP; SCK INDEX; INSTRUCTIONAL TASKS; TEACHERS-TRAINEES; SPECIALISED TEACHERS.

Introdução

O presente estudo de investigação-ação encontra-se integrado na Área 3 respeitante ao Desenvolvimento Profissional, tendo como objetivo geral averiguar e analisar o índice de CEC dos PE, mediante a comparação dos valores obtidos pela construção de um MC, com os valores obtidos por professores especialistas.

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) assume-se como a base de conhecimento a partir da qual o docente integra o Conhecimento do Conteúdo (CC) e da pedagogia em geral, com o conhecimento das habilidades dos alunos num contexto específico (Ward & Ayvazo, 2016).

O desenvolvimento do conteúdo corresponde a uma competência fundamental utilizada pelos professores de EF, que os auxilia na capacidade de selecionar e sequenciar as tarefas instrucionais, de forma a comprimir um resultado instrucional específico (Rink, 2009). Além disso, tem-se constatado que quando o CC é fraco, os resultados de aprendizagem dos alunos apresentam-se, também eles, fracos, e, inversamente a mesma situação, isto é, quando o CC é forte, os resultados de aprendizagem dos alunos são mais significativos (Ward et. al. 2015). A compreensão desta competência influencia a tomada de decisões à medida que os professores projetam, implementam e modificam as suas tarefas (Rovegno, 1995).

Embora o CPC se evidencie como uma componente imprescindível para a eficácia do professor, é importante reconhecer que o facto de possuir elevados níveis de conhecimento rudimentares, não garante a eficácia de aprendizagem dos alunos (Ward, et al., 2012). Assim sendo, o professor deve possuir também um CEC, sabendo como ensinar conceitos particulares e reconhecendo a natureza dos erros que os alunos cometem durante o seu desempenho. Nesta perspetiva, Ward (2009), descreveu o CEC em três domínios distintos: (a) o conhecimento das tarefas instrucionais, (b) o conhecimento de como representar tarefas para os alunos e (c) o conhecimento dos erros que os alunos poderão apresentar nessas tarefas.

Enquadramento do Estudo

Mapa do Conteúdo

O CC encontra-se subcategorizado em conhecimento do conteúdo comum (CCC), tendo em conta o conteúdo relacionado com as regras, comportamentos e as competências técnicas e táticas, e em CEC que se preocupam com a compreensão dos erros cometidos pelos alunos no desempenho de competências específicas e da representação de tarefas utilizadas para ensinar determinadas habilidades motoras (Ward, 2009). O CCC é, por norma, avaliado mediante testes escritos que refletem as competências técnicas e regras inerentes a um determinado conteúdo, contudo, para o CCE não existe concretamente uma avaliação para determinar a sua veracidade. Assim sendo, surge um MC, definido como um organizador gráfico do CCE que evidencia hierarquicamente o desenvolvimento instrucional intra tarefa, isto é, desde a tarefa inicial até às tarefas mais complexas, e o desenvolvimento da sua relação entre tarefas. Ambas as características são expressas por curtas descrições de uma determinada tarefa que se encontram ligadas e relacionadas através de setas verticais evidenciando a progressão do CCE de tarefas simples para complexas ou a conectividade de uma tarefa para outra (Ward, et al., 2015).

Para conceber um MC torna-se necessário que os professores comecem por construir um mapa básico das habilidades motoras, tendo em conta as competências técnicas e táticas, que pretendem ensinar numa determinada modalidade, mediante a duração do período de lecionação da mesma (número de sessões disponíveis) construindo-se este por etapas. De acordo com Ward et al. (2015), uma unidade de ensino que apresente uma duração de 10 dias, representa a duração mais comum das unidades instrucionais. De seguida, é-lhes solicitado que enumerem e sequenciem as tarefas instrucionais que utilizariam para ensinar cada uma das habilidades.

O MC não se assume como uma construção, mas sim como um produto permanente de um fenómeno comportamental, sendo este definido, observável e diretamente mensurável. Assim sendo, os MC ilustram o pensamento complexo de um professor, fornecendo informações sobre a forma de como estruturaram a sua compreensão do CCE, onde o foco se encontra na relação

da progressão intra e entre tarefas. A relação é definida então como uma propriedade que pode ser entendida como uma característica fundamental do conhecimento e das representações desse mesmo conhecimento (O'Donnell et al., 2002).

Com a finalidade de demonstrar a validade dos MC, utilizaram-se algumas estratégias para averiguar a profundidade de conhecimento do conteúdo. Assim sendo, os objetivos dessas estratégias passaram por: (a) assegurar que os dados podem ser codificados com fiabilidade; (b) demonstrar que as instruções para completar um MC podem ser seguidas consistentemente pelos participantes para que estes produzam os critérios de desenvolvimento hierárquico do conteúdo e efetuem possíveis ligações relacionais entre o conteúdo; (c) avaliar a capacidade dos participantes para conceber um MC e compará-lo com um MC critério; (d) determinar a extensão do MC e se este pode discriminar diferentes níveis de CCE.

É importante compreender que qualquer MC irá refletir o contexto em que o ensino ocorre, não existindo um MC que seja apropriado para todos os contextos.

Os MC configuram-se então como representações visuais do CCC e do CCE, que permitem definir a profundidade do CC. Desta forma, assumem-se como ferramentas eficazes para que os professores desenvolvam uma compreensão sobre o conhecimento que possuem acerca de uma determinada modalidade a ensinar. Além disso, determina os pontos fortes e fracos dos professores, permitindo que estes evoluam e melhorem o seu desenvolvimento e conhecimento profissional. Nesta perspetiva, por vezes é solicitado que os professores elaborem dois MC, caracterizando-se como um Pré e um Pós Teste, confrontando o conhecimento que detinham numa fase inicial aquando construíram o primeiro MC, com o conhecimento que possuem no final da leção de uma determinada modalidade.

Propósito do Estudo

Partindo das informações supracitadas anteriormente e da premissa que os MC se configuram como uma representação visual do CCE que permitem definir a profundidade do CC sobre uma modalidade a ensinar, surgiu o interesse em confrontar e comparar o índice de CEC obtido pelos PE com dados referenciados por professores mais experientes, como meio de melhorar futuramente a nossa prática e desenvolvimento profissional.

Todavia, o facto de existir pouca investigação relativamente à temática apresentada, foi tido em consideração os modelos instrucionais que os PE adotaram no decorrer da sua prática pedagógica (MED e MAPJ), apresentando uma análise transversal face ao esboçado acima.

Objetivo do Estudo

O presente estudo surge com a necessidade de analisar o índice de CEC dos PE, mediante a comparação dos valores obtidos pela construção de um MC e os valores obtidos por professores especialistas. Assim sendo, o estudo debruçar-se-á sobre uma apreciação crítica dos MC elaborados pelos PE e respetivas tarefas instrucionais utilizadas na lecionação da modalidade de Voleibol, pretendendo-se concretizar os seguintes objetivos:

Objetivo 1: Examinar o valor do índice de CEC dos PE através da construção de um MC.

Objetivo 2: Examinar a existência de potenciais diferenças entre o tipo de tarefas utilizadas nas diferentes turmas e os respetivos CEC.

Metodologia

Contexto

O presente estudo foi elaborado e implementado numa escola secundária na freguesia de Paranhos, sendo esta uma das EC no âmbito do MEEFEBS integrado na FADEUP. A investigação foi efetivada por uma PE no seu último ano deste ciclo de estudos, todavia, são quatro os PE implícitos neste estudo.

O estudo desenvolveu-se a partir de uma unidade de ensino de Voleibol, composta por 16 aulas, onde eram lecionadas duas aulas por semana (uma sessão de tempo – 50 minutos e uma sessão de bloco – 100 minutos). Os dados dos PE foram analisados, codificados e, posteriormente, comparados entre si, tendo em conta apenas um momento avaliativo (Pós Teste) que decorreu no final da leção da modalidade.

Embora o estudo tenha sido aplicado no 2º Período, a PE já apresentava uma perceção e conhecimento do nível de desempenho geral dos alunos para com a modalidade de Voleibol, uma vez que a AD decorreu no 1º Período, nas primeiras três semanas dedicadas a estes momentos avaliativos, enquadrando-se estes no nível elementar segundo as diretrizes das AE e do modelo orientador da minha matriz concetual para o ensino do jogo de Voleibol, MAPJ, complementando com a utilização das características do MED. Relativamente às experiências desportivas dos alunos para com esta modalidade, salientou-se que uma aluna era federada em Voleibol, e dois alunos apresentavam grandes habilidades motoras para a prática motora da mesma, não se evidenciando qualquer participação no desporto escolar.

Quanto à avaliação do CC, foi analisada a variável adaptativa do MC, mediante sete tarefas instrucionais, através de uma comparação dos valores obtidos pelos diferentes PE.

Participantes

Os participantes implícitos neste estudo englobam um NEP que se encontrava no seu último ano do ciclo de estudos conducente ao grau de MEEFEBS, tendo sido este implementado no decorrer da prática pedagógica dos PE. Este NEP era constituído por quatro elementos, correspondendo três deles ao sexo masculino e um ao sexo feminino, compreendendo estas idades entre os 23 e os 25 anos de idade.

Cada um dos PE apresentava uma turma residente, encontrando-se esta a frequentar o mesmo nível de ensino secundário (10º ano de escolaridade), tendo os alunos idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

Quanto à constituição da turma residente da PE, esta apresentava-se bastante homogénea, uma vez que dos 19 alunos, 10 correspondiam ao sexo masculino e 9 ao sexo feminino, sendo a média de idades de 15,3 anos. De destacar que um dos alunos apresentava necessidades educativas especiais, nomeadamente, Transtorno do Espectro do Autismo e uma aluna Diabetes Tipo II, revelando-se dois casos potenciadores de uma maior atenção e cuidado aquando do planeamento das sessões. Dos 19 alunos que constituíam a turma, seis foram retirados da amostra, uma vez que por motivos de saúde faltaram a um dos momentos de recolha de dados.

Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados

Codificação

Rink (1979) desenvolveu uma estrutura concetual de tarefas instrucionais, que englobavam tarefas de Informação (I), Extensão (E), Refinamento (R) e Aplicação (A). Todavia, Ward et al. (2017), mantiveram os conceitos de I, E, R e A, mas sugeriram novas tipologias, sendo estas mais ajustadas aos modelos que privilegiavam a utilização de jogos modificados, tendo em conta o Modelo de Jogo para a sua compreensão. Estas sugestões incluíam tarefas de Extensão-Aplicação (EA), Refinamento-Aplicação (RA), Aplicação fora do contexto de jogo

(NA) e Aplicação no contexto de jogo (AG). Neste sentido, para a investigação deste estudo, recorreu-se à estrutura proposta por Ward et al. (2017).

