Da Ria Formosa ao Oceano Atlântico: A descoberta de novos horizontes no mundo do ensino de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Tomás Martim Dores Catarino Afonso

Porto, setembro de 2022

Ficha de Catalogação

Afonso, T. (2022). *Da Ria Formosa ao Oceano Atlântico: A descoberta de novos horizontes no mundo do ensino de Educação Física.* Relatório de Estágio. Porto: Afonso, T. 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: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; APRENDIZAGEM; DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO.

Dedicatória

À minha família, por tudo o que sacrificam diariamente para me oferecerem as condições necessárias para me tornar no que eu desejar.

Aos meus **verdadeiros amigos,** que me motivam e acreditam nas minhas capacidades, tornando-se num dos alicerces da minha identidade pessoal.

Agradecimentos

Ao Professor Orientador Cláudio Farias pela partilha de conhecimentos, pela predisposição em ajudar no que fosse necessário e orientação em todas as vertentes do ensino na procura pela excelência e pelo mais importante, ter a capacidade de se colocar no lugar do “aluno”.

Ao Professor Cooperante Luís Moreira pela forma como acompanhou com distinção a minha adaptação na escola e me fez crescer na área do ensino através das suas experiências e relação que detém com os seus estagiários, “Uma vez professor, sempre professor”.

À Professora Cooperante Aurora Batista que muito me auxiliou e que foi sem dúvida um suporte em todos níveis, mesmo em aspetos exteriores ao contexto do estágio, embargando-me de competências profissionais, afetivas e sociais que não seria possível, se não tivesse o seu toque, sendo sem dúvida e algo que me recordarei caso siga esta nobre profissão de ser professor, como a minha mãe no ensino.

Ao Núcleo de Estágio pelos momentos passados juntos, pelas discussões, reflexões, troca de ideias e pela contribuição no meu desenvolvimento profissional.

Aos meus alunos, por todas as dificuldades que me causaram, permitindo que evoluísse nas mais variadíssimas componentes naquilo que é ser professor, sem dúvida que um caminho difícil é sempre o que se aprende e sabe melhor no final.

Aos meus colegas de turma C, que tornaram o primeiro de mestrado num conjunto de memórias que irá perdurar durante muito tempo e a todas as amizades criadas.

Aos meus familiares por me aconselharem em todo o processo e apoiarem incondicionalmente todas as etapas da minha evolução.

A todos, o meu **Muito obrigado!**

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS XI

ÍNDICE DE QUADROS XIII

ÍNDICE DE ANEXOS XV

RESUMO XVII

ABSTRACT XIX

LISTA DE ABREVIATURAS XXI

1. Introdução 1

2. Enquadramento pessoal: A partida da doca 5

2.1. A Ria Formosa – A Formação dos meus canais e ilhotes 5

2.2. A estima pela Educação Física – Formação de ilhotes 9

2.3. A estruturação do meu ser – Construção dos meus canais 10

2.4. Historial enquanto atleta – Fundo do barco 10

2.5. Experiência enquanto treinador – Primeiras remadas 11

2.6. Pequena travessia da Barra – Ingresso no ensino Superior 12

2.7. Oceano Atlântico – FADEUP 15

3. Enquadramento da prática profissional 19

3.1. Estágio Profissional 19

3.2. Aprendizagem Experiencial – Navegar à bolina 19

3.3. Escola Cooperante – Zona de arrebentação 21

3.4. Turma Residente – A ondulação da viagem 25

3.5. Ensino Básico 2.º ciclo – Turma Partilhada 28

3.6. Escola Básica de 1.º ciclo – Mar “Picado” 29

3.7. Professor Cooperante e co cooperante – Casco do bote 30

3.8. Professor Orientador – O *Skipper* 32

3.9. Núcleo de Estágio – Os remos do bote 33

3.10. Expetativas iniciais 35

4. Realização da prática profissional 37

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 37

4.1.1. Contextualização Concetual 37

4.1.1.1. Importância da Educação Física na formação do ser humano ... 38

4.1.2. Currículo de Educação Física 39

4.1.3. Planeamento anual – Carta náutica 42

4.1.3.1. Modelo de Estrutura do Conhecimento – Caminho traçado 46

4.1.3.2. Unidade Didática (UD) – Organização das aprendizagens 47

4.1.3.3. Planos de aula – Aplicação das aprendizagens 49

4.1.3.4. Recurso às tecnologias como suporte no ensino – GPS de apoio à navegação 51

4.1.3.5. 1º Período 53

4.1.3.5.1. Ginástica de Solo – Primeira tempestade 55

4.1.3.5.2. Futebol/Futsal – Mudança de corrente (do treino desportivo para o ensino). 58

4.1.3.6. 2º Período 61

4.1.3.6.1. Voleibol – A reconciliação 63

4.1.3.6.2. Dança – Vento em Popa 66

4.1.3.7. 3º Período 70

4.1.3.7.1. Atletismo – Baixa-mar 72

4.1.3.7.2. Badminton – Preia-mar 75

4.1.4. A avaliação como regulador do ensino 78

4.1.5. Observações ao núcleo e prática reflexiva 80

5. Participação na escola e relação com a comunidade 81

5.1. Desporto Escolar 81

5.2. Projeto de Educação Sexual 82
5.3. Corta-mato Escolar 83
5.4. *Flash mob* – Celebração do dia da escola 84
5.5. Projeto Erasmus+ - Jogos Tradicionais 84
5.6. Provas de Aferição 85
5.7. Projeto "MEGA" 85
5.8. Reuniões de Atividades de Coordenação e Planificação, Conselho de Turma e Intercalares 86
6. Desenvolvimento Profissional: Análise do Conhecimento Especializado do Conteúdo (Desenvolvimento do Conteúdo) de Professores Estagiários durante a implementação de unidade de Voleibol 89
6.1. Resumo 89
6.2. Abstract 90
6.3. Introdução 91
6.4. Objetivo do estudo 92
6.5. Metodologia 92
6.5.1. Participantes e contexto 92
6.5.2. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de dados 93
6.5.2.1. Codificação do conhecimento específico do conteúdo 93
6.5.3. Análise dos dados 94
6.5.4. Resultados 95
6.5.5. Discussão de Resultados 98
6.5.6. Conclusões 99
Referências Bibliográficas 100
7. O Retorno à Marina: Transformação profissional, Considerações Finais e Perspetivas Futuras 103
Referências Bibliográficas 105

Anexos XIX

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – 1ª experiência desportiva: Basquetebol (São Luís). 10
Figura 2 - Desporto Escolar: Voleibol. 11
Figura 3 - Ginásio Grande 1. 22
Figura 4 - Anexo do Ginásio Grande 1. 22
Figura 5 - Sala de expressões ("cubo"). 23
Figura 6 - Espaço coberto exterior. 24
Figura 7 - Espaço descoberto exterior. 25
Figura 8 - Disciplina que os alunos detinham maior interesse. 27
Figura 9 - Núcleo de Estágio. 35
Figura 10 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. 41
Figura 11 -1.º período do Planeamento Anual da turma residente. 43
Figura 12 - Plano de aula 50
Figura 13 - Quadro competitivo elaborado pelos alunos para a modalidade de atletismo. 72
Figura 14 - Moldura "Fralapos": Corta-Mato. 83
Figura 15 - Mapa dos Jogos: Erasmus+. 84
Figura 16 - Valores de CEC dos diferentes PE 98

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das modalidades lecionadas na turma residente por período letivo. 43
Quadro 2 - Mapeamento da realização da prática. 44
Quadro 3 - Modelos e Estratégias utilizados no 1.º Período. 53
Quadro 4 - Modelos e Estratégias utilizados no 2.º Período. 61
Quadro 5 - Modelos e Estratégias utilizados no 3.º Período. 70
Quadro 6 - Definição da tipologia de tarefas. 93
Quadro 7 - Índice de CEC por turma. 95
Quadro 8 - Análise da tipologia de tarefas: Inter tarefas. 96
Quadro 9 - Análise da tipologia de tarefas: Intra tarefas. 97

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Dossiê Dança XIX
Anexo 2 - Diploma de Badminton XX
Anexo 3 - Folha de registos Teste de Força XX
Anexo 4 - Registo Teste de Cooper XXI
Anexo 5 - Registo de queda do volante Badminton XXI
Anexo 6 - Equipa da semana XXII
Anexo 7 - Trabalho individual voleibol XXIII
Anexo 8 - Dossiê Atletismo XXIV
Anexo 9 - Evento Culminante Futebol XXV
Anexo 10 - Inquérito inicial XXVI

RESUMO

No decurso do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, o estágio profissional sendo a última fase, apresenta-se como o momento de aplicação de conhecimentos num contexto real e diferenciado, reconhecendo como um ano primordial de aprendizagens para a qualificação profissional dos professores estagiários. Este documento relata as minhas experiências neste ano de estágio profissional enquanto professor estagiário, salientando o papel de todos os intervenientes, as dificuldades evidenciadas em todo o ano e formas de solucionar os problemas com que me fui deparando, assim como estratégias que me auxiliaram a oferecer um ensino diferenciado e que fosse capaz de providenciar uma aprendizagem efetiva aos alunos. Neste relatório de estágio encontra-se o meu processo de desenvolvimento profissional, marcado por um 1.º período em que a atenção foi direcionada para problemas de controlo da turma, adequação de tarefas ao meio, tendo em conta o seu nível de desempenho e motivação para a prática. No 2.º período por estratégias que enfatizassem as relações socio afetivas da turma, cooperação e responsabilidade que se vieram a repercutir no incremento do empenhamento motor da turma. E por fim, no 3.º período, resultado do trabalho efetuado nos períodos anteriores foi possível consolidar e refinar aprendizagens. A nível transversal existiu sempre uma intencionalidade pedagógica no planeamento dos conteúdos de aprendizagem, com abordagens centradas nos alunos que procuravam um total conhecimento do jogo/modalidade, priorizando o seu entendimento a nível tático nas modalidades coletivas. Durante a minha atuação pedagógica foi também desenvolvido um estudo que centrou o seu objetivo na análise do conhecimento especializado do conteúdo dos professores estagiários no ensino da modalidade de voleibol. O relatório de estágio termina com uma reflexão sobre a prática pedagógica proporcionada, a minha transformação profissional e perspetivas futuras naquilo que é o meu papel de ensinar e formar.

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

ABSTRACT

During the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schools of the Faculty of Sport of the University of Porto, the professional school placement, being the last stage, is presented as the moment of application of knowledge in a real and differentiated context, recognized as a key year of learning for the professional qualification of preservice teacher. This document reports on my experiences during this year of professional training as a preservice teacher, highlighting the role of all those involved, the difficulties experienced throughout the year and ways of solving the problems I encountered, as well as strategies that helped me to offer differentiated teaching that was able to provide effective learning for students. This internship report describes my process of professional development, marked by a 1st period in which the attention was directed to problems of class control, adequacy of tasks to the environment, level of performance of the class and motivation to practice. In the 2nd period, strategies emphasising the social and affective relations of the class, cooperation and responsibility, which had repercussions on the increase of the motor commitment of the class. And finally, in the 3rd period, as a result of the work done in the previous periods, it was possible to consolidate and refine learning. At a transversal level there was always a pedagogical intentionality in the planning of the learning contents, with approaches centred on the students who sought a total knowledge of the game/modality, prioritising their understanding at a tactical level in collective sports. During my pedagogical performance, a study was also developed that focused its objective on the analysis of the specialised content knowledge of the trainee teachers in teaching the sport of volleyball. The internship report ends with a reflection on the pedagogical practice provided, my professional transformation and future perspectives in what is my role of teaching and training.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; LEARNING; CONTENT DEVELOPMENT.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AE – Aprendizagens Essenciais

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CEC – Conhecimento Especializado do Conteúdo

DC – Desenvolvimento do Conteúdo

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

EJpC – Ensino dos Jogos para a Compreensão

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de estrutura de conhecimento

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

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NEP – Núcleo de Estágio Profissional

PC – Professor Cooperante

PCC – Professora Co Cooperante

PE – Professor Estagiário

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

RA – Reflexão da aula

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE) insere-se na unidade curricular do 2.º ano do Ciclo de Estudos do Mestrado de Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) ministrado pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O Estágio Profissional (EP) é o último momento de formação académica, sendo reconhecida a importância da experiência profissional nos cursos de formação de professores (Mena et al., 2017) porque um dos supostos benefícios da prática é proporcionar aos professores estagiários oportunidades de aplicarem os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial nas suas escolas (Fletcher & Kosnik, 2016).

Desta forma o relatório faz uma síntese do trabalho desenvolvido pelo PE, ao longo do ano letivo com a intencionalidade de proporcionar um número variadíssimo de aprendizagens aos seus alunos.

Ao longo do relatório realizei uma analogia sobre a realidade e as vivências para o desenvolvimento pessoal e profissional numa procura incessante por um melhor “eu”. Sendo mais explícito, explico o momento em que sai da minha zona de conforto, - casa - cidade de Faro, para explorar novos caminhos e experiências a nível profissional, na área do Desporto, e a nível pessoal e fortificar a minha identidade com o objetivo de retornar novamente à doca (cidade de Faro) e ser capaz de efetuar mudanças dentro do contexto e da área em questão e de perceber o novo rumo que a minha vida começou a levar.

Esta viagem iniciou-se na doca de Faro, Ria Formosa, onde morei toda a minha vida e comecei a construir/formar a minha identidade, ou seja, os meus canais e ilhotes. Dentro do meu bote, lancei-me pelos canais e ilhotes desta Ria com o objetivo de estruturar o meu futuro ser partindo do seu fundo para alcançar as primeiras remadas com o fim de anos mais tarde realizar a primeira travessia da barra. A partir da primeira travessia comecei a construir um novo caminho e identidade pessoal, através de novas vivências. E anos mais tarde, percebi que tinha de sair das correntes da Ria Formosa e atravessar a pequena barra em direção ao Oceano Atlântico, deixando-me levar pelas oportunidades que o

oceano proporciona, tornando assim o pequeno bote num grande iate/catamaran, ou seja, em algo de um porte maior.

Durante o percurso pelo Oceano Atlântico, naveguei durante algum tempo à bolina levando com o vento tanto de Este como de Oeste e o mar picado, dito por outras palavras, foi uma experiência com altos e baixos que me fizeram desenvolver as competências necessários para um futuro profissional da educação.

O melhoramento, aperfeiçoamento e aumento dos meus conhecimentos foram construídos e aprimorados a partir das minhas bases, casco do bote, contando também com a ajuda do Skipper, e com os remos do mesmo para que a viagem continuasse. Todo este percurso foi orientado pela Carta Náutica com o auxílio do GPS de apoio à navegação.

Mas como em todas as grandes viagens/aventuras aparecem algumas tempestades pelo meio, o importante é esperarmos pela mudança de corrente e vento a nosso favor. Terminando a viagem irei regressar a casa (doca) com uma maior bagagem, cheia de novas vivências e aprendizagens.

O documento encontra-se organizado em sete tópicos que se desmembram, explanando a prática pedagógica e vivências relacionadas com o ano de estágio.

O presente tópico *"Introdução"* faz um enquadramento geral do trabalho desenvolvido e elucida sobre a lógica de desenvolvimento do relatório. A partir do segundo tópico *"Enquadramento pessoal: A partida da doca"* é possível conhecer o meu caminho de mãos dadas com o desporto que culminou no momento do EP. Transitando para o terceiro tópico *"Enquadramento da prática profissional"* enquadra e refere as turmas, o papel do Professor Cooperante (PC), Professor Orientador (PO), o Núcleo de Estágio Profissional (NEP) e por fim, as componentes essenciais para a realização do EP e a importância da aprendizagem experiencial. A "*Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem"* remete para a área 1, abordando o trabalho desenvolvido durante o ano letivo, desde a conceção, passando pelo planeamento anual, como foram trabalhados os períodos, apresentado as dificuldades, estratégias até ao momento de avaliação, não desconsiderando a prática reflexiva. A área 2 evidencia-se no tópico de *"Participação na escola e relação com a comunidade"*

contextualizando o trabalho desenvolvido nas atividades disponibilizadas pela escola para o seu meio educativo. O sexto tópico “Desenvolvimento Profissional: A Análise do Desenvolvimento do Conteúdo através do Conhecimento Especializado do Conteúdo de Professores Estagiários numa unidade de Voleibol” refere-se ao estudo de investigação efetuado no segundo período que centrou o seu objetivo na análise do Conhecimento Especializado do Conteúdo (CEC) dos professores estagiários no ensino da modalidade de voleibol. Por fim, no sétimo tópico *“O Retorno à Marina: Transformação profissional, Considerações Finais e Perspetivas Futuras”* aludindo à área 3, termina com uma reflexão sobre a prática pedagógica proporcionada salientando as dificuldades e aprendizagens e no que refletiram na minha transformação profissional e perspetivas futuras naquilo que é o meu papel de ensinar e formar.

2. Enquadramento pessoal: A partida da doca

Neste excerto passarei a expor todo o meu processo de crescimento e caminho executado que me identifica e carateriza enquanto ser humano e futuramente docente, como se um momento de autorreflexão e autoconhecimento se tratasse, recordando-me de todos os passos que efetuei nesta caminhada e como essas vivências repercutiram no meu desenvolvimento pessoal e profissional e no gosto e interesse pelo desporto que posteriormente me direcionaram para a profissão de docente de Educação Física (EF).

2.1. A Ria Formosa – A Formação dos meus canais e ilhotes

"A vida é um mistério que eu não conheço a origem, não sei qual é o término, mas sei que eu faço parte dela, fui com ela brindado, não é algo que permanecerá em mim para sempre, mas enquanto eu estiver eu não quero desperdiçar, descartar, não quero jogar fora, não quero deixar escorrer no vão dos dedos."

(Cortella, M., S., s.d.)

O meu nome é Tomás Martim Dores Catarino Afonso, nascido e criado na bela cidade de Faro, da qual tenho tremendo orgulho e que me enche o peito poder dizer que "SOU DE FARO, SOU FARENSE". Cidade com fortes influências romanas, bizantinas, visigodas, árabes e judaicas, conhecida atualmente como a capital da rica região do Algarve, com a Reserva Natural da Ria Formosa às portas da cidade. Foi nesta digna cidade que nasci e me desenvolvi nos aspetos mais díspares que a vida proporciona.

Considero-me um privilegiado pela infância vivenciada proporcionada pelos viveres da cidade e pessoas que a constituem e me rodearam durante o meu percurso de vida, em parte são responsáveis por nunca me ter faltado nada do que considero essencial para o desenvolvimento integro de um indivíduo.

Parte desse privilégio tem de ser atribuído à sorte de poder ter compartilhado a minha infância com os meus dois irmãos, duas personalidades bastantes distintas, com particularidades específicas que sendo eu, o irmão do "meio", sempre me considerei como sendo a balança.

Por um lado, o meu irmão mais novo acompanhava-me em vários dias de brincadeiras que muito contribuíram para o meu desenvolvimento motor, como o andar de skate, bicicleta e jogos de futebol em recintos de rua ou na varanda de casa, que esporadicamente ocasionavam em corridas atrás da bola pelo meu pai, na avenida principal da cidade. Por outro lado, o meu irmão mais velho moldou-me fundamentalmente em aspetos cognitivos e relacionais, modificando o meu paradigma de pensamento em relação a perspetivas e assuntos mais aproximados com a vida adulta.

Os meus primeiros passos de integração na sociedade foram dados no Centro de Bem Estar Infantil Nossa Senhora de Fátima em Faro. Destes primeiros momentos não detenho grandes recordações, mas curiosamente, existem laços de amizade criados nesse momento que ainda perduram.

De seguida ingressei no Colégio Externato Menino Jesus em Faro. Este momento foi fulcral na minha vida tanto pelas pessoas que o integraram como pelo facto de ser a partir deste que iniciei a minha prática desportiva. Desde que me conheço que me vejo com uma bola nos pés, mas curiosamente foi através das danças de salão, diretamente interligada com a escola e, fora desta, a iniciação na modalidade de Basquetebol que realizei os primeiros passos no mundo do desporto. Foi onde comecei a entender o que era fazer parte de uma equipa, a cooperação e trabalho de equipa, a competição e o respeito por todos os agentes intervenientes.

O passo seguinte no meu desenvolvimento e crescimento e onde senti que mais estímulos me proporcionou foi quando ingressei na Escola Básica 2,3 D. Afonso III em Faro. Digo que mais estímulos me proporcionou porque, por um lado foi a partir daí que conheci e participei em múltiplas modalidades e atividades, passando pelo corta-mato, desporto escolar de futebol, 3x3 *“Compal Air”,* megasprint, salto em altura e em comprimento, basebol, entre tantos outros. Tive os primeiros contatos com diversas modalidades que não me teriam sido possíveis experienciar se a disciplina de Educação Física não integrasse no Currículo Escolar, sendo este apenas um ínfimo fator que evidencia a potencialidade da disciplina e a grande importância que esta detém.

Sensivelmente nesta altura, residia sazonalmente de férias no verão, durante aproximadamente seis anos, na ilha de Faro, mais detalhadamente no segmento da “ilha do roxo” designado desta forma pela comunidade de Faro, especificamente na primeira metade do século XX.

Este modo de vida, totalmente oposto ao que estava habituado, presenteou-me de uma forma inimaginável em termos desportivos, porque estava diretamente interligado com uma panóplia de desportos aquáticos e não só, a meu dispor. Foi a partir desta vivência que conheci e comecei a explorar diversos desportos como o *bodyboard*, *surf*, canoagem, e o mais praticado por mim e pelos moradores próximos, o voleibol de praia, restando-me experienciar o *kitesurf* que grande curiosidade me desperta.

Estas experiências além do cariz social, bastante importantes para o meu desenvolvimento humano, que me possibilitou criar grandes laços de amizade e aprofundar as relações, dotou-me das mais variadas capacidades motoras variadas pelas diversas atividades experienciadas, complementando com o facto de que me incutiu valores intrínsecos ao desporto, como o enfrentar as adversidades e cooperar com colegas de equipa para alcançar um sucesso comum.

Algo habitual que se sucedia neste período do ano era em meados de Junho, os pais de todos nós, numa zona específica da praia, começavam a alisar a areia e construíam um campo de voleibol do “zero”, investindo em postes, redes e bolas do seu próprio bolso. Indiretamente, para que “fosse permitido” usufruir do campo para jogar durante todo o verão, era atribuída a todos nós jovens, a responsabilidade de ajudar no processo. Considerei importante colocar esta situação, porque nos dá a entender a força do desporto e como toda a envolvência do mesmo, sem ser o jogo propriamente dito, pode transmitir valores.

Abordando o jogo, nós enquanto jovens, “tínhamos um horário estipulado” de quando podíamos usar o campo para jogar entre nós, sabendo que aproximando-se das seis horas da tarde, quando os adultos regressassem dos seus postos de trabalho, que o campo “lhes pertencia”. Assim sendo, o tempo disponível que detínhamos era totalmente dedicado ao jogo e com a finalidade

de melhorar a nossa cooperação, entreajuda, tendo em conta as nossas debilidades técnicas e físicas, com a ambição de conseguirmos uma oportunidade de jogar contra os adultos. No fundo, o importante era conseguir ganhar o respeito e oportunidade de um possível confronto, mais uma vez, um exemplo de como o desporto mesmo não sendo federado, aporta valores consigo importantes no desenvolvimento pessoal que fazem uma ponte de ligação para o desenrolar da vida adulta, como o de capacidade de superação com um objetivo em mente de alcançá-lo.