Assim sendo, para cada um dos conceitos mencionados acima estabeleceu-se uma definição, de forma a auxiliar o papel dos PE a codificar cada umas das situações de aprendizagem incluídas no MC, encontrando-se estes descritos no Quadro 13.

Quadro 13 - Tarefas Instrucionais e respetiva definição.

Tipologia das Tarefas	Sigla	Definição
Informação	I	Tarefa Inicial na progressão de uma habilidade, que não pode ser classificada de acordo com nenhuma das outras tipologias (Rink, 1979). Ex: Realizar passe frente a frente com a parte interna do pé (2 toques no máximo).
Extensão	E	Tarefa utilizada para aumentar ou diminuir a complexidade (velocidade, espaço, tempo ou variabilidade), relativamente a uma tarefa anterior (Ward et al., 2017). Ex: Realizar passe frente a frente podendo dar apenas 1 toque.
Extensão- Aplicação	E-A	Tarefa de extensão que ocorre na situação de jogo onde o objetivo é aplicar um determinado conteúdo em jogo (Ward et al., 2017). Ex: Aplicar o passe com a parte interna do pé numa situação de 2vs1.
Refinamento	R	Tarefa com um foco específico na qualidade da performance (técnica ou tática) (Rink, 1979). Ex: Ter em atenção a posição do pé de apoio aquando da realização do passe.
Refinamento- Aplicação	R-A	Tarefa de refinamento que ocorre no contexto de jogo (visualizar uma determinada ação técnica ou tática) (Ward et al., 2017). Ex: Em situação de jogo 3vs2, realizar apenas o passe para o jogador que se encontra mais livre.
Aplicação fora do	AN	Tarefa focada com o propósito de utilizar algum recurso técnico ou movimento específico (avaliação) (Ward et al., 2017).

contexto de jogo		Ex: Conduzir a bola sem tocar nos cones que delimitam o percurso.
Aplicação no contexto de jogo	AG	Tarefa que usa o conteúdo da aula em situação de jogo, contudo o foco não é especificado (Ward et al., 2017). Ex: Jogo de futebol GR+4x4+GR utilizando os conteúdos lecionados na aula (sem grandes objetivos específicos).

Após cada um dos PE elaborar o seu MC, foram codificadas as situações de aprendizagem, tendo em conta a tipologia específica que melhor se enquadrava, mediante a atribuição de uma das siglas mencionadas acima na tabela (I, E, EA, R, RA, AG ou AN). Desta forma, foi construída a tabela 17 onde consta detalhadamente a análise efetuada em cada uma das turmas dos PE, tendo em conta o somatório, individual e coletivo das tarefas instrucionais, o cálculo do índice de CEC e a média dos PE em cada uma das tarefas, tal como é possível verificar na página seguinte.

Importa salientar que para esta investigação foi apenas realizado um MC no término da leção da modalidade de Voleibol, com o pressuposto de compreender e analisar o CC que os PE detinham após a abordagem da modalidade em contexto escolar.

Índice de CEC

De forma a aferir o índice de CEC, foi utilizada uma fórmula matemática sugerida por Ward et al. (2017), que consiste no somatório de todas as tarefas instrucionais (à exceção da tarefa de informação) e, posteriormente, divisão pelo valor obtido nas tarefas de informação, sendo esta definida da seguinte forma, tal como esboçado na Figura 12.

$$\frac{E + EA + R + RA + AN + AG}{I}$$

Figura 12 - Fórmula matemática utilizada para calcular o índice de CEC.

Quanto ao método de análise dos valores obtidos foi utilizada a Estatística Descritiva, de forma a sumariar e descrever os atributos mais proeminentes dos dados, tendo em conta os valores absolutos e respetivas percentagens.

Resultados

O Quadro 14 apresenta o somatório individualizado e respetiva média de cada uma das tarefas instrucionais tendo por base os valores obtidos pelo NEP numa determinada tipologia, bem como o somatório geral de todas as tarefas instrucionais numa vertente individual a cada um dos PE. Além disso, calculou-se o índice do CEC para cada um dos PE, de forma a comparar e analisar o valor obtido com o valor de referência (3.0) proposto por Ward et al., (2017).

Quadro 14 - Cálculo do Índice de CEC.

TURMA	Sexo	I	E	EA	R	RA	AG	AN	TOTAL	CEC
A	M	6	6	0	4	1	2	0	19	2,2
B	M	4	5	3	1	1	3	1	18	3,5
C	F	4	4	3	1	1	2	1	16	3,0
D	M	4	5	1	1	0	4	0	15	2,8
Total por Tarefa Instrucional		18	20	7	7	3	11	2	68	—
Média		4,5	5,0	1,8	1,8	1,3	2,8	0,5	17	2,9

Quando observado o quadro é possível concluir e retirar diversas ilações. Neste sentido, verifica-se que das sete tarefas instrucionais, o número de tarefas de extensão (20) e o número de tarefas de informação (19), se apresentaram significativamente superiores ao das restantes tipologias. Por outro lado, constatou-se que o número de tarefas de aplicação fora do contexto de jogo (2) e as tarefas de refinamento-aplicação (3) revelaram-se as menos adotadas pelos PE no decorrer da lecionação da modalidade de Voleibol. Verificou-se ainda que o índice de CEC dos PE apresentou algumas diferenças, variando este entre um valor obtido de 2,2 a 3,5. Além disso, as turmas dos PE, B e C, evidenciaram um

score entre 3,0 e 3,5, revelando-se resultados muito positivos. Por sua vez, constatou-se que o somatório geral de todas as tarefas instrucionais se encontrou minimamente semelhante, uma vez que a soma variou entre os 19, 18,16 e 15.

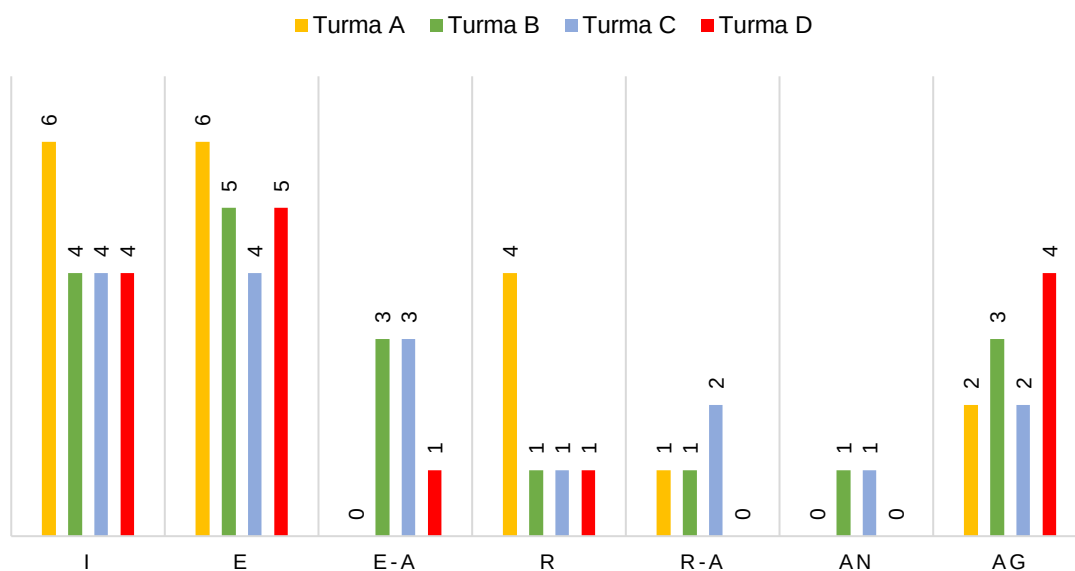


Figura 13 - Análise do somatório do número de tarefas instrucionais entre os PE.

Através da Figura 13 foi possível efetivar uma análise e comparação mais detalhada e pormenorizada entre as turmas dos PE, face ao número de tarefas instrucionais utilizadas aquando da construção do MC. De um modo geral, ressalta-se que a turma A apresentou um maior número de tarefas de Instrução (6), Extensão (6) e Refinamento (4) quando comparada com as restantes turmas. Todavia, não apresentou qualquer tipo de tarefas de Extensão-Aplicação e Aplicação fora do Contexto de Jogo, sendo que o mesmo se aplicou à turma D, onde não foram utilizadas quaisquer tarefas instrucionais de Refinamento-Aplicação e Aplicação fora do Contexto de Jogo. Por outro lado, foi na turma D onde se registou o maior número de tarefas de Aplicação em contexto de Jogo (4). De salientar que as Turmas B e C apresentaram valores muito idênticos nas tarefas utilizadas, existindo uma diferença mínima nas tarefas de Extensão, Refinamento-Aplicação e Aplicação em Contexto de Jogo.

Discussão

Surgiu ainda a curiosidade em efetuar uma comparação entre os resultados obtidos pelos PE, com os resultados de Professores Especialistas. Para este efeito foram analisadas as médias e respetivas percentagens, e ainda a variação, que situava os dados obtidos numa escala compreendida entre 0 a 17 valores, mediante a observação do Quadro 15 e da Figura 14. A variação identificada na coluna dos PE foi retirada de um estudo entre professores de formação inicial e professores especialistas realizada por Ward et al. (2017). Desta forma, através da quadro e da figura que se encontram explanados abaixo, é possível auxiliar a análise dos resultados que será comentada de seguida.

Quadro 15 - Comparação entre os dados obtidos pelos PE e Professores Especialistas.