Dentro do mesmo contexto, de forma a demonstrar mais um valor que o desporto propícia, todos os anos eram realizados torneios, denominados de "Torneio Zaragata", nome atribuído devido a toda a festividade envolvente. Entre os mais novos decidimos criar o "torneio zaragata júnior", assumindo a responsabilidade de o organizar. Após a primeira vitória de uma equipa no torneio, um dos elementos da equipa vencedora, dirigiu-se a um dos adultos, expressando a sua felicidade pela mais recente conquista, proferindo: "GANHEI, GANHEI". O momento que se seguiu foi sem dúvida uma das melhores lições que o desporto alguma vez me concedeu, pois, a pessoa em questão, apresentou-se impávida e serena, não demonstrando qualquer interesse perante o sucedido. Apercebendo-se da situação, o elemento vitorioso voltou atrás nas suas palavras e referiu "Ganhei não. GANHÁMOS!", abraçando os seus colegas de equipa. Após esta afirmação a reação do sujeito foi totalmente diferente, demonstrando total satisfação pelo proferido, respondendo "Assim está bem, agora já mereces que te cumprimente, não ganhamos sozinhos e precisaste dos teus colegas para conseguires alcançar a vitória, é necessário saber perder, mas também ganhar, valorizando quem esteve ao nosso lado nos dois momentos". Por estas razões é que considero que o desporto é um dos maiores professores na vida e neste caso específico, a aprendizagem que retirei foi a de que nós, não estamos sozinhos em nenhuma situação e o sucesso é conjunto não descurando da importância de atribuir responsabilidades e mérito por todos os envolvidos.

No meu processo, ainda integrei a Escola Secundária João de Deus, em Faro, denominado como Liceu de Faro, no curso de Línguas e Humanidades. Aqui dei continuidade à prática da modalidade de Voleibol pelo desporto escolar,

participando numa fase de apuramento e seguidamente de uma fase regional, entre as quatro melhores escolas do Algarve, acumulando mais uma experiência diferente que o desporto me proporcionou.

2.2. A estima pela Educação Física – Formação de ilhotes

Nos momentos de lazer e nas conversas com grandes amigos enquanto recordamos os momentos passados juntos na escola, deparei-me com um pensamento no qual me fez perceber que realmente a disciplina de EF foi a que maior impacto e marca me deixou no meu percurso enquanto estudante pelo simples facto de que tenho um acumular de boas recordações e momentos das aulas. Ao longo do meu percurso de estudante consigo relembrar-me do nome de todos os professores da disciplina desde o Ensino Primário ao Ensino Secundário. A parte social e o poder conhecer novas modalidades e desenvolver atributos que nunca pensei que possuía, como o andar de patins ou ser capaz de saltar em cama elástica controladamente, fez-me entender que a EF me deu mais do que aquilo que alguma vez lhe poderei retribuir.

Noutra perspetiva, apesar do esforço não me é possível recordar de algum ensinamento específico de alguma modalidade lecionada, apenas o saber executar e desempenhar as modalidades na qualidade do seu jogo ou prova.
Questiono-me se é fruto do esquecimento ou se realmente os assuntos não foram abordados na eventualidade de os alunos conhecerem e entenderem a modalidade na sua globalidade.
Estabelecendo um paralelismo com aquilo que pretendo de método de ensino, sinto que ainda existem algumas lacunas que não enaltecem e tornam algo redutor a disciplina de EF, sendo a principal, o não aproveitar a potencialidade da mesma para desenvolver os vários domínios que não só as habilidades motoras. Dito isto, acredito que consigo fazer a diferença na educação e na vida dos alunos através da EF.

2.3. A estruturação do meu ser – Construção dos meus canais

Considero que tive experiências suficientes com o desporto e as suas diversas modalidades, por implicação também de familiares que me incentivaram bastante para integrar no mundo do desporto.

Acredito que todas as minhas vivências relatadas foram responsáveis pela minha escolha na seleção do curso de Ensino em EF, iniciando pela minha família que sempre esteve diretamente ligada com o Desporto, seja no papel de atletas, diretores, treinadores ou professores de EF, por isso a minha relação ser muito próxima desde tenra idade.

Posto isto, não me era possível imaginar em seguir um caminho diferente do que o de mãos dadas com o Desporto. Sempre optei pelo lado prático de qualquer atividade em relação ao teórico porque reconheço um maior prazer e facilidade em desempenhar corretamente determinada tarefa e consequentemente tornar a aprendizagem maior.

2.4. Historial enquanto atleta – Fundo do barco

Enquanto atleta iniciei a minha prática desportiva federada na modalidade de basquetebol, no ano de 2004, no Futebol Clube São Luís, em Faro, onde permaneci até ao ano de 2007. Em seguida ingressei no Sporting Clube Farense de 2007 até 2009 onde dei continuidade à prática da mesma.



Figura 1 – *1ª experiência desportiva: Basquetebol (FC São Luís).*

No ano de 2009 procurei conjugar a atividade desportiva de basquetebol com o futebol, com a minha entrada na Escola de Futebol do Benfica em Faro – Associação Desportiva Geração de Génios.

O destino assim o quis e acabei por optar pelo “desporto-rei” em Portugal, o futebol. Primeiramente porque estava a ter um maior prazer nos treinos e jogos comparativamente ao basquetebol e pelo facto de ser praticado ao ar livre e deste modo não me sentia tão “preso” dentro de um pavilhão. E assim foi até 2015, com uma passagem pelo Sporting Clube Farense a meio do percurso e terminando no clube Sociedade Recreativa Almancilense.

Sob outra perspetiva, no contexto escolar, participei nas atividades Extracurriculares da escola, nas danças de salão enquanto frequentava o Ensino Primário e mais tarde, no desporto escolar de voleibol no Ensino Secundário.



Figura 2 - *Desporto Escolar: Voleibol.*

2.5. Experiência enquanto treinador – Primeiras remadas

Apesar de sentir que o número de experiências enquanto treinador não são aquelas que gostaria, considero que as que tive já me ofereceram outras perspetivas e olhares diferentes daquilo que acredito que deve ser o meu papel enquanto facilitador de aprendizagem e elemento diferenciador e orientador no processo de formação dos indivíduos mais jovens.

A minha primeira experiência oficial enquanto treinador foi através do estágio proporcionado pela licenciatura no Instituto Politécnico de Beja (IPB), enquanto

treinador-adjunto de uma equipa do escalão de traquinas no Clube Desportivo de Beja.

Anteriormente a isso apenas tive breves experiências como auxiliar de treinador na Associação Desportiva Geração de Génios em Faro nos mais variados escalões.

Ainda na Licenciatura, no último estágio pertencente ao curso de Desporto, denominado como Estágio II, assumi funções de Analista de Dados no Figueirense Futebol Clube no Brasil.

Após esta experiência fora do país, mesmo antes de ingressar no Mestrado estava a desempenhar a função de treinador-adjunto de uma equipa de juvenis do Sporting Clube Farense em que infelizmente, devido à condicionante do Covid-19 e sucessivas quarentenas a que fomos todos sujeitos, fez terminar a experiência mais cedo do que o esperado.

2.6. Pequena travessia da Barra – Ingresso no ensino Superior

Como forma de dar continuidade ao meu processo de desenvolvimento integral e atingir o nível que ambiciono, tomei a decisão de que teria de sair da minha zona de conforto e da ondulação rasa da Ria Formosa e atravessar a pequena travessia da barra em direção ao oceano, onde as oportunidades, caminhos e experiências são infindáveis.

Desta maneira abandonei o conforto da cerca seiscentista e saí pelas portas do mar a bordo do meu chuvisco, bote de três metros a remos em direção até onde os olhos alcançam, sabendo que teria de lutar contra a maré, mas a ambição era grande e sonhava voar ao sabor do vento como se de *kitesurf* se tratasse, sabendo que existiriam constrangimentos imprevisíveis por deixar a vida e as experiências (vento) a guiar-me. Porém, teria de me adaptar consoante a corrente e maré, algo que faz um elo de ligação com aquilo que é o papel da docência sendo a adaptabilidade um fator enorme e que estará sempre presente, com o objetivo de um dia voltar e atracar na marina, sendo *skipper* de um iate ou *catamaran*, revestido em carbono e sendo inquebrável.

Posto isto, a escolha para integrar num curso de ensino superior na área do Desporto, não foi uma decisão complicada, pois não me imaginava a seguir outro

caminho que não tivesse diretamente interligado com esta área, não existindo para mim um plano “B”.

Apesar de saber que este era o caminho que escolhi seguir, não sabia especificamente, qual a área que me despertava maior interesse.

Neste sentido, rumei a outra capital de distrito, relativamente perto da aragem húmida do Algarve mas ao mesmo tempo tão longe, trocando-a por uma mais seca, que carateriza a cidade de Beja, capital de distrito do baixo Alentejo. Licenciei-me no Instituto Politécnico de Beja, que me dotou de bases num contexto bastante prático e que desta forma alavancou o meu desenvolvimento nas mais diversas vertentes envolventes do Desporto, isto porque considero que para conseguir apresentar um ensino de qualidade é muito importante experienciar as modalidades, para deter um conhecimento aprofundado das suas dificuldades, constrangimentos e consequentemente formas de solucionar as adversidades que apresenta.

A partir das unidades curriculares como Anatomia, Fisiologia do exercício, desenvolvimento e aprendizagem motora, consegui adquirir alicerces relativamente à composição do ser humano e às fases sensíveis ao desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas bem como métodos organizativos de aula e treino, incrementando o desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, através das Propedêuticas e Metodologias das Atividades Físicas e Desportivas I e II (Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol, Ginástica, Natação, Ténis) e Treino desportivo, bem como o estágio que adveio, consegui entender e relacionar as estruturas organizativas de treino interpondo adequadamente as bases adquiridas de Anatomia, Fisiologia do exercício e desenvolvimento e aprendizagem motora com metodologias de treino.

Considero o Desporto como o maior transmissor de valores intrínsecos e um dos melhores “professores” naquilo que é viver em sociedade, materializados naquilo que é a disciplina de EF, aumentando as capacidades pessoais de superação, determinação, cooperação, adaptabilidade, transcendendo assim apenas a vertente física.

Como suprarreferido, um contexto mais prático que teórico, é algo com que me identifico bastante e desta forma sinto que consigo assimilar com mais

qualidade os conteúdos pois estou de facto a experienciá-los. No meu entender, faz todo o sentido o método de ensino em Desporto/EF ser mais prático, visto que é das poucas disciplinas que engloba o desenvolvimento integral do individuo (Cognitivo, Motor e Sócio Afetivo).

No meio deste percurso, senti que necessitava de um novo desafio a nível pessoal e profissional e por isso teria de experienciar novas vivências, culturas e modos de pensar diferentes. Deste modo, confesso que tal como Pedro Alvares Cabral, alterei a minha rota e aventurei-me na imensidão do oceano e atraquei no Brasil, onde realizei o meu estágio na vertente de Treino Desportivo, no clube profissional, Figueirense Futebol Clube, a competir na Serie B.

Através desta experiência, consegui finalmente entender que é por esse caminho que quero enveredar.

Retirei várias aprendizagens dessa vivência como por exemplo, o saber gerir uma equipa em que os seus elementos rodavam constantemente entre diversos escalões conforme a necessidade da equipa sénior, além de toda a logística e hierarquização de um clube profissional, com quem devo comunicar para resolver determinado problema, a interação existente entre gestor, diretor e os diversos treinadores dos vários escalões e para mim a mais importante como integrar uma metodologia de treino num contexto prático e real, neste caso a Periodização Tática.

Durante e após esta fase distinta da minha vida, ocasionou por diversas vezes vários momentos de reflexão em que me apercebia de situações, contextos, dificuldades que até ao momento não ecoavam no meu pensamento, um deles, o de gerir comportamentos de atletas conforme os seus interesses e dos seus agentes desportivos.

Esta parte da minha vida foi sem dúvida, a que tive o maior prazer em executar e que sentia verdadeiramente que seria o caminho a seguir, pois sempre tive o ideal de conseguir encontrar um trabalho/profissão que trabalhasse por gosto e não por “obrigação”.

Devido a essa experiência positiva, surgiram muitas dúvidas em relação ao Mestrado que iria dar continuidade ao meu percurso académico, pelo que foi alvo de muita reflexão.

2.7. Oceano Atlântico – FADEUP

Após bastante reflexão e constante indecisão, senti que deveria procurar opiniões distintas e mais experientes que me pudessem auxiliar nesta decisão que se manifestava difícil de solucionar. Desta forma, por sugestão de familiares que me transmitiram que o curso ofereceria boas bases e conhecimentos, além de que seria uma experiência diferente e me faria ter outra perspetiva que futuramente poderia ser utilizado em outras áreas de desempenho envolventes do Desporto, optei por seguir o caminho de Ensino em EF.

Devo confessar que inicialmente foi algo que me causava algum desconforto, visto ter estado no papel de aluno tão recentemente e conseguir averiguar como era encarada a escola e a disciplina de EF, tanto pela sociedade como pelos alunos.

Contudo os principais motivos e motivações pela minha escolha ter sido o MEEFEBS foi por sentir que não estava a corresponder com as exigências e rigor de trabalho que ambicionava alcançar e a capacidade de trabalho estava aquém daquilo que tencionava. Acrescentado ao facto de que queria ter a oportunidade de vivenciar o que era o estilo de vida e a dinâmica de uma cidade metropolitana aliado às exigências que seria formar-me numa das universidades mais conceituadas do país.

Dito isto, que melhor forma seria senão ingressar na Instituição de Ensino Superior – FADEUP que foi reconfirmada pelo “Shanghai Rankings Global Ranking of Sports Science Schools and Departments” (2021) como a escola de Desporto n.º 1 em Portugal, 4.ª no espaço ibero-americano, 17.ª da Europa e 43.ª a nível mundial e única universidade portuguesa entre os cem primeiros classificados mundialmente.

De facto, poderia se considerar apenas estatística e números para quem não vivenciou o que esta instituição proporciona. Tive a sorte de desfrutar da oportunidade de vivenciar a qualidade da formação académica e profissionalismo por todos os envolventes que constituem esta faculdade e o curso de MEEFEBS durante o primeiro ano.

O primeiro ano de MEEFEBS dotou-me de competências e capacidades com as quais não poderia desconsiderar na minha formação pessoal e profissional para futuramente exercer a um nível de excelência.

No processo de formação de professores, “the university provides the theory, skills, and knowledge about teaching through coursework; the school provides the field setting where such knowledge is applied and practiced” (Wideen, Mayer-Smith & Moon 1998, p.133).

E foi exatamente o que se sucedeu em que através da unidade curricular de Didática Geral e Especifica do Desporto adquiri conhecimentos imprescindíveis que fizeram uma ponte direta para a minha prática pedagógica durante o ano que decorreu. Desde o procurar dedicar um maior tempo à exercitação mantendo um número máximo de alunos em prática, adequando as tarefas às capacidades dos alunos para que exista sucesso na aprendizagem, a saber gerir a aula e os comportamentos desviantes e a emitir feedbacks que realmente fossem ao encontro das necessidades e dificuldades dos discentes. Isto apenas numa perspetiva micro (aula), porque num plano macro foi salientado a importância de deter um grande conhecimento específico do conteúdo que me possibilitaria corresponder o nível de desempenho dos alunos com a matéria de ensino e conseguir efetivamente desenhar uma progressão pedagógica lógica e conseguir verdadeiramente ensinar os conteúdos específicos em todas as modalidades.

Aliado às construções de unidades didáticas para os mais variadíssimos cenários com que me poderia deparar na prática profissional e que mais uma vez fossem ao encontro das necessidades dos alunos, além de formas realistas e corretamente aplicáveis da utilização de estilos e modelos de ensino como suporte na concretização de objetivos e possíveis soluções para eventuais problemas.

A construção de um Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), realizado em todas modalidades lecionadas durante o ano letivo, que me permitiu e auxiliou bastante a planificar o ensino de uma modalidade, identificando e interligando pontos cruciais de objetivos com a extensão e sequência de conteúdos, a análise dos alunos e das condições de aprendizagem e

envolvimento completando com a avaliação ficando com um desenho completo do que iria ser o ensino das modalidades.

A elaboração de pequenos circuitos de treino funcional adequado à modalidade a ser lecionada, algo que também foi utilizado este ano com maior evidência nas modalidades de voleibol e badminton, em que foram concebidos, até pelos alunos, pequenos circuitos de exercícios que complementavam o trabalho tático-técnico que estava a ser desenvolvido nas aulas.

Os métodos e instrumentos de observação como o *Observation System for Content Development* (OSCD) na forma de identificar como o conteúdo foi desenvolvido nas aulas no que diz respeito às tarefas motoras para o próprio estudo realizado ou o conhecimento das categorias de observação e componentes críticas do *Game Perfomance Assessment Instrument* (GPAI), utilizado em voleibol que muito auxiliaram na estruturação de objetivos e do que se pretendia observar na execução motora dos alunos.

A unidade curricular de Psicologia da Educação sem dúvida foi a que me ofereceu a capacidade de reconhecer o momento e meio onde me encontrava e desta forma, procurar atribuir significado ao ensino específico de EF e principalmente saber analisar e interpretar comportamentos que poderiam repercutir no empenho e envolvimento do aluno na aula. Considero este fator de uma grande importância, essencialmente na faixa etária da minha turma residente que é caraterizada por ser uma fase da vida de vários altos e baixos emocionais, sociais, entre outros.

Não me podendo esquecer obviamente da importância da prática reflexiva sobre a minha ação de forma a aumentar o meu conhecimento que irá posteriormente aumentar a minha capacidade de saber usar a reflexão de forma eficaz e assim me desenvolver enquanto professor (McAlpine & Weston, 2002), tendo conhecimento que muitas das coisas que acontecem num contexto de aula não podem ser previstas, mas ocorrem por algum motivo, não sendo vítima do destino (Larrivee, 2000).

Após me ser incutido todas estas experiências, decidi adotar uma postura de tentar mudar a EF e a forma como é vista, muito devido ao modo de como me

“ensinaram a ensinar” que foi totalmente diferente da maneira que experienciei durante todos os anos em que tive EF enquanto aluno.

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. Estágio Profissional

O estágio profissional é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Encontra-se inserido no segundo ano do ciclo de estudos e incorpora tanto a componente prática de ensino supervisionado, como o RE.

Referindo Batista e Pereira (2014), o Estágio Profissional serve para formar o professor profissional responsável por um ensino de qualidade. O qual deve refletir sobre o que analisa e justifica em consonância com os critérios que um docente deve seguir e concretizar e deve ainda refletir sobre as mudanças e exigências à qual deve responder com a modernização que ocorre de tempos para tempos. Estes estágios mostram-se relevantes na medida em que revelam o contexto real da lecionação de aulas e não da parte teórica que se encontra em muitas escolas.

Neste sentido, o estágio profissional deve consolidar as exigências e qualificações desejadas para um profissional e não só as suas habilidades/competências, pois um professor deve responder às exigências contextuais e deve ser detentor do conhecimento.

3.2. Aprendizagem Experiencial – Navegar à bolina

"Experiential learning exists when a personally responsible participant cognitively, affectively, and behaviorally processes knowledge, skills, and/or attitudes in a learning situation characterized by a high level of active involvement."

(Hoover & Whitehead, 1975, p. 25)

A aprendizagem experiencial revelou-se para mim como sendo de extrema importância, porque como já mencionado, consigo assimilar os conteúdos de uma forma clara e "visível", evidenciando os acontecimentos sem suposições ou questões. Foi através da experiência no terreno que consegui contactar com diferentes modelos e estilos de ensino em Educação Física permitindo-me

adquirir conhecimentos que me serão bastante úteis para desempenhar funções na escola (Gomes et al., 2014, p.122).

Ainda se torna mais importante devido às condicionantes que o Covid-19 causou nas práticas do 1.º ano de Mestrado em termos de ter uma experiência o mais próxima possível com a que nos íamos deparar em contexto de estágio. Sendo mais explícito, a condicionante do Covid-19 retirou a oportunidade de lecionar com alunos no primeiro ano de MEEFEBS, apesar de a solução arranjada ter os seus benefícios, lecionar para a turma de Mestrado, é evidente que os colegas de turma não representam um contexto verídico do que iremos encontrar em ambiente escolar.

Dowling (2011) defende que para conseguir enfrentar os constantes desafios da EF é necessário que as instituições formadoras preparem os seus estudantes para conseguir responder às exigências do contexto.

A PES foi essencial no meu processo de formação enquanto professor, destacando-se como um momento de aprendizagem, não só no sentido de abordar conteúdos e a pedagogia de EF, mas também para conferir até que ponto toda a teoria desenvolvida no primeiro ano de mestrado e a minha conceção inicial era exequíveis e qual a sua aplicabilidade, desconstruindo alguns preconceitos e refletindo criticamente sobre a EF e o papel do professor (Fletcher, 2012) para depois conseguir atribuir um cunho pessoal ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, dependendo do meio inserido.

Destaco a participação em todas as aulas do NEP como um fator fundamental de enriquecimento profissional dado que me permitiu averiguar que as mesmas estratégias podem ter resultados diferentes dependendo do contexto.

Concluindo, senti que o EP e tudo o que acarreta é um complemento essencial da teórica que nos capacitou com bases, até porque as experiências anteriores como estudantes de EF influenciam a nossa identidade profissional (Fletcher, 2012), para depois podermos atribuir sentido à nossa forma de lecionar e como encaramos o ensino.

3.3. Escola Cooperante – Zona de arrebentação

Posso reconhecer tal como a zona de arrebentação das ondas, a escola cooperante como a entrada para o oceano atlântico, o local da minha primeira experiência e confronto profissional neste ramo de ensino de EF e que me expandiu os horizontes para explorar até para lá, onde os olhos não alcançam.

Esta instituição, situada na freguesia de Paranhos, com o lema "Mais informados, mais capazes, mais livres", foi alvo de uma intervenção, concluída em 2010, que requalificou todo o espaço escolar, no âmbito do Projeto de Intervenção da empresa Parque Escolar. Esta intervenção alterou as estruturas que muito influenciou os espaços dedicados à prática de EF e as modalidades que podem ser lecionadas em cada instalação.

Esta escola, apesar de caraterizada como Escola Secundária tinha uma oferta formativa desde o 3.º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, onde disponibilizava os seguintes cursos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e o curso profissional de técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.

Numa das reuniões iniciais com o PC, foi-nos solicitado (núcleo de estágio) que consultássemos o Projeto Educativo da Escola (PEE) como forma de conhecer e intervir no seio da comunidade educativa.

Em termos de recursos espaciais próprios para a lecionação das aulas de EF, a escola contava com quatro espaços disponíveis, sendo estes:

- <u>O Ginásio Grande (espaço interior 1):</u>

Localizava-se no andar 0 da instituição escolar e tratava-se do maior espaço interior disponível para a lecionação e prática das aulas de Educação Física. Este espaço era dedicado à lecionação das modalidades de voleibol e badminton.

Neste mesmo espaço, tinha acoplado um anexo que permitia complementar a prática com a teórica e se desejável era o espaço indicado para a realização dos testes de aptidão física ou pequenos circuitos de treino funcional, além de que possuía uma pequena arrecadação com todo o material necessário para assegurar uma lecionação de qualidade.

Apesar de ser o maior espaço que se tinha à disposição, também causou constrangimentos às práticas pedagógicas de voleibol e badminton, sendo esta última a que exigiu uma dinâmica de aula diferente, dado que era uma modalidade individual e o espaço só contava com 6 campos reduzidos. Adotou-se uma estratégia em que metade da turma desempenhava a modalidade nesses campos, enquanto a outra metade realizava pequenos circuitos de treino funcional, programados por si no anexo, trocando de espaços após o término das tarefas.



Figura 3 - *Ginásio Grande 1.*



Figura 4 - *Anexo do Ginásio Grande 1.*

- <u>O Ginásio Pequeno (espaço interior 2):</u>

Este espaço localizado no piso -1 da escola, foi utilizado para lecionar a modalidade de ginástica de solo e de dança.

Este dispunha de pouca altitude e espaço, o que dificultou bastante a lecionação das modalidades, pois no caso de ginástica de solo os alunos não tinham espaço suficiente para treinarem as suas sequências gímnicas e o mesmo se sucedeu com dança nas coreografias de grupo, o que fez com que se recorresse à sala de expressões (“cubo”), numa tentativa de oferecer uma maior qualidade de ensino aos alunos, visto que assim dispunha de mais espaço.