Tarefas Instrucionais	Professores Estagiários	Professores Especialistas
Informação	Média: 4,50 (26,5%) Variação: 1-10	Média: 1,6 (19,4%) Variação: 1-4
Extensão	Média: 5,00 (27,9%) Variação: 0-6	Média: 3,27 (39,6%) Variação: 0-9
Extensão-Aplicação	Média: 1,50 (8,8%) Variação: 0-10	Média: 1,73 (20,9%) Variação: 0-5
Refinamento	Média: 1,75 (10,3%) Variação: 0-1	Média: 1,73 (20,9%) Variação: 0-5
Refinamento-Aplicação	Média: 1,25 (7,4%) Variação: 0	Média: 0,27 (3,3%) Variação: 0-3
Aplicação fora do contexto de jogo	Média: 0,50 (2,9%) Variação: 0	Média: 0 (0%) Variação: 0
Aplicação no contexto de jogo	Média: 2,75 (16,2%) Variação: 0-2	Média: 0,07 (0,8%) Variação: 0-1
Total	Média: 17 Variação: 2-17	Média: 8,26 Variação: 5-15

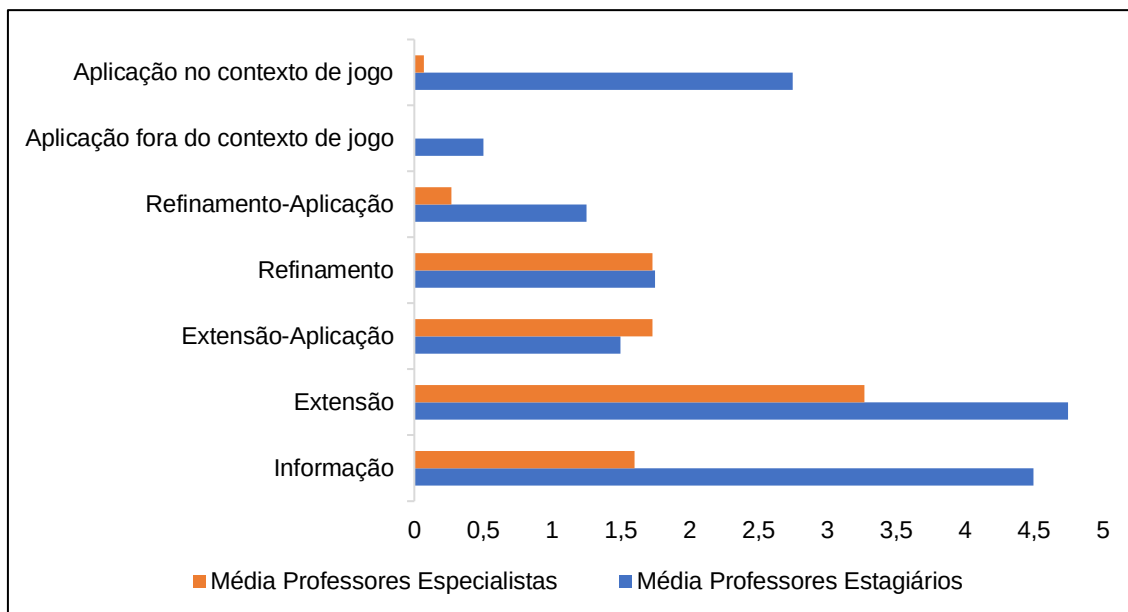


Figura 14 - Comparação visual dados obtidos pelos PE e Professores Especialistas.

Feita uma análise geral, verificou-se que a comparação das médias obtidas entre PE e professores especialistas em três tarefas instrucionais se encontraram muito idênticas, nomeadamente, nas de Extensão-Aplicação (1,50 e 1,73, respetivamente), nas de Refinamento (1,75 e 1,73, respetivamente) e nas de Aplicação fora do contexto de Jogo (0,50 e 0, respetivamente). Todavia, existiram dois casos onde se evidenciaram maiores diferenciações de valores, isto é, na tarefa de informação quando comparado os dois intervenientes, verificou-se uma diferença de 2,9, assim como na tarefa de aplicação no contexto de jogo, constatando-se uma diferença de 2,68. De acordo com Ward et al. (2017), as aulas convencionais de EF iniciam-se pelo uso exagerado de tarefas de informação e, progressivamente, espera-se um aumento das tarefas de extensão e de refinamento que se associam ao forte desenvolvimento do conteúdo e da aprendizagem propriamente dita, tal como se constatou através dos dados obtidos e comparados.

Importa ainda salientar, que nas tarefas de refinamento e de refinamento-aplicação, os valores obtidos pelos PE não se enquadraram no rácio da variação recomendada, contudo, se aplicássemos a variação inerente à de Professores Especialistas, os valores já se encaixariam, sendo este um aspeto que se considerou pertinente. Segundo Farias et al. (2022), um vasto uso de tarefas de adaptação à medida que a UD se desenrola é um indicador de que os PE estão

a criar um contexto educacional rico. Mesmo que estas sejam só de refinamento ou de aplicação, há indicadores de que os alunos estão envolvidos em atividades de variabilidade contextual superior.

Em suma, de referir, que o somatório das médias de todas as tarefas instrucionais se apresentou muito distinto quando confrontados os dados entre PE e Professores Especialistas, isto é, 17 e 8,26 respetivamente. Porém, ambos os valores se enquadraram na respetiva escala de variação.

Conclusões

Efetivada a análise dos resultados, foi possível aferir que após o cálculo do índice de CEC, dos quatros PE, dois destes apresentaram um score acima dos 2 e os restantes dois apresentaram um score igual e acima de 3, evidenciando-se resultados positivos para professores numa fase inicial da sua formação. Todavia, constatou-se que as médias calculadas dos PE, em cada uma das tarefas instrucionais, apresentaram-se ligeiramente superiores à da maioria dos professores especialistas.

Foi possível identificar que as tarefas de Informação e de Extensão apresentaram valores superiores a todas as restantes tarefas instrucionais, principalmente numa fase prematura da UD de Voleibol, dado o parco conhecimento e debilidades constatadas ao nível das competências motoras dos alunos, aumentando ou reduzindo a complexidade das situações de aprendizagem em detrimento da resposta motora dos mesmos nas tarefas anteriores.

Os baixos índices de Refinamento e Refinamento-Aplicação podem ser explicados em certa parte pela inexistência de consolidação por parte de um grupo reduzido de alunos que apresentavam maiores debilidades, limitando desta forma a utilização deste tipo de tarefas, para incutir mais tarefas de extensão.

O contexto da criação dos MC foi realizado tendo por base uma prática por blocos, o que facilitou a elaboração e tratamento dos dados obtidos pelos PE.

O nível que os PE aferiram em comparação com os dos Professores Especialistas, espelha o resultado de uma boa preparação para com a abordagem da modalidade de Voleibol e um nível de CC satisfatório. Contudo, é importante reconhecer que para um maior desenvolvimento e experiência profissional, seria pertinente que se verificasse uma redução nas tarefas de instrução e um aumento nas tarefas de refinamento para uma melhoria da prática pedagógica dos PE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Farias, C., Teixeira, J., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2022). European Physical Education Review. *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*, Vol. 28(3), pp. 816-834.
- O'Donnell, A., Dansereau, D., & Hall, R. (2002). Knowledge maps as scaffolds for cognitive processing. *Educational Psychology Review*, 71-86.
- Rink, J. (1979). *Development of a system for the observation of content development in physical education*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio State: The Ohio State University.
- Rink, J. E. (2009). *Teaching physical education for learning* (6^a ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 284-304.
- Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. Em L. Housner., M. Metzler., P. Schempp., & T. Templin, *Historical traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (pp. 345-386). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 130-139.

- Ward, P., Lee, Y. S., Kim, I., Dervent, F., Ko, B., & Tao, W. (2017). Using Content Maps to Measure Content Development in Physical Education: Validation and Application. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1-12.
- Ward, P., Li, W., Kim, I., & Lee, Y. (2012). Content knowledge courses in physical education programs in South Korea and Ohio. *International Journal of Human Movement Science*, 107-120.

7. UMA REFLEXÃO CRÍTICA E PESSOAL ACERCA DA EVOLUÇÃO E CRESCIMENTO DA EE PARA A CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A passagem da condição de aluna para o papel de professora foi considerada uma longa e inesquecível travessia, tendo sido marcada por uma panóplia de aprendizagens, partilhas, superações, adaptações constantes, começos e recomeços. Tendo em conta a premissa de vida do pensador Sócrates “só sei que nada sei, e o facto de ter consciência disso, coloca-me em vantagem sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa”, tomei a decisão de encarar o EP sem medos, receios e complexos, assumindo um papel absoluto de uma EE que apresentava muita vontade para aprender, para absorver novos conhecimentos e ensinamentos e para evoluir a nível profissional.

Devido a toda a envolvimento experienciada e adquirida ao longo da minha formação académica e desportiva, vários foram os valores que me foram sendo transmitidos e elucidados e que potenciaram em grande parte a pessoa que sou hoje, levando-me a querer estimular também nos meus alunos o sentido de cooperação, respeito, superação, esforço, autonomia, responsabilidade, rigor e pertença a uma equipa, no decorrer das aulas. Desde a integração no EP que idealizei que a maior parte dos alunos iria manifestar a mesma predisposição para se envolver e participar ativamente nas aulas, pelo que rapidamente percebi que me iria deparar com o meu primeiro constrangimento acerca da realidade educativa, tendo repensado e optado por outras estratégias que me possibilitassem motivar e cativar os alunos no seu processo de E-A. De forma a contornar a situação exposta, enveredei por uma dimensão mais relacional e afetiva, tendo percebido que a partir do momento em que desenvolvesse a confiança e a envolvimento dos alunos nas situações de aprendizagem, as aulas decorreriam com uma maior harmonia e equilíbrio tendo em conta os objetivos estabelecidos. Perceber e transmitir aos alunos que mais importante do que o saber-fazer passava por saber o porquê de como e quando fazer, além de que salvaguardar e atender as necessidades, individualidades e gostos dos mesmos na elaboração e construção das diversas sessões foram fatores que

possibilitaram a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Mesmo que com algumas adversidades pelo caminho e com ritmos de trabalho e níveis de desempenho distintos, o comprometimento dos alunos em participar e envolver-se ativamente nas aulas melhorou significativamente o ambiente das sessões, sendo visível o aumento do índice motivacional mediante as atitudes e comportamentos evidenciados para com a disciplina de EF. Estes acabaram por encarar a nossa disciplina como uma disciplina similar às restantes e perceberam o seu valor para a formação e crescimento pessoal e social, principalmente no que toca ao relacionamento com os colegas e professores. Além do mais, o facto de ter começado a atribuir gradualmente alguma responsabilidade e autonomia em determinadas tarefas, como, por exemplo, serem os próprios alunos a escolher as equipas em algumas modalidades ou a seleccionarem a função de capitão, possibilitou um ganho na maturidade dos alunos e um sinal de recompensa para com as melhorias comportamentais evidenciadas ao longo do ano letivo.

Efetivando um balanço ao nível educacional, considero que numa fase inicial focava-me em demasia em transmitir todos os conteúdos e critérios de êxito que tinha planeado e descrito no PA, levando a que os alunos não conseguissem reter todas as informações por mim transmitidas. Assim sendo, comecei a delinear palavras-chave e a preparar previamente o meu discurso de forma que este fosse claro, sucinto e objetivo, incidindo no foco do conteúdo que se encontrava a ser lecionado para permitir uma aquisição mais profunda e concreta de conhecimentos por parte dos alunos. Por falar em PA, percebi ao longo do EP e após cada aula lecionada, que estes não passavam de planos de intenções, uma vez que não tinham que ser seguidos e cumpridos na sua totalidade, sendo prioritário colocar os alunos no centro do processo e atender às respostas dos mesmos perante determinadas situações de aprendizagem para conseguir alcançar ou recuar, tendo em conta os objetivos definidos previamente. Embora este pensamento apresentasse algumas implicações no planeamento da UD que se encontrava elaborada à priori e na estruturação de aulas futuras, sentia que era a melhor decisão a ser tomada, uma vez que não poderia acelerar e avançar com o processo de ensino apenas para cumprir detalhadamente o PA. Além disso, considero um aspeto alvo de evolução, o facto

de no início desta travessia, não conseguir detetar momentaneamente o cerne do problema a ser cometido pelos alunos na execução de uma determinada habilidade motora ou em contexto de jogo, necessitando do meu tempo para efetuar uma análise face ao observado antes de fornecer um determinado feedback, de forma a assegurar e estruturar uma resposta coerente e precisa aos mesmos.