Em relação à distribuição dos alunos, no caso de turmas com um maior número de estudantes, limitou o planeamento das aulas, dificultando os conteúdos a abordar.

- A sala de expressões (“cubo”):

A sala de expressões não contabilizava para o *roulement* dos espaços e era utilizada apenas como último recurso, ou seja, caso as condições meteorológicas não permitissem a utilização dos espaços exteriores, ou fosse necessário mais espaço para trabalhar certos conteúdos específicos.



Figura 5 - *Sala de expressões ("cubo").*

- O Espaço Exterior (um espaço coberto e um espaço descoberto):

O Espaço Exterior (E3) foi um espaço utilizada para ser lecionada a modalidade de futsal e de atletismo. Situava-se tal como o nome indica no espaço exterior da escola, paralelamente ao edifício principal.

Quem estivesse neste espaço, tinha ao seu dispor dois campos, com caraterísticas semelhantes, em termos de dimensão e tipo de piso, sendo que um era um espaço coberto e o outro descoberto.

Este espaço também era utilizado para as avaliações do teste de aptidão física (Teste de *Cooper),* porque tinha à sua volta um percurso definido para tal efeito.

O espaço exterior tinha algumas peculiaridades, pois contava apenas nas suas laterais com redes de proteção para impedir as bolas de ultrapassarem e delimitarem o espaço, não possuindo nenhum tipo de proteção lateral contra as condições climatéricas, o que condicionava a lecionação das aulas caso estivesse a chover ou estivesse muito vento ficando os pisos dos campos cobertos de folhas das árvores, sendo necessário removê-las para não causar nenhum constrangimento.

Além de que também era condicionada às temperaturas que ocorriam aquando da lecionação das aulas, sendo necessário em alguns horários específicos (manhã e final de tarde) um maior enfâse no aquecimento de modo a torná-lo mais dinâmico.

Devido a todas estas particularidades, o piso de ambos os campos, após chover ficava bastante escorregadio, pelo que se devia ter este fator em atenção, sendo necessário ter sempre em posse um plano "B", caso não fosse possível lecionar a aula prática. Nesse caso, pois ambos os campos estavam à disposição dos professores que se encontravam no *roulement* a utilizar os espaços exteriores era concedida prioridade na utilização da sala de expressões ("cubo") e na sala teórica de educação física.

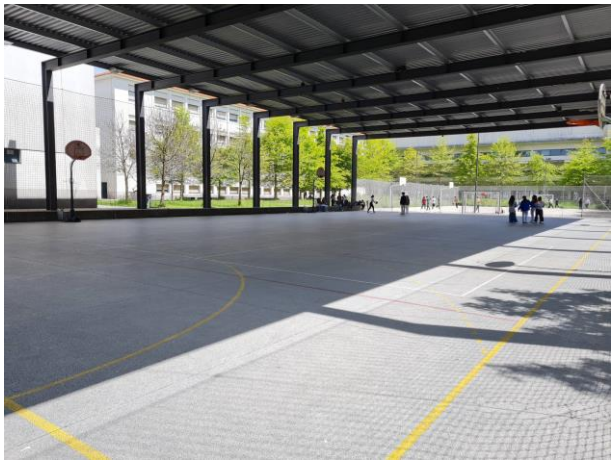


Figura 6 - *Espaço coberto exterior.*



Figura 7 - *Espaço descoberto exterior.*

A utilização dos espaços apresentados em cima era definida por um *roulement*, onde todos os docentes de Educação Física utilizaram pelo menos, duas vezes por ano cada espaço.

3.4. Turma Residente – A ondulação da viagem

Posso afirmar que a decisão entre núcleo de estágio de quais turmas ficaríamos responsáveis era um dos momentos que eu mais ansiava e ao mesmo tempo receava porque sempre acreditei que a Turma Residente (TR) era um elemento bastante importante para que esta primeira experiência como professor fosse proveitosa para ambos os lados e decorresse de forma prazerosa.

Inicialmente apenas tivemos acesso aos horários e a partir dessa informação escolhemos a turma que independentemente das circunstâncias, iria ser a nossa primeira nesta profissão.

Após nos ser revelado o ano de escolaridade e a turma, deslocámo-nos rapidamente para o local onde os horários e as constituições das turmas estavam afixados. Ironia do destino ou não, ficou à minha responsabilidade uma turma que frequentou o mesmo curso cientifico-humanístico que eu. Talvez por essa razão, numa primeira instância, de certo modo tranquilizou-me pois o meu pensamento imediato foi “eu já estive do lado deles, exatamente na mesma posição, com certeza que me irei identificar com os alunos e vice-versa o que

me irá facilitar no meu papel de professor durante o ano pois tenho conhecimento dos perfis das pessoas que caraterizam esses cursos".

Ao nível da caraterização da TR, pertenciam ao décimo ano de escolaridade e contei com trinta e dois alunos, sendo que quatro deles foram transferidos. A turma era maioritariamente do sexo feminino (73%) e a média de idades encontrava-se nos quinze anos na data de 31 de dezembro de 2021.

A carga semanal da turma para uma turma do décimo ano de escolaridade era o equivalente a 150 minutos, distribuídos por duas aulas, uma à terça-feira com duração de 100 minutos (bloco) e outra à quinta-feira com duração de 50 minutos (tempo).

Para a primeira aula, confesso que até ao início da mesma começar não me sentia ansioso ou nervoso, mas tudo se alterou após observar a entrada dos alunos no espaço dedicado à apresentação, talvez por ser o primeiro elemento do núcleo a realizar a apresentação e não saber ao certo o que esperar, de repente ter vinte e oito pessoas a olhar e a escutar o que tinha preparado, o percurso que iriam ter de percorrer, a forma como iriam ser avaliados, entre várias temáticas abordadas causou-me aquele impacto inicial que considero ser natural e próprio dos professores estagiários.

Neste caso, o PC teve um papel fundamental, ao ser o mesmo a introduzir a apresentação e a sugerir que elaborássemos um inquérito inicial com o propósito de recolher algumas informações vitais dos alunos.

Foi possível também recolher os dados antropométricos dos alunos e verificar o IMC (índice de massa corporal), onde se constatou que alguns alunos se encontravam acima do peso normal. Felizmente não se constatou nenhum aluno com patologias impeditivas de realizar atividade física.

Após analisar as respostas obtidas no inquérito, deparei-me prontamente com uma informação que acendeu os alarmes. Como se pode constatar na figura 8, Educação Física não era a primeira nem a segunda disciplina que os alunos demonstravam maior interesse e num momento inicial, confrontar estes dados alertou-me e fez-me refletir sobre qual a razão de os resultados apresentados.

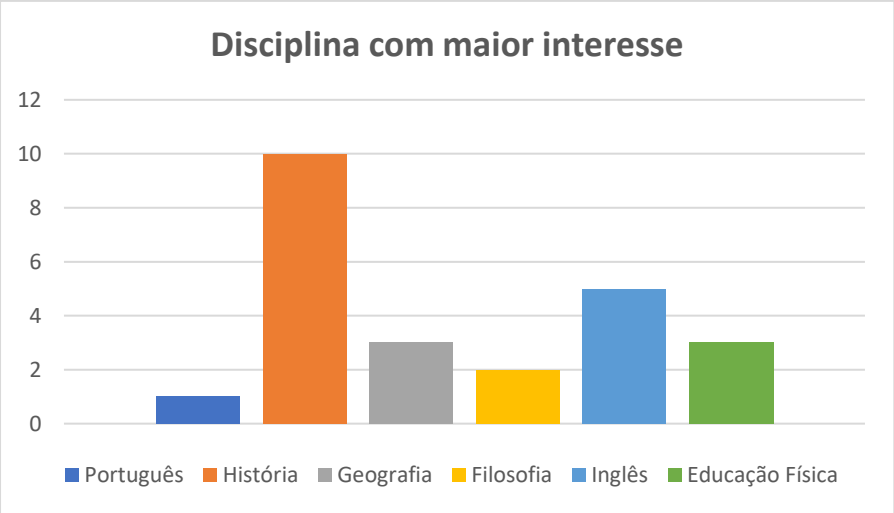


Figura 8 - *Disciplina que os alunos detinham maior interesse.*

Talvez por isso, a minha primeira grande dificuldade manifestada no 1.º período tenha sido estabelecer o controlo da turma e ganhar a sua confiança. Foi algo que tentei combater utilizando diversas estratégias, salientando várias vezes em algumas conversas privadas com os alunos que prejudicavam o decorrer da aula, que os comportamentos manifestados na aula se iriam repercutir na classificação da modalidade e posteriormente na classificação final do período.

As situações descritas anteriormente, refletem as dificuldades sentidas que numa fase inicial na prática, tanto na formação das equipas e sua distribuição no espaço da aula, para que elementos específicos da turma não estivessem muito tempo próximos uns dos outros e até na minha instrução em que procurava ser o mais breve possível, ignorar comentários de carater humorístico e passar de imediato para a prática.

Felizmente no recomeço das atividades letivas desde o segundo período até ao final do Ano Letivo, os comportamentos desviantes foram reduzindo também pela forma como fui gerindo e me adaptando ao meio que me encontrava inserido, aplicando estratégias sugeridas tanto pelo PC como pelo PO.

Concluindo, chego ao final desta primeira experiência com uma excelente relação com os alunos e atribuindo uma maior importância aos laços socio afetivos no desenrolar do processo formativo. Sem dúvida que o caminho foi longo e desafiante pelo motivo de apresentarem grandes debilidades nos conceitos fundamentais das modalidades possivelmente pela ausência da

disciplina nos anos transatos que pode ter comprometido esse desenvolvimento, porém irei levar para sempre na memória cada um destes alunos e suas particularidades, da mesma forma, espero ter deixado com eles, algo meu.

3.5. Ensino Básico 2.º ciclo – Turma Partilhada

O segundo período foi sem dúvida nenhuma o mais extenuante de todos, isto porque tive ao meu encargo além da TR mais duas turmas, ambas de outro agrupamento de escolas.

Esta turma do sexto ano de escolaridade contou com uma metodologia de trabalho diferente daquela que tínhamos na Escola Cooperante (EC) visto que era uma turma partilhada em que foi implementada uma dinâmica rotativa entre núcleo, onde em cada semana, um elemento assumia a responsabilidade da lecionação das aulas.

Neste caso foi algo diferente, sinto que já não existiu aquele impacto de confrontar uma turma possivelmente pela curta experiência que referenciei no subcapítulo anterior, do primeiro período com a minha TR, sentia-me mais confortável e claro que a presença dos meus colegas do núcleo de estágio facilitaram todo esse processo.

Também diferente da EC, foi o *roulement* dos espaços disponíveis. Num primeiro momento as modalidade de futebol e basquetebol foram lecionadas num modelo de ensino misto, ou seja o ensino da modalidade variava a cada semana e só na modalidade de dança é que foi contínuo, contrariamente do que se sucedeu na EC em que o modelo de ensino foi por blocos.

A turma era constituída por vinte e três alunos em que quinze eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. Na sua generalidade demonstrou ser uma turma empenhada, contudo em casos particulares assumiram uma atitude comportamental a ser aprimorada que apenas influenciou na constituição dos grupos para os exercícios em que houve algum cuidado e também na formação das equipas.

De facto, esta experiência no Ensino Básico foi essencial para possuir um termo comparativo entre diferentes ciclos de ensino e ampliar a minha competência na forma de atuação e agir perante situações especificas que

caraterizam cada tipo de ensino bem como adquirir conhecimentos específicos de conteúdo e formas de aplicabilidade que se adequem a cada período de ensino.

3.6. Escola Básica de 1.º ciclo – Mar "Picado"

Como supramencionado, para que tivesse um maior enriquecimento profissional e pessoal, fiquei encarregue de uma turma do segundo ano de escolaridade pertencente ao mesmo agrupamento da turma partilhada, com o objetivo de os preparar para as provas de aferição e de os conseguir desenvolver numa fase tão sensível e propícia para o seu desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais que caraterizam este nível etário.

A turma era composta por vinte alunos, sendo treze do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Foi uma turma que apresentou grandes défices de atenção e difíceis de gerir em controlo emocional e tal como o mar "picado" foram imprevisíveis e complicados de orientar.

As aulas foram elaboradas seguindo a proposta de Referencial de critérios gerais do Agrupamento de Educação para o segundo ano de escolaridade e as Aprendizagens Essenciais referentes ao ensino de Educação Física para o 1.º Ciclo do Ensino Básico que determinam que devem ser consideradas como competências essenciais as relativas aos blocos de Perícias e Manipulações e de Deslocamentos e Equilíbrios, tendo adicionado as Atividades Rítmicas Expressivas (dança) ocasionalmente, pelo prazer manifestado dos discentes.

Por sugestão da Professora Co Cooperante (PCC) incluí em todas as planificações de aula todos estes blocos, com uma sequência lógica que permitisse a todos os elementos constituintes da turma estarem em prática. Neste sentido foi muitas vezes aplicado circuitos que englobasse os três blocos.

Para primeira experiência com alunos deste nível de ensino foram poucas as dificuldades manifestadas, recaindo apenas em dois aspetos. O primeiro é que raramente podia contar com a totalidade dos alunos pois se encontravam a desempenhar outro tipo de atividades pelo que o número de discentes que realizavam a aula era quase sempre uma incógnita, o segundo aspeto e aquele

que mais batalhei durante o período em que trabalhei com a turma foi no controlo da mesma e tendo em conta esse fator, em colaboração com a PCC, foram adotadas estratégias que suprimiram essa dificuldade encontrada, apesar disso como esclarece o provérbio, depois da tempestade veio a bonança e tudo acabou por correr pelo melhor.

3.7. Professor Cooperante e co cooperante – Casco do bote

Na minha perspetiva será sempre importante mencionar o papel dos dois professores (cooperante e co cooperante) com os quais tive o privilégio de partilhar experiências e poder "beber do sumo" do saber didático que cada um detém. Não como fatores obrigatórios de inclusão dos professores estagiários nas escolas, mas pela forma como intervêm diretamente no percurso do Professor Estagiário (PE) durante o ano letivo e dependendo da disponibilidade de cada um, talvez na formação pessoal do indivíduo devido aos excelentes laços afetivos criados.

Os professores cooperantes representam um papel importante em todo o processo de desenvolvimento profissional dos PE visto que são a ponte entre o conhecimento teórico, adquirido na universidade e o contexto real da prática na escola, onde esse conhecimento necessita de ser adaptado conforme as necessidades dos estudantes (Gomes et al., 2003).

Apesar de serem pessoas com caraterísticas diferentes, ambos prezam por um ensino de excelência que dignifique a sua profissão e que transpasse as barreiras do que é ser professor de EF. Demonstraram-me que não existe apenas um caminho e que há um universo de formas e feitos para atingir um ensino efetivo.

Numa fase inicial, saber da presença dos professores cooperantes nas minhas aulas causava-me algum desconforto porque sentia que iria estar sempre a ser observado e avaliado por um individuo com quem não tinha qualquer empatia mas rapidamente foi alterada esta minha perspetiva. Desde o primeiro momento que reconheço uma absoluta profissionalidade, organização, rigor e competência na forma como encaminham o processo de adaptação e

percurso profissional do PE na escola e era exatamente aquilo que desejava para este estágio.

"…pensei que o primeiro impacto, ou seja, esta primeira aula seria alvo de um maior nível de nervosismo pelo que não se constatou, talvez não se tenha sucedido derivado da forma como o professor cooperante Luís Moreira, encaminhou a situação ao longo das semanas anteriores do inicio das aulas e fez com que nós, enquanto núcleo, tivéssemos as coisas planeadas, o que fez com que não sucumbisse tanto a essa pressão inicial, além de ter a garantia de que se algo acontecesse fora do programado que teria apoio do professor, detentor de um maior leque de experiência que me ajudaria a solucionar o "problema" de forma célere e com a maior assertividade e correção possível. Além do mais, essa vasta experiência faz com que nos ajude em aspetos de facilitação de assimilação de aspetos relevantes para os alunos, tendo uma voz ativa que de certa forma complementava e reforçava a informação dada através de exemplos práticos…"

(Reflexão da Aula (RA) 01 e 02, 21 de setembro de 2021)

Foi-me concedida total liberdade desde o primeiro ao último momento para poder desenvolver e planificar as aulas de acordo com as minhas crenças com aviso prévio de que caso presenciasse algo fora dos parâmetros da normalidade que iria intervir, algo que felizmente acabou por nunca se suceder. Foram diversas as vezes que promoveram a capacidade reflexiva e colaborativa sobre algum momento ocorrido na aula ou modo de rentabilizar algum exercício específico. Estes momentos de supervisão e posterior reflexão, segundo Azevedo (2012) contribuem para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor e posteriormente incrementam a qualidade do seu ensino.

Durante todo o meu processo de formação os professores cooperantes procuraram apoiar-me e orientar-me na medida de alargar a minha visão do ensino e conhecer as metodologias e estratégias possíveis de serem utilizadas promovendo a reflexão sobre a minha prática e como transferir os conhecimentos adquiridos no primeiro ano de MEEFEBS para a minha prática profissional (Alarcão & Roldão, 2008).

Também tem de ser realçado a motivação em querer saber mais manifestado pelos professores, dando a entender que era uma estrada com dois sentidos de aprendizagem apesar dos vastos anos de experiência que já possuem e a disponibilidade que ambos demonstraram, predispondo-se para auxiliar no que fosse necessário em qualquer momento.

3.8. Professor Orientador – O *Skipper*

Para se poder falar acerca da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) tem de se fazer referência ao trabalho desenvolvido pelo PO durante todo o ano letivo como parte integrante e decisiva no meu desenvolvimento integral enquanto professor.

Não seria possível falar do PO sem incluir as palavras orientação, exigência, rigor, capacidade de trabalho e conhecimento na mesma frase. De facto, para se ser um bom *skipper* é necessário possuir todos estes atributos, onde o conhecimento provém dos largos anos de experiência no "mar" da docência, mas foi na capacidade de estabelecer ligações e contacto com os seus alunos estagiários que o destaco. Dias et al. (2011, p.701) relatam que "o saber orientar está associado a uma competência didática do professor orientador, que exige, inclusive, capacidade de relacionamento com o aluno orientando" e que melhor forma de o demonstrar do que o número de reuniões de trabalho efetuadas com os seus núcleos de estágios durante o ano, a inclusão de convidados com o objetivo de adicionar algo mais ao nosso desenvolvimento profissional, a bibliografia disponibilizada para consulta, os prazos definidos que permitiam controlar o processo e a disponibilidade para ajudar no que fosse necessário, mesmo tendo uma agenda preenchida.

Durante todo o processo de orientação foi sempre muito transparente e claro acerca do que tinha projetado e do que pretendia para o nosso ano de estágio.

A presença e acompanhamento nas aulas também foram cruciais para o meu desenvolvimento porque através das sugestões que efetuava ao NEP após as observações permitia ter um olhar diferente e também experiente sobre a prática e forma de a aprimorar. Procurava sempre entender a intencionalidade do PE e fornecer feedbacks com novas perspetivas e caminhos, fazendo-nos pensar

sobre os assuntos, fundamentando teoricamente as suas ideias, fruto de vários anos na área da investigação.

O caminho para a excelência faz-se de trabalho e acredito que todo o trabalho desenvolvido pelo PO é meritório e sem dúvida que conseguiu desenvolver grandes profissionais que dignifiquem a profissão de professor e a disciplina de Educação Física.

3.9. Núcleo de Estágio – Os remos do bote

Para além da TR, outro fator que considerava preponderante para que o meu primeiro ano de prática profissional decorresse com êxito e me continuasse a acrescentar competências para o meu desenvolvimento pessoal e profissional era o NEP com que teria oportunidade de trabalhar durante o ano letivo. Um dos melhores conselhos numa partilha de experiência de alunos do ano transato e reforçado pelo PC foi que para o bem e para o mal este era o grupo com que eu teria de trabalhar o ano todo. Seriam o meu apoio, e para que trabalhássemos como núcleo, debatendo e partilhando em grupo várias ideias, procurássemos novas formas de conseguir "mexer com a escola", explorar novos caminhos e que a partir dessa filosofia tudo se tornaria mais fácil em todos os sentidos.

Por essas razões, após consultar a lista de colocações onde determinava em que escola iria realizar o Estágio Profissional e constatar que pertencia ao meu NEP, dois amigos meus (Marcelo e Mariana) com os quais partilhava alojamento, de certo modo tirou-me um peso dos ombros, isto porque a meu ver, iria-me permitir "saltar etapas" de conhecer novos indivíduos e possivelmente me iria constringir no momento de fornecer alguma opinião em relação a algum assunto. A "inclusão" do José foi bastante natural o que facilitou num primeiro momento a que as remadas fossem sincronizadas e direcionadas no caminho certo.

Uma das nossas primeiras tarefas como grupo foi o de criar um nome para o núcleo que nos caracterizasse. Após alguma reflexão conjunta chegamos a um consenso. E o nome escolhido para o nosso núcleo ficaria "FRALAPOS". Não poderia ser de outra forma senão a que representa a região do país de onde cada elemento é proveniente e pelo meio que nos caracteriza enquanto portugueses, o meio gastronómico. Passo a explicar, as iniciais "FRA",

representa um dos pratos típicos da região do Porto, a Francesinha, cidade onde o José nasceu e sempre viveu. "LAP", um manjar típico do arquipélago da Madeira, as Lapas, que o Marcelo enquanto Madeirense aprecia bastante.

Por fim, "OS" representativo da região do Algarve e da Ria Formosa, embelezando-a com as suas pérolas, podia muito bem ser a Mariana, visto ter nascido e crescido à "beira-mar" na cidade piscatória de Olhão, mas neste caso são as Ostras.

Para este grupo de trabalho incrível, não tenho muito a acrescentar daquilo que já foi dito, foram um grupo espetacular desde o início ao fim e que muito me auxiliaram e sem dúvida me impulsionaram para ter proporcionado aos meus alunos um ensino de excelência.

"É importante referir que foi importante ter os elementos do núcleo de estágio na primeira aula como forma de apoio"

(RA 01 e 02, 21 de setembro de 2021)

Obviamente que nem tudo foi um mar de rosas, mas soubemos resolver atempadamente as discrepâncias de pensamento e alinhar os nossos objetivos, como referem Batista & Pereira (2014, p.92) em prescindir da individualidade de cada estudante e atribuir uma maior relevância às práticas coletivas, cooperação, reflexão em grupo, partilha. Um exemplo da união do núcleo foi a observação da totalidade das aulas servindo também de enriquecimento pessoal e profissional na medida de conferir comportamentos e posturas diferentes das turmas e o que resultava numa e noutra não.

"Para finalizar, a logística e o método de organização da aula só foi possível em virtude da participação dos meus colegas de Núcleo de Estágio…"

(RA 78 e 79, Atletismo, 26 de abril de 2022)

Existiram muitos momentos de reflexão, partilha e debate de modo a aprimorar e "alimar" o nosso modo de lecionar e solucionar os problemas com que nos fomos deparando ao longo deste percurso, "entende-se que o núcleo de estágio, constituído pelos estudantes-estagiários, professores cooperantes e orientador da faculdade, devem funcionar como comunidades práticas, levando os

estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências.” (Batista & Pereira, 2014)

A criatividade, seriedade e simplicidade do José, a inovação e perfecionismo do Marcelo e a afetividade, o rigor e persistência da Mariana encaixaram como um puzzle e permitiram que no final de contas esta viagem, apesar de tempestuosa, chegasse a bom porto.



Figura 9 *- Núcleo de Estágio.*

3.10. Expetativas iniciais

Os objetivos que inicialmente delineei para a PES eram: conseguir introduzir e fomentar, nos discentes, os conhecimentos gerais sobre a disciplina de EF e a sua conceção holística, como as várias componentes específicas de cada modalidade lecionada abrangendo a totalidade dos alunos, arranjando sempre uma forma de todos estarem incluídos no mesmo processo de ensino-aprendizagem, mesmo que se encontrassem em diferentes níveis. Tendo sempre em consideração as Aprendizagens Essenciais (2018) delineadas para o 10º ano de escolaridade, moldando às caraterísticas da turma, ao seu nível de desempenho em cada modalidade após a realização da avaliação diagnóstica e aos recursos espaciais e materiais disponíveis na escola, para que no final se verificasse uma progressão desde a avaliação diagnostica até à avaliação sumativa. Acrescentando que as vivências e a pretensão dos conhecimentos de cada aluno acerca das modalidades que foram lecionadas seja vasto, na medida em que consigam entender as modalidades tático-tecnicamente caso assistam

na televisão e fundamentem uma opinião própria a partir dos conhecimentos que adquiriram, além de que seja um espaço de descobrimento de modalidades de modo a cativar os mesmos a experienciá-las em espaços externos.

Não menos importante é o de reconhecerem a importância que o exercício físico vai deter para o resto da sua vida, e de nunca esquecerem o que as competências cognitivas e socio-afetivas trazem de bom para o lado pessoal e humano na construção da sua pessoa.

A nível pessoal o objetivo passava por desenvolver o meu “eu” a nível profissional, realizando assim uma introspeção sobre as aulas lecionadas que considerei de cariz mais relevante para a minha evolução. Pois foi através destas experiências e reflexões que observei as qualidades e os aspetos a melhorar que possuo e percebi como evoluir e corrigir os aspetos menos bons como forma de melhorar o meu desempenho nesta profissão. Durante esta experiência adquiri conhecimentos através da observação das aulas dos meus colegas de NEP e da sucessiva lecionação das mesmas.

4. Realização da prática profissional

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Neste capítulo o objetivo é de construir uma estratégia de intervenção englobando a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, que respeitem o conhecimento válido do ensino de EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF.

4.1.1. Contextualização Concetual

"Tem-se apresentado como uma grande dificuldade conseguir motivar os alunos para a prática de atletismo, talvez devesse priorizar o prazer e satisfação dos aluno em movimentar-se em detrimento de especificar aprofundadamente as disciplinas, pois a tarefa da escola não é treinar o aluno, mas estudar o desporto de forma atrativa, incluindo a efetiva participação de todos (Oliveira, 2006), promovendo a socialização e estimulando a comunicação com a valorização dos saberes que os alunos já possuem possibilitando desta forma que o atletismo sendo uma modalidade individual possa ser estudada em pequenos grupos (Kunz, 2004). Porém, sinto que se abordasse o ensino da modalidade de atletismo desta forma, seria apenas mais um espaço de lazer em vez de ensino, isto porque o número de aulas disponíveis para praticar cada disciplina é bastante reduzido. Dito isto, tento sempre balancear estes dois referenciais, para que as aulas não sejam demasiado específicas ao ponto de ser considerando um treino, mas que não seja apenas com o objetivo de movimentarem-se de modo a não atribuir significância ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, complementando com a promoção de socialização e competitividade."

(RA 78 e 79 – Atletismo – 26/04/2022)

Nesta reflexão realizada ao longo deste EP, revelo as dificuldades e os pontos positivos encontrados numa aula referindo algumas estratégias de intervenção utilizadas. Estas e muitas outras tive de utilizar pedagógicas centradas no aluno, *student-centred*, atividades representativas e significativas para o gosto dos alunos, a inversão de papéis e em todas estas tive de ser um professor facilitador da aprendizagem para estimular a satisfação e entusiasmo em todas as aulas.

O papel que o PC teve durante o estágio foi crucial para o meu desenvolvimento enquanto estagiário e futuro profissional da educação pois recebi críticas construtivas sobre o que fazer e melhorar durante a prática pedagógica. Acredito que tive um papel ativo e integrado durante toda a prática na comunidade educativa pois fui um estagiário que participei e intervim ativamente em todas as aulas, reuniões e seminários, facultados pela universidade.

4.1.1.1. Importância da Educação Física na formação do ser humano

Segundo o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória percebemos com as áreas de competência a grande importância da EF na formação do ser humano. A área da EF abrange não só as habilidades motoras, como o desenvolvimento cognitivo e social de cada individuo, por outras palavras muitas competências podem ser adquiridas nas aulas de EF, sendo estas a criação do desenvolvimento critico, o respeito e solidariedade e cooperação com as diferenças que nos deparamos no nosso quotidiano e a contribuição para a promoção, prevenção e reabilitação da saúde física e mental. Além disto, os professores devem contribuir para a construção da autoconfiança e o desenvolvimento de um compromisso com um estilo de vida saudável e ativo.

Uma ideia que um professor deve passar e explicar constantemente aos alunos é a compreensão dos benefícios que a atividade física regular, seja elas nas aulas de EF, no desporto escolar, em casa ou num clube, trazem ao ser humano. Assim, se os alunos terminarem a escolaridade obrigatória com o compromisso de realizarem e perceberem o porquê de realização a atividade física regularmente, será um valioso e importante aspeto que irá mudar a suas vidas em muitas aspetos, não só fisicamente.

Contudo, é importante que os professores lecionem as aulas de forma gratificante, atrativa e participativa, para que durante a experiência dos 12 anos de escolaridade obrigatória, o objetivo seja concluído. Para que tal aconteça, as tarefas/exercícios precisam de ser desafiantes, mas ao alcance das idades em questão e os alunos necessitam de tempo para repetir certos movimentos, para

refletirem e perceberem o que podem melhorar e para avaliarem o seu progresso com os outros e com o professor.

4.1.2. Currículo de Educação Física

"A significant part of the physical education curriculum is dedicated to teaching and learning games and sports."

(Farias et al., 2018)

Durante o EP o desenvolvimento dos 4 domínios do currículo de EF, habilidades motoras, aptidão física, cultura desportiva e conceitos psicossociais, foram abordados e consolidados nos mais variados modelos/estilos de ensino-aprendizagem.

Para a concretização e planificação das aulas, os documentos das Aprendizagens Essenciais revelaram-se como o principal documento de orientação curricular base para a planificação, realização e avaliação do ensino-aprendizagem que promovem o desenvolvimento das áreas de competências do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (2017).

A lecionação destes 4 módulos vai ao encontro das áreas de competências do PASEO com o objetivo de relacionar a vida pessoal dos alunos com a aprendizagem do domínio respetivo a cada módulo da área de EF.

Estes 4 domínios encontram-se aprofundados ao longo do capítulo quatro, mais concretamente em cada subcapítulo encontra-se a implementação dos domínios lecionados ao longo dos três períodos do respetivo ano letivo. Além do mais, tive em consideração os conhecimentos, capacidades e atitudes que deverão adquirir e aprimorar até saírem da escolaridade obrigatória, com o objetivo de se tornarem cidadãos ativos e participativos na sociedade.

As áreas de competências apresentaram-se como um elemento fundamental para a concretização de todas as aulas, e como tal das suas planificações, recorri à consciência e domínio do corpo, sensibilidade estética e artística, bem-estar, saúde e ambiente, desenvolvimento pessoal e autonomia, relacionamento interpessoal, saber cientifico, técnico e tecnológico, raciocínio e resolução de problemas, pensamento critico, pensamento criativo, informação e comunicação e por fim, não menos importante linguagens e textos.

Acerca da consciência e domínio do corpo, tentei implementar a capacidade de os alunos compreenderem o todo (corpo) de um modo integrado através da realização de atividades motoras, locomotoras e manipulativas.

Dentro da sensibilidade estética e artística foram efetuados processos de experimentação e de fruição com o fim do desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos, tal como o reconhecimento das diferentes manifestações culturais, explorado essencialmente nas modalidades de ginástica de solo e dança.

As competências na área do bem-estar, saúde e ambiente contribuíram para o desenvolvimento da consciência e responsabilidade pessoal e coletiva de uma forma transversal nos quatro domínios trabalhados ao longo do ano letivo.

Quanto às áreas de competência de desenvolvimento pessoal e autonomia e de pensamento crítico e pensamento criativo foram realizados processos e utilizadas metodologias que auxiliaram o desenvolvimento da confiança nos próprios alunos, da motivação para aprender, da autorregulação, do espirito de iniciativa, da tomada de decisões e do domínio e consciência do seu comportamento. Explicitando um caso concreto, as equipas realizadas para as diferentes modalidades possuíam a responsabilidade de pensar e planificar antecipadamente, por exemplo, no aquecimento, nos exercícios específicos da modalidade em questão e no treino de força, especificamente na modalidade de dança tiveram de refletir e pensar criticamente sobre as suas apresentações e dos outros grupos.

As competências associadas ao relacionamento interpessoal permitiram a promoção do reconhecimento e gestão das emoções, da construção de relações, do estabelecimento de objetivos e da carência de dar resposta às necessidades pessoais e sociais, ou seja o desenvolvimento da inteligência emocional. Nesta situação todos os alunos trabalharam com diferentes elementos da turma com a finalidade de aprenderem a trabalhar e lidar com diferentes personalidades e formas de pensar.

O saber científico, técnico e tecnológico implicou que os alunos mobilizassem e aperfeiçoassem a compreensão de novas técnicas e fenómenos científicos com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação e

consolidassem hábitos de planeamento das mais diversas etapas de trabalho condicionados sempre aos recursos existentes, como poderemos observar no capítulo 4.1.3.4..

Em relação ao raciocínio e resolução de problemas, os discentes foram confrontados com obstáculos em diversas situações de aprendizagem com o objetivo de as solucionarem e formularem um novo pensamento crítico sobre cada situação que se confrontavam, conjuntamente com os seus colegas.

Relativamente à competência de informação e comunicação os alunos procuravam entender e analisar as suas dificuldades e subsequentemente produzir melhorias na sua performance de cada modalidade, tal como saber comunica-las ao docente, grupo e restante turma, interligando implicitamente a competência de linguagens e textos.

Segundo, Bailey et al. (2009) a aprendizagem da EF traz benefícios não só a nível físico como cognitivo, social e afetivo, tal também pode ser comprovado nos documentos orientadores do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e das Aprendizagens Essenciais.

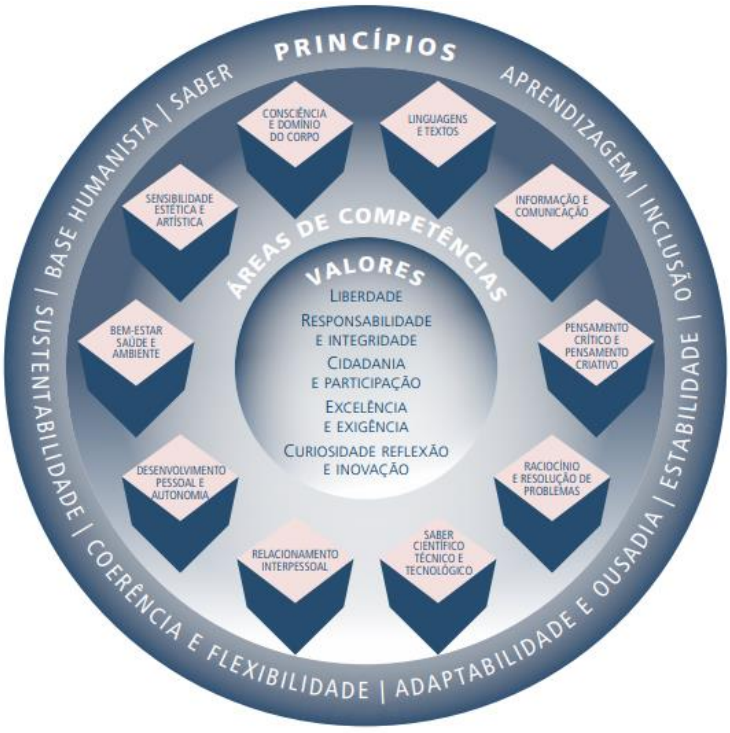


Figura 10 - *Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

4.1.3. Planeamento anual – Carta náutica

O plano anual sendo uma das primeiras tarefas a ser realizada pelo NEP, permite numa fase inicial orientar o processo de ensino e definir as modalidades a lecionar em cada espaço o que nos facilitou a organização, pensamento e o desenrolar das atividades a executar.

Assim sendo, o plano anual foi elaborado tendo em conta o *roulement* dos espaços, o plano nacional de educação de EF para o 10º ano de escolaridade e suas aprendizagens essenciais e as modalidades previamente definidas pelo grupo de EF (620). De todos os documentos desenvolvidos durante o EP, este deve ter sido aquele que foi sujeito a um maior número de alterações, contabilizando um total de doze versões do mesmo até obter a versão final.

A tabela 1 permite conferir a distribuição das modalidades lecionadas na TR pelos espaços disponíveis em cada período letivo num modelo de ensino por blocos.

Cada professor teve a oportunidade de usufruir do mesmo espaço duas vezes no ano, não contando com as primeiras três semanas que foram dedicadas às apresentações, Avaliações Diagnósticas (AD) das modalidades de Ginástica, Futebol/Futsal, Voleibol e os testes de aptidão física (teste de força e teste de *cooper*).

Sem ser este caso específico das três semanas iniciais, a rotação dos espaços aconteceu a cada cinco semanas. Durante todo o ano existiram três momentos que foram destinados para os testes de Aptidão Física (Teste de Força e Teste de *cooper*) e mais três para a concretização de testes escritos de conhecimentos que decorreram na etapa final de cada período letivo, o que concentrou ainda mais o ensino de cada modalidade.

O planeamento anual sendo um documento orientador das atividades assumiu uma grande relevância durante o desenrolar do ano letivo porque me permitiu atribuir significado ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes, através de uma linha lógica que colmatava as suas dificuldades e atendia aos objetivos delineados inicialmente.

Períodos Letivos	Modalidades lecionadas	Espaço utilizado	N.º de sessões
1.º Período	Ginástica de Solo	G2	16
	Futebol/Futsal	E3	15
2.º Período	Voleibol	G1	16
	Dança	G2	11
3.º Período	Atletismo	E3	13
	Badminton	G1	13

Quadro 1 - *Distribuição das modalidades lecionadas na turma residente por período letivo.*

Período	Mês	Dia	Hora	Gp/Nº	Nº Aula	Total UT/UD	MODALIDADES (Total: X + ApFis) - Conteúdos
1º	SETEMBRO	21	08:20h - 10:05h	G2	1 e 2	1 e 2 de 2	Apresentação, medições antropométricas e flexibilidade de ombros
		23	16:30h - 17:20h	G2	3	1 de 16	Ginástica - Avaliação Diagnóstica
		28	08:20h - 10:05h	E3	4 e 5	1 e 2 de 15	Futsal - Avaliação Diagnóstica
		30	16:30h - 17:20h	E3	6	1 de 4	Avaliação Diagnóstica Teste Cooper
	OUTUBRO	7	16:30h - 17:20h	G1	7	1 de 16	Voleibol - Avaliação Diagnóstica
		12	08:20h - 10:05h	G2	8 e 9	de 2; 2 e 3 de	Avaliação Diagnóstica Teste Força; Ginástica
		14	16:30h - 17:20h	G2	10	4 de 16	Ginástica
		19	08:20h - 10:05h	G2	11 e 12	5 e 6 de 16	Ginástica
		21	16:30h - 17:20h	G2	13	7 de 16	Ginástica
		26	08:20h - 10:05h	G2	14 e 15	8 e 9 de 16	Ginástica
		28	16:30h - 17:20h	G2	16	10 de 16	Avaliação Formativa Ginástica
	NOVEMBRO	2	08:20h - 10:05h	G2	17 e 18	11 e 12 de 16	Ginástica
		4	16:30h - 17:20h	G2	19	13 de 16	Ginástica
		9	08:20h - 10:05h	G2	20 e 21	14 e 15 de 16	Ginástica - Avaliação Sumativa
		11	16:30h - 17:20h	G2	22	16 de 16	Ginástica - Avaliação Sumativa
		16	08:20h - 10:05h	E3	23 e 24	3 e 4 de 15	Futsal
		18	16:30h - 17:20h	E3	25	5 de 15	Futsal
		23	08:20h - 10:05h	E3	26 e 27	6 e 7 de 15	Futsal
		25	16:30h - 17:20h	E3	28	8 de 15	Futsal
		30	08:20h - 10:05h	E3	29 e 30	9 e 10 de 15	Futsal
	DEZEMBRO	2	16:30h - 17:20h	E3	31	11 de 15	Futsal
		7	08:20h - 10:05h	E3	32 e 33	12 e 13 de 15	Futsal - Apt. Física Teste de Cooper e Teste de Força
		9	16:30h - 17:20h	E3	34	1 de 4	Teste Teórico - Ginástica e Futsal
		14	08:20h - 10:05h	E3	35 e 36	14 e 15 de 15	Futsal - Evento Culminante
		16	16:30h - 17:20h	E3	37	1 de 3	Auto e Hetero-avaliação
							Aulas: Previstas - 37 ; Dadas - 37

Figura 11 -*1.º período do Planeamento Anual da turma residente.*

Quadro 2 *- Mapeamento da realização da prática.*

Período Letivo	Modalidades	Principais problemas	Estilos/Modelos de Ensino como auxílio da prática pedagógica	Estratégias utilizadas
1º Período (Turma Residente)	**Ginástica de Solo**	Introdução de novos conteúdos; Conciliar as aprendizagens essenciais com as capacidades dos alunos; Conhecimento específico do conteúdo; Diferentes níveis de habilidade; Controlo da turma.	Modelo de Educação Desportiva (MED), Peer-teaching; Modelo de Instrução Direta (MID) (Superficial).	Responsabilização nas ajudas dos elementos gímnicos aos colegas; trabalho por estações nas sessões de 50 minutos; Jogos lúdicos que enfatizavam nas componentes críticas dos elementos gímnicos; Equipa responsável pelo aquecimento (rotativo).
	Futebol/ Futsal	Diferença entre contexto de ensino e contexto de treino desportivo; Transmissão de informações pelos dois espaços exteriores; Escasso domínio técnico e tático dos alunos; Alunos pouco motivados; Utilização do espaço exterior sujeito a alterações conforme condições meteorológicas.	MED; Ensino dos Jogos para a Compreensão (EJpC); MID (Superficial).	As sessões de 50 minutos foram destinadas a jogo (jornadas) com os alunos a executarem o papel de árbitro; Alunos com maior domínio técnico e tático auxiliavam os que tinham maior dificuldade; Promoção de dinâmicas, ações e exercícios lúdicos que promovessem uma maior interação entre os elementos da turma.
2º Período (Turma Residente)	**Voleibol**	Nível de desempenho dos alunos muito baixo; Espaço reduzido.	Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ).	Implementação de rotinas; Dar a conhecer o desporto adaptado (voleibol sentado); Maior tempo de empenhamento motor; Promoção da sustentação da bola; Modificações por representação e exagero; Função de treinador atribuído a um aluno para auxiliar na correção do jogo do colega.

	Dança	Parco conhecimento específico do conteúdo; Alunos pouco motivados.	MED; Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC).	Exemplos de cada tema introduzido com exemplificação de colegas e/ou vídeo; Apresentação das coreografias das equipas sobre um tema da dança; Introdução de uma coreografia de um tipo de dança nova em cada início de aula; Fomentar a entreajuda nas elaborações das coreografias;
3º Período (Turma Residente)	**Atletismo**	Tempo reduzido para lecionar cada modalidade (Corrida de velocidade, Corrida de Estafetas, Corrida de Barreiras, Corrida de Resistência);	MED.	Criação de um quadro competitivo; Apresentação de um exercício adequado à modalidade por parte das equipas; Rotinas iniciais contabilizados pelas distâncias percorridas pelas equipas através de uma *app*; Registos das componentes críticas após visualização das filmagens.
	Badminton	Nível de Desempenho dos alunos muito baixo; Baixo conhecimento tático e intencionalidade no jogo; Espaço reduzido.	MED; EJpC.	Rotinas iniciais com registo de pontualidade; Responsabilidade de circuitos de treino de força adaptado à modalidade por cada equipa (rotativo); Jornadas efetuadas nas sessões de 50 minutos; Programar exercícios conforme as dificuldades apresentadas pelos alunos na aula anterior; Função de treinador atribuído a um aluno para auxiliar na correção do jogo do colega; Registo de jogadas e colocação do volante em sítios específicos do campo.

4.1.3.1. Modelo de Estrutura do Conhecimento – Caminho traçado

Relativamente ao Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), tendo por base o modelo de Vickers (1990), foi construído de origem pelo NEP para todas as modalidades lecionadas, exceto badminton, durante este primeiro ano letivo.

Destacou-se como uma ferramenta importante no nosso planeamento das modalidades pois serviu como um suporte para a nossa prática, auxiliando-nos numa fase inicial a traçarmos um caminho, interligando e relacionando diversos aspetos desde as Aprendizagens Essenciais (AE)[1], habilidades técnicas e táticas de uma modalidade até aos recursos materiais, humanos e espaciais disponíveis para assim conseguir definir objetivo e de que forma o iriamos percorrer. O processo de planeamento é uma das principais dificuldades que os professores estagiários de EF sentem no seu primeiro ano de estágio profissional (Teixeira & Onofre, 2009).

O MEC é caraterizado pelos 8 módulos que o constituem subdividindo-se em três fases (análise, decisão e aplicação).

Na fase de análise de todo o contexto (módulos 1, 2 e 3) procurámos sempre dentro do que as infraestruturas nos possibilitavam criar um contexto realista relacionando o nível de desempenho da turma nas modalidades em que tínhamos uma AD com as AE. Nesta etapa procurávamos sustentar as nossas ideias para a prática e refletíamos sobre que caminho adotar pois conseguíamos recolher um grande número de informações principalmente na pesquisa das categorias transdisciplinares que sustentavam o nosso conhecimento específico das modalidades e suas situações de aprendizagem, ou seja servia de guião para o ensino.

A fase de decisão (módulos 4, 5, 6 e 7) foi onde senti que atribuímos verdadeiramente significado ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, reunindo as informações adquiridas na fase de análise criávamos e delineávamos objetivos concretos, determinando a extensão e sequência da matéria, projetando possíveis progressões de aprendizagem numa ideia

[1] As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem.

sequencial e lógica. Esta fase foi sem dúvida a que exigiu uma maior reflexão e onde surgiram o maior número de dúvidas, isto porque abordando a minha TR a maioria dos discentes apresentava parca cultura desportiva e grandes dificuldades nas habilidades motoras especificas das modalidades.

Apesar de toda a reflexão e cautela, foi rara a modalidade lecionada que não se teve de alterar ligeiramente o rumo inicialmente traçado pois surgia sempre algum tipo de constrangimento que fazia prolongar as componentes que estavam a ser trabalhadas ou até mesmo retirar alguma, para ser possível um maior tempo de exercitação e consolidação das habilidades motoras.

4.1.3.2. Unidade Didática (UD) – Organização das aprendizagens

Após efetuar e ter à disposição o MEC, as planificações das UD tiveram sempre em consideração, as AD caso se se tivesse realizado nas primeiras três semanas, o planeamento anual de educação física (roulement) para ter conhecimento do número de aulas disponíveis e tentar antecipar o que neste espaço de tempo seria possível desenvolver, o programa nacional de educação física e as respetivas AE na medida de saber adaptar os conteúdos às caraterísticas da turma, as infraestruturas da escola, recursos materiais e número de aulas dedicadas à exercitação das competências táticas e técnicas de forma a rentabilizar o tempo da melhor forma possível de modo a que fosse possível consolidar os conteúdos.

A UD além de contemplar a área de intervenção das habilidades motoras, também abrangia objetivos relativos aos conceitos psicossociais, a cultura desportiva e à fisiologia do treino e condição física. Os conceitos psicossociais da autonomia, cooperação, responsabilidade, empenho e respeito foram promovidos e acompanhados através de várias situações de aprendizagem durante o desenrolar das aulas. Referente à fisiologia do treino e condição física foram divididas entre capacidades condicionais e coordenativas que se adequavam à modalidade e que poderiam ser desenvolvidas, desta forma foram um conteúdo transversal ao longo da UD. Na cultura desportiva pretendi que conhecessem a modalidade na sua generalidade, a sua terminologia específica, regras da modalidade e sinalética de arbitragem.