Por último, importa realçar a progressão que apresentei em termos de adaptabilidade face à panóplia de imprevisibilidades que ocorreram ao longo do EP, dado que numa fase inicial apresentava-me muito nervosa por o planeado não correr como expectado, pelo que com a experiência que fui acumulando consegui manter uma postura mais neutra e solucionar rapidamente a melhor decisão para corrigir o problema. Recordo-me que estas situações eram marcadas essencialmente pela ausência inesperada de vários alunos nas sessões sem um aviso ou justificação prévia, pelas condições climatéricas que afetavam por vezes as aulas preparadas no espaço exterior e por numa fase inicial não saber gerir o tempo destinado a cada uma das situações de aprendizagem, restando pouco ou nenhum tempo para a última tarefa.

Finalizo esta secção enquanto EE e futura professora, sentindo que acrescentei e adquiri mais conhecimento e solidez à minha identidade profissional através da integração deste EP que se consagrou tão determinante e decisivo para a minha vida. Sabendo que a profissão docente é cada vez mais exigente, consistente e contínua, perspetivo manter a minha conceção enquanto professora em refletir sobre a minha prática pedagógica, investir no meu desenvolvimento, procurar atualizar-me e melhorar aula após aula, ser autónoma, responsável, criativa e inovadora, investigar e avaliar o meu próprio desempenho, e ter a capacidade de trabalhar em equipa.

“Para os professores, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se numa necessidade absolutamente indispensável ao seu profissionalismo e ação pedagógica. Uma formação atualizada surge assim como prioridade, porque dela a coerência e o impacto da ação da escola no desenvolvimento e acompanhamento dos alunos e, conseqüentemente, da evolução da sociedade. Sem professores motivados e convenientemente preparados e despertos para esta problemática, não poderá existir

uma intervenção formativa de qualidade no sistema de educativo. “ (Rocha, 2015, p. 457).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

Findo esta travessia pelo mundo da docência repleta de experiências e vivências inesquecíveis, aprendizagens e ensinamentos enriquecedores, desafios e situações imprevisíveis e com um coração a transbordar de felicidade, gratidão e orgulho por todo o percurso alcançado e atingido no decorrer deste EP que se consagrou como um dos marcos mais bonitos e especiais da minha vida. O reportório adquirido a nível pessoal, profissional e social no decorrer destes dois anos minuciosos do MEEFEBS, torna-se imensurável de ser redigido por meras palavras dada a relevância que brotou para a construção da minha identidade profissional.

Numa perspetiva a nível profissional encaro o EP como se de um livro em branco se tratasse, onde a autonomia e a oportunidade para escrever e ditar a minha própria história no ensino, foram fatores cruciais para uma passagem natural e gradual de aluna para professora. O EP permitiu-me clarificar a importância abismal que a disciplina de EF e a profissão docente exercem para a formação de cidadãos mais ativos, conscientes, autónomos, responsáveis e sociais, e perceber que a realidade do ato de ensinar vai muito para além de lecionar uma aula, uma vez que a inexistência de um planeamento prévio poderia fragilizar todo o processo de E-A.

Exigência, superação e rigor são as três palavras que mais definem esta aventura ponderosa, dada a recorrência sistemática à minha capacidade criativa, adaptativa e problemática em encontrar e solucionar as melhores opções para resolver determinados constrangimentos que iam ocorrendo, e as melhores estratégias de ensino que me possibilitassem conservar a motivação e a envolvimento dos alunos no decorrer das situações de aprendizagem. Embora todos os contratempos e obstáculos, tentei sempre contemplar o lado positivo e a mensagem de todas as situações que aconteciam, com o pressuposto de não perder o foco e o poder de desfrutar de cada momento que esta experiência tinha para me reservar.

O apoio e o auxílio integral do PC e PO e o trabalho desenvolvido em consonância com o NEP caracterizaram-se como peças fundamentais ao longo

desta jornada, onde contribuíram decisivamente para a obtenção de uma bagagem tremenda de competências e conhecimentos, acreditaram em mim e nas minhas potencialidades de olhos fechados e tornaram toda esta etapa mais fascinante, marcante e única. A ligação e a proximidade estabelecida com todos os meus alunos são o reflexo de tudo aquilo que ambiciono e perspetivo futuramente, ou seja, conciliar a vertente teórico-prática com a vertente afetiva e relacional, de forma a garantir um clima propício à aprendizagem, onde a componente motivacional seja encarada como uma das premissas fulcrais para o sucesso educativo.

Em suma, aprendi com a profissão docente que o mais importante é sermos crentes às nossas conceções e ideologias, mas encontrarmo-nos predispostos para ouvir e aceitar outros pontos de vista, reconhecendo que cada dia é um dia de uma nova aprendizagem. Finalizo esta travessia com um dever de sentido cumprido, imensamente feliz e orgulhosa por todo o percurso percorrido até então, pelas conquistas e pelas dificuldades superadas, ansiando por uma nova aventura pelo desconhecido, mas desta vez mais preparada, mais motivada e mais confiante para enveredar pelo mundo da docência que agora me diz tanto!

“O fim de uma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.”

José Saramago (1981) em Viagem a Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J. A. (1986). Use of the model's knowledge of results to increase the observer's performance. *Journal of Human Movement Studies*, 89-98.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Balancho, M. J., & Coelho. (1996). *Motivar os Alunos - Criatividade na Relação Pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Porto Editora.
- Baptista, M. (2019). *O modelo de responsabilidade pessoal e social: Um estudo na formação de professores em Timor-Leste*. Porto: Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Barata, A. (1988). Técnica de corrida «versus» velocidade. *O Treinador*, pp. 31-35.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Barros, J. (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Lisboa: Federação Portuguesa de Atletismo.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física*. Porto: FADEUP.

- Bell, B. (2007). Classroom Assessment of Science Learning. Em S. Abell., & N. Lederman, *Handbook of Research on Science Education* (pp. 965-1006). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benavente, A. (2001). *A gestão flexível do currículo*. Obtido de Ministério da Educação.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle., F. (2002). Planejamento de Ensino Na Educação Física-Uma Contribuição Ao Coletivo Docente. *Movimento*, 8(1), 31-38.
- Botelho, P. (2002). Estágio Pedagógico: Notas para um percurso didáctico. *Cultura e Contemporaneidade na Educação Física e no Desporto. E Agora? Projecto Prata da Casa*, 203-208.
- Braz., J. (2006). *Organzação do jogo e do treino em futsal. estudo comparativo acerca das conceções de treinadores de equipas de rendimento superior em Portugal, Espanha e Brasil*. Porto: FADEUP.
- Buriolla., M. A. (1999). *O estágio supervisionado*. São Paulo.
- Colby, R. (2016). Collective Group Score. Em B. Dyson., & A. Casey, *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity* (pp. 48-50). San Diego: University of California.
- Costa, A. S. (1997). *À volta do Estádio: o desporto, o homem e a sociedade*. Porto: Campo de Letras.
- Crum, B. (1992). A Crise de Identidade da Educação Física: Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 133-148.

- Crum, B. (2002). Funções e competências de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 61-76.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction*. New York: Routledge.
- Ferreira, D. (2005). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas: construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol*. Porto: Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garaudy, D. (1980). *Dançar a vida* (4ª edição ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. Em A. Rosado, & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 138-139). Lisboa: FMH.
- Gréhaigne, J. F. (1992). *L'Organisation du jeu en football*. Paris: Actio.
- Holt, N., & Jones, M. (2008). Future directions for positive youth development and sport research. Em N. Holt, *Positive youth development through sport* (pp. 303-307). USA e Canadá: Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades: qual a evidência de que funciona?* Chicago: Change.
- Kunz, E. (1994). *A transformação didático-pedagógica do Desporto*. Ljuí: Unijuí.
- Leontiev, D. (2000). Funções da arte e educação estética. Em J. P. Fróis, *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (pp. 127-146). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lewy, A. (1979). *Avaliação de currículo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).

- Lispector, C. (1943). *Perto do coração selvagem*. Brasil: Rocco.
- Marcelo, C. (16 de agosto de 2002). Aprender a Ensinar Para La Sociedad del Conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, pp. 15-18.
- Marcolino, A. (2009). *A importância da técnica de corrida*. Obtido de <https://antmarcolino.webnode.com.pt/products/a%20import%C3%A2ncia%20da%20tecnica%20de%20corrida/>
- Marques, A. (1993). Desporto, arte e estética. Fronteiras e espaços comuns. Em J. Bento, & A. Marques, *A ciência do desporto, a cultura e o homem* (pp. 31-39). Porto: FCDEF-UP.
- Martínez, M., & Raposo, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*(9), 97-118. Obtido de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Matoso, C., Baptista, M., & Freire, A. M. (2015). *O papel da reflexão e da colaboração na construção do conhecimento pedagógico de conteúdo de futuros professores de física e química*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: a user's manual*. Upper River: Prentice-Hall.
- Mesquita, I. (1998b). O Ensino do Voleibol: Proposta Metodológica. Em A. Graça, & J. Oliveira, *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos da FCDEF-UP.
- Mesquita, I. (2006a). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. Em G. Tani, J. Bento, & R. Petersen, *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2017). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. Em F. Tavares, *Jogos Desportivos Coletivos - Ensinar a Jogar* (p. 81). Porto: FADEUP.
- Nanni, D. (2008). *Dança Educação - Princípios, Métodos e Técnicas*. (5ª Edição ed.). Rio de Janeiro: Editora Sprint.

- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos*. Coimbra: Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Oliveira, M. (2006). *Atletismo Escolar: Uma Proposta de Ensino na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Oliveira, R. (2007). *Análise do sistema de competição nos escalões de formação: estudo de caso das Associações de Basquetebol de Aveiro e Porto*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Oliveira, R., & Cezar, M. (2020). O Conhecimento do Conteúdo Atletismo na educação física escolar do ensino fundamental II. *Revista científica eletrónica de Ciências Aplicadas da FAIT(1)*. Obtido de http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/no9KoHPqgbl1gM
- Oliveira, S. (2009). *Estágios para Universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses*. Brasil: Dissertação de Doutorado, Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Patrício, M. F. (1996). *A escola cultural: Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ponte, J. P., Galvão, C., Trigo-Santos, F., & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 31-46.
- Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Rocha, L. (2015). Formação do professor de Educação Física: Prática de ensino supervisionada. Em R. Resende, A. Albuquerque, & G. Rui, *Formação e*

- Saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 453-476). Visão e Contextos.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rolim, R., & Garcia, R. (2008). Colorir o Atletismo - Desafios. *O Atletismo em Idades Pré-Púberes*, pp. 106-133.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2019). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). A avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. Em A. Rosado., & C. Colaço, *Avaliação das Aprendizagens - Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas* (pp. 139-143). Lisboa: Editora Omniserviços.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335-351. doi:10.1086/461321
- Sá, C., & Costa, F. (2009). Formação inicial em Educação Física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim SPEF*, 95-108.
- Saramago, J. (1981). *Viagem a Portugal*. Porto Editora.
- Schmidt, R. A. (1993). *Aprendizagem e performance motora: dos princípios à prática*. São Paulo: Movimento.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.
- Silva, J. E. (2020). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada*. Maia: Instituto Universitário da Maia - ISMAI.
- Silva, O. G., & Navarro, E. C. (1993). A relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 95-100.
- Silva, T. M., Batista, P. M., & Graça, A. B. (2017). *O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Teixeira, J. (2020). *Da unilateralidade à reciprocidade na construção da aprendizagem e desempenho dos alunos*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Universities, A. (2020). *ShanghaiRanking's Global Ranking of Sport Science Schools and Departments*. Obtido de <https://www.shanghairanking.com/rankings/grsssd/2020>
- Vacca, R. T. (2006). They can because they think they can. *Educational Leadership*, 56-58.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Canada: University of Calgary.

ANEXOS

Anexo 1 - Exemplo de um Inquérito Inicial entregue aos alunos.

Nome Completo:		N.º:	Sexo: M ☐ F ☐
Data de Nascimento: / /	Idade em 31/12/2021:	Nacionalidade:	
Número do Agregado Familiar:	Telemóvel E.E.:		
Meio de transporte na deslocação para a escola:	Acesso à internet em casa?		
Quanto tempo demora a chegar à escola?	Sim ☐ Não ☐		
1. Dados Escolares			
Classificação no ano transato a Ed. Física:	Modalidade(s) desportiva(s) favorita(s):		
Modalidade(s) desportiva(s) que menos aprecia:			
Classifique com: 1 – Pouco Interesse; 2 – Algum Interesse; 3 – Aprecio; 4 – Aprecio Muito.			
Ginástica de Solo __ Futebol/Futsal __ Badminton __ Dança __ Voleibol __			
Atletismo: Estafetas __ Barreiras __ Velocidade __ Resistência __			
Até que nível de ensino pretende estudar? (x) 12.º Ano ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐			
Já participou/ participa no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐		Que modalidade(s)?	
Pretende participar no Desporto Escolar? Sim ☐ Não ☐		Que modalidade(s)?	
Já reprovou em algum ano? Sim ☐ Não ☐		Se sim, em qual/ quais?	
Disciplina(s) com maior interesse:			
Disciplina(s) com menor interesse:			
2. Dados Desportivos			
Pratica ou praticou alguma modalidade desportiva? Sim ☐ Não ☐		Qual/quais?	
Há quanto tempo?	Quantas horas semanais?	Como federado? Sim ☐ Não ☐	
Se já praticou e abandonou, qual/ quais os motivos?			
Quantas vezes por semana pratica exercício físico ou atividade física? (x)			
0 ☐ 1 – 2 ☐ 3 – 4 ☐ 5 ou + ☐			
Caso não pratique ou nunca tenha praticado, qual o motivo?			
3. Dados de Saúde			
Problemas de audição? Sim ☐ Não ☐		Problemas de visão? Sim ☐ Não ☐	
Alergias? Sim ☐ Não ☐		Qual/quais?	
Problemas respiratórios? Sim ☐ Não ☐		Qual/quais?	
É portador de alguma doença impeditiva da prática de atividade física?		Sim ☐ Não ☐	
Se sim, qual/quais?			
Já teve alguma lesão grave? Sim ☐ Não ☐		Qual/quais?	
Já foi operado? Sim ☐ Não ☐		A quê?	
Quantas refeições faz normalmente por dia?		Em média, quantas horas de sono tem por noite?	
Consumo moderado de tabaco? Sim ☐ Não ☐		Consumo moderado de bebidas alcoólicas? Sim ☐ Não ☐	
Outras informações que considere relevante:			

Anexo 2 – Exemplo de um Modelo de Estrutura do Conhecimento: Modalidade de Dança.

Aulas			54	57	58 e 59	60 e 61	62	63 e 64	65	66 e 67		
Dia da Semana			3ª Feira	3ª Feira	5ª Feira	5ª Feira	3ª Feira	5ª Feira	3ª Feira	5ª Feira		
Data			15/fev	22/jan	24/fev	03/mar	08/mar	10/mar	15/mar	17/mar		
Espaço			G2	G2	G2	G2	G2	G2	G2	G2		
Duração			50'	50'	100'	100'	50'	100'	50'	100'		
Nº da Sessão			1 de 12	2 de 12	3 e 4 de 12	5 e 6 de 12	7 de 12	8 e 9 de 12	10 de 12	11 e 12 de 12		
Habilidades Motoras	Temas de Dança	Noção de Corpo	Ações		I/E	E	E	E	E	C	Avaliação Sumativa - Apresentação do Esquema Coreográfico	
			Partes		I/E	E	E	E	E	E		C
		Formas		I/E	E	E	E	E	E	C		
		Noção de Tempo	Ritmo/ Cadência	I/E	E	E	E	E	E	E		C
			Ritmo/ Estrutura	I/E	E	E	E	E	E	E		C
		Noção de Espaço	Níveis			I/E	E	E	E	E		C
			Amplitude			I/E	E	E	E	E		C
			Direções			I/E	E	E	E	E		C
			Percursos			I/E	E	E	E	E		C
		Relação	c/ o corpo		I/E	E	E	E	E	E		E
			c/ os colegas		I/E	E	E	E	E	E		E
			c/ os objetos				I/E	E	E	E		C
			c/ o meio				I/E	E	E	E		C
		Energia	c/ a música/ movimento	I/E	E	E	E	E	E	E		C
			Tempo				I/E	E	E	E		C
			Espaço				I/E	E	E	E		C
			Peso				I/E	E	E	E		C
		Criatividade	Fluência				I/E	E	E	E		C
			Improvisação		I/E	E	E	E	E	E		C
			Composição		I	E	E	E	E	E		C
			Coreografia	Relação c/ a música/ movimento				I/E	E	E		E
		Trabalho de dinâmica coreográfica (grupo)					I	E	E	E		C
	Aeróbica									I/E		
Cultura Desportiva		Caracterização dos estilos de dança	O aluno conhece a história da dança e sabe identificar as diferenças entre os diversos estilos, identificando as particularidades de cada um dos estilos e dos respetivos conteúdos/passos, recorrendo à terminologia específica da dança; O aluno realiza e aprecia uma sequência de passos que combinem fluidez, ritmo e destrezas, de acordo com as exigências técnicas indicadas.									
		História da Dança										
Condição Física e Fisiologia		Capacidades Condicionais	Ao longo das aulas serão desenvolvidas as capacidades condicionais com especial incidência na velocidade de reação e de deslocamento e na força.									
		Capacidades Coordenativas	Ao longo das aulas serão desenvolvidas as capacidades diferenciação cinestésica, orientação espaço temporal, equilíbrio e ritmo.									
Conceitos Psicossociais		Autonomia/ Responsabilidade	O aluno desenvolve os exercícios solicitados pelo professor, com ou sem a sua supervisão ativa, sendo parte ativa nas aulas.									
		Cooperação	O aluno colabora com os colegas (em grupo ou a pares) nas tarefas propostas; O aluno colabora na preparação, arrumação e preservação do material.									
		Respeito	O aluno revela respeito pelos colegas de turma, professores e materiais utilizados nas aulas									
		Empenho	O aluno realiza os exercícios propostos com o máximo empenho e compromisso.									
		Envolvimento	O aluno envolve-se nas tarefas propostas, dando sugestões de melhoria relativamente às situações de aprendizagens, à prestação do professor e ao trabalho de equipa desenvolvido									

Anexo 3 - Exemplo de um Plano de Aula: Modalidade de Badminton.

Plano de Aula				
Professor: Mariana Leal Lopes		Ano/Turma: 10º	Nº alunos: 19	Local: Ginásio 1
Aula: 96 e 97	Sessão: 11 e 12 de 14	Data: 02/06/2022	Hora: 08h20 – 10h05	Material: 24 raquetes; 12 volantes, folhas de registo, máquina de filmar, rede 1,55 m de altura, 12 tapetes yoga, canetas.
UT/UD: Badminton		Duração: 100'	Tempo útil: 80'	
Função Didática/ Conteúdos: Consolidação: Amorti, Tomada de decisão; Lob: Ajustamento/Antecipação, Eficiência das habilidades e Jogo 1x1.				
Objetivos da aula:	HM	Realizar as diversas habilidades motoras referentes à modalidade de Badminton.		
	FT/CF	Exercitar as Componentes Condicionais: velocidade de reação e de deslocamento e força resistente. Exercitar as Componentes Coordenativas: orientação espacial, equilíbrio, diferenciação cinestésica e agilidade.		
	CD	Consciencializar os alunos com a regulamentação referente à modalidade de Badminton.		
	CPS	Estimular valores como o empenho, superação, cooperação, autonomia, responsabilidade e segurança.		

	Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem Organização didática metodológica	Esquema	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
Inicial	12* (08h25 – 08h37)	1.1 Aquecimento geral (mobilização articular e muscular) e controlo da assiduidade À medida que os alunos chegam à aula registam a sua presença. Os alunos realizam voltas ao ginásio, com a raquete de badminton na mão, devolvendo ao professor o volante enviado pelo mesmo. Variante 1: Deslocamento pelo ginásio em passo caçado e, seguidamente, deslocamento à retaguarda. Variante 2: Os alunos agrupam-se a pares, um de cada lado do campo, frente a frente. Realizam a seguinte sequência: <i>serviço – amorti – lob</i>; Possibilidade de Progressão: <i>serviço – clear – amorti – lob</i>. Professor: Posiciona-se no meio do ginásio e efetua batimentos aleatórios em direção aos alunos que se encontram em corrida. De seguida, supervisiona a tarefa a ser desenvolvida.		1.1.1. Empenhar-se nas tarefas propostas; 1.1.2. Evitar que o volante contacte o solo; 1.1.3. Reagir atempadamente.
	8* (08h37 – 08h45)	2.1 Diálogo Inicial Os alunos reúnem-se em “U” em frente da professora, de modo a serem consciencializados sobre a dinâmica e os objetivos da sessão. Professor: Encontra-se de frente para os alunos, de seguida realiza as seguintes perguntas aos mesmos: 1^o Refiram uma forma estratégica para pontuar?; 2^o Mencionem duas componentes críticas para uma boa execução do gesto técnico Amorti; 3^o Indiquem dois aspetos que devem ter em consideração antes de enviarem o volante para o campo adversário.		2.1.1. Estar atento às indicações fornecidas pela professora; 2.1.2. Intervir quando surgirem possíveis dúvidas.
Fundamental	15* (08h45 – 09h00)	3.1. Jogo Modificado Através de um jogo modificado, os alunos efetuam jogo 1x1 com uma condicionante: a zona de contacto do volante no solo atribui diferente pontuação: na zona perto da rede e fundo do campo são contabilizados 2 pontos e na zona central é contabilizado 1 ponto. O resultado de cada jogo é contabilizado para a pontuação geral da sua equipa (liga 10F) – vitória equivale a 3 pontos e derrota 1 ponto; Fairplay – 1 ponto p/ elemento. Organização: Existirão dois espaços destinados à prática (campo e anexo). No campo estarão a jogar 12 jogadores, enquanto os restantes encontrar-se-ão no		3.1.1. Desloca-se oportunamente para jogar; 3.1.2. Adequa o tipo de batimento à situação de jogo; 3.1.3. Procura colocar o volante no espaço vazio; 3.1.4. Orientar e auxiliar os colegas de equipa.

		de uma situação de jogo 1x1, segundo níveis de desempenho idênticos.	anexo do ginásio a realizar um treino de força planeado pela equipa "Take Away's". Professor: Desloca-se pelos diferentes campos, fornecendo feedbacks motivacionais e corretivos aos alunos que se encontram em situação de jogo 1x1, bem como aos alunos que se encontram no anexo.		
Fundamental	16' (09h00 – 09h16)	4. Os alunos aprimoram as competências técnicas dos batimentos – serviço, lob, clear e amorti.	4.1. Tarefa: Serviço + Resposta Cada elemento do par realiza, à vez, 5 repetições dos seguintes batimentos, após efetuado o serviço por parte do colega: Clear, Lob e Amorti. Cada batimento deve ser enviado para o seu local apropriado – Clear e Lob fundo do campo e Amorti perto da rede. Cada batimento terá uma pontuação distinta (clear – 1, lob – 2, amorti – 3), e para pontuar no clear e no lob o volante terá de contactar no fundo do campo e o amorti perto da rede. Troca de servidor e recebedor, após concluídas as 5 repetições de um determinado gesto técnico. Organização: Os alunos agrupam-se a pares, um de cada lado do campo, frente a frente. Professor: Inicialmente, questiona os alunos sobre a trajetória de cada batimento. De seguida, desloca-se pelos diferentes campos, fornecendo feedbacks motivacionais e corretivos aos discentes.		4.1.1. Percecionar o ponto de queda do volante, colocando o corpo atrás do mesmo; 4.1.2. Armar o braço – movimento contínuo de trás para a frente; 4.1.3. Rotação dos segmentos corporais; 4.1.4. Colocar o volante nas zonas perto da rede e fundo do campo, mediante o tipo de batimento executado
	10' (09h16 – 09h26)	5. Os alunos aperfeiçoam as suas competências tático-técnicas, em contexto lúdico, com destaque para o ajustamento. Os alunos percecionam as suas principais dificuldades a nível técnico e desenvolvem-nas.	5.1. Volta à Europa Os alunos, por equipas, realizam à vez um batimento para o campo adversário, pela ordem da fila onde se encontram. De seguida, deslocam-se para o final da sua fila. Variante 1: Dentro da mesma equipa em cooperação realizam o maior número de passagens sucessivas sobre a rede. Nota: Os alunos que falharem um determinado tipo de batimento, devem realizar o mesmo 5x contra a parede, e de seguida voltar ao jogo. Variante 2: Entre equipas em competição onde o objetivo é marcar ponto. Nesta variante todos os alunos permanecem na tarefa. Nota: Se o ponto tiver sido ganho nos primeiros 6 batimentos vale por 2. A pontuação das duas variantes será contabilizada para a pontuação semanal. Organização: Os alunos agrupam-se em trios dentro da mesma equipa. Professor: Desloca-se pelos diferentes campos, fornecendo feedbacks motivacionais e corretivos aos discentes.		5.1.1 Percecionar o ponto de queda do volante, colocando o corpo atrás do mesmo; 5.1.2 Reagir atempadamente; 5.1.3 Adequar o tipo de batimento à trajetória do volante; 5.1.4. Após cada batimento, dirigir-se para o final da fila de forma rápida;
Final	15' (09h26 – 09h41)	6. Os alunos aplicam as componentes exercitadas nos exercícios anteriores num contexto de jogo competitivo, desenvolvendo de igual forma o domínio social entre os pares.	6.1 Jogo 1x1 – 4ª Jornada As equipas realizam jogos de competição, sendo que três elementos de cada equipa defrontam outros três de outra equipa, com níveis de desempenho idênticos (ex: os elementos da equipa A (Lower) defrontam os elementos da equipa B (Lower). Ocorrendo seis jogos 1x1, em simultâneo. Metade da turma realiza jogo 1x1, e a restante metade desempenha a função de treinador. A meio do jogo haverá um momento de time-out, onde o treinador e jogador comunicam entre si, de forma a auxiliar o seu colega em contexto de jogo. Ao fim de 8' minutos, os alunos invertem a situação de aprendizagem e as funções. O resultado de cada jogo é contabilizado para a pontuação geral da sua equipa. Organização: Cada jogo realiza-se num dos 6 campos disponíveis, sendo que os restantes alunos efetuam funções de treinador. Professores: fornece feedbacks motivacionais e corretivos aos alunos que se encontram em situação de jogo 1x1, deslocando-se pelos diversos campos.		6.1.1. Desloca-se oportunamente para jogar; 6.1.2. Adequa o tipo de batimento à situação de jogo; 6.1.3. Procura colocar o volante no espaço vazio.
	9' (09h41 – 09h50)	7. A professora transmite os feedbacks mais relevantes face ao desempenho dos alunos durante a aula. Os alunos registam o seu desempenho – autoavaliação – referente às competências táticas.	7.1. Diálogo Final e Reflexão da Jornada Os alunos reúnem-se em frente da professora e escutam a apreciação da mesma, refletindo sobre a prática com a finalidade de percecionarem o nível de desempenho geral da turma, estimulando e desafiando os mesmos para a prática da modalidade. De seguida, preenchem a folha de autoavaliação com as componentes críticas. Organização: Os alunos encontram-se de frente e perto da professora. Professor: De frente para os alunos.		7.1.1. Manter a atenção às indicações fornecidas pela professora; 7.1.2. Intervir quando surgirem possíveis dúvidas.

Anexo 4 - Exemplo de uma observação de aula.

Prof. Observado: _____	Ano: _____ Turma: _____ Aula nº: _____
Observação nº: _____ Data: ____ / ____ / ____ Hora: ____ Local: _____	Unidade Didática: _____ _____ª Aula dum total de _____
1º Momento – Objetivo: <i>Ganhar a confiança e estabelecer o controlo</i> Apreciação global:	
Interações ☒ <i>Controlo Ativo</i> – Visão / Deslocamentos / Proximidade Física / Atenção Constante à Prática ☒ <i>Clima de Aprendizagem</i> – Consistência / Encorajamento ☒ <i>A Disciplina</i> – Prevenção e Remediação	
O Professor ☒ <i>Postura, Voz, Atividade</i> ☒ <i>Comportamentos</i> – Instrução / Feedback / Organização / Movimentação / Resolução de Problemas / Observação / Registos	
As Atividades da Aula ☒ <i>Situações de Aprendizagem</i> – Tempo / Variedade / Adequação e Sequência / Ritmo / Segurança / Agradabilidade / Com o fundamental do Conteúdo e da Estrutura Organizativa	
Os Alunos ☒ <i>Reação às atividades</i> / Participação / Desempenho ☒ <i>Comportamentos</i> – Atividade Motora / Demonstração / Ajuda / Atenção à Informação / Espera / Deslocamentos / Fora de Tarefa / Manipulação de Material	

UNIDADE DIDÁTICA DE ATLETISMO		
FICHA DE INSCRIÇÃO		
Nome da Equipa: _____		
Constituição da Equipa:		
NOME	FUNÇÃO	Opções: Capitão, Sub-capitão; Cronometrista; Fotógrafo; Preparador Físico; Responsável pelos registos
Cor da Equipa (trazer para as aulas de tempo a camisola dessa cor!) _____		
Animal como Mascote _____		
Grito: _____		
Logótipo/ emblema da equipa:		

Anexo 6 – Exemplos de moldes das medalhas através dos logótipos elaborados pelos alunos.



Anexo 7 – Exemplos de Diplomas entregues às equipas.



Anexo 8 – Exemplo de uma ficha de Critérios de Êxito utilizados na modalidade de Ginástica no Solo.