Conhecendo os conteúdos a abordar, configurei uma sequência lógica e progressiva de ensino das habilidades motoras que indo ao encontro dos objetivos anteriormente estipulados, considerava ajustada ao contexto da turma. Esta sequência de conteúdos era designada através das funções didáticas de avaliações (diagnóstica, formativa e sumativa), introdução, exercitação e consolidação. Apesar de durante a elaboração das UDs ter procurado criar o maior número de cenários para evitar grandes alterações ao planeamento inicial, surgiram sempre constrangimentos e por isso todas as UDs desenvolvidas sofreram alterações na sua sequência de conteúdos de modo a ajustar às dificuldades sentidas pelos alunos e acompanhar a sua progressão.

Para terminar, o modo como estruturava a UD foi-se aos poucos modificando, isto porque inicialmente procurava dentro do tempo que tinha disponível organizar a sequência dos conteúdos em conformidade com as aprendizagens essenciais e era pouco flexível pois sentia que a bem ou mal tinha de chegar ao final da unidade temática e os conteúdos tinham de ter estar interiorizados. Ao longo do tempo fui gradualmente respeitando mais o tempo de desenvolvimento dos alunos e procurava primeiro exercitar e consolidar aspetos que considerava importantes e que permitissem depois introduzir novas componentes, estando as anteriores bem enraizadas, não me preocupando caso não cumprisse na íntegra com o que tinha planeado inicialmente, ajustando constantemente a natureza da matéria de ensino e o objetivos pré-estabelecidos.

4.1.3.3. Planos de aula – Aplicação das aprendizagens

Os planos inicialmente foram importantes para a perceção do tempo e logística contudo com o passar do tempo e com os conselhos do PC, fui percebendo de que não precisava de estar tão vidrado no mesmo, porque fui obtendo tais perceções e logísticas.

A estrutura do plano de aula foi-nos concedida pelo PC, não surgindo grandes alterações, apenas relativamente ao cabeçalho onde se juntou a função didática com os conteúdos que iriamos abordar na aula.

Tal como já foi referido anteriormente, o PC aconselhou a não ficar muito "agarrados" ao plano de aula, não passava de um "plano de intenções", pois o desenrolar de uma aula não depende só da sua planificação mas também da turma e como se encontram no dia. Neste sentido sempre foi mencionado a importância de termos um plano "B", principalmente para as aulas lecionadas nos espaços exteriores que dependeriam das condições meteorológicas.

Plano de Aula				
Professor: Tomás Afonso		**Ano/Turma:** 10º G	**Nº alunos:** 28	**Local:** Ginásio 1
Aula: 93 e 94	**Sessão:** 09 e 10 de 13	**Data:** 31/05/2022	**Hora:** 08h20 – 10h05	**Material:** 24 raquetes; 12 volantes, folha de registo de pontualidade, máquina de filmar.
UT/UD: Badminton		**Duração:** 100'	**Tempo útil:** 80'	
Função Didática/ Conteúdos: Exercitação: Posição base, Pega de Raquete, Deslocamentos, Serviço, Amorti. Exercitação/Consolidação: Lob, Clear, Tomada de Decisão. Consolidação: Ajustamento/Antecipação, Eficiência das habilidades e Jogo 1x1.				
Objetivos da aula:	**HM**	Exercitar as diversas habilidades motoras inerentes à modalidade de Badminton.		
	FT/CF	Exercitar as **Componentes Condicionais:** velocidade de reação, deslocamento e força; Exercitar as **Componentes Coordenativas:** orientação espacial, equilíbrio, diferenciação cinestésica, agilidade.		
	CD	Familiarizar os alunos com a modalidade de Badminton.		
	CPS	Estimular valores como o empenho, respeito, responsabilidade, segurança, superação, cooperação e autonomia na execução dos diferentes exercícios.		

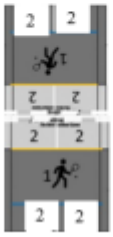
		Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem | *Organização didática metodológica*	Esquema	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
Inicial	10' (08h25 – 08h35)	**1.** Os alunos preparam os principais grupos musculares a serem recrutados na aula.	**1.1 Rotina Inicial – Aquecimento geral (mobilização articular e muscular) e controlo da assiduidade** 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. ***Professor:*** *regista a pontualidade dos discentes e supervisiona a tarefa a ser desenvolvida. Em seguida, posiciona-se no meio do ginásio e efetua batimentos aleatórios em direção aos alunos que se encontram em corrida.*		**1.1.1.** Empenhar-se nas tarefas propostas; **1.1.2.** Evitar que o volante contacte o solo; **1.1.3.** Reagir atempadamente.
	5' (08h35 – 08h40)	**2.** O professor consciencializa os alunos face aos objetivos e dinâmica da sessão.	**2.1. Diálogo Inicial** Os alunos reúnem-se em "U" em frente dos professores, de modo a serem consciencializados sobre a dinâmica e os objetivos. ***Professor****: Encontra-se de frente para os alunos, de seguida realiza as seguintes questões aos alunos:* *1º "Refiram uma forma estratégica para pontuar";* *2º "Mencionem duas componentes críticas para uma boa execução do gesto técnico Amorti";* *3º "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 pelos professores; **2.1.2.** Intervir quando surgirem dúvidas.
Fundamental	16' (08h40 – 08h56)	**3.** Os alunos potencializam a sua tomada de decisão (intencionalidade de colocar a bola em zonas específicas) adaptando ao contexto de jogo e posicionamento do adversário (frente e/ou trás).	**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 e fundo da rede são contabilizados 2 pontos e na zona central 1 ponto. ***Organização:*** Existirão dois espaços destinados à prática (campo e anexo). No campo estarão a jogar 12 jogadores, enquanto os restantes encontrar-se-ão no anexo do ginásio a realizar um treino de força planeado pela equipa "Borboletinhas". ***Professor:*** *O professor desloca-se pelos diferentes campos e fornece feedbacks motivacionais e corretivos aos discentes. Questionar aos alunos "Que tipo de batimento utilizaste para pontuar mais em jogo?" "Em que zona pontuaste mais?"*		**3.1.1.** Colocar a bola nas zonas perto da rede e fundo do campo; **3.1.2.** Evitar que a bola caia no seu campo; **3.1.3.** Deslocar-se rapidamente para trás e para a frente no campo.

Figura 12 *- Plano de aula*

4.1.3.4. Recurso às tecnologias como suporte no ensino – GPS de apoio à navegação

"simply adding a layer of expensive tools on top of the traditional curriculum does nothing to address the learning needs of modern learners"

(Richardson, 2013, p.10)

Nos dias que decorrem é quase impossível não referir o uso de tecnologias, principalmente nestas gerações mais jovens. Se eu sinto que de alguma forma já cresci e acompanhei a evolução tecnológica, as/os crianças/jovens com os quais tive a oportunidade de interagir, cresceram com as mesmas tendo bastante influência nas suas vidas quotidianas, sendo considerados competentes na sua utilização (Prensky, 2012), por isso já vinha com a ideia vinculada de incluir recursos tecnológicos como forma de dinamizar as aulas, cativando e motivando os alunos para a prática.

Após conhecer as instalações desportivas da escola, constatei que alguns dos espaços tinham à disposição esses meios, pondo-me logo a pensar de que forma poderia utilizar os recursos que tinha ao dispor, como poderia utilizar esta "arma" a meu favor, baseado no potencial para ajudar os estudantes a alcançar os resultados educacionais pretendidos (Casey & Jones, 2011). Muitos autores, até consideram algo urgente desvendar como a tecnologia pode ser utilizada nas escolas como suporte de aprendizagem dos discentes (Juniu 2011; Pyle & Esslinger 2014).

No meu caso, apenas não tinha acesso a um computador e/ou projetor que pudesse utilizar para o devido efeito nos espaços exteriores. Desta forma em todos os outros espaços foi utilizado como introdução de novos conteúdos, exemplificação do que se pretendia para um exercício ou movimento, oferecendo desta forma um estímulo visual reforçado da minha demonstração e para dar conhecimento da classificação das ligas competitivas.

Outra metodologia adotada nas minhas aulas, principalmente na modalidade de atletismo, foi a utilização de *tablets* em que os alunos filmavam a execução do movimento dos colegas e depois visualizavam o vídeo e assinalavam numa folha de registos, com as componentes críticas, o que foi corretamente executado, esta nova interação e reação a novas informações e *feedbacks* dos

colegas pode ajudar a reajustar as suas próprias perspetivas e consequentemente resultar numa mudança no seu pensamento (Chien et al., 2010). Para além dos *tablets* utilizados, também se utilizou a aplicação *"Sportractive"* para contabilizar a distância percorrida da equipa na rotina inicial e a *"Tabata Timer"* na aplicação de circuitos de treino funcional, estes são alguns exemplos de uso de novas tecnologias nas aulas referidos por Casey et al. (2017) e McCaughtry et al. (2008).

Na perspetiva do professor, o recurso ao meio tecnológico também pode ser vital, principalmente para professores estagiários. Durante este ano letivo existiram momentos específicos de observação com recurso a vídeo que me fez entender, após as visualizações dos mesmos, que ocorrem situações na aula com as quais não nos apercebemos naquele instante além de conseguirmos verificar de outra perspetiva a nossa instrução, feedback e postura durante as aulas, algo importante para conseguirmos entender as apreciações que nos estão a ser direcionadas, considerando assim o meio tecnológico como uma ferramenta muito forte para autorreflexão e autocrítica.

4.1.3.5. 1º Período

Neste segmento o quadro seguinte, explicita os modelos de ensino utilizados em cada modalidade lecionada durante o primeiro período, tal como as estratégias utilizadas, seguindo-se os detalhes e explicações dessas mesmas modalidades.

Quadro 3 - *Modelos e Estratégias utilizados no 1.º Período.*

Modalidade	*Modelos de Ensino*	*Estratégias*
Ginástica de solo	**MED**	**Época Desportiva -** Calendário competitivo (Liga 10x).
		Afiliação – Formação de 5 equipas homogéneas entre si com 5 a 6 elementos heterogéneos onde cada uma era representada por uma cor, mascote, grito, logótipo, lema e capitão.
		Competição Formal - As equipas competiam entre si através de exercícios lúdicos realizados quase na totalidade das aulas que por sua vez, contava para o quadro competitivo da turma (Liga 10x).
		Registos estatísticos - Resultou num evento culminante com a apresentação das sequências coreográficas em equipas onde se avaliaram tendo em conta a expressividade, ritmo, fluidez e criatividade.
		Festividade – Gritos da equipa antes de apresentar as sequências.
		Evento Culminante - Entrega de prémios, diplomas (fair-play, criatividade, vencedor e empenho).
	Peer-teaching	Os alunos exerceram funções de instrução (treinador), e realizaram as ajudas nos colegas após ser demonstrado por mim.
	MID	Revisão da matéria previamente aprendida; Apresentação de novas habilidades ou do conteúdo geral.

Futebol/Futsal	**MED**	**Época Desportiva -** Calendário competitivo (Liga 10x), com a atribuição de 3 pontos em caso de vitória, 2 pontos em caso de empate e 1 ponto em caso de derrota.
		Afiliação – Formação de 5 equipas homogéneas entre si com 5 a 6 elementos heterogéneos onde cada uma era representada por uma cor, logótipo, lema e capitão. Nas jornadas uma equipa realizava a função de arbitragem (rotativo).
		Competição Formal - As equipas competiam entre si através de jornadas realizadas nas sessões de 50 minutos (Liga 10x).
		Registos estatísticos – Durante os jogos das jornadas, os alunos que ficavam como suplentes, realizavam registos.
		Festividade – Gritos da equipa antes de iniciarem o jogo e "claques" a apoiarem as equipas.
		Evento Culminante – Realizou-se um minitorneio com entrega de prémios, diplomas (fair-play, criatividade, festividade, trabalho de equipa) e troféu ao vencedor.
	EJpC	Criou-se situações modificadas de jogo que permitissem a compreensão do jogo, de modo a pensar estrategicamente acerca do mesmo e saber o que fazer, como fazer e quando o fazer nas mais variadas situações proporcionadas pelo jogo. Pretendeu-se que o aluno fosse capaz de interpretar as situações e agir com intencionalidade, tendo em vista os objetivos do jogo.
	MID	Revisão da matéria previamente aprendida; Apresentação de novas habilidades ou do conteúdo geral.

4.1.3.5.1. Ginástica de Solo – Primeira tempestade

A modalidade de Ginástica de Solo deu início à minha PES. Sendo uma modalidade do qual reconheço deter alguma dificuldade e pouco conhecimento especializado, já me sentia nervoso em lecionar, sendo a primeira modalidade ainda mais nervoso fiquei o que exigiu um estudo inicial mais aprofundado da minha parte.

O espaço do ginásio, onde foi lecionada a modalidade tornou ainda mais difícil esta tarefa dado que o número de elementos da minha turma era elevado para o espaço e quantidade de materiais disponíveis.

Apesar de a AD determinar o nível de desempenho da turma no nível elementar, decidi iniciar pela base, não querendo que nenhum aluno "ficasse para trás", também pude constatar que na generalidade apresentavam maiores dificuldades na execução dos elementos acrobáticos roda e apoio facial invertido (pino) e no elemento de equilíbrio vela.

Delineei que a elaboração dos exercícios para as aulas iam acompanhar a evolução dos discentes, isto é, iam de acordo com as dificuldades manifestadas pelos alunos e iria programar uma sequência lógica e progressiva.

Ambas as aulas (tempo e bloco) decorreram com dinâmicas semelhantes, isto é por estações ou ensino a pares, sendo que as estações foram predominantemente utilizadas nas aulas de tempo, uma vez que desde modo foi possível rentabilizar a gestão do tempo de aula e adaptar-se melhor ao espaço disposto para a prática enquanto nas aulas de bloco foi um regime mais livre não cingindo tanto a uma metodologia de organização por estações. O método de ensino acompanhou a dinâmica de estações como forma de envolver os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem através da execução das tarefas solicitadas e dos seus colegas pelo meio da execução de ajudas dos movimentos, desta forma procurava promover e incentivar os conceitos psicossociais referentes na Unidade Didática (Autonomia, Cooperação, Responsabilidade, Empenho e Respeito). Referente às capacidades coordenativas destacadas, importa referenciar que foram um conteúdo transversal ao longo da unidade didática devido à execução dos movimentos

acrobáticos. Apenas a capacidade coordenativa Ritmo, surgiu nas aulas de preparação que os alunos utilizaram para treinar as suas sequências gímnicas ou nos momentos avaliativos (Formativa e Sumativa).

O MID surge superficialmente nesta primeira fase como ferramenta reguladora de comportamentos e de apresentação de novos conteúdos gerais, na medida de conseguir controlar a turma numa fase inicial e evitar comportamentos desviantes futuros, além de que eram uma turma nova e desconhecia-se como era o grupo em termos de autonomia, assumindo assim a responsabilidade total das aulas. Visto que era uma turma nova em que os alunos não se conheciam o MED emerge para diminuir os fatores de exclusão, harmonizando a competição com a inclusão e procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica na tentativa de formar os alunos em pessoas desportivamente competentes, cultas e entusiastas (Siedentop et al., 2011).

Dois estudos de investigação (Curtner-Smith & Sofo, 2004; Sofo & Curtner-Smith, 2005) sugerem que os PE são atraídos pelo MED porque é congruente com a sua socialização ocupacional e crenças sobre o que o ensino de EF deve ser, o que vai de enlace com aquilo que pretendia para o meu ano de estágio de proporcionar aos alunos uma vivência diferente e inovadora das demais que têm experienciado.

No entanto, outros estudos de investigações demonstram que os PE apresentam alguma dificuldade na adaptação do modelo quando o experimentam pela primeira vez (Curtner-Smith & Sofo, 2004; McCaughtry et al., 2004; Parker & Curtner-Smith, 2005; Sofo & Curtner-Smith, 2005), corroborando com o que os autores mencionam, em que na modalidade de ginástica de solo experienciei algumas dificuldades em manter os alunos motivados e em criar jogos apropriados para os alunos competirem nas fases apropriadas.

Durante a lecionação da modalidade, existiram momentos em que os alunos trabalharam em pares, onde se ajudavam mutuamente nas ajudas, após eu clarificar como se efetuava e na correta execução dos elementos gímnicos. No seguimento desta atribuição de responsabilidade, permiti que as equipas começassem a orientar o aquecimento.

Relativamente às avaliações como parte da Avaliação Formativa (AF) foi inserido a par do módulo Tópicos da Educação Física e Desporto I - Desporto e Educação Estética, uma atividade com a finalidade de desenvolver o pensamento crítico e a perceção da estética no desporto. Isto é, através de apresentações em equipa de sequências gímnicas com um tema específico, foram avaliados pelos próprios colegas nos seguintes parâmetros, criatividade, fluidez, semelhança com o tema, qualidade dos elementos gímnicos, expressividade e cooperação, tendo sido antecipadamente elucidado sobre o que cada um destes parâmetros retratava.

Na Avaliação Sumativa (AS) cada aluno apresentou à turma a sua sequência gímnica a ser avaliada, expondo todo o trabalho desenvolvido na modalidade até à data.

A maior conquista que tive da modalidade de ginástica de solo foi conseguir observar alunos que num primeiro momento avaliativo já se encontravam derrotados e que tinham na cabeça que não eram capazes de serem bem-sucedidos e no final conseguirem executar como é o caso simples dos rolamentos.

4.1.3.5.2. Futebol/Futsal – Mudança de corrente (do treino desportivo para o ensino).

Para a modalidade de Futebol/Futsal foi dada continuidade à utilização do MED, complementando com o EJpC. Desta vez, a liga competitiva, não contou somente com os exercícios efetuados na aula, mas também com as jornadas realizadas nas sessões de 50 minutos, baseando-se assim num dos eixos centrais dos modelos de ensino do jogo referidos por Graça & Mesquita (2015, p.137) de "colocação do jogo no centro de atenção das aprendizagens, valorizando a compreensão do jogo como porta de entrada para o desenvolvimento da competência, subordinando a aprendizagem das habilidades técnicas à necessidade de as usar no jogo, cuidando das relações de cooperação no seio das equipas, favorecendo inequivocamente a inclusão, levando a sério a competição e a necessidade de se preparar para ela".

Através da AD constatou-se que a turma se encontrava no nível de desempenho introdutório. Denotando-se com toda a clareza que a turma apresentava parca cultura desportiva, manifestando um entendimento rudimentar do jogo e grandes debilidades técnicas, não correspondendo ao básico que já deveria ter sido adquirido.

As aulas (bloco e tempo) decorreram com dinâmicas diferentes, isto é, as aulas de tempo (50') foram totalmente dedicadas a jogo entre equipas 4x4+GR, colocando o jogo e o aluno no centro do processo, contabilizando como referido anteriormente para a classificação da liga, existindo uma variedade de papéis que foram assumidos pelos alunos, sendo as funções com maior destaque, o papel de jogador e árbitro, uma vez que deste modo foi possível rentabilizar a gestão do tempo de aula e adaptar-se ao espaço disposto para a prática. Um dos objetivos que estipulei foi o desenvolvimento cognitivo no sentido de entendimento do jogo e conhecimento tático, reconhecendo a hierarquização das prioridades do modelo, enfatizado por Metzler (2017) ao colocar os objetivos do domínio cognitivo acima dos objetivos do domínio motor e afetivo.

Enquanto nas aulas de bloco (100'), se deu maior ênfase a exercícios lúdicos que incluíram a bola e situações de jogo reduzidas, com o objetivo de incrementar as habilidades motoras e entendimento sobre o jogo.

Estas aulas seguiram um regime não tão livre e pode-se considerar como mais estruturado, onde se deu maior enfoque à introdução e exercitação de escassos exercícios analíticos, não excluindo momentos de jogo de 5x5 formal ou adaptado na parte final da mesma, cujo objetivo era o desenvolvimento das capacidades e das qualidades de desempenho dos jogadores e da equipa, através de um melhor entendimento do jogo.

No decorrer das aulas, os conceitos psicossociais da autonomia, responsabilidade, cooperação, respeito, empenho e envolvimento, foram promovidos através de várias situações de aprendizagem e por isso foram alvo de constante observação e análise. No que diz respeito à Condição Física e Fisiologia, as capacidades condicionais que mais se evidenciaram na lecionação da modalidade foram a força e a velocidade (de reação e de deslocamento) consequentes de uma modalidade intermitente e das rápidas mudanças de direção que se observam num jogo de Futebol/Futsal. Relativamente às capacidades coordenativas que tiveram especial enfoque foram a orientação espacial, diferenciação cinestésica, a agilidade, o equilíbrio e a coordenação estando presentes em todas as aulas, visto serem muito requisitadas na prática da modalidade.

Passando aos problemas da prática, foi na lecionação desta modalidade que me senti mais desmotivado, em que realmente observei a diferença que existe entre o treino desportivo e o ensino escolar. O maior fator talvez tenha sido a motivação para a prática, enquanto no contexto de treino os atletas estão predispostos a treinar, aprender e a melhorar nas componentes específicas da modalidade, no ensino temos de criar um ambiente positivo que cative os alunos para a prática e que seja capaz de motivar quem domina e quem não domina. Há que encontrar o equilíbrio.

"Sendo a área (Futebol) que considero que detenho maior conhecimento, pela minha experiência anterior enquanto atleta da modalidade e algumas experiências enquanto treinador na área, apercebi-me da diferença que existe num contexto de ensino para um contexto de treino desportivo, sendo a maior variável a "escolha/interesse" dos alunos em exercitarem aquela modalidade. Na mesma linha de pensamento, outra dificuldade encontrada foi a planificação dos exercícios a adotar

para uma turma com níveis de desempenho diferentes, que contemplassem o objetivo da aula e daquilo que desejava que os alunos dominassem, enquanto estaria exequível tendo em conta o espaço e o material disponíveis."

(Projeto de Estágio, 21 de dezembro de 2021)

No momento final, a AS foi realizada em um evento culminante em formato de minitorneio, em que a pontuação da liga competitiva somava aos pontos do evento.

A destruição da taça construída para os vencedores foi algo que me fez repensar sobre se o trabalho que estaria a ter, valeria a pena para o pouco agradecimento/reconhecimento por parte dos alunos. Pelo que foi discutido, decidido com a forte opinião do PC e manifestado o descontentamento perante a turma que talvez a utilização do Modelo de Educação Desportiva não fosse o indicado para aquela turma e que na modalidade seguinte de voleibol não se iria utilizar as equipas, evento culminante e liga da turma.

4.1.3.6. 2º Período

Neste segmento o quadro seguinte, explicita os modelos de ensino utilizados em cada modalidade lecionada durante o segundo período, tal como as estratégias utilizadas, seguindo-se os detalhes e explicações dessas mesmas modalidades.

Quadro 4 - *Modelos e Estratégias utilizados no 2.º Período.*

Modalidade	*Modelo de Ensino*	*Estratégias*
Voleibol	**MAPJ**	Através de formas de jogo modificadas e adaptadas ao nível de desempenho e experiência, valorizando aspetos da perceção, compreensão e tomada de decisão com recurso a adaptações regulamentares e modificações por representação e exagero. Seguindo a 1.ª e 2.ª etapa de aprendizagem.
Dança	**MED**	**Época Desportiva -** Calendário competitivo (Liga 10x), com a atribuição dos pontos, conforme a classificação atribuída pelas outras equipas no momento da apresentação das coreografias dos temas da dança.
		Afiliação – Formação de 4 equipas homogéneas entre si com 6 a 7 elementos heterogéneos onde cada uma era representada por uma cor, logótipo, coreografo e capitão.
		Competição Formal - As equipas competiam entre si através das coreografias apresentadas nas sessões de 50 minutos (Liga 10x), pelos aquecimentos lecionados e etapas finalizadas nos processos da coreografia final.
		Registos estatísticos – Durante a apresentação das coreografias, os alunos conferiam os temas que estavam a ser desenvolvidos e tentavam desvendar as palavras, ações, objetos que a equipa estaria a representar.
		Festividade – Gritos da equipa antes de apresentar as coreografias.
		Evento Culminante – Realizou-se um mini-evento com entrega de prémios e diplomas (cooperação, criatividade, empenho e festividade).

MAC (Dyson, B., & Casey, A., 2016)	**Interdependência positiva -** Nas construções de todas as coreografias em que todos os alunos debatiam de que forma podiam explorar determinado tema para serem bem-sucedidos.
	Prestação de contas individual e responsabilidade pessoal pelo cumprimento dos objetivos do grupo - Nas coreografias, incluindo a final, foi atribuído dentro do grupo uma parte da música a cada elemento, ficando responsáveis por essa parte e de conseguir explorar o tema da coreografia e da dança.
	Interação face a face – Os elementos das equipas auxiliavam-se na introdução de novas coreografias nos tipos de dança, encorajando todos os elementos.
	Uso frequente das habilidades interpessoais e de pequenos grupos – Desenvolvido na realização das tarefas (coreografias dos temas da dança) onde partilhavam opiniões, responsabilidades e forneciam feedbacks.
	Processamento, frequente e regular, em grupo sobre o funcionamento atual para melhorar a eficácia futura - Os alunos refletiam sobre quais as ações dos elementos do grupo foram úteis e tomavam decisões sobre o que mudavam ou continuavam.

4.1.3.6.1. Voleibol – A reconciliação

No que concerne à modalidade de voleibol, os conteúdos programáticos seguiram uma organização metodológica de conteúdos do topo para a base, em que a tática e a técnica coabitam e se influenciam. Teve como base o Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) desenvolvido em torno de uma conceção de aprendizagem situada do jogo, privilegiando uma abordagem holística, em referência às prerrogativas emanadas do jogo (Mesquita et.al, 2015). Valorizando os aspetos de perceção, compreensão e tomada de decisão no jogo, adequando as formas de jogo à capacidade dos praticantes, entre outros. Foi considerado tarefas distintas para o mesmo nível de dificuldade (progressão horizontal) e a dificuldade foi incrementada na passagem de tarefas mais simples para mais complexas.

Para determinar o nível de desempenho da turma, efetuou-se jogos de 2x2, visto ser a forma modificada de jogo mais indicada para a AD (Mesquita et.al, 2015) e partir da observação e análise dos dados recolhidos, determinou-se que a turma se encontrava no nível de desempenho introdutório. Denotou-se que a turma apresentava parca cultura desportiva, manifestando um entendimento rudimentar do jogo e grandes debilidades técnicas e tendo por base esse dado, elaborou-se uma UD que contemplasse uma progressão lógica e pedagógica, abordando os conteúdos adequados ao desempenho, tendo em consideração o número de aulas estipuladas e dificuldades apresentadas.

As sessões de bloco e tempo decorreram com dinâmicas diferentes, isto é, as aulas de tempo (50') foram preferencialmente dedicadas a jogos modificados 1x1 e 2x2, para que os alunos jogassem o maior tempo possível e também existisse uma variedade de papéis a assumir pelos mesmos, sendo as funções com maior destaque, o papel de jogador e árbitro, uma vez que deste modo foi possível rentabilizar a gestão do tempo de aula e adaptar-se melhor ao espaço disposto para a prática considerando a minha crença de que o jogo tenha que estar no centro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos para um melhor entendimento daquilo que é a modalidade, seus objetivos, constrangimentos e dificuldades.

Nas aulas de bloco (100'), o foco foi mais direcionado a exercícios lúdicos, alguns um pouco mais analíticos e formas modificadas de jogo mais indicada para o nível de desempenho e experiência (Maxwell, 2003), com o objetivo de incrementar as habilidades motoras, isto porque os discentes não conseguiam sustentar a bola, apenas defendendo-se da mesma. Dito isto, as formas modificadas de jogo foram uma base para a introdução e exercitação das componentes técnicas e táticas, não excluindo momentos de jogo de 1x1 ou 2x2 adaptado, durante o decorrer da aula, cujo objetivo era o desenvolvimento das capacidades e das qualidades de desempenho dos jogadores e da equipa, através de um melhor entendimento do jogo de modo a resolver os problemas táticos defensivos e ofensivos elementares.

A modalidade de voleibol foi a primeira em que se começou a implementar as rotinas iniciais, ou seja, ficou decidido que os alunos quando chegassem ao espaço destinado à prática, agarrariam nas bolas e começariam a realizar jogos 1x1 ou 2x2, permitindo a quem desejasse apenas efetuar toques de sustentação contra a parede do ginásio.

No decorrer das aulas, os conceitos psicossociais que tiveram maior destaque foram a autonomia, responsabilidade, cooperação, respeito, empenho e envolvimento, promovidos através de várias situações de aprendizagem e por isso foram alvo de constante observação e análise.

No que diz respeito à Condição Física e Fisiologia, as capacidades condicionais que mais se evidenciaram na lecionação da modalidade foram a força inferior, média, superior e geral e a velocidade (de reação e de deslocamento) devido às rápidas mudanças de direção e deslocamentos que se observam num jogo de voleibol.

Relativamente às capacidades coordenativas a orientação espacial, diferenciação cinestésica, a agilidade, o equilíbrio, a coordenação e ritmo foram as mais utilizadas devido a estarem presentes em todas as aulas, visto serem muito requisitadas na prática da modalidade.

Durante a lecionação da modalidade, um dos constrangimentos que tive foi num espaço de duas semanas, mais de metade da turma teve que ficar isolada devido a contrair Covid-19, o que fez atrasar a introdução de alguns conteúdos

dado que foi exatamente no momento de transição da 1.ª para a 2.ª etapa de aprendizagem.

Esta tentativa de transição de conteúdos do nível básico para o elementar surgiu devido ao nível de desempenho da turma através da AD (Básico) ser muito próxima do nível elementar e por no momento de AF ter sido possível observar que os conteúdos relativamente à 1ª etapa de aprendizagem (Nível de jogo 1 – Jogo Estático) estavam consolidados. Foi algo que tive sempre em consideração pois não avançava até que sentisse que os alunos dominavam o pretendido, sendo o conhecimento tático dos praticantes e a proficiência motora que determina o grau de manipulação da complexidade das tarefas (Chêne et al., 1986).

A avaliação sumativa foi realizada através de uma competição entre equipas em formato de minitorneio e muito satisfeito fiquei ao reconhecer uma grande evolução no entendimento do jogo e intencionalidade e a nível das habilidades motoras da turma.

4.1.3.6.2. Dança – Vento em Popa

Em relação à modalidade de Dança, decidi voltar implementar o MED, algo muito requisitado pelos alunos aquando da lecionação da modalidade de voleibol devido à grande evolução que os alunos apresentaram e aos comportamentos exemplares mostrando-se finalmente interessados e motivados para a prática.

Além do MED, foi implementado o MAC que partilha caraterísticas semelhantes (Siedentop, 1994), talvez por isso a rápida aceitação e fácil adaptação pois já era algo a ser desenvolvido desde o primeiro período, também para mim enquanto PE. Só que com uma peculiaridade, desta vez os alunos foram distribuídos por equipas/grupos, atribuindo total autonomia na constituição desses grupos aos discentes, por considerar que a modalidade de dança era onde a maioria se sentia menos à vontade em termos sociais e entendi que desta forma os níveis de motivação pudessem aumentar e os níveis de constrangimento diminuir.

A ministração de dança na escola tinha como principal objetivo promover as atividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de interpretação, capacidade de apreciação, composição e realização de sequências de elementos técnicos da dança em coreografias individuais e de grupo, adequando a sua expressividade com o motivo da composição (Educação, 2018), além de experiências enriquecedoras em diferentes níveis, ajudando a desenvolver e aprimorar aspetos direcionados para o seu processo de formação global e para as componentes rítmicas, motoras e comportamentais.

Para lá dos objetivos mencionados, o que estipulei foi o desenvolvimento do pensamento crítico através da observação e reflexão de outras coreografias, o desenvolvimento cognitivo, mais especificamente a criatividade e a expressividade porque tal como Piconez (2003) refere, as atividades pedagógicas da dança devem procurar estimular o aluno a descobrir o seu potencial expressivo e criativo.

Contrariamente às modalidades lecionadas anteriormente, não se realizou avaliação diagnóstica, visto que os conteúdos se equacionavam como algo

ambíguos e imprecisos para determinar o nível de desempenho dos alunos e suas capacidades.

A modalidade de dança seguiu assim uma organização metodológica de conteúdos da base para o topo, onde foram introduzidos conteúdos base essenciais de forma a alcançar com sucesso o objetivo final de composição e realização de uma coreografia em grupo. Deste modo, ficou decidido a introdução de tema a tema, Carvalho e Lebre (2011) (Noção de Tempo, Corporal, de Espaço, Relações, Energia e Dinâmica Coreográfica), com posterior realização de coreografia envolvendo o conteúdo apresentado, procurando estimular a criatividade e trabalho de grupo. Neste sentido, envolvi os alunos numa dinâmica de observadores e executantes nas apresentações das coreografias aquando de um conteúdo novo.

Decidi incluir em todas as semanas de lecionação de dança, uma temática diferente contando com um género musical específico variando entre Rock, Pop e Música Tradicional Portuguesa, além disso no início de cada aula, abordei as coreografias do *Tiriri, Merengue e dança kuduro,* onde proporcionei uma experiência diferente, mais diversificada e mais enriquecedora.

No que diz respeito à forma como foram organizadas as aulas, entendi que deveriam decorrer com dinâmicas diferentes, isto é, as aulas de tempo (50') foram preferencialmente dedicadas à exercitação e apresentação de pequenas coreografias abordando um tema específico introduzidos nas aulas de bloco.

Enquanto nas aulas de bloco (100'), introduziram-se novos conteúdos (temas) e posteriormente elaboradas pequenas coreografias explorando o que tinha sido abordado. Desta forma, pretendia que os alunos entendessem o que cada tema abrangia e não possuíssem qualquer tipo de dúvida, apresentando as suas coreografias aos outros grupos, alternando entre papel de executante e observador das coreografias de outros grupos, desenvolvendo capacidade crítica. Johnson & Johnson (1999, p.68) apresentam algumas preocupações sobre estes momentos de trabalho em grupo, neste caso para elaborarem pequenas coreografias, porque sentar pessoas juntas e chamá-las de um grupo cooperativo, não quer dizer que efetivamente o sejam. Têm todos de contribuir

de igual forma para o processo e resultados de aprendizagem, têm todos trabalham para o mesmo objetivo.

"Lopes e Silva (2009) conseguem identificar alguns inconvenientes nesta metodologia, assegurando que os discentes poderão atribuir um maior valor ao processo do que à aprendizagem, dando uma maior importância às relações interpessoais. Alguns alunos podem tornar-se assim mais dependentes do "líder" do seu grupo e aprender à andar "às costas de outros", tornando desta forma a aprendizagem passiva.

É importante distribuir tarefas por todos os elementos do grupo e serem responsáveis, entendendo que o fracasso de algum colega, também é o seu (Freitas & Freitas, 2003; Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009) "

(RA, Dança, 15 de março de 2022)

Nestes momentos de observação, procuravam entender se os temas eram percetíveis nas coreografias assistidas conforme os temas abordados.

No decorrer das aulas, os conceitos psicossociais da autonomia/responsabilidade, cooperação, respeito, empenho, envolvimento, Fair-Play e pensamento crítico foram promovidos através de várias situações de aprendizagem, como as coreografias e apresentações e por isso foram alvo de constante observação e análise.

No que diz respeito à Condição Física e Fisiologia, as capacidades condicionais que mais se evidenciaram na lecionação da modalidade foram a força, a velocidade (de reação e de deslocamento) e flexibilidade consequentes das execuções dos movimentos observados na dança.

Relativamente às capacidades coordenativas teve especial enfoque a orientação espacial, diferenciação cinestésica, a agilidade, o equilíbrio, a coordenação e ritmo estando presentes em todas as aulas, visto serem muito requisitadas na prática da modalidade.

A avaliação sumativa foi efetuada na última aula da UD de dança, numa espécie de um evento televisivo em que os grupos apresentaram as suas coreografias, abordando os temas introduzidos interrelacionando a coreografia com a música e com o tema e posteriormente era atribuída uma pontuação pelas outras equipas consoante a criatividade da coreografia/tema, coordenação entre os elementos do grupo, ritmo/fluidez e perceção do tema.

Na dança tal como se sucedeu em voleibol, senti-me realizado ao verificar que os objetivos foram cumpridos e ao mesmo tempo ter proporcionado felicidade e prazer nos alunos, até aqueles que inicialmente se sentiam mais constrangidos, acabaram por se envolver. Mas mais importante que isso, foi sentir que o meu objetivo principal enquanto professor, fosse cumprindo, ao conseguir que aprendessem efetivamente algo, até aos alunos que fora do contexto escolar se encontravam em grupos de dança ao mencionarem que praticavam durante muito tempo e nunca tinham ouvido falar, por exemplo das noções e de como podiam explorar essa vertente. Foi a modalidade que fui com as expetativas mais em baixo e que acabou por correr melhor, por isso, o final do 2.º período ficou caraterizado como indo de *vento em popa*, porque tudo estava alienado e a correr muito bem.

4.1.3.7. 3º Período

Neste segmento o quadro seguinte, explicita os modelos de ensino utilizados em cada modalidade lecionada durante o terceiro período, tal como as estratégias utilizadas, seguindo-se os detalhes e explicações dessas mesmas modalidades.

Quadro 5 - *Modelos e Estratégias utilizados no 3.º Período.*

Modalidade	*Modelo de Ensino*	*Estratégias*
Atletismo	**MED**	**Época Desportiva -** Quadro competitivo (Liga 10x).
		Afiliação – Formação de 4 equipas homogéneas entre si com 6 a 7 elementos heterogéneos onde cada uma era representada por uma cor, mascote, grito, logótipo, lema e capitão.
		Competição Formal - As equipas competiam entre si através de exercícios lúdicos realizados, na apresentação de exercícios adaptado à modalidade, distância percorrida na rotina inicial e marcas obtidas, contabilizando com medalhas para o quadro competitivo da turma (Liga 10x).
		Registos estatísticos – Foram efetuados após observação das filmagens, em que os alunos anotavam numa folha com as componentes críticas o que realizavam e o que não realizavam, individualmente e em conjunto.
		Festividade – Gritos da equipa antes de realizar as provas.
		Evento Culminante - Entrega de prémios, diplomas (cooperação, autonomia, vencedor e empenho).
Badminton	**MED**	**Época Desportiva -** Calendário competitivo (Liga 10x), com a atribuição de pontos pela pontualidade, jornadas, elaboração do treino de força e jogos modificados.
		Afiliação – Formação de 4 equipas com 6 a 7 elementos (mix – duas equipas nível lower e duas equipas higher) onde cada uma era representada por uma cor, logótipo, treinador, preparador físico e capitão.

		Competição Formal - As equipas competiam entre si através de jornadas realizadas nas sessões de 50 minutos (Liga 10x).
		Registos estatísticos – Durante os jogos das jornadas, os alunos treinadores, registavam a adequação do batimento ao contexto do jogo, zona de batimento, direção onde colocavam o volante dos colegas que estavam a jogar e depois trocavam.
		Festividade – Gritos da equipa antes de iniciarem o jogo e apoio durante os jogos.
		Evento Culminante – Realizou-se um minitorneio com entrega de prémios, medalhas individuais por prestação em termos de pontos para a sua equipa, troféu e diplomas (empenho, autonomia, cooperação e vencedor).
	EJpC	Criou-se situações modificadas de jogo que permitissem a compreensão do jogo, de modo a pensar estrategicamente acerca do mesmo e saber o que fazer, como fazer e quando o fazer nas mais variadas situações proporcionadas pelo jogo. Pretendeu-se que o aluno fosse capaz de interpretar as situações e agir com intencionalidade, tendo em vista os objetivos do jogo.

4.1.3.7.1. Atletismo – Baixa-mar

A modalidade de atletismo iniciou-se no 2.º período e estendeu-se para o 3.º período. Para dar continuidade aos modelos e estratégias implementadas nas modalidades anteriores, decidi focar somente no MED, desta vez como forma de motivar os alunos para prática, visto que existem benefícios positivos em expor e envolver os alunos menos motivados (Wallhead & O'Sullivan, 2005; Perlman, 2010) com o modelo, porque após consultar o relatório dos inquéritos iniciais foi possível concluir que esta modalidade não era a que os alunos detinham maior interesse.

Para também impulsionar essa motivação e manter os alunos focados, decidi responsabiliza-los pela construção de um quadro competitivo, onde a cada aula se atribuía medalhas pelos exercícios lúdicos e os momentos competitivos (registos de tempos), como se pode observar pela figura 12.



Figura 13 - *Quadro competitivo elaborado pelos alunos para a modalidade de atletismo.*

Os alunos continuaram a estar distribuídos por equipas heterogéneas definidas pelo nível de desempenho das prestações nos testes de *cooper.* Decidi também voltar às rotinas iniciais para reforçar o aspeto da equipa, tendo todos de contribuir para o sucesso da mesma, neste caso, dependendo da sessão, teriam de correr pelos campos do espaço exterior, juntos com a equipa a maior distância possível em que a distância percorrida iria ser dada por uma aplicação que contava os metros ou contabilizar o número de voltas individuais percorridas

à volta do espaço exterior.

Dentro das próprias equipas desempenharam diferentes papéis e funções específicas como: capitão, preparador físico, cronometrista, fotografo. Estas funções foram rotativas, para dar oportunidade de todos experienciarem cada uma destas.

O maior entrave que encontrei foi o pouco tempo disponível para se conseguir abordar as 4 disciplinas (corrida de velocidade, corrida de estafetas, corrida de barreiras e corrida de resistência). Desta forma, a solução encontrada foi lecionar uma disciplina de cada vez, durante uma semana e completar logo a avaliação para se passar para a introdução de outra.

Neste caso de atletismo a avaliação formativa deteve uma grande importância para a avaliação final dos alunos, sendo contabilizado a progressão que os alunos demonstraram em todas as aulas, tenha sido no envolvimento nas aulas, no desempenho dos vários momentos competitivos ou aperfeiçoamento das habilidades. Consegui determinar que disciplinas necessitavam de mais tempo de exercitação em relação a outras, para que a existisse de facto aprendizagem.

Deste modo também consegui que na última aula destinada ao evento culminante já tivesse a avaliação dos alunos definida.

Mais uma vez, as dinâmicas das aulas (bloco e tempo) decorreram de forma diferente, isto é, as aulas de tempo (50') foram preferencialmente dedicadas à exercitação e registos de componentes críticas e tempo de execução de corridas abordando um conteúdo específico introduzido nas aulas de bloco.

Nas aulas de bloco (100'), introduziram-se novos conteúdos e foram posteriormente exercitados para que fossem capazes de executar o movimento pretendido corretamente. Desta forma, pretendia que os alunos entendessem o que cada disciplina de atletismo englobava, alternando entre papel de executante e observador nos momentos autónomos, desenvolvendo assim a capacidade crítica.

Nestes momentos de observação, as tecnologias foram um fator preponderante, porque permitiam a filmagem e ofereciam uma perspetiva diferente daquilo que era a sua execução e assim procuraram entender se cumpriam com as componentes críticas pretendidas, além de averiguarem se os

colegas também o efetuavam.

No decorrer das aulas, os conceitos psicossociais da autonomia/responsabilidade, cooperação, respeito, empenho, envolvimento, Fair-Play foram promovidos através de várias situações de aprendizagem e por isso foram alvo de constante observação e análise.

No que diz respeito à Condição Física e Fisiologia, as capacidades condicionais que mais se evidenciaram na lecionação da modalidade foram a força, resistência e a velocidade (de reação, aceleração, maximal e de resistência/desaceleração).

Por fim, as capacidades coordenativas que tiveram especial enfoque foram a orientação espacial, diferenciação cinestésica, a agilidade, o equilíbrio, a coordenação e ritmo estando presentes em todas as aulas, visto serem muito requisitadas na prática da modalidade de Atletismo, sendo mais específicas a utilização de algumas componentes críticas em específicas disciplinas.

A modalidade de atletismo foi denominada como a baixa-mar porque faz relação com a motivação dos alunos que só tinha “espaço para crescer” até transitar para a modalidade de badminton.

4.1.3.7.2. Badminton – Preia-mar

A modalidade de badminton teve contornos diferentes das restantes modalidades lecionadas, visto ter o contributo da professora Yessica na implementação, mais uma vez do EJpC como parte de um estudo. Ajudou-nos (NEP) a estruturar a unidade e os planeamentos, com uma ordem progressiva que obviamente colocava o jogo e o aluno no centro do processo. Por outro lado, foi também uma aprendizagem porque me auxiliou nos *feedbacks* transmitidos, procurando sempre que direcionasse para aspetos de teor tático ao invés de técnico.

No caso da minha turma ficou decidido à priori que as equipas iriam ser divididas entre *Higher* e *Lower level*. De acordo com Steenbergen-Hu et al. (2016), o propósito de criar grupos com alunos que têm o mesmo nível de habilidade é o de oferecer um ensino homogéneo na medida que os professores consigam fornecer uma instrução mais pormenorizada e especifica que se adequa a cada grupo de estudantes, tendo em conta as suas necessidades, fazendo com que os alunos beneficiem da interação com os seus pares. Já era algo que tinha a vontade de experimentar com o propósito de conferir se a evolução e motivação dos alunos era maior.

Após realizar a AD e entender as competências dos alunos, consegui diferenciar os níveis de desempenho da turma e constituir as equipas por estes mesmos dois níveis.

Sendo o espaço reduzido, as dinâmicas da aula consistiam em metade da turma a realizar jogo enquanto a outra metade efetuava um circuito de treino de força. Como forma de dinamizar a aula, a rotina inicial manteve-se adicionando o registo de pontualidade, ou seja, os alunos chegavam ao espaço destinado da aula e assinavam a folha de presença, de seguida, pegavam numa raquete e começavam a correr à volta do ginásio, sendo que eu me encontrava no meio do campo e ia transmitindo indicações sobre o que fazer enquanto efetuava batimentos em direção a um aluno específico e esperava pela resposta do mesmo.

Um passo para trás para se poderem dar dois para a frente. É assim que relembro a modalidade de badminton. Apesar dos esforços em conseguir criar situações adequadas, com formas modificadas de jogo a priorizar aspetos constituintes do jogo, como a tomada de consciência dos princípios táticos, tomada de decisão do que fazer e como fazer nas diferentes situações de jogo, tive de dar um passo atrás e incidir sobre objetivos de exercícios que priorizavam o aspeto técnico. Justifica-se pelo baixo nível da turma, em que tinham grandes dificuldades em conseguir ter sucesso no seu jogo, porque muitos elementos da turma, não conseguiam acertar no volante. Após ser trabalhado de uma forma leve a componente técnica e conseguirem minimamente jogar, voltou-se a enfatizar nos aspetos mais táticos e desta vez, a margem de progressão foi muito maior. As situações de aprendizagem ficaram melhor enquadradas o que possibilitou enfrentarem situações e problemas reais dentro do contexto de jogo.

As dinâmicas das aulas (bloco e tempo) decorreram de forma diferente das restantes modalidades, isto porque, as aulas de tempo (50') eram constituídas por uma tarefa de desenvolvimento tático-técnica que trabalhasse nas dificuldades evidenciadas pela turma na aula anterior e terminava com jogo 1x1 a contabilizar para a jornada competitiva da liga.

Enquanto as aulas de bloco (100') eram constituídas por inicialmente um jogo modificado, seguia para uma tarefa entre a equipa, mais adiante tinha o desafio da semana, terminando com um momento competitivo através de um jogo modificado e era nestas aulas que eram introduzidas e exercitadas novas componentes tático-técnicas.

Os registos das componentes críticas foram transversais, sendo executadas tanto nas aulas de tempo como nas de bloco.