Rolamentos	Frente	Não Executa	Mãos à largura dos ombros e viradas p/ frente	Colocar queixo ao peito	Elevar a bacia	Manter o corpo fechado sobre si próprio	Realizar repulsão dos MS no solo
	Frente c/ MI afastados	Não Executa	Mãos à largura dos ombros e viradas p/ frente	Colocar queixo ao peito	Forte impulsão dos MS, elevando a bacia	Apoio das mãos longe do apoio dos pés	MI em extensão, afastando-se na fase final
	Salto	Não Executa	Impulsão dos MI	Mãos à largura dos ombros e viradas p/ frente na receção ao solo	Colocar queixo ao peito	Manter o corpo fechado sobre si próprio	Realizar repulsão dos MS no solo
	Retaguarda	Não Executa	Fletir os MI sobre o tronco, colocando joelhos ao peito	Colocar queixo ao peito	Colocar as mãos no solo à largura dos ombros e direcionadas para a frente	Manter o corpo fechado sobre si próprio	Realizar repulsão dos MS no solo na parte final
	Retaguarda c/ MI afastados	Não Executa	Fletir os MI sobre o tronco, colocando joelhos ao peito	Colocar queixo ao peito	Colocar as mãos no solo à largura dos ombros e direcionadas para a frente	Realizar repulsão dos MS no solo	Afastar os MI na fase final da repulsão dos MS
Apoio Facial Invertido	Normal	Não Executa	Afundo Inicial	Mãos no solo à largura dos ombros	Dedos afastados e direcionados para a frente	MS em extensão completa	Alinhamento total do corpo
	c/ Rolamento	Não Executa	Afundo inicial	Mãos no solo à largura dos ombros c/ os MI em extensão	Alinhamento total do corpo	Ligeira flexão dos MS, seguida da colocação do queixo ao peito	Corpo bem fechado sobre si, “rolando” c/ fluidez no solo
Roda	Roda	Não Executa	Apoio alternado e em extensão dos MS no solo	Enérgico lançamento da perna livre	Passagem do corpo em extensão pela vertical	Grande afastamento dos MI	Tonicidade do corpo e boa fixação da zona dos quadris
	Rondada	Não Executa	Apoio alternado e em extensão dos MS no solo	Enérgico lançamento da perna livre	Unir os MI antes da passagem pela vertical	Uma das mãos na vertical e a outra perpendicular a esta	Receção ao solo c/ os MI em extensão e em equilíbrio
Elementos de Flexibilidade	Ponte	Não Executa	Manter as mãos apoiadas à largura dos ombros	Palmas das mãos completamente apoiadas no solo	Extensão dos MS e MI	Elevação da bacia	Olhar dirigido para as mãos
	Sapo	Não Executa	Afastamento dos MI	Flete o tronco à frente	Aproxima o tronco do solo	Olhar dirigido em frente	MS e MI em extensão
Elementos de Equilíbrio	Avião	Não Executa	Ambos os MI em completa extensão;	Grande afastamento dos MI	MS em extensão	Tronco paralelo ao solo durante 2 a 3 segundos	Olhar dirigido em frente
	Vela	Não Executa	MI em extensão completa	Tronco e MI alinhados na vertical	Olhar dirigido para os pés	Pés direcionados para cima	Colocação dos MS (extensão no solo ou apoia no tronco)
Elementos de Ligação	½ Pirueta	Não Executa	MS colocados próximo do eixo longitudinal, verticalmente e em extensão;	rotação num só bloco, estando os pés em extensão quando se elevam do solo	olhar dirigido em frente	MS afastam-se progressivamente para diminuir a aceleração e preparar a receção	Efetuar uma receção equilibrada
	Salto Tesoura	Não Executa	Segmentos corporais alinhados	Olhar dirigido em frente	Elevação alternada dos MI e em extensão	MS em extensão e lateralmente	Amplitude de cada gesto
	Salto Gato	Não Executa	Impulsão de pernas e elevação de os joelhos alternadamente	Alinhamento da bacia e ombros, segmentos corporais alinhados	Manter os pés em extensão logo após elevarem-se do solo	Colocar os MS em elevação lateral	Olhar dirigido em frente
	Salto Carpa	Não Executa	Grande impulsão dos MI juntos	Manter os segmentos corporais alinhados no ponto mais alto	MI em extensão e afastados	Tocar com as mãos nos pés	Abertura do corpo para a receção no solo
	Troca Passo	Não Executa	MS em extensão e lateralmente ao corpo	Olhar dirigido em frente	MI em extensão	Apoio alternado dos MI no solo	Alteração do MI que se encontra à frente
	Afundo Frontal	Não Executa	Realiza um afastamento dos MI	Flete o MI colocado à frente e estende o MI colocado atrás	Mantém o tronco no prolongamento do MI de trás	MS em elevação formando uma linha reta com o tronco e MI	Olhar dirigido em frente

<u>Apreciação Geral das Aulas de Ginástica de Solo</u>	
1. De um modo geral, o que achaste da lecionação das aulas de Ginástica de Solo?	
2. Refere duas a três aprendizagens fundamentais que retiraste destas aulas.	
3. Na tua opinião, o que poderia ter corrido melhor? Que outras atividades gostarias de ter realizado? Sugestões?	
4. Refere os aspetos positivos e os aspetos negativos, face às aulas de Ginástica de Solo.	
5. Em três palavras define a prestação que o professor demonstrou ao longo das aulas.	

Anexo 10 – Exemplo de um guião e respetiva classificação da implementação do Projeto de Desporto e Educação Estética.

1º ESQUEMA DE EQUIPA – 29/10/2021

“Os 10 mandamentos” do esquema de Ginástica de Solo

Executantes: Em equipa, sigam os seguintes passos:

1. Seleccionem e organizem os elementos gímnicos abordados até à data, ao longo das aulas, por todos os membros da equipa (seja na execução das habilidades ou nas ajudas a serem efetuadas);
2. Identifiquem os vossos pontos fortes e tirem proveito das vossas capacidades/especialidades;
3. Definam o **TEMA** do vosso esquema;
4. Sejam criativos e debatam ideias entre todos;
5. OBRIGATORIO representar o vosso animal/mascote, através dos elementos lecionados;
6. OBRIGATORIO que todos os elementos tragam a camisola da **Cor caracterizante da Equipa**;
7. Escolham uma música;
8. Podem basear-se em filmes, desportos, músicas, animais, monumentos;
9. O tempo de coreografia compreende uma duração de **90 a 120 segundos**;
10. **TODOS TÊM QUE PARTICIPAR NA COREOGRAFIA.**

Observadores: Em equipa, sigam os seguintes passos:

- a) Observem e avaliem a sequência das restantes equipas, segundo os **valores da estética**:

Parâmetros de Avaliação	Apreciação
Fluidez	Sem paragens, movimento contínuo, suave e controlado, sem interrupções.
Expressividade	Expressar as emoções, sentimentos ou desejos consoante a habilidade motora/ elemento gímico e a letra da música. (exemplo: sorrir, postura corporal, entusiasmo)
Criatividade	Originalidade, inovação, imaginação, singularidade. (ex.: simular uma imagem/monumento através dos elementos de equilíbrio ou de flexibilidade)
Coordenação	Coodenação entre os elementos acrobáticos, os de flexibilidade, os de equilíbrio e os de ligação, atingindo um determinado fim.

NOME DA EQUIPA AVALIADORA: “SEM NOME”

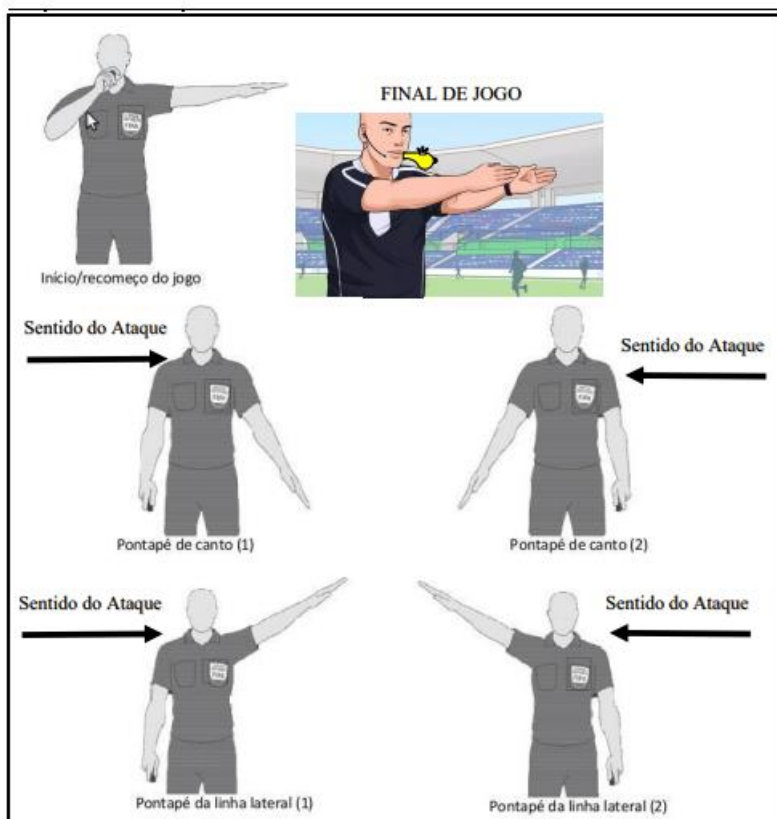
Parâmetros de Avaliação	“FOLGADINHOS”	“OS PANDAS”	“AJ FRAGOSO”
EXPRESSIVIDADE			
CRIATIVIDADE			
FLUIDEZ			
COORDENAÇÃO			
REPRESENTA O ANIMAL/MASCOTE			

NÍVEL DE APRECIÇÃO	
0	Não executa
1	Executa raramente
2	Executa regularmente
3	Executa totalmente

Anexo 11 – Exemplo de um Quadro Competitivo: Modalidade de Atletismo.

Aulas		Aula 68 (22/03)		Aula 69 e 70 (24/03)	Aula 71 (29/03)		Aula 72 e 73 (31/03)			Aula 74 (05/04)	Aula 75 e 76 (07/04)			TOTAL
EQUIPAS/ TAREFAS	Ficha de inscrição Liga 10F	Entrega dos logótipos	Teste de Cooper	Rotina Inicial – 3ª Feira	1º Registo de Velocidade	Rotina Inicial – 5ª Feira	Competição Equipas	Exercício BOLT'S	Entrega da Nacionalidade e Dorsais	Rotina Inicial – 5ª Feira	2º Registo de Velocidade	Exercício V. FURIOSA		
Ariana	BOLT'S	3 Pontos	3 Pontos	3 Pontos 12582 Metros	4 Pontos 34 Voltas	8 Pontos Média: 06:43	4 Pontos 1009 Metros	8 Pontos	3 Pontos	3 Pontos	3 Pontos 1600 Metros	8 Pontos Média: 06:39	——	50
Catarina F.														
Lara														
Francisco														
João C.														
Luis														
G. Machado	VELOCIDADE FURIOSA	3 Pontos	3 Pontos	1 Ponto 10260 Metros	3 Pontos 25 Voltas	6 Pontos Média: 06:52	2 Pontos 300 Metros	4 Pontos	——	3 Pontos	4 Pontos 1760 Metros	6 Pontos Média: 06:61	3 PONTOS	38
Ana														
Mariana														
Marta														
João G.														
João X.														
Edgar	SPIDER'S	1 Ponto	0 Pontos	2 Pontos 12042 Metros	2 Pontos 18 Voltas	4 Pontos Média: 06:75	3 Pontos 1006 Metros	6 Pontos	——	0 Pontos	2 Pontos 1260 Metros	4 Pontos Média: 06:79	——	24
Catarina A.														
Sara														
Beatriz														
João A.														
G. Miguel														
Mateus														

Anexo 12 – Exemplo de uma Sinalética e registos estatísticos adotados na modalidade de Futsal.