A intencionalidade no jogo, em colocar o volante nos espaços vazios destaca-se como um dos elementos mais apontados ao lado da adequação do batimento em relação à trajetória do volante. De facto, os registos durante os jogos modificados e o papel de treinador enfatizavam nestas duas componentes o que penso que tenha ajudado muito mais os alunos a entenderem o jogo apenas pela observação. Efetivamente toda a sequência lógica e progressiva, exaustivamente pensada e detalhada culminou numa evolução considerável no

jogo dos discentes, em que se verificava uma grande intencionalidade nas suas ações e um entendimento superior sobre o jogo em si.

Tal como a preia-mar, a modalidade de badminton foi o auge da PES por uma série de fatores que contribuíram para tal como a maré, o meu coração ficasse cheio.

4.1.4. A avaliação como regulador do ensino

"O objetivo principal da avaliação é a melhoria das aprendizagens"

(Cosme, 2020, p.9)

Durante as práticas foram realizadas a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa em diferentes fases do EP. O principal foco destas avaliações é um processo pedagógico de carater contínuo e sistemático, em que o objetivo é de contribuir para o melhoramento da qualidade das aprendizagens dos alunos e ajudá-los a aprender. Quando são utilizadas corretamente os alunos aprendem mais do que quando o ensino é orientado somente para as classificações, contudo a maior parte das práticas avaliativas das escolas divergem deste propósito.

Segundo o professor Domingues Fernandes (2018) os professores têm de se afastar do processo de foco no ensino e aproximar-se do foco da aprendizagem.

De seguida, apresento duas citações das quais relato as principais dificuldades e alterações ocorridas durante o EP.

"Senti uma grande dificuldade em realizar uma avaliação sumativa num contexto de evento culminante, sendo necessário estar atento a aspetos organizacionais do torneio, para que este ocorra da forma planeada e ao mesmo tempo não esquecer que se trata de um momento avaliativo e a minha atenção teria de estar centrada nos conteúdos a avaliar, pelo que esta experiência serve de aprendizagem…"

(RA 35 e 36, Futebol/Futsal, 14 de dezembro de 2021)

"Durante a realização da avaliação constatei uma dificuldade na visualização dos elementos gímnicos apresentados pelos alunos e posterior registo na grelha, notando que aquando da minha anotação referente à execução técnica dos elementos gímnicos apresentados, já outros tinham sido executados sem eu me ter apercebido. Foi importante ter experienciado este tipo de visualização e anotação, para entender as dificuldades que é realizar uma avaliação "em direto". Felizmente contei com o auxílio de gravação de vídeo, o que me confortou nos casos de não ter conseguido apreciado na altura ou tenha tido alguma dúvida sobre a nota a atribuir a cada elemento."

(RA 20 e 21, Ginástica de Solo, 09 de novembro de 2021)

A realização das avaliações formativas na modalidade de badminton e do voleibol foram essenciais porque me permitiram averiguar as aprendizagens retidas por parte dos alunos e se seria possível transitar de um nível de desempenho para outro.

Terminando este capítulo, considero importante referir que as avaliações sumativas foram realizadas numa escala de 0 a 5, e que foi o momento da prática que me deixou menos à vontade pois não me senti confortável de atribuir uma classificação a cada aluno.

4.1.5. Observações ao núcleo e prática reflexiva

Ao longo do ano letivo foram realizados oito momentos de observação, distribuídos pelos três períodos letivos. Estas observações tinham objetivos centrais de observação (Observação aberta, melhorar a qualidade da informação – instrução, ganhar a confiança e estabelecer o controlo, rentabilizar maximamente o tempo de aula), que direcionavam a atenção para um conjunto de aspetos específicos.

Além destes oito momentos de observação, para a experiência do EP ser ainda mais enriquecedora, considero ter sido de grande importância o facto de ter assistido à totalidade das aulas dos outros elementos do NEP para ter a perceção de como as turmas, apesar da base do planeamento ser semelhante, apresentavam comportamentos e reações diferentes às estratégias de ensino implementadas, podendo resultar numa turma e noutra não. É importante realçar que desde a primeira até à última aula, após a lecionação das mesmas, o NEP reunia-se em comunidade prática e tentava encontrar soluções para os problemas encontrados. A compreensão do papel da reflexão e a capacidade de reflexão torna-se um aspeto importante da base de conhecimento dos professores, aliado à vontade de aprender através dos processos reflexivos é fundamental para se tornar num professor eficaz (Poom-Valickis & Mathews, 2013).

A reflexão mais aprofundada tinha lugar às terças-feiras nas reuniões semanais com o PC, onde se debatia com maior pormenor sobre aspetos relacionados com a nossa prática pedagógica, ganhando a oportunidade de desenvolver as competências de reflexão com alguém com mais experiência, capaz de redefinir a minha identidade profissional (Poulou 2007). De facto, ter o *feedback* de um professor com mais experiência, fornece perspetivas diferentes sobre a nossa prática e deu abertura para diálogos com pontos de vista diferentes (I'Anson, Rodrigues, & Wilson, 2003).

5. Participação na escola e relação com a comunidade

A área 2 relativa à participação na escola e relações com a comunidade segundo as normas orientadoras do EP abrange todas as atividades não letivas que proporcionaram ao PE um maior conhecimento do meio e contribuíram para a sua integração na comunidade educativa, reforçando o papel do professor de Educação Física na escola.

Neste segmento do relatório estará exposto as atividades organizadas durante o ano letivo, relacionando e envolvendo o NEP, o grupo de educação física (620) e o PC com a comunidade escolar. Matthews et al. (2011) destacam que a aprendizagem em locais escolares, fora do contexto de aula envolvendo a socialização entre estudantes, proporcionam um sentimento de pertença na comunidade intrinsecamente relacionado com o envolvimento.

Infelizmente a envolvência na escola através de atividades foi muita reduzida podendo ser atribuída responsabilidade à incerteza do momento com que nos deparámos o que fez com que as coisas não fossem previamente planeadas e consequentemente não realizadas, como é o caso do Sarau da Filipa de Vilhena.

5.1. Desporto Escolar

Numa série de atividades de complemento curricular que a escola proporciona para oferecer aos alunos novas competências/ experiências, o Desporto Escolar identifica-se como a que tem uma estreita ligação com a disciplina de EF. Recorrendo ao PEE, o Desporto Escolar tem como objetivo realizar as atividades no interior da comunidade escolar.

A margem de manobra dentro do desporto escolar era bastante reduzida visto a escola apenas disponibilizar à sua comunidade estudantil a atividade externa no âmbito da modalidade de Voleibol[2] devido às instalações desportivas disponíveis.

Dentro da modalidade de Voleibol, os treinos ficaram ao encargo de uma professora de EF que efetivava treinos para o escalão de juvenis para os sexos masculino e feminino. Os horários dos treinos eram algo limitadores porque

[2] **Projecto de Projecto Educativo**

decorriam às quartas-feiras num horário em que os alunos ainda tinham aulas ou participavam em outras atividades fora do contexto escolar.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido do NEP, não existiu muita abertura para a participação ativa do NEP, sendo-nos permitido apenas a livre observação dos treinos e divulgação dos horários dos treinos às suas turmas residentes.

Concluindo, era uma área dentro do contexto escolar que gostaria de ter dito uma maior participação visto ter bastante interesse pela modalidade como se pode entender através do descrito no enquadramento pessoal e por ter participado no Ensino Secundário e Universitário nas equipas das instituições do qual fazia parte.

5.2. Projeto de Educação Sexual

O projeto de Educação Sexual ligado ao projeto de Educação para a Saúde, propôs estratégias de intervenção que tivesse efeitos positivos na saúde e desenvolvesse competências nesse sentido para um estilo de vida saudável.

Foram realizadas diversas atividades com todas as turmas envolvendo parcerias com entidades e individualidades que trabalhavam com jovens, nas áreas da saúde, psicologia e sexualidade.

O papel da EF neste projeto surgiu com a visualização do filme "*Coach Carter*" com a intencionalidade de fazer refletir os alunos acerca de movimentos sociais como a luta contra racismo, mas também procurou explorar aspetos intimamente relacionados com a disciplina de EF, como a capacidade de superação, companheirismo, afiliação, respeito, entre outros. Posteriormente, juntamente com a disciplina de Filosofia, procurou-se abrir um espaço de debate para que os alunos discutissem sobre os tópicos visualizados.

5.3. Corta-mato Escolar

O corta-mato realizou-se no dia 24 de novembro na quinta do Covelo, Porto. Os elementos do NEP auxiliaram na logística e organização do evento, numa primeira instância dinamizou o evento junto das turmas residentes incentivando os discentes a participarem. No dia da prova encaminhou os alunos desde a escola até ao espaço onde se realizou o evento, agrupou os alunos por género e escalão, atribuiu os dorsais aos participantes, organizou e distribuiu os recursos alimentares durante as provas, supervisionou o circuito, contabilizou o número de voltas de cada aluno através da entrega de pulseiras e geriu a linha de chegada, registando as classificações.

De modo a oferecer algo mais ao evento, foi construído uma moldura “FRALAPOS” como se constata na figura 10, para os participantes tirarem fotos e posteriormente ser divulgado.

No final do evento, recolheu os materiais que delimitavam o percurso e certificou-se que o espaço utilizado tinha ficado em boas condições.



Figura 14 *- Moldura "Fralapos": Corta-Mato.*

5.4. *Flash mob* – Celebração do dia da escola

No dia 27 de maio, no âmbito da celebração do dia da escola foi organizado pelo grupo de Educação Física (620) um *Flash mob* com a coreografia da “Dança Kuduro”, envolvendo todo o corpo escolar no espaço exterior da escola.

A recetividade dos alunos à coreografia aglomerando um número expressivo à medida que a música ia avançando, demonstra o potencial para este tipo de atividades são importantes para a vivência, integração e ligação e unificação de toda a comunidade escolar.

5.5. Projeto Erasmus+ - Jogos Tradicionais

No que concerne ao Projeto Erasmus+, foi solicitado ao NEP que organizasse uma atividade com o mote de jogos tradicionais portugueses para um grupo de estudantes provenientes da Bélgica que estavam inseridos no programa ERASMUS+.

Pela Figura 11 é possível observar a disposição dos jogos pelo espaço exterior da escola, cada elemento do NEP ficou responsável por uma estação onde demonstrava e registava a pontuação de cada par, que por sua vez, era constituído por um aluno de nacionalidade portuguesa e por outro de nacionalidade belga. Esta interação dinamizadora não se limitando apenas ao seu meio envolvente propicia uma aprendizagem diferenciadora e enriquecedora aos intervenientes no seu desenvolvimento pessoal e cultural, abrindo o seu leque de experiências.



Figura 15 - *Mapa dos Jogos: Erasmus+.*

5.6. Provas de Aferição

Neste ano letivo de 2021/2022 tivemos (NEP) a oportunidade de entender como as provas de aferição de EF do 8.º ano de escolaridade se procediam, visto que apenas se realizam esporadicamente.

Neste sentido, foi-nos dado a conhecer os métodos de avaliação, o papel dos professores avaliadores, os procedimentos necessários, a logística de como se desenrolou, entre outros através da observação da mesma turma em duas semanas diferentes.

As provas realizadas foram em ginástica de solo (sequência gímnica), ginástica de aparelhos (salto no boque e plinto), salto em altura, danças tradicionais portuguesas e por fim, o teste do vaivém.

Considero que tenhamos tido alguma sorte em poder experienciar este tipo de atividades que não acontecessem anualmente como forma de enriquecimento profissional, pois caso enveredemos por este caminho na profissão de professor de EF, será algo que teremos de executar e através desta experiência já estamos familiarizados e adaptados com os procedimentos o que nos facilitará bastante.

5.7. Projeto “MEGA”

No dia 23 de março, numa parceria entre a Direção-Geral da Educação/Desporto Escolar (DGE/DE) e a Federação Portuguesa de Atletismo (FPA)[3] foi realizado o Projeto “MEGA” na escola pelo grupo de educação física (620). Este projeto tem o objetivo de motivar todos os discentes para a prática do atletismo e consiste na realização de provas de velocidade de 40 metros, uma prova de salto em comprimento, uma prova de 1000 metros, uma prova de lançamento do peso e uma prova de lançamento de precisão, para alunos em cadeiras de rodas.

A fase escola sendo a primeira da fase competitiva regular reuniu os alunos no espaço exterior da escola para efetuar somente as provas de megasprint e mega KM.

[3] Documento orientador geral xvi megasprint 2022

Tendo em conta as instalações desportivas da escola, foi necessário adaptar as provas ao espaço, principalmente a prova de 1000 metros, estipulando um percurso que perfazia essa distância.

O NEP auxiliou, mais uma vez, na organização do espaço destinado para as provas, registou os tempos dos participantes na prova de velocidade de 40 metros e controlou o número de voltas efetuado pelos alunos ao espaço delimitado.

5.8. Reuniões de Atividades de Coordenação e Planificação, Conselho de Turma e Intercalares

Durante todo o ano letivo foram várias as reuniões que presenciei, desde as reuniões do grupo de EF denominadas de reuniões de Atividades de Coordenação e Planificação (ACP), as reuniões de Conselho de Turma, Reuniões Intercalares do Departamento de Expressões.

Todas as quartas-feiras foram realizadas as reuniões do Grupo de Educação Física (ACP), umas em regime presencial e outras *online* dependendo do número e importância de tópicos a debater entre grupo. Inicialmente, tanto eu como os restantes elementos do NEP, apenas observávamos a dinâmica do grupo não intervindo diretamente sobre os assuntos a ser debatidos, mas progressivamente fomos ganhando confiança para aos poucos oferecermos a nossa opinião não nos limitando apenas a assistir. A presença neste tipo de reuniões possibilitou, primeiramente, que conseguíssemos interagir com os restantes professores de EF e conseguir estabelecer algumas relações com os mesmos, depois porque me fez conhecer que tópicos são importantes debater sendo professor de EF e como organizar eventos como o corta-mato escolar.

O mesmo acabou por se suceder nas reuniões do departamento de expressões e nas reuniões de conselho de turma, a minha intervenção foi acrescendo conforme o número de reuniões ia aumentando, por outro lado, a interação entre outros professores da mesma turma e verificar sob outra perspetiva a opinião dos professores acerca das capacidades, competências e comportamentos dos alunos e até se pode dizer, na forma como encaravam a disciplina de EF.

A inclusão e participação nestas reuniões assume-se como tendo uma grande relevância naquilo que foi o meu desenvolvimento profissional no papel do professor, porque me permitiu estar envolvido em situações práticas do contexto escolar e no ciclo de decisão de uma escola.

6. Desenvolvimento Profissional: Análise do Conhecimento Especializado do Conteúdo (Desenvolvimento do Conteúdo) de Professores Estagiários durante a implementação de unidade de Voleibol

6.1. Resumo

Este estudo pretendeu analisar o conhecimento especializado do conteúdo dos professores estagiários no ensino da modalidade de voleibol durante uma unidade em que foi implementado o MED e o MAPJ. Este estudo contou com a participação das quatro turmas residentes dos professores estagiários perfazendo um total de 75 alunos que frequentavam o décimo ano de escolaridade, com uma média de idades aproximada de 15 anos de idade, sendo 33 do sexo masculino e 42 do sexo feminino. As turmas foram analisadas consoante a tipologia de tarefas instrucionais operacionalizadas nas suas aulas. A investigação ocorreu em quarenta aulas em que vinte dispuseram de trinta e cinco minutos de tempo útil e as restantes vinte de oitenta minutos úteis. Os dados após recolhidos e organizados quantitativamente *no Microsoft Excel*, relativamente às tarefas de codificação foram tratados na plataforma de *software IBM SPSS statistics v.27,* recorrendo ao teste não paramétrico de k amostras independentes Kruskal Wallis. Os resultados foram apresentados com (M) média ± (DP) erro padrão da média. Os resultados demonstraram que as diferenças entre turmas não foram consideradas estatisticamente significativas visto que o p-*value* do teste foi sempre, seja nas inter ou intra tarefas, superior a 0.05.

PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; CONHECIMENTO ESPECIALIZADO DO CONTEÚDO; TAREFAS DE CODIFICAÇÃO.

6.2. Abstract

The presented research study focused on the analysis of the pre service teachers' content expertise in teaching volleyball during a unit in which the MED and the MAPJ were implemented. This study included the participation of the four resident classes of the pre service teachers, totaling 75 students attending the tenth grade, with an average age of approximately 15 years old, 33 males and 42 females. The classes were analyzed according to the typology of instructional tasks operationalized in their classes. The research took place in forty classes in which twenty had thirty-five minutes of useful time and the remaining twenty had eighty useful minutes. The data after collected and quantitatively organized in Microsoft Excel, regarding the coding tasks were treated in the software platform *IBM SPSS statistics v.27*, using the non-parametric k independent samples Kruskal Wallis test. The results were presented with (M) mean ± (SD) standard error of the mean. The results showed that the differences between classes were not considered statistically significant since the p-value of the test was always, whether in the inter or intra tasks, greater than 0.05.

KEYWORDS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT; SPECIALIZED CONTENT KNOWLEDGE; CODING TASKS.

6.3. Introdução

O Desenvolvimento do Conteúdo (DC) refere-se à habilidade do professor de selecionar e sequenciar as tarefas instrucionais para alcançar resultados específicos, que é fundamental para um processo de ensino-aprendizagem eficaz (Rink, 2020; Ward, Higginson, & Cho, 2020).

Este DC apresenta dois constructos de conhecimento, nomeadamente conhecimento comum do conteúdo (CCC) e conhecimento especializado do conteúdo (CEC). O CCC inclui conhecimento de como realizar determinado movimento, tal como regras, segurança, técnica e tática (Ward, 2009). O CEC é o conhecimento específico que permite aos professores ensinarem o CCC, incluindo os erros mais comuns, as correções respetivas e as tarefas de aprendizagem adequadas (Kim et al., 2018).

Quando os professores possuem um fraco CEC, ficam limitados na sua capacidade de ajudar os estudantes a aprender (Iserbyt et al., 2020; Kim, 2015; Kim et al., 2018; Kim & Ko, 2020; Ward & Lehwald, 2018). Segundo os autores Ball, Thames e Phelps (2008), o conhecimento que os professores possuem determina e são as bases para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Contudo, tendo em conta este exemplo do conhecimento dos conteúdos das modalidades, em maioria já nos deparamos com uma relativa carência, o que leva a uma sucessiva dificuldade dos alunos.

Dentro do DC, existem algumas tipologias de tarefas de codificação presentes, sendo estas a Informação (I), Extensão (E), Extensão-Aplicação (EA), Refinamento (R), Refinamento-Aplicação (RA), Tarefa de Aplicação no Jogo (AG), Tarefa de Aplicação fora do contexto de jogo (ANG) (Ward et al., 2017) e ainda se pode fazer referência à Modificação (M), utilizado quando a tarefa foi modificada para suprimir as dificuldades apresentadas por um grupo de alunos.

6.4. Objetivo do estudo

O presente estudo teve como objetivo principal a análise do CEC dos PE na modalidade de voleibol. Desta forma, pretendo comparar os tipos de tarefas de codificação e os dados de inter e intra-tarefas utilizados nas diferentes turmas. Também pretendo entender se existem diferenças significativas do CEC entre turmas.

6.5. Metodologia

O estudo de investigação foi aplicado no âmbito do EP, inserido no plano de estudos do 2.º ano do 2.º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP.

O estudo foi realizado ao longo do ano letivo em foco, especificamente durante o 2.º período. Este incidiu numa modalidade de voleibol, a qual apresenta uma UD contextualizada e respetivos planos de aula.

6.5.1. Participantes e contexto

O estudo contou com a participação de quatro PE com as suas relativas TRs, dos quais três eram do sexo masculino e uma do sexo feminino.

Relativamente ao aspeto das turmas, estas frequentavam o 10º ano de escolaridade e perfaziam um número total de 75 alunos com médias de idade aproximada aos 15 anos.

A nível de caraterização das turmas, participaram no estudo da turma A, 16 alunos sendo 12 do sexo feminino e 4 do sexo masculino e iniciaram a modalidade no nível de desempenho básico, partindo da 1ª etapa de aprendizagem do MAPJ. Em relação à turma B, participaram 15 alunos, sendo 8 do sexo feminino e 7 do sexo masculino e iniciaram a modalidade no nível de desempenho elementar, partindo da 2ª etapa de aprendizagem. A turma C, contou com 20 alunos participantes no estudo, em que 8 eram do sexo feminino e os outros 12 do sexo masculino, iniciaram a modalidade no nível de elementar desempenho elementar, partindo da 2ª etapa de aprendizagem. Por fim na turma D, participaram no estudo 24 alunos, dos quais 14 eram do sexo feminino e 10

do sexo masculino, iniciaram a modalidade no nível de elementar desempenho elementar, partindo da 2ª etapa de aprendizagem.

6.5.2. Procedimentos e Instrumentos de Recolha de dados

Para as aulas da modalidade de voleibol foram planeados diferentes unidades didáticas e planos de aula consoante a turma. Estes planos de aula serviram para a análise do DC, considerando os diversos tipos de tarefas presentes nos mesmos.

Para a investigação foi necessário que os PE concluíssem, na plataforma *Toledo*, os passos indicados para a obtenção da certificação da codificação para posterior análise da tipologia de tarefas de modo a atribuir fiabilidade aos resultados obtidos.

A investigação ocorreu em quarenta aulas numa UD de voleibol, no total das quatro turmas, em que vinte dispuseram de trinta e cinco minutos de tempo útil e as restantes vinte de oitenta minutos úteis.

6.5.2.1. Codificação do conhecimento específico do conteúdo

Para se efetuar a codificação do CEC foi necessário recorrer aos planos de aula das diferentes turmas e verificar a tipologias de tarefas que os constituía.

Os dados recolhidos através do supracitado foram registados e configurados no *Microsoft Excel* seguindo o modelo de Rink (1979).

Atendendo às tarefas desenvolvidas pelos PE nas suas aulas, foi codificado de acordo com a sua tipologia, tal como a tabela 6 demonstra:

Quadro 6 - *Definição da tipologia de tarefas.*

TIPOLOGIAS DE TAREFAS	DEFINIÇÃO
Informação (I)	É a tarefa inicial, na progressão de uma habilidade, que não pode ser classificada nas outras categorias (Rink, 1979);
Extensão (E)	Tarefa onde foi incrementada a dificuldade pela adoção de novos elementos na tarefa

	(velocidade, espaço, tempo ou variabilidade) (Rink, 1979);
Extensão – Aplicação (EA)	Tarefa de extensão que ocorre no contexto de jogo onde o objetivo é aplicar a tarefa em jogo (Ward et al., 2017);
Refinamento (R)	Uma tarefa que requer um foco específico na qualidade da performance, seja em elementos técnicos ou táticos (Rink, 1979);
Refinamento – Aplicação (RA)	Tarefa de refinamento que ocorre no contexto de jogo onde o objetivo é aplicar a tarefa em jogo (Ward et al., 2017)
Tarefa de aplicação no jogo (AG)	Tarefa que usa o conteúdo da aula num jogo, em que não foi especificado o foco principal do jogo "Vamos jogar um 3v3" (Ward et al., 2017).
Tarefa de aplicação fora do contexto do jogo (ANG)	Uma tarefa que se concentra na avaliação da forma ou em como usar o movimento, em vez de apenas como fazer o movimento.

Foi utilizada uma equação de Ward et al. (2017) para averiguar o índice de CEC, nomeadamente:

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

O resultado obtido a partir desta fórmula caracteriza o CEC o qual apresenta, em concordância com a literatura, um valor de referência igual a 3.0. Todos os resultados acima ou abaixo do valor de referência conferem um elevado ou baixo conhecimento pedagógico do conteúdo, respetivamente.

6.5.3. Análise dos dados

Como mencionado anteriormente, os dados foram recolhidos, organizados e ainda analisados quantitativamente *no Microsoft Excel*. Após este ponto, os dados foram exportados para a plataforma de *software IBM SPSS statistics v.27* no sentido de efetuar os respetivos testes estatísticos.