EVENTO CULMINANTE – TORNEIO						
REGISTOS ESTATÍSTICOS						
JOGOS	EQUIPA VISITADA	RESULTADO	EQUIPA VISITANTE	EQUIPA DE ARBITRAGEM	CLIQUE APOIANTE	MARCADORES E ASSISTÊNCIAS
1	Wolves	___ vs ___	Os Ronaldos	Aleijadinhos	Os Formigueiros	
2	Os Formigueiros	___ vs ___	Aleijadinhos	Wolves	Os Ronaldos	
3	DERROTADO JOGO 1	___ vs ___	DERROTADO JOGO 2	VENCEDOR JOGO 2	VENCEDOR JOGO 1	
4	VENCEDOR JOGO 1	___ vs ___	VENCEDOR JOGO 2	DERROTADO JOGO 1	DERROTADO JOGO 2	

Posição	EQUIPA
1º	
2º	
3º	
4º	

Anexo 13 – Exemplo de um Mapa de Jogos.

AS – MAPEAMENTO DOS JOGOS 3X3	
<u>1ª FASE – CAMPEONATO “TODOS CONTRA TODOS”!</u>	
JOGO 1	Campo
Os Vencedores ____ vs ____ Gaivotas FC	1 - Entrada
Eagles ____ vs ____ Pinguins do Madagáscar	3 - PC
JOGO 2	Campo
Os Vencedores ____ vs ____ Eagles	1 - Entrada
Gaivotas FC ____ vs ____ Pinguins do Madagáscar	3 - PC
JOGO 3	Campo
Os Vencedores ____ vs ____ Pinguins do Madagáscar	1 - Entrada
Gaivotas FC ____ vs ____ Eagles	3 - PC
<u>2ª FASE – TORNEIO</u>	
JOGO 4	Campo
1º Classificado vs 3º Classificado ____ vs ____	1 - Entrada
JOGO 5	Campo
2º Classificado vs 4º Classificado ____ vs ____	3 - PC
JOGO 6: Meia-Final	Campo
Derrotado Jogo 4 ____ vs ____ Derrotado Jogo 5 ____ vs ____	2 - Meio
JOGO 7: FINAL	Campo
Vencedor Jogo 4 ____ vs ____ Vencedor Jogo 5 ____ vs ____	2 - Meio

Anexo 14 – Exemplo de Registos Estatísticos de Dança.

DOSSIÊ DE DANÇA			
Elementos constituintes:	Nome do grupo:	Cor do grupo:	25/02/2022
Grupo Executante	Tarefa 1: Mimicando na Dança (5 pts p/ palavra certa)	Tarefa 2: Apresentação Covid-19 (0 – Não faz; 1 – Faz)	
	1ª Palavra:	Representa 3 palavras:	
		Utiliza uma das noções:	
	2ª Palavra:	Criatividade:	
	3ª Palavra:	Coordenação entre os elementos:	
Pontuação (soma):		(fornecer a nota à respetiva equipa): _____	
	1ª Palavra:	Representa 3 palavras:	
		Utiliza uma das noções:	
	2ª Palavra:	Criatividade:	
	3ª Palavra:	Coordenação entre os elementos:	
Pontuação (soma):		(fornecer a nota à respetiva equipa): _____	
	1ª Palavra:	Representa 3 palavras:	
		Utiliza uma das noções:	
	2ª Palavra:	Criatividade:	
	3ª Palavra:	Coordenação entre os elementos:	
Pontuação (soma):		(fornecer a nota à respetiva equipa): _____	
Grupo Observador:	PONTUAÇÃO TAREFA 1	PONTUAÇÃO TAREFA 2	
		____ + ____ + ____ = ____	

CONCURSO DE DANÇA

NOME	+ DE 90 SEGUNDOS (3 PONTOS)	CRIATIVIDADE	HARMONIA/ COORDENAÇÃO DE GRUPO	FLUIDEZ E RITMO	ESTRELA (3 PONTOS)	TOTAL
OS REIS DO SAVANA						
PÉS DE CHUMBO						
SNEAKS						

Anexo 15 – Exemplo dos Registos dos Testes de Aptidão Física: Teste de Cooper e Teste de Força.

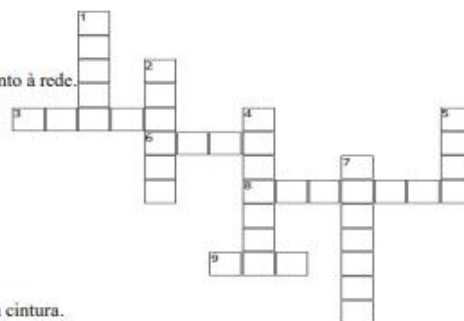
Nome 1º atleta:	<i>Tempo (min ; seg)</i>
<i>1ª volta</i>	
<i>2ª volta</i>	
<i>3ª volta</i>	
<i>4ª volta</i>	
<i>5ª volta</i>	
<i>6ª volta</i>	
<i>7ª volta</i>	
<i>8ª volta</i>	
<i>9ª volta</i>	
<i>10ª volta</i>	
<i>11ª volta</i>	
Nome 2º atleta:	<i>Tempo (min ; seg)</i>
<i>1ª volta</i>	
<i>2ª volta</i>	
<i>3ª volta</i>	
<i>4ª volta</i>	
<i>5ª volta</i>	
<i>6ª volta</i>	
<i>7ª volta</i>	
<i>8ª volta</i>	
<i>9ª volta</i>	
<i>10ª volta</i>	
<i>11ª volta</i>	
Assinatura do 1º Atleta	Assinatura do 1º Avaliador
_____	_____
Assinatura do 2º Atleta	Assinatura do 2º Avaliador
_____	_____

	NOME	Abdominais (Nº de X)	Extensão de Braços (Nº de X)	Agachamentos (Nº de X)	Dorso Lombares (Nº de X)	Prancha (segundos)
Aluno 1						
Aluno 2						

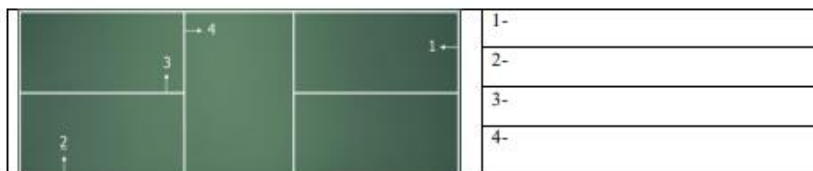
PARTE II – BADMINTON (8,2 VALORES)

1) Preencha o Crucigrama (0,4 valores cada alínea).

1. Batimento utilizado para a devolução de trajetórias altas.
2. Batimento descendente para colocar o volante no campo adversário junto à rede.
3. Tipo de serviço.
4. Gesto técnico usado para iniciar o jogo.
5. Posição que se adota após cada batimento.
6. Objeto que divide os dois campos.
7. Material para jogar Badminton.
8. Recurso didático que pode ser natural ou sintético.
9. Batimento utilizado na devolução do volante com trajetórias abaixo da cintura.



2) Indique quais as linhas que incorporam o terreno de jogo de Badminton (0,5 valores cada alínea).



3) Assinale com V as afirmações verdadeiras e com um F as falsas (1,5 valores).

a. A rede deverá estar colocada a uma altura de 1,4 metros do solo.	Figura 1 - Serviço
b. Considera-se uma jogada ganha, se o adversário cometer uma "falta" ou volante deixar de estar em jogo porque tocou na superfície do campo, dentro da área do campo oposto.	
c. O serviço deverá ser direcionado diagonalmente para o campo oposto.	
d. Um jogo será ganho pelo jogador que primeiro obtenha 21 pontos.	
e. Na figura 1, os tipos de serviço A e C correspondem a uma válida execução do respetivo gesto técnico/ habilidade motora.	

4) Refira uma semelhança e uma diferença entre o Clear e o Lob (1,1 valores).

PARTE III – APTIDÃO FÍSICA (3,6 VALORES)

1. Interligue as componentes críticas com os testes de aptidão física, preenchendo os espaços com os respetivos números (0,6 valores cada alínea).

a. Extensão de braços __	1. Pés à largura dos ombros.
b. Agachamentos __	2. Corrida de velocidade aeróbia.
c. Dorso Lombares __	3. Segmentos corporais alinhados.
d. Abdominais "Crunch" __	4. Extensão do tronco e olhar dirigido para baixo.
e. Teste de Cooper __	5. Contactar os dedos das duas mãos atrás das costas.
f. Flexibilidade de Ombros __	6. Flexão do tronco a 45° c/ as mãos apoiadas nos ombros.

Professor Luís Moreira
Professor Marcelo Nunes

FIM!

Última oportunidade para demonstrares
o teu nível de conhecimentos, aproveita!

Anexo 17 - Exemplos de tarefas implementadas e da construção de um Dorsal em Atletismo.

EQUIPA 1 – BOLT’S

Modalidade: Atletismo

Semana 2 / Sessão 2 e 3/4 – Técnica de Corrida de Velocidade

Data: 29 de março

Elementos	Pontualidade	Cooperação Entreajuda	Empenho Envolvimento	Fairplay (seriedade dos registos)	Festividade (Grito antes de uma competição e no final de cada aula)	Cor da blusa (aulas de bloco)

Situação de Aprendizagem		Critérios de êxito								
1	METROS EFETUADOS PELA EQUIPA	Contagem das voltas por equipa (somatório)								
2	TRABALHO DESENVOLVIDO EM EQUIPA – TÉCNICA DE CORRIDA	Manter uma postura correta e olhar dirigido em frente								
		MI empurram energeticamente o solo								
		Coordenar o movimento dos MS com o movimento dos MI através de ações dinâmicas dos MS								
		Manter a verticalidade do tronco								
		Extensão das articulações do tornozelo, joelho e coxa durante a impulsão								
		Elevação do joelho para a frente e para cima na fase de balanço à frente								
		Apoio apenas com o terço anterior do pé								
		Coordenação a ação dos MS com os MI								

EVENTO CULMINANTE – QUESTÕES

Nome da Equipa: _____ Data: ____/____/____ Semana 3 – Sessão 5 e 6

Elementos da Equipa presentes: _____

1. Refira as diferentes Fases da Corrida de Velocidade.



2. Indique com que Parte do Pé é efetuado o apoio no solo.



3. Mencione as duas fases que incorporam a Fase Maximal da Corrida de Velocidade.

a) _____

b) _____

4. Circunde as opções que incorporam a Ação Circular dos Membros Inferiores

a) Elevação dos joelhos para a frente e para cima.

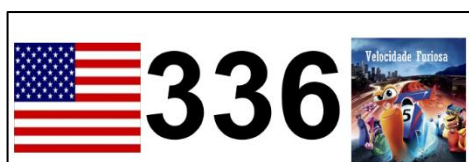
b) Inclinação do tronco à frente.

c) Manter a verticalidade do tronco.

d) MI empurram energeticamente o solo.

e) Ação dos MS e MI idêntica: avança pé esquerdo e mão esquerda.

f) Elevação do joelho para a frente e para trás, na fase de balanço.



Anexo 18 – Exemplo de um Mapa de Pontualidade e da Equipa Semanal de Badminton.

[illegible]