Foi realizado um teste de normalidade (teste de *Shapiro-Wilk*) de forma a implementar o teste estatístico adequado. Segundo a verificação dos resultados obtidos, estes não demonstraram uma distribuição normal.

Para averiguação da existência de diferenças significativas entre as turmas utilizou-se o teste não paramétrico de k amostras independentes – Kruskal Wallis. Estas diferenças são salientadas com um valor igual ou inferior ao p-value (0.05). Os resultados são exibidos como média ± desvio padrão da média.

6.5.4. Resultados

As tabelas apresentadas exibem os resultados atingidos após análise dos dados. Sendo que a tabela 7 expõe o índice de CEC por turma, a tabela 8 e 9 demonstram a análise da tipologia de tarefas inter e intra das turmas, nessa ordem.

Quadro 7 - *Índice de CEC por turma.*

Tipologia de Tarefa	Turmas	Nº de tarefas
Total de tarefas	A	46
	B	39
	C	37
	D	43
Inter-tarefas	A	44
	B	37
	C	34
	D	41
Intra-tarefas	A	2
	B	2
	C	3
	D	2
Índice de CEC	A	1.56
	B	2.00
	C	1.85
	D	2.58

Quadro 8 - *Análise da tipologia de tarefas: Inter tarefas.*

Tipologia de Tarefa	Turmas	Total UD - Voleibol	Min - Max	Significância (p=0.05)
		M ± DP		*Teste Kruskal Wallis*
Inter tarefas (total)	A	4.0 ± 2.1	2 - 9	**.996**
	B	4.11 ± 2.32		
	C	3.78 ± 1.86		
	D	4.10 ± 2.73		
	Total (4)	4.00 ± 2.19		
I	A	1.64 ± 1.03	1 - 4	**.783**
	B	1.44 ± 0.73		
	C	1.44 ± 0.73		
	D	1.20 ± 0.42		
	Total (4)	1.44 ± 0.75		
E	A	0.64 ± 0.809	0 - 4	**.934**
	B	0.78 ± 0.972		
	C	0.56 ± 0.726		
	D	1.20 ± 1.619		
	Total (4)	0.79 ± 1.080		
EA	A	0.18 ± 0.405	0 - 1	**.796**
	B	0.33 ± 0.500		
	C	0.33 ± 0.500		
	D	0.20 ± 0.422		
	Total (4)	0.26 ± 0.442		
R	A	0.09 ± 0.302	0 - 2	**.661**
	B	0.22 ± 0.441		
	C	0.22 ± 0.441		
	D	0.40 ± 0.699		
	Total (4)	0.23 ± 0.485		
RA	A	0.18 ± 0.405	0 - 1	**.120**
	B	0.33 ± 0.500		
	C	0.44 ± 0.527		
	D	0.00 ± 0.00		
	Total (4)	0.23 ± 0.427		
AG	A	1.00 ± 0.000	0 - 1	**.204**
	B	1.00 ± 0.000		
	C	0.78 ± 0.441		
	D	0.80 ± 0.422		
	Total (4)	0.90 ± 0.307		
AN	A	0.27 ± 0.467	0 - 1	**.114**
	B	0.00 ± 0.000		
	C	0.00 ± 0.00		
	D	0.30 ± 0.483		
	Total (4)	**0.15 ± 0.366**		

Quadro 9 - *Análise da tipologia de tarefas: Intra tarefas.*

Intra tarefas (total)	**A**	**0.18 ± 0.405**	**1 – 2**	**.988**
	B	0.22 ± 0.441		
	C	0.33 ± 0.707		
	D	0.20 ± 0.422		
	Total (4)	1.13 ± 0.354		
E_M	A	0.00 ± 0.000	1 – 2	**.431**
	B	0.22 ± 0.441		
	C	0.33 ± 0.707		
	D	0.20 ± 0.422		
	Total (4)	1.17 ± 0.408		
EA_M	A	0.00 ± 0.000		**1.000**
	B	0.00 ± 0.000		
	C	0.00 ± 0.000		
	D	0.00 ± 0.000		
	Total (4)	0.00 ± 0.000		
R_M	A	0.09 ± 0.302	1 - 1	**.467**
	B	0.00 ± 0.000		
	C	0.00 ± 0.000		
	D	0.00 ± 0.000		
	Total (4)	1.00 ± 0.000		
RA_M	A	0.00 ± 0.000		**1.000**
	B	0.00 ± 0.000		
	C	0.00 ± 0.000		
	D	0.00 ± 0.000		
	Total (4)	0.00 ± 0.000		
AG_M	A	0.09 ± 0.302	1 - 1	**.467**
	B	0.00 ± 0.000		
	C	0.00 ± 0.000		
	D	0.00 ± 0.000		
	Total (4)	1.00 ± 0.000		
AN_M	A	0.00 ± 0.000		**1.000**
	B	0.00 ± 0.000		
	C	0.00 ± 0.000		
	D	0.00 ± 0.000		
	Total (4)	**0.00 ± 0.000**		

6.5.5. Discussão de Resultados

Todos os PE apresentam um CEC relativamente fraco, visto que se encontram abaixo do valor de referência de 3.0 para o índice de CEC, com apenas a turma D se aproximando desse valor.

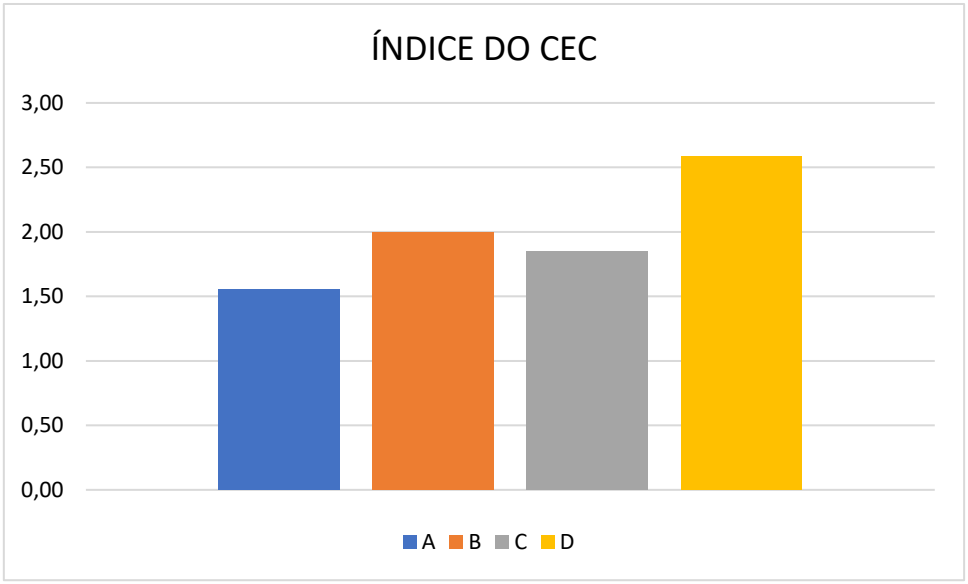


Figura 16 - *Valores de CEC dos diferentes PE*

A partir da análise dos valores de significância, é possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas nos diferentes tipos de tarefas de codificação, uma vez que todos os valores se encontram acima do p-value (0.05).

Com base na tabela 7, evidencia-se que a nível de Inter tarefas a turma C é a que tem um menor número, no entanto é a que possui um maior número de Intra tarefas.

Os resultados de intra tarefas demonstram-se escassos, já que o número máximo é três atendendo à totalidade das tarefas.

6.5.6. Conclusões

A partir dos resultados obtidos, torna-se prudente realizar algumas questões de modo a tentar entender os dados analisados e justifica-los.

Pergunta 1 – Qual o CEC dos PEs?

Como suprarreferido na discussão de resultados, de modo a responder ao objetivo central do estudo, pode-se constatar que os PE apresentam um CEC fraco, tendo em conta o valor de referência de 3.0 para o índice de CEC, visto a turma A apresentar o resultado de 1.56, a turma B de 2.00, a turma C de 1.85 e a turma D de 2.58, sendo a que se aproxima mais desse valor de referência.

Pergunta 2 – Existem diferenças significativas no CEC entre turmas?

Pelo que se pode observar nas tabelas 8 e 9, a resposta é não, visto que a significância foi superior a 0.05, logo não existem diferenças no DC dos PE. O porquê e o que pode explicar essa situação, leva-nos à seguinte questão.

Pergunta 3 – Como foi a utilização das tarefas em cada turma?

Através da tabela 7 verifica-se uma preponderância nas inter tarefas em detrimento da intra tarefas. A justificação pode ser encontrada no número baixo de intra tarefas que podem ter influenciado os resultados inferiores ao valor destacado pela literatura. Neste caso específico, era necessário os professores estagiários implementarem um maior número de intra tarefas, dado que o máximo é três, para possibilitar o maior desenvolvimento especializado do conteúdo.

Pergunta 4 - O que explica tipologias de tarefas semelhantes?

Pode-se explicar pelo facto de os PEs terem sido do mesmo núcleo e terem trabalhado em comunidade de prática e consequentemente partilhavam ideias de modo a contribuir para o enriquecimento das aulas e posterior transmissão de ensino dos alunos.

Referências Bibliográficas

Ball, D.L., Thames, M.H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389–407. doi:10.1177/0022487108324554

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

Kim, I. (2016). Exploring changes to a teacher's teaching practices and student learning through a volleyball content knowledge workshop. *European Physical Education Review*, *22*(2), 225-242. doi:10.1177/1356336X15599009

Kim, I., & Ko, B. (2020). Content knowledge, enacted pedagogical content knowledge, and student performance between teachers with different levels of content expertise. *Journal of Teaching in Physical Education*, *39*(1), 111-120. doi:10.1123/jtpe.2018-0292

Kim, I., Ward, P., Sinelnikov, O., Ko, B., Iserbyt, P., Li, W., & Curtner-Smith, M. (2018). The influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: An evidence-based practice for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *37*(2), 133-143. doi:10.1123/jtpe.2017-0168

Iserbyt, P., Coolkens, R., Loockx, J., Vanluyten, K., Martens, J., & Ward, P. (2020). Task adaptations as a function of content knowledge: A functional analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *91*(4), 539-550. doi:10.1080/02701367.2019.1687809

Rink, J. (1979). *Development of a system for the observation of content development in physical education*. The Ohio State University.

Rink, J. (2020). *Teaching physical education for learning* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill

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

Ward, P., & Lehwald, H. (2018). Effective physical education content and instruction. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ward, P., Dervent, F., Lee, Y. S., Ko, B., Kim, I., & Tao, W. (2017). Using content maps to measure content development in physical education: Validation and application. *Journal of Teaching in Physical Education*, *36*(1), 20-31.

Ward, P., Higginson, K., & Cho, K. (2020). Core practices for preservice teachers in physical education teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *91*(5), 37-42. doi:10.1080/ 07303084.2020.1734505

7. O Retorno à Marina: Transformação profissional, Considerações Finais e Perspetivas Futuras

Neste capítulo pretendo refletir de modo integrado, crítico e sintético sobre o presente relatório e toda a intervenção.

Durante a realização do estágio tive a oportunidade de aprender muito, refletir sobre o que observei e fiz, partilhar experiências com profissionais, uns com mais experiência do que outros, experienciar, observar e planificar atividades individuais e cooperativamente com o PC e ainda, mas não menos importante, assistir a algumas reuniões.

Na minha opinião foi a prática e o contexto educativo mais rico que presenciei e intervim durante a minha formação porque desenvolvi e aprimorei as minhas competências a nível profissional e pessoal, partilhei e percebi certas ideias e conceções de outras pessoas com mais experiência e coloquei-me tanto no lugar do professor tanto do aluno para futuramente melhorar as minhas aulas e aprendizagens. A meu ver também melhorei e alterei a minha perspetiva quanto ao papel do professor e do ensino em si, percebi a grande responsabilidade que irei acarretar para o resto da minha vida profissional e entendi a grande importância que um professor possui na vida destes pequenos futuros cidadãos (PASEO, 2017).

Para concluir o presente capítulo, é de salientar que toda a intervenção foi ao encontro dos documentos orientadores do ensino da EF e livros dos docentes da universidade, referidos no capítulo das referências bibliográficas.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Mangualde: Pedago.

Ávila Carvalho, L., & Lebre, E. (2011). Dança na educação física: Princípios metodológicos. Em E. Monteiro, & M. J. A., Livro de atas do *Seminário Internacional Descobrir a Dança/ Descobrindo através da Dança*. 307-319. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Azevedo, J. (2012). Nota de apresentação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol. 12*, 3-5. Porto: Universidade Católica Editora, SA.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. Research Papers in Education, 24(1), 1–27. doi:10.1080/02671520701809817

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

Casey, A., & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, *2*(2), 51-66.

Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, education and society*, *22*(2), 288-304.

Chenê, E., Lamouche, C., & Petit, D. (1986). Volleyball. De l'ecole…aux associations. Paris: Ed. Revue Education Physique et Sport.

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). Avaliação das aprendizagens. Propostas e estratégias de ação.

Chien, T. C., Chen, Z. H., & Chan, T. W. (2010, December). A blog-based peer assessment model to support pupils' composition activity. In *18th International Conference on Computers*, 206-10.

Curtner-Smith, M., & Sofo, S. (2004). Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, *9*(3), 347-377.

Dias, S. M. R. C., Patrus, R., & de Magalhães, Y. T. (2011). Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. *Administração: ensino e pesquisa*, *12*(4), 697-721.

Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?'A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society, 16*(2), 201-222.

Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.

de Educação, D. G. (2018). Aprendizagens essenciais-ensino secundário. *Recuperado de http://www. dge. mec. pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario*.

Farias, C., Mesquita, I., Hastie, P. A., & O'Donovan, T. (2018). Mediating peer teaching for learning games: An action research intervention across three consecutive Sport Education seasons. *Research quarterly for exercise and sport*, *89*(1), 91-102. doi: 10.1080/02701367.2017.1402114

Fernandes, D.. (2018). Avaliação para as, e das, aprendizagens e qualidade da educação nas salas de aulas. Webinars DGE da Informação do Conhecimento. Obtido em https://webinars.dge.mec.pt/webinar/avaliacao-para-e-das aprendizagens-equalidade-da-educacao-nas-salas-de-aula

Fletcher, T. (2012). Experiences and identities: Pre-service elementary classroom teachers being and becoming teachers of physical education. *European Physical Education Review, 18*(3), 380-395.

Fletcher, T., & Kosnik, C. (2016). Pre-service primary teachers negotiating physical education identities during the practicum. *Education 3-13*, *44*(5), 556-565.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). Vygostsky e a aprendizagem cooperativa. Lisboa: Edição Livros Horizonte.

Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Graça, M., & Mesquita, I. (2015). Ensino dos Jogos Desportivos: conceções, modelos e avaliação. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto 131-164. Lisboa: Edições FMH.

Hoover, J. D., & Whitehead, C. J. (1975). *An experiential-cognitive methodology in the first course in management: Some preliminary results.* Paper presented at the Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL Conference.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, *38*(2), 67-73. http://doi.org/10.1080/00405849909543834

Juniu, S. (2011). Pedagogical uses of technology in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *82*(9), 41-49.

I'anson, J., Rodrigues, S., & Wilson, G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: The contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, *26*(2), 189-199.

Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, *1*(3), 293-307.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.

Matthews, K. E., Andrews, V., & Adams, P. (2011). Social learning spaces and student engagement. *Higher Education Research & Development*, *30*(2), 105-120.

Maxwell, T. (2003). The progressive games approach to teaching expertise in volleyball. In L. Griffin., B. Lombardo & R. Nastasi (Eds.), *Teaching games for understanding in physical education and sport* 41-52. Oxon Hill: AAHPERD, Publications.

McAlpine, L., & Weston, C. (2002). Reflection: Improving teaching and students learning. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education 59–77. Dordrecht: Kluwer Academic.

McCaughtry, N., Sofo, S., Rovegno, I., & Curtner-Smith, M. (2004). Learning to teach sport education: Misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, *10*(2), 135-155.

McCaughtry, N., Oliver, K. L., Dillon, S. R., & Martin, J. J. (2008). Teachers' perspectives on the use of pedometers as instructional technology in physical education: A cautionary tale. *Journal of Teaching in Physical Education*, *27*(1), 83-99.

Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and teacher education*, *66*, 47-59.

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

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

Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. (2005). Health-related fitness in sport education and multi-activity teaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, *10*(1), 1-18.

Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of teaching in physical education*, 29(4),433-445.

Piconez, S. C. B. (2003). A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais. *Documento produzido para o Curso de Especialização de Educação Escolar de Jovens e Adultos do Núcleo de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores*.

Poom-Valickis, K., & Mathews, S. (2013). Reflecting others and own practice: an analysis of novice teachers' reflection skills. *Reflective Practice*, *14*(3), 420-434.

Poulou, M. (2007). *Student Teachers' Concerns about Teaching Practice.* European Journal of Teacher Education 30 (1): 91–110.

Prensky, M. R. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Corwin Press.

Pyle, B., & Esslinger, K. (2014). Utilizing technology in physical education: Addressing the obstacles of integration. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, *80*(2), 35.

Richardson, W., & Postman, N. (2013). Students first, not stuff. *Educational Leadership*, *70*(6), 10-14.

Shanghai Ranking's Global Ranking of Sport Science Schools and Departments. (2021). Shanghai, Shanghai Ranking Consultancy.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Human Kinetics.

Sofo, S., & Curtner-Smith, M. D. (2005). Development of Preservice Teachers' Value Orientations and Beliefs During a Secondary Methods Course and Early Field Experience.

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, *86*(4), 849-899.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *I Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria,* 1159-1170. Universidade de Santiago de Compostela.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61825-5076.

Wallhead, T., & O'sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium?. *Physical education and sport pedagogy*, *10*(2), 181-210.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, *68*(2), 130-178.

Anexos

3ª SEMANA - DANÇA		03/03/2022
Grupo Executante	**Tarefa 3: Relação c/ o objeto e o meio** (**0** – Não faz; **1** – Faz)	
	Representam logicamente o objeto: ____	**Qual é a simbologia do objeto?** (palavra)
	Representam o meio selecionado: ____	**Qual é a simbologia do meio?** (palavra)
	Interligam o objeto com o meio envolvente: ____	
	Criatividade: ____	
	Coordenação entre os elementos: ____	
	Utilizam uma das noções de espaço: ____ Qual(ais)?	
Pontuação (soma):	(fornecer a nota à respetiva equipa): _____	
	Representam logicamente o objeto: ____	**Qual é a simbologia do objeto?** (palavra)
	Representam o meio selecionado: ____	**Qual é a simbologia do meio?** (palavra)
	Interligam o objeto com o meio envolvente: ____	
	Criatividade: ____	
	Coordenação entre os elementos: ____	
	Utilizam uma das noções de espaço: ____ Qual(ais)?	
Pontuação (soma):	(fornecer a nota à respetiva equipa): _____	
	Representam logicamente o objeto: ____	**Qual é a simbologia do objeto?** (palavra)
	Representam o meio selecionado: ____	**Qual é a simbologia do meio?** (palavra)
	Interligam o objeto com o meio envolvente: ____	
	Criatividade: ____	
	Coordenação entre os elementos: ____	
	Utilizam uma das noções de espaço: ____ Qual(ais)?	
Pontuação (soma):	(fornecer a nota à respetiva equipa): _____	
Grupo Observador:	**PONTUAÇÃO TAREFA 3**	
	____+____+____=____	

Anexo 1 - *Dossiê Dança*



Anexo 2 - *Diploma de Badminton*

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						

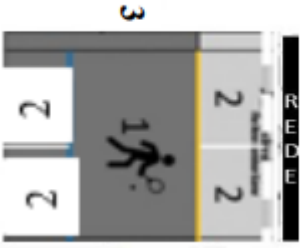
Anexo 3 - *Folha de registos Teste de Força*

Nome 1° atleta:	*Tempo (min; seg.)*
1ª volta	
2ª volta	
3ª volta	
4ª volta	
5ª volta	
6ª volta	
7ª volta	
8ª volta	
9ª volta	
10ª volta	
11ª volta	

Nome 2° atleta:	*Tempo (min; seg.)*
1ª volta	
2ª volta	
3ª volta	
4ª volta	
5ª volta	
6ª volta	
7ª volta	
8ª volta	
9ª volta	
10ª volta	
11ª volta	

Anexo 4 - *Registo Teste de Cooper*

Registos de queda do volante



Zonas de queda do volante	
1	
2	
3	

Anexo 5 *- Registo de queda do volante Badminton*



Anexo 6 - *Equipa da semana*

Núcleo de Estágio Profissional de Educação Física - FADEUP
Ano Letivo – 2021/2022

TRABALHO INDIVIDUAL DE VOLEIBOL

1. Capa (escola, tema, ano letivo, nome do professor e do aluno, turma);
2. Introdução (Breve contextualização sobre a disciplina e o voleibol);
3. Resumo da história da modalidade de Voleibol (Evolução ao longo dos anos, Enquadramento da modalidade nos dias de hoje em Portugal).

PARTE FUNDAMENTAL - VOLEIBOL

4. Descrever 4 elementos técnicos utilizados na modalidade de Voleibol (ex: passe de frente, manchete, etc.) – 2 critérios de êxito e 2 erros a evitar.
5. Dos 4 elementos técnicos escolhidos, seleciona 2 e planifica um exercício para exercitar o elemento técnico escolhido.
6. Características do jogo de voleibol:
   - Área de jogo, rede (altura), bolas;
   - Equipas (Composição, Equipamento, etc.);
   - Formato do Jogo (Sistema de Pontuação, Rotação, etc.);
   - Principais regras e Faltas (Revelar as sinaléticas do árbitro adequado a cada momento do jogo com recurso a imagem e respetiva legenda)
   - Constituição da equipa de arbitragem num jogo de voleibol e funções de cada elemento da equipa.

PARTE FINAL

7. Conclusão
8. Bibliografia

Prazo de entrega

Até dia **20 de Março de 2022**

Nota: Poderá realizar o trabalho em formato ***Word***, ***PowerPoint*** ou ***Sway*** (entregar via Teams no espaço destinado para as tarefas.

FRALAPOS
Tomás Afonso

Anexo 7 - *Trabalho individual voleibol*

Dossiê de Atletismo - Velocidade

Caramelos

Componentes críticas	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Total por componente
Apoiar a parte anterior do pé no solo ou metatarso								
Execução do movimento contralateral dos MS e MI								
Verticalidade do tronco progressiva								
Olhar dirigido em frente								
Elevada frequência gestual								
Movimento circular dos MI								
Não rotação do tronco								
Pontuação (Total):								

Visualizar os videos e atribuir pontuação (0 - Não Executa ou 1 - Executa), conforme o que foi observado.



Tomás Afonso
31/03/2022

Anexo 8 - *Dossiê Atletismo*

EVENTO CULMINANTE – TORNEIO 10G

REGISTOS ESTATÍSTICOS

JOGOS	EQUIPA VISITADA	RESULTADO	EQUIPA VISITANTE	EQUIPA DE ARBITRAGEM	CLAQUE APOIANTE	MARCADORES E ASSISTÊNCIAS
1	União Desportiva dos Mancos	___ vs ___	Cova da Piedade	Os Verdadeiros	Jogadores Caros	
2	Os Verdadeiros	___ vs ___	Jogadores Caros	União Desportiva dos Mancos	Cova da Piedade	
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** _____	

Equipa	Empenho	Festividade	Criatividade	Trabalho de equipa	*Fair-Play*	Pontuação
União Desportiva dos Mancos						
Cova da Piedade						
Os Verdadeiros						
Jogadores Caros						

Torneio Final

Anexo 9 - *Evento Culminante Futebol*

Educação Física – Ano Letivo 2021/2022

Inquérito Inicial – 10.º Ano

Nome Completo:		**Nº:**	**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:			

Ano Letivo 2021/2022

Anexo 10 - *Inquérito inicial